CETYS UNIVERSIDAD

EDUCAR DESDE LA PRECARIEDAD

LA OTRA EDUCACIÓN POSIBLE

Alberto Gárate Rivera • Pedro Ortega Ruiz

Cetys Universidad

EDUCAR DESDE LA PRECARIEDAD

LA OTRA EDUCACIÓN POSIBLE

Alberto Gárate Rivera
Pedro Ortega Ruiz

CETYS
UNIVERSIDAD

ESTA OBRA FUE ARBITRADA POR PARES ACADÉMICOS.

LC
70 Gárate Rivera, Alberto,
.M6 Educar desde la precariedad : la otra educación posible/ Alberto
G37 Gárate Rivera, Pedro Ortega Ruiz. — Mexicali : Centro de Enseñanza
2013 Técnica y Superior, 2013.
200 p. ; 21 cm.
Incluye referencias bibliográficas e índices

ISBN 970-607-XXX-XX-X

1. Educación – Aspectos demográficos – México 2. Educación – Aspectos económicos – México I. Ortega Ruiz, Pedro. II. Serie.

RmR/Del 200213

CETYS UNIVERSIDAD

Dr. Fernando León García
Rector del Sistema Cetys Universidad

Dr. Alberto Gárate Rivera
Vicerrector Académico

C.P. Arturo Álvarez Soto
Vicerrector Administrativo

Dr. Jorge Ortega Acevedo
Coordinador del Programa Editorial

Educar desde la precariedad. La otra educación posible.

D. R. © Alberto Gárate, Pedro Ortega, 2013.

D. R. © Ediciones Cetys, Instituto Educativo del Noroeste, A. C.
Calzada Cetys, colonia Rivera s/n, Mexicali, Baja California,
C.P. 22159. Tel. (686) 557-3700.
www.cetys.mx

Primera edición, 2013.
ISBN 978-607-608-00-7-8
Segunda edición, 2013.
ISBN 978-607-96277-1-3
Primera reimpresión de la segunda edición, 2015

Queda prohibida, sin la autorización expresa del editor, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio o procedimiento, comprendidos reprográfico y tratamiento informático.

Coordinación editorial: Jorge Ortega Acevedo
Edición: Néstor de J. Robles Gutiérrez.
Diseño de interiores y cubierta: Rosa María Espinoza.
Imágenes de cubierta e interiores: Alberto Gárate Rivera y Luis Enrique Linares Borboa.

IMPRESO EN MÉXICO/ PRINTED IN MEXICO

AGRADECIMIENTOS

A Liliana López, Mireya Salazar y Mónica Gárate,
por sus lecturas frescas.
Desde ya, están instaladas en un futuro promisorio.

A Cecilia Osuna, por su lectura profunda.
Ella está instalada en un presente de cosechas cotidianas.

A Rubén de León, platicador infatigable,
juglar que no sólo narra, sino vive con intensidad
los principios básicos de la educación.

A tantos maestros anónimos que llevan a cabo, día a día,
una educación en tierra de alguien.

Las convicciones no se organizan;
simplemente iluminan, abren rumbos.

MARIO BENEDETTI

ÍNDICE

PRÓLOGO 13
Patricio Bayardo Gómez

INTRODUCCIÓN
Se viene de algún sitio y se va hacia algún lugar
(del puerto de Cartagena al mar de Cortés) 21
Alberto Gárate Rivera

CAPÍTULO I
El tiempo de espera 31

CAPÍTULO II
Familia y escuela. Educar desde las grietas 49

CAPÍTULO III
Educar desde un tiempo y un espacio.
Al pie de los delirios 77

CAPÍTULO IV
Educar desde otra piel 101

CAPÍTULO V
Educar desde la alteridad 129

CAPÍTULO VI
Si ya te tocó la educación 155

CAPÍTULO VII
La pedagogía de la alteridad en un mundo de precariedad 177

BIBLIOGRAFÍA 196

PRÓLOGO

De una avenida a donde se llega por diversos senderos

El destino de un libro es el de un lector, si entendemos como tal –su materia– el mensaje para quien está concebido. Y la materia es la educación en la vulnerabilidad y el destinatario no es únicamente el maestro, obligada la presencia del padre de familia y del estudiante normalista. Algún escéptico podrá esgrimir una frase no confortable: "¿Un libro más sobre la educación, habiendo cientos?".

Acostumbrados estamos al ensayo riguroso, lleno de citas desde la primera línea, a veces solemne, con párrafos extensos y un lenguaje no menos ceremonioso.

Este es un diálogo entre un maestro y un alumno. Si bien hay millones de ambos, la diferencia es que Pedro Ortega, español, originario de Murcia, y Alberto Gárate, mexicano, nativo de Mexicali, dialogan en sus respectivas tierras sobre un tema que parece no tener fin: la educación.

Cuando pronunciamos el término educación, se presentan ante nuestra mente, o en el contexto del diálogo, tres compartimientos, aparentemente separados, pero que están indisolublemente unidos: la familia, la escuela y los programas de enseñanza-aprendizaje. Pero en uno de esos estancos o lugares hay dos actores indispensables: el maestro y el alumno y una pregunta de constante recurrencia: ¿qué es educar?

En España, como en México, el término nos lleva a grados escolares promedio del país, porcentajes de deserción, evaluaciones de alumnos-maestros. Y son comunes las frases sentenciosas: "La educación está en crisis", "Los muchachos entran a secundaria sin saber leer ni contar", "Los maestros no están preparados". Los ciudadanos nos erigimos en jueces de alumnos, maestros, autoridades educativas. Lo decimos con la certeza de no estar equivocados.

Sí. La democracia nos da el derecho de opinar en muchas cosas. Pero la lógica nos exenta del deber para probar lo que afirmamos. Vivimos en una sociedad de masas donde la información parece darnos elementos de juicio para casi todos los temas –economía, política, tecnología, literatura, religión– y orondamente "echamos de nuestro ronco pecho", a veces acertando y muchas sólo intentándolo hacer.

En el ámbito educativo sabemos que educar no es simplemente enseñar. El pedagogo Pedro Ortega, junto con Ramón Mínguez, en una de sus tesis centrales nos dice:

> No es la acción del profesor o técnico de la enseñanza que centra su actividad en la transmisión de unos determinados "saberes", permaneciendo ajeno o indiferente a la vida del educado, a su circunstancia y contexto. Es el sujeto en todo lo que es el que debe ser educado, no una parte o aspecto de éste. Sólo cuando el educador se hace responsable del otro, responde a éste en su situación, se preocupa y ocupa de él desde la responsabilidad, se está en condiciones de educar.

Y luego pensemos en tres ambientes escolares: las escuelas modelo de clase alta y media, las de media baja y las de clase paupérrima. Dicen Rodolfo Turián y Susana Quintana (2012): "No debe olvidarse que el rezago educativo no se distribuye aleatoriamente en los distintos estratos sociales, sino que es una

expresión más de la desigualdad y la inequidad social en la atención a los sectores pobres, proletarios, marginados, o vulnerables (llamados según la época)".

Educar desde la precariedad. La otra educación posible es una cátedra itinerante. Comienza en Murcia, continúa en Veracruz, luego en Mexicali y termina en Valle de Guadalupe, Ensenada. El aula son las residencias de Mínguez y Ortega en Murcia, el paisaje ejidal mexicalense y un restaurante en la Ruta del vino.

Pedro Ortega, a preguntas de Alberto Gárate, responde sin límite de tiempo. Complementa lo dicho en una conferencia magistral o curso:

> La educación no contempla al hombre universal sino a un individuo concreto que vive, siente y piensa en un espacio y tiempo concreto (…) La educación es construcción, edificación, y levantar, construir el edificio de lo que uno proyecta ser es una tarea en la que la participación del propio sujeto es insustituible. La educación para vivir y vivir éticamente, es decir, desde la responsabilidad.

Alberto, como buen viajero, describe con pluma ágil los entornos de cada lugar. Pondera su belleza, los sitios históricos: la plaza de Murcia, el malecón veracruzano, la parcela árida de un ejido bajacaliforniano, los emparrillados del viñedo ensenadense.

Describe Alberto:

> Converso con Pedro Ortega en Veracruz. El malecón del puerto se extiende varios kilómetros por las playas del golfo de México y nosotros caminamos para desentumecernos de las ideas y de las sillas que ocupamos durante buena parte del día en un congreso internacional de educación. Las ondulaciones del sendero son suaves. El mar está en calma y las palmeras apenas se mecen recordando las com-

posiciones poéticas de Agustín Lara. La postal urbana del puerto no da cabida a la violencia que parece de otro mundo y no de las calles aledañas a ese malecón.

Dibuja con exactitud a los personajes de sus vivencias, maestros, alumnos, el paisaje de un poblado rural de Ensenada donde se cultivan las rosas, un día de fin de cursos:

> La ceremonia tuvo lugar en la cancha de básquetbol de la escuela. Las rosas blancas y rosas adornaban el lugar como si esperaran que llegara un director de cine y filmara tan importante evento. Puertas imaginarias y arcos de flores. Blanco incandescente mezclado con un amarillo envolvente. Las rosas rojas aparte, colocadas en cuatro floreros gigantes acomodados en las cuatro esquinas de la cancha.

La obra es de tesis. Una nueva pedagogía –la teoría de la alteridad– para una sociedad enmarañada en seducciones materiales, políticas, guiada por la publicidad, los llamados medios de comunicación masiva, donde el cambio de los valores tradicionales es sustituido por otros que traspasan los muros de los hogares, las escuelas, los centros de trabajo, las instituciones públicas.

Tanto se nos habla de valores que parece un planteamiento etéreo, desligado de la realidad, es decir platónico. O planteamientos religiosos que en un Estado laico son conceptos destinados a la privacidad de la persona, a vivirse en casa, no en la sociedad. Y esto provoca una peligrosa esquizofrenia social: en casa somos unos, en la calle, otros.

Pedro Ortega precisa: "Los valores no son sólo ideas y conceptos, son, además, creencias, convicciones profundas apresadas por la pasión, que se traducen necesariamente en modos y estilos de vida y configuran un modo determinado de afrontar la existencia, son como los ojos o ventanas a través de los cuales

vemos y nos asomamos al mundo y lo valoramos; son el 'humus' en el que se resuelve nuestra existencia humana y moral".

Alberto Gárate expone a su profesor Pedro Ortega ejemplos de relación entre alumno-maestro-padre de familia. Cada uno de ellos tiene como escenario colonias marginadas, zonas agrícolas donde el migrante de Oaxaca tiene que pasar por una etapa de adaptación al medio. Hijos de padres separados, donde la mujer abandona al esposo; el caso de Fernando; de niños que son dejados en una guardería por una semana y lloran cuando se va su madre; de un padre que enseña a su hijo a leer; de una niña que devora libros de cuentos en la biblioteca. Las maestras se llaman Jovita, Esperanza, Judith; los maestros Rubén, Armando.

Y en esa "circunstancia" –el concepto recordado de Ortega y Gasset en apartados medulares de la obra– están las profesoras incansables cuyo símbolo es Jovita, ejerciendo su profesión con ese carisma –arte, diríamos– que millares de maestros en México y España todavía la ejercen con dignidad. Y en este paisaje también vive el profesor improvisado, que obtuvo una plaza para "ganarse la vida" con la seguridad que brinda la nómina, pero que lamentablemente ni informa, ni forma al educando, sino que lo confunde.

En cada situación del niño o niña que se educa en la vulnerabilidad hay algo más que la transmisión de un conocimiento. Los niños que viven transitoriamente en la zona agrícola de San Quintín o en las colonias mexicalense de Los Santorales, no son un nombre en la lista de asistencia o un número para la estadística, son personas, seres con un destino, una memoria, un pasado que viven en una situación familiar o económica adversa para su formación integral.

Convendría recordar una de las tesis centrales de Pedro Ortega:

> Cuando se educa no nos limitamos a transmitir unos determinados conocimientos, destrezas o competencias, per-

> maneciendo ajeno o indiferente a la realidad de la vida de cada educando, a su circunstancia y contexto. Es el sujeto *en todo lo que es*, quien debe ser acogido, quien debe ser educado. Sólo cuando el educador se hace responsable del otro, responde a éste en su situación concreta, se preocupa y ocupa de él desde la responsabilidad, se da la educación.

Cuando se escucha a los autores dialogar a través de la palabra impresa, uno se percata de su sólida formación filosófica, educativa, sociológica, lingüística. Es una especie de prueba porque hay autores, digamos al azar, como Platón, Kant, Duch, Habermas, Ricouer, Lèvinas, que hemos visto citados en muchos textos de filosofía o pedagogía, pero que difícilmente hemos leído sus obras capitales, y si somos honestos nos da pena decirlo.

Para los que tienen maestría o doctorado en Filosofía o Educación, considero que es de riguroso orden hacerlo, pero no está exento el estudiante normalista de buscar en enciclopedias o diccionarios especializados, una síntesis de sus tesis centrales, para estar en aptitud de saber a quién se cita. Lamentablemente, la formación filosófica está ausente de nuestras aulas en la enseñanza media y superior. De allí que no nos extrañe si un profesor del área urbana o rural nos diga: "¿Y de qué me sirve que me hablen de filosofía, si eso no la voy a enseñar a mis alumnos?".

En la parte final de la obra, Alberto Gárate comunica con minuciosidad el trabajo de campo que un grupo de maestros y alumnos hizo en Los Santorales. En este apartado se aprecia en toda su extensión lo que significa educar desde la precariedad. La lección de cómo se ejerce la vocación magisterial, la solidaridad, el compromiso social es elocuente, cuando Alberto Gárate le expone el caso a Pedro Ortega Ruiz, ponderando el valor y papel de la familia, con las características que ésta conlleva en zonas conocidas como "marginadas", dibuja con elegante prosa su entorno:

El polvo real de las colonias que forman Los Santorales se convierte en una esfera de humo que no se disipa. Da la impresión de que muchas madres de familia ven la realidad desde esa densa esfera de humo. Lo que ven no es lo que plantea la teoría sobre la formación familiar. Tampoco ven las formas de hacer que la lancha deje de zozobrar y al menos mantenga el rumbo. También es cierto que ahí, desde ese círculo de fatalidad debe de haber otro color de la realidad, otra manera de verbalizarla. Habrá que meterse al círculo y hacer a un lado el denso humo que ahí permanece.

Ponderada con un mínimo de exigencia crítica, es una obra de buen pensar, hablar y escribir, donde se le propone al maestro, padre de familia, estudiante y estudioso de la teoría contemporánea sobre educación, una brillante avenida a donde se llega por diversos senderos y caminos.

Patricio Bayardo Gómez
Tijuana, diciembre 2012

INTRODUCCIÓN

Se viene de algún sitio y se va hacia algún lugar (del puerto de Cartagena al mar de Cortés)

Es necesario aclararle al lector el estilo en el que está redactado *Educar desde la precariedad. La otra educación posible.* El texto se basa en un diálogo recreado entre el pedagogo español Pedro Ortega y el que escribe esta introducción. Hemos conversado largas tardes en Murcia (España), en Veracruz y en Baja California, y el hilo discursivo de las ideas ha estado bajo su cargo. Hombre que no tiene un gramo de más en lo que Adela Cortina llama las ideas y las creencias de las personas. Si las ideas se tienen y en las creencias se está, el Prof. Ortega ha abrevado en la filosofía del lituano Emmanuel Lévinas para construir una teoría sobre la alteridad en pedagogía y ha hecho de ella una forma de vida. Ese constructo teórico lo ha compartido en varios artículos, y ellos han sido el pretexto sobre los cuales hemos conversado hasta ver caer el sol en una tarde aromática del verano ensenadense. Desde esos supuestos teóricos, establecemos un diálogo que va del Mediterráneo, puerto de Cartagena, al mar de Cortés, en la península de Baja California. Dicho en otros términos, el diálogo, como principio para la comprensión y el acercamiento entre formas de pensar, es una combinación de ideas al ras del cielo (las de él) con otras al ras del suelo (las mías).

Desde que escuché disertar a Pedro Ortega en una conferencia sobre la teoría de la pedagogía de la alteridad (Cetys Universidad, en enero de 2006), en el marco de la apertura de un programa de doctorado en Educación, me surgió la inquietud de adentrarme en los asideros de esa teoría que con tanta pasión y convicción planteaba el español. Ofrecer resistencia era preciso para no caer en el dogma y aceptar por dado todo lo que él escribía y leía públicamente. En los diversos encuentros hablamos de la teoría y de la necesidad de narrar eventos de la realidad donde los conceptos tuviesen certificado de adopción. Fraguamos escribir para confrontar sus planteamientos con la narrativa de situaciones educativas ocurridas en la ciudad y en el campo de Baja California.

—Hay coincidencias fundantes en nuestros diálogos –suele decir Pedro–. Pensamos desde la misma onda de interpretación. Compartimos un mismo proyecto de hombre, y eso facilita el entendimiento. Procuramos ser coherentes con nuestro discurso pedagógico y en la praxis educativa. Hay un paradigma (una piedra angular o soporte básico) desde la que se ve, se juzga, se interpreta la realidad. Y desde ese paradigma la intentamos cambiar. Es lo que da unidad al discurso. En educación, como se sabe, "se viene de algún sitio y se va hacia a algún lugar". Sin esta brújula la acción educativa es una acción loca, arbitraria y el discurso un enredo. No se va a sitio alguno.

Educar desde la precariedad. La otra educación posible, opta por abordar una forma de expresión de la realidad que no es el conjunto de situaciones y sucesos que la forman, sino aquella donde la carencia y la fragilidad son más evidentes. Aun en esas condiciones de alta orfandad donde el daño es latente, decimos que otro modo de educar es posible. De hecho, gran parte de las narraciones reflejan a un tipo de profesor y de padre de familia que, teniendo que ser el común, reconocemos que poseen una competencia, una cualidad, un conjunto de principios que los hace diferentes. No están en todas las escuelas ni en la convivencia cotidiana de las familias pero

existen, por tanto, son ejemplos reales que nos permiten afirmar categóricamente que: el educar es un acto ético, por tanto, se educa desde la responsabilidad; se educa para cultivar la humanidad, cuya metáfora es el cultivo de la esperanza, de la expectativa, de un mejor mañana. Por eso decimos que el educador debe ser un experto en humanidad, un enamorado de la vida. Sin la esperanza de que nuestra acción educativa sea semilla que más tarde pueda germinar, la tarea de educar se torna en un trabajo insufrible.

El título de este libro (de entrada ya nos lo dice) pone su punto de mira en una realidad socio-económica y cultural precaria. Podría entenderse que sólo contemplamos esta realidad, y que nuestro discurso sólo está referido a ella. Y no es ésta nuestra intención. El discurso pedagógico que este libro ofrece no se circunscribe a la realidad de los campamentos agrícolas de Baja California, ni a la colonia de Los Santorales, sino que la trasciende. Es verdad que en educación no hay un lenguaje universal, sino propuestas concretas y situadas que responden también a situaciones singulares y específicas en las que se encuentran los educandos. Pero la relación ética (responsable) entre educador y educando, traducida en escucha y acogida, aunque se revista de formas muy diversas en función de las variables espacio y tiempo en las que se inscribe todo acto educativo, es siempre un acto responsable por el que el educador se "hace cargo del otro". Y desde aquí hay que entender e interpretar todo lo que en este libro se ha querido decir. También somos conscientes de que un libro "no lo dice todo". Hay otras muchas cosas que sólo están sugeridas, y otras que los lectores añaden en su labor hermenéutica. Al final, un libro es de quien lo lee y lo hace suyo, lo reinterpreta y reescribe, enriqueciendo el texto. Un libro, también éste, es un pretexto para que el lector escriba también el suyo.

En las narraciones no hay investigaciones de fondo, sí búsqueda de lo que en educación y valores se llamarían los relatos que pueden convertirse en experiencia educativa. En ese sentido, estamos de acuerdo con el profesor Gimeno Sacristán cuando afirma que:

"Plantear la educación desde el análisis de las narrativas es, pues, como hablar del paisaje de nuestros propósitos en el horizonte de nuestras ansias de progreso para mejorar la sociedad, la cultura y a los sujetos, indicándonos los cauces por los que debemos procurar que transcurran las prácticas" (2001, 12).

Los capítulos de esta obra incorporan tres momentos: el primero, una ambientación dialogada entre ambos caminando por el malecón de Veracruz, por la plaza Belluga de Murcia, en la Ruta del vino, o por el valle de Mexicali, que sirve como escenario para dar pauta a las preguntas esenciales del apartado. El segundo, es el componente teórico que Pedro ha desarrollado en sus ensayos académicos. Y el tercero, es la narración de experiencias que cobran sentido en el carácter teórico propuesto por Pedro Ortega. Así, la dimensión conceptual de la pedagogía de la alteridad y el perfil que delinea del profesor, de la escuela y la familia, se torna amigable a través de las historias que evocan una manera concreta de hacer educación.

Al que se le busca el rostro y con quien se pretende dialogar en este libro es con el profesor que está en el aula. Es nuestro interlocutor favorito, y con él y ella quisiéramos encontrarnos para debatir lo que es posible y que no representa un laberinto sin salida. También los padres de familia tendrían mucho que opinar sobre lo que aquí se escribe. Así es que ellos también son invitados a la lectura, convencidos de que la acción educativa de la escuela se queda a mitad de camino sin la participación activa de la familia. Ambos –profesores y padres de familia– se preguntan recurrentemente por los "cómos", el modo de llevar a cabo la educación de los hijos. Pregunta importante, sin duda, pero no la única, ni suficiente.

Los humanos vivimos permanentemente con los por qué y los cómo. Nos preguntamos menos por los para qué, cuando éstos son la primera expresión de los otros. Los *para qué* apuntan a los fines y, como tal son un punto de partida. Exigen una reflexión constante antes de dar un paso por tal o cual dirección. A pesar de la impor-

tancia que tienen las respuestas sobre los "cómos", este libro no se orienta a esta dimensión práctica. Pero seguramente el lector encontrará más de una posibilidad de enlazar los para qué y los cómo. Al fin y al cabo el libro es también suyo.

Al hilo de lo que estoy exponiendo, me viene a la memoria el recuerdo de una conferencia que impartía en el poblado de Creel, Chihuahua, cuya atmósfera estaba completamente inundada por el entorno cultural de los raramuris (tarahumaras). En plena charla leía el pasaje de un hecho que me tocó presenciar en una escuela primaria, ubicada en una zona de alta marginalidad en Mexicali, que ahora paso a describir. Llega el primer día de clases el nuevo director, y justo en la entrada se encuentra a la presidenta y a la tesorera de la sociedad de Padres de Familia. Les extiende la mano: —Buen día, soy el nuevo director de la escuela. Mucho gusto.

Las mujeres, duras y curtidas en el fragor de las batallas en fuga de todos los días, lo miran de arriba abajo y no le regresan el saludo. La tesorera, con un corazón endurecido que le sale por la mirada rocosa, contesta: —¿Por cuánto tiempo viene usted?, ¿por dos o tres meses? No creo que aguante más, el último no estuvo ni medio año.

Después del desconcierto de unos segundos, el profesor mantuvo la mano extendida, esta vez con más energía.

—Esta es mi mano y es un trato. Estaré aquí el tiempo que sea necesario. El tiempo que requiera para cambiar su desaliento por un sentimiento de confianza.

El director respondió desde su convicción, es decir, desde su ética de la responsabilidad. La primera le alcanzaría para iluminar el rumbo (Benedetti, 2004). Su capacidad y competencias pedagógicas le darían para el resto. Cuatro años después, la tesorera, esa mujer habitante de un barrio bravo, no tiene empacho para decirnos:

—Así lo recibimos, con esa dureza que se merecen los que nos prometen y terminan engañándonos. Su trabajo ha sido, ¿cómo dicen los licenciados…? Impecable. Si ahora se quiere ir, le lloramos. No queremos que nos abandone.

La anécdota llamó mucho la atención a uno de los asistentes a la conferencia, a tal grado que al momento de las preguntas y respuestas, me dice:

—Me tiene intrigado con la anécdota del director de la primaria. Refiere un cambio de la gente a partir de lo que él hizo, pero no aclara más. ¿Cómo le hizo el director? ¿Qué estrategias utilizó?

—Ninguna que venga en los libros —le respondí—. Sólo las que su buen juicio, el sentido de responsabilidad y el compromiso con la educación le dictaron.

Al estudiarlo descubrimos que el director en cuestión tenía muy claro el "para qué" educar. Adscrito a la idea de que nadie se compromete con lo que no conoce, empezó a bordar una serie de tejidos que lo fueron acercando a los niños y a los padres de familia, de tal forma que lo que empezó a primar entre ellos fue una relación de cariño, no de estrategias didácticas. Reconoció los rostros, ubicó los nombres, las historias de los niños, y eso ha bastado. Destacaría dos racimos de preguntas con sus respectivas acciones sin que otras tantas no tuvieran también un alto impacto: ¿Quiénes son los niños de primer año que nos llegan? ¿Cuál es su historia? ¿Cómo fue su comportamiento en el jardín de niños?

Muchos profesores se hacen estas preguntas, pero el director de la historia no sólo se las hacía, buscaba responderlas. Para ello acudía a las escuelas de procedencia de sus nuevos alumnos y pedía los expedientes de cada uno. La primera vez sus colegas lo vieron como a un futbolista vestido como tal presenciando un concierto de la Sinfónica de Viena. A la segunda ya lo empezaron a tomar en serio. Cuando lograba tener los expedientes, cargaba con ellos y llegaba con cada uno de sus profesores de primer grado.

—Ahí están sus alumnos y estas son sus historias. No empiecen de cero. Cada uno es alguien, tiene un rostro y una historia muy singular, y así trátenlos.

¿Por qué una escuela primaria ubicada en una zona de marginalidad debe reproducir lo peor del magisterio? ¿Por qué debe

ser de baja calidad, de mucho ausentismo, de alta simulación? Ese fue el segundo paquete de preguntas a las cuales se enfrentó. Procuró ser el primero en llegar. Abría la puerta de la escuela y esperaba en la entrada a cada niño y a cada padre de familia, siempre saludando por su nombre a ambos. Un día el cielo estaba cargado de nubes grises y todo apuntaba a que la lluvia caería de un momento a otro. El director estaba en su oficina cuando de pronto se percató de que el maestro de sexto grado salió del salón con todo y los niños.

—¿Qué pasa, Fabián? ¿A dónde vas con los niños?

—Los he mandado a su casa, está muy nublado y va a llover.

—¿Cómo que a su casa si apenas son las nueve de la mañana y no está lloviendo? No, regrésate al salón y continúa con las clases.

El maestro se negó y el director le dijo que no había problema, que se fuera para que su auto no se enlodara y que a sus alumnos él los atendería, cosa que hizo. Una sola vez ocurrió esa experiencia. Los profesores, acostumbrados a directores permisibles, se dieron cuenta de que éste no hablaba, actuaba en consonancia con sus principios.

Finalizó la conferencia identificando la responsabilidad moral que tiene un profesor, mucho antes de desplegar sus competencias didácticas. Más de uno de los asistentes pedía referencias del director como si estuviera haciendo cosas extraordinarias, lo que me hizo pensar que muy posiblemente el sistema educativo no camina con los pies, sino de rodillas.

Si "se viene de algún sitio y se va hacia algún lugar", este libro pincha la piel, hace escisiones, va por las venas cargadas de turbulencias pero prevalece en el tono discursivo aquel profesor que ha ejercido su profesión desde la orfandad de recursos, poniendo por delante la actitud convertida en una convicción de escucha, de ayuda y de acompañante. Los personajes que se narran existen y si bien, lamentablemente no son mayoría, sí tienen rostro y piel, y sí podemos valernos de ellos para afirmar que en la educación hay maneras de encontrar las palabras para que los otros, con su

convicción en mano, simplemente se iluminen y tracen su propio rumbo. Revalidamos la idea de darle rostro al que educa desde la orfandad, lo mismo al profesor que está en el aula, al director comprometido que se adhiere a su ejemplo, que al padre y la madre de familia que, sin tener claro lo que es formar para la esperanza, educan desde las zonas sombrías.

Alberto Gárate Rivera

CAPÍTULO I

El tiempo de espera

Cada día caminamos un paso más hacia la muerte,
mejor si es tomados de la mano de Jesús… Dios guarde la hora.
Frase expresada por doña Cruz López (87 años),
cuando le dijeron que una anciana conocida había fallecido.

Murcia, España

La vida siempre nos pone los negros y blancos como para mostrarnos que con ella hay que andarse con cuidado. Si bien los grises son los más, los que casi siempre nos trastocan, son el amor y el desamor, la alegría y la tristeza. Podría poner el caso de los enamorados para ilustrar esa quietud del viento que precede a los aires huracanados del mediterráneo o del desierto bajacaliforniano pero iré a un ejemplo más cercano y terrenal: una madre quiere a los suyos con prendas de recuerdo y con la comida de todos los días; los quiere recordándoles cómo eran cuando correteaban por el patio sin cerco y los quiere al momento de verlos ser los de antes en las correrías de sus nietos. Así como los quiere cada mañana los llora –real o simbólicamente– cada noche, porque la oscuridad de la habitación con sus sombras imaginarias le hacen pensar que los hijos no somos eternos, que los peligros se nos vienen sin saber por

dónde, que estamos tan indefensos como la puerta maltrecha de casa, desvalida después de abrirse y cerrarse mil veces durante el día. En resumidas cuentas, el blanco le trae a una madre la mayor felicidad por ver de cerca y saludables a sus hijos. El negro es el dolor que se anticipa a la tragedia que nos ronda siempre, por la simple condición de la vulnerabilidad del ser humano. Y la madre sufre más porque quiere desde las profundidades insólitas de su alma. También la madre es la que mejor conoce la condición de espera, la que con su intuición se acoge a la utopía de la vida y con ella construye la mejor forma de espera: la esperanza.

Este preámbulo sobre la doble condición de la vida –felicidad-fatalidad– lo establezco porque viajar a España, y concretamente a Murcia, para visitar y trabajar con los amigos, es encender esa pequeña luz de expectativas que va creciendo conforme se programa y concreta el viaje. Lo negro viene con los kilómetros que hay que recorrer: diez mil desde Mexicali, Baja California, hasta el aeropuerto de Alicante, España. Es un viaje, o mejor dicho un palizón que hay que ver y sentir. La emoción por abrazar a los amigos se pone en riesgo cuando se sufre dentro de la cabina de un avión con capacidad para trescientos pasajeros, viendo en la pantalla del televisor cómo el aparatito parece no animarse a cruzar el Atlántico y el cuerpo ya no encuentra sosiego en el asiento, permanentemente incómodo.

Salgo de Mexicali una mañana de sábado y llego a Alicante un día después, justo cuando el sol se tornaba naranja y se marchaba detrás de las suaves colinas de esa región del Mediterráneo. Todo el trayecto me representó veintiséis horas, de ahí el palizón que se acentúa conforme te acercas al kilómetro final. Y otra vez te sientes dentro de ese círculo de contradicciones: inquieto y contento por las largas charlas con los amigos que son el presagio de nuevas tareas; nostálgico, porque lo que es tuyo, lo que está en ti, lo que te hace querer ser, las mujeres de tu vida, están lejos.

Llego al aeropuerto de Alicante y ahí está Pedro Ortega, vestido con su cazadora café claro, con su mismo peso y con sus mismas canas, abriendo los brazos para acoger al amigo que no ha visto desde el lejano otoño. El abrazo te hace sentir en casa y no sé por qué su sonrisa afectuosa te dice que mereces que vaya por ti al aeropuerto, que te ayude con la maleta, y que te consienta como si fueras un hermano o un hijo que regresa a casa. A su lado está Paco, el menor de sus vástagos. Es domingo por la tarde y la presencia solícita de este muchacho cuya edad ronda los treinta años, es sólo la continuidad de las lecciones de este hombre que piensa firmemente que los valores se enseñan en la praxis y eso lo manifiesta no sólo en su deber ser, sino donde realmente vale: en el ser. Paco lo acompañó en forma solidaria no por pasar por mí, sino por él, por su padre, porque seguramente se lo pidió y el mozalbete no podía negarse. La relación amorosa se construye desde el respeto, la libertad y la colaboración. Eso está claro para ambos, y luego Paco toma el volante del coche y deja que su padre llene la primera página de este nuevo encuentro.

No recorríamos por completo los setenta kilómetros de distancia que separa Alicante de Murcia y todavía había restos de claridad en la tarde de lo que quedaba de la huerta murciana; todavía no sentía el frío menor a los diez grados centígrados; todavía no me reinstalaba en la historia de cinco años de conocernos y ya Pedro Ortega solucionaba uno de los tres objetivos de mi visita a Murcia: iniciar el programa de Cátedra Distinguida en Valores y Educación en Cetys Universidad. Y lo hacía con esa categoría de hombre mayúsculo, comprometido con sus ideas y sus creencias, sabiendo que lo negro del acto le pesaría (el viaje, la distancia, el añorar las comidas, los hijos, sus paseos por las plazas y los edificios cercanos), pero a cambio de ello el blanco que nos trae la vida le recompensaría en la justa medida, en esa que sólo se le otorga a los verdaderos educadores. Iría pues, a pesar del "follón", para decirlo en sus propias palabras.

Estábamos en Murcia y los días eran propicios para conversar. En la plaza Belluga, corazón del centro histórico de Murcia, Pedro Ortega se desborda. La Catedral es la joya primaria y su mayor referencia, no sólo es histórica sino física. Salir a caminar desde un hotel cercano es hacerlo hacia la plaza, como si ella tuviera un imán y nosotros fuésemos un pedazo de metal. La plaza es irresistible y con Pedro como guía, maestro e interlocutor, lo es más. Mañana de invierno murciano. Damos un paso y nos detenemos, damos otros pasos más y un nuevo alto. El monasterio de Burgos, Octavi Fullat y las botellas de vino en casa de un amigo común, los estudiantes de doctorado, todas las anécdotas se mueven bajo el flujo de la historia. Al fondo de la plaza la catedral de Murcia, siempre imponente.

—Es una belleza, Alberto, es una verdadera belleza esta plaza. Hubieses visto en vísperas de Navidad cómo se inundó de coros que cantaban sin descanso.

—Bella y enigmática, Pedro, además altiva. Su mejor corona, la pieza infaltable, su mayor orgullo, sin duda, la Catedral.

Seguimos caminando y de pronto encontramos un refugio al aire libre. Muy cerca de la fachada de Catedral se escapan unos rayos de sol que se nos meten por los huesos y provocan que la temperatura de diez grados aumente a catorce o quince. Pedro se anima –como si le hiciera falta– y habla de la humanidad y la vida, del tiempo de espera. Su reflexión es larga y pausada. No escoge las palabras porque las tiene ordenadas con toda claridad, una tras otra, un enunciado tras otro, una idea después de la otra.

—Sabes, Alberto, ahora que estoy jubilado de mis tareas docentes en la universidad, encuentro tiempo para pensar despacio en aquellas cuestiones que siempre me han preocupado: la fragilidad del ser humano, su provisionalidad, su condición de nómada, el sentido de mi vida, si todavía hay lugar para la esperanza... Creo, amigo Alberto, que una de las virtudes que todo educador debería cultivar es la esperanza. Es difícil sembrar, acompañar y orientar a otro en el camino de su realización personal si no hay confianza-

esperanza de que es posible llegar con éxito al final del trayecto. Esta es la fuerza que nos anima en la tarea compleja de educar, la que nos permite ponernos en pie en los días difíciles. Es cierto que nunca estaremos seguros de alcanzar la meta deseada porque nos movemos en la incertidumbre, pero en medio de la oscuridad siempre hay una pequeña luz que disipa las tinieblas del camino. Hemos dedicado mucho tiempo a la preparación científica y técnica del profesorado, pero hemos olvidado otras "herramientas" indispensables para poder educar. Un profesor que no se hace preguntas a sí mismo nunca podrá suscitar preguntas en sus alumnos. Todo se reducirá a un aprendizaje mecánico, repetitivo y sin alma de lo que otros ya han dicho, sin influencia alguna en la vida de los estudiantes.

"Influye mucho en mi vida el pensar que el ser humano es un ser instalado en la espera, que está siempre en trayecto, que vive permanentemente en adviento. A diferencia del resto de los animales que no esperan nada porque todo les viene dado por naturaleza, el ser humano es un ser que espera; vive siempre a la espera de algo o de alguien; no se siente definitivamente instalado en nada. Todo en él es provisional, contingente. Nada de lo que posee le pertenece para siempre. Es un nómada, viajero permanente en búsqueda de su felicidad. Vive en la incertidumbre y la inseguridad. Por ello se halla constantemente obligado a hacerse una pregunta esencial: a dónde voy, cuál es el sentido, la dirección de mi vida. Sentido de la vida que, en un ser provisional como el ser humano, nunca tiene una respuesta definitiva, acabada, y nunca por ello la dejamos de formular.

"Constato, Alberto, que el sentido de la vida en cada individuo tiene mucho que ver con la relación que cada uno establece con el mundo y la relación de uno mismo con los demás; relación siempre provisional que la tenemos que afirmar e inventar en cada momento, pues no es algo que lo consigamos de una vez para siempre. Los seres humanos, porque vivimos esperando, somos los hijos del tiempo. Vivimos en tensión entre el pasado y el futuro

en un precario e incierto presente. Un pasado que sólo, en parte, pervive en nosotros y forma parte inseparable de nosotros, y un futuro que presentimos y anhelamos. Somos, en lo más profundo de nuestro ser, seres que esperan, seres esperantes. Nuestra condición humana es la espera.

"Y seguro que ya me estarás preguntando qué es la espera. ¿Qué es esperar? ¿Cómo vives tú la espera? Te me has adelantado, es cierto. Estas preguntas me las he hecho muchas veces. Como diría Lévinas, hablando de la responsabilidad, estas preguntas no me las puedo quitar de encima. Voy a verbalizarte lo que nunca he hecho hasta ahora. Son preguntas que las rumiamos en nuestro interior y que rara vez encuentran un cauce ordenado para dejarlas salir. Se quedan con nosotros, nos pertenecen en exclusiva, y cuando las decimos o respondemos, ya casi dejan de pertenecernos. Por eso no las "decimos", nos resistimos a perderlas.

"Alberto, para mí, esperar es vivir. La espera es el soplo de vida que nos mantiene en tensión hacia algo; es la fuerza que nos empuja a seguir caminando; es lo que nos hace tener los oídos y los ojos abiertos para captar, observar la vida, para amarla y transformarla. La espera es como una ventana que nos abre a la vida, el soporte y anclaje de nuestra existencia personal y colectiva. Si seguimos viviendo es porque seguimos esperando. La espera es también un hacer, un caminar. Es un modo de entender y vivir la vida que se plasma en aquél que permanece vigilante, siempre con la luz encendida. Quien espera, vive. Cuando alguien quiere morir es porque ya no espera nada aquí, abajo. La vida se le ha acabado porque ya no espera nada de ella, carece de horizonte, de proyecto, de vida. Quien nada espera, ya ha muerto.

"Esperar es confiar. Esperamos lo que todavía no tenemos y lo podemos conseguir. Esperamos aquello que anhelamos y que, de alguna manera, ya poseemos por anticipado. El que espera tiene la confianza de que las cosas pueden y deben ser de otra manera; que la suerte no está echada definitivamente; que nuestras condiciones

actuales de vida no son inalterables ni definitivas. El que espera se resiste a todo determinismo, a toda clausura del horizonte que impide proyectar la vida en escenarios y situaciones para él todavía inéditos. Nos ponemos en camino, y arriesgamos nuestras cosas y nuestra vida sólo si confiamos en que llegaremos a un final feliz, a una tierra prometida. Si otro mundo es posible es porque lo esperamos. Vivimos en la espera confiada, y en la espera confiada también se mueve el mundo.

"Esperar es amar. La espera en el ser humano es un acto de amor por todo aquello que espera. Esperamos y buscamos aquellas cosas que amamos. Lo que no se ama, no se busca, se sufre y se teme. Pero la espera se hace caminando, siempre vigilante, sorteando las dificultades. La espera se presenta siempre en la oscuridad; es una espera arriesgada, incierta, no exenta de sufrimiento. La espera siempre conlleva una elección; y elegir supone sacrificar algo, dejar algo en el camino. No hay espera sin renuncia. Y sólo se dejan las cosas cuando se ama aquello que se busca, aquello que se espera. La espera es siempre esfuerzo, sacrificio, paciencia, perseverancia. Pero nuestra espera se agranda, se ennoblece cuando no es espera sólo para nosotros, sino cuando esperamos también para los demás.

"Esperar es construir. A veces se ha entendido la espera del hombre como un simple "observar" los acontecimientos del mundo, como el hombre que se limita a "contemplar" lo que ocurre a su alrededor o como un estar sentado a la puerta de casa o a la orilla de un camino y esperar el final de mi existencia individual. Esta es una espera baldía, inútil. Es una desesperanza. La espera es adelantar lo que ha de venir, preparar las condiciones que hagan posible lo que se espera que debe venir o acontecer. En la espera ya estamos amando, por anticipado, el objeto de nuestra espera y disfrutando, en parte, de su presencia adelantada. El hombre esperante es aquél que construye y trabaja para que otra realidad personal y social sea posible, se adelante y se haga realidad para nosotros. Es esperar con la luz encendida para que alumbre la propia vida y la vida de los de-

más. En verdad, nos pasamos la vida transformando, construyendo porque esperamos algo nuevo y distinto. Ernst Bloch dice que en un mundo donde no haya condiciones para que brote algo nuevo en sí mismo, sería una locura completa y solitaria. Esperar es construir, pero nuestra construcción nunca es definitiva, ni perfecta. Necesita una remodelación y adaptación constantes porque las cosas en los humanos nunca están del todo acabadas. Se hace indispensable la vigilancia y el amor necesarios para seguir construyendo en la esperanza.

"Me alegro, amigo Alberto, haber compartido contigo una parte importante de mi vida, de mi quehacer como ser humano. Sé que tú también te haces estas mismas preguntas. Y que intentas responderlas, a tu modo, como no podía ser de otra manera; que tú como yo balbuceamos nuestras respuestas, siempre precarias e inciertas, nunca definitivas ni seguras. La oscuridad y la incertidumbre forman parte inseparable del equipaje de nuestra vida.

—Te he escuchado con suma atención y respeto, amigo Pedro. Te agradezco que me hayas entregado parte de ti mismo. Mientras te escuchaba venían a mí las mismas preguntas que desde hace tiempo, me dices, tú te vienes haciendo. Yo tampoco tengo una respuesta definitiva, última. También soy nómada, peregrino hacia algún lugar. Caminamos todos a tientas, balbuceando un destino que apenas si somos capaces de nombrar. Busco algo de luz que me haga más llevadero el camino y la espera. A pesar de esta incertidumbre, sigo caminando, sigo viviendo.

Caminamos tres pasos y luego Pedro se detiene, me sostiene el antebrazo izquierdo y lanza las ideas al aire. En el primer plano está su rostro tomado por la pasión, en el segundo la fachada de la Catedral, la iglesia de Santa María. En sí misma, la iglesia está cimbrada por una vida en espera. Según la historia, la primera piedra se colocó en un lejanísimo invierno de 1394. El que la inició, seguro pensó que la vida no le alcanzaría para completarla, pero como esperar también es construir (literal y metafóricamente), un día había que

empezar. El barroco de su fachada es una ruta inesperada y siempre acompañada por la sorpresa. La ciudad de Pedro empieza en esos recovecos cuyos polvos, sombras y escondrijos resguardan con celo los acontecimientos que han cincelado la identidad de Murcia.

Pedro le hace una pausa a la palabra y se mete al silencio. Entiendo que es mi turno. En los claroscuros de la vida, a la esperanza se le adhiere la desesperanza.

—Los testimonios más valiosos, a mi juicio, son los que se construyen desde una situación precaria. Ejemplos en la historia los hay de todos los sabores e intensidades, sin embargo, me gustaría compartirte uno que seguramente no has leído porque ningún teórico o filósofo de renombre conoce al pequeño Arturo, pero su historia viene muy a modo por esta dimensión activa que le das a la esperanza. Tenme paciencia y te la cuento mientras observamos los detalles de la fachada principal de esta hermosa catedral.

Las nubes con otra piel

Arturo es un adolescente jornalero agrícola y migrante de catorce años de edad, nacido en Villa Guadalupe, Metlatónoc, Guerrero (el municipio más pobre de México). Habla mixteco y español, su mamá se llama Paulina, tenía quince años cuando él nació. De su papá sabe que se llama Eduardo, que es un hombre recio, de muy pocas palabras, irascible y pendenciero. Un día se fue de la casa con la pala en mano y ya no regresó, así, sin más y sin darle cuentas a nadie, ni a él ni a sus cuatro hermanos más pequeños: Delfino, Salvador, Alfredo y Celerino.

Arturo y su familia pertenecen al grupo social de jornaleros agrícolas migrantes. Con su madre al frente, han trabajado en diversos campos agrícolas de Sinaloa y de Baja California: Santa Fe, El Toro, La Primavera y el Campo Macareno. Arturo sabe lo que es piscar tomate porque lo hace desde que tenía siete años de vida.

Ellos vivían en Metlatónoc en la casa de sus abuelos maternos, cuando su papá se fue a buscar trabajo como jornalero agrícola migrante al estado de Baja California dejando embarazada a su mamá. Cuando nació su hermanito Celerino, sólo Arturo estaba en la casa y tuvo que participar en el parto. A los minutos llegó la partera, pero él tenía mucho miedo porque con diez años encima, no tenía ni la más mínima idea que los niños salieran por donde lo vio salir. Por si fuera poco, su mamá se privó por cuatro días; se quedó como dormida, inconsciente. Cuando llegaron sus abuelos ellos cuidaron a su mamá y a él le tocó hacer lo propio con el recién nacido.

Cuando salió de esa crisis donde sintió el aliento de la muerte, su madre se levantó y miró aterrada el cuadro que le ofrecía la vida: cinco hijos, todos menores de diez años, un jacal demasiado pequeño para ellos y sus padres y un par de hectáreas de temporal cuyo fruto no daría para satisfacer los estómagos siempre hambrientos. ¿Cómo se teje la espera, la esperanza en ese desierto sin agua y sin sombras que den cobijo?

Por encima de ello, la madre de Arturo pensó que la vida estaba ahí, y que había que hacer algo. En ello no hay un pensamiento mítico, más bien algo cercano a la sobrevivencia. Un buen día se levantó, vio el piso de tierra, los tapetes donde dormían sus hijos y se decidió. Les dijo a sus padres que iría a Baja California a trabajar como jornalera agrícola, ya que en el pueblo no había trabajo ni comida. Su madre apenas se encogió de hombros y al pasar a su lado para prender el fogón y preparar el café negro, tomó una de sus manos y con una mirada le expresó: "Vayan con Dios"

Después de una larguísima jornada de más de cuatro días en carretera, llegaron al campamento Bella Vista con un par de bolsas de plástico cargando sus pertenencias; de eso ya hace tres años. Paradójico nombre para un sitio donde lo que se ve son hileras de cuartos elaborados con hojas de triplay y techo de lámina galvanizada. Decenas de estos cuartos que comparten sus paredes unos con otros y que el ruido, los gritos y hasta los susurros se filtran por

todas partes. Pisos de tierra, espacios de doce metros cuadrados donde debe caber todo: cocina, comedor y recámaras. Los baños son letrinas comunales lo mismo que las regaderas y los lavadores donde las mujeres lavan la ropa después de regresar de su jornada laboral.

Los árboles y las zonas verdes no existen en el campamento, salvo un viejo sauce que forma parte de la decoración y que está ahí, a la entrada, dando la bienvenida. Cuando Arturo y sus hermanos dejaron las bolsas del equipaje dentro del cuarto que les fue asignado por el mayordomo, salieron a explorar el lugar. Pronto detectaron una novedad: una construcción diferente a las galeras, separada de éstas, elaborada con buen material, con pisos de cemento y con colores atractivos. Era la escuela y dentro de ella estaba al frente una maestra de nombre Yunes.

Al poco tiempo se dieron cuenta de que la profesora era más terca que las campesinas de Guerrero. Ninguno había asistido a la escuela jamás y Yunes estaba empeñada en que ese jamás debía terminar. Al cabo de los días, convenció a la mamá y todos se fueron a estudiar a la escuela del Programa Nacional de Jornaleros Agrícolas Migrantes (Pronim). ¿Qué les dijo Yunes para convencerles? Es posible que no les haya dicho: quien espera vive. No por lo menos con esas palabras. Seguramente les dijo que la vida, para dejar de ser difícil, dolorosa y casi siempre aprisionante, había que conocerla, leerla, explicarla. Eso sólo lo pueden hacer los que saben leer, los que van a la escuela. A través de ella logramos pensar en el futuro, en lo que haremos cuando seamos grandes. Además, ¿por qué Arturo y sus hermanitos tendrían que estar siempre en el surco piscando tomates?

Yunes se esmeró en la aplicación del modelo educativo del Pronim, con el consecuente resultado de que Arturo se fue promoviendo de grado semestralmente, al tiempo que en el manejo de los signos y modos del idioma español fue mejorando. El trabajo en

el aula como grupo multigrado y su madurez favoreció el desarrollo de competencias lo que le permitió concluir su educación primaria en un lapso de tres años.

El momento climático del paso de Arturo por la primaria se dio cuando participó en un evento denominado Segunda Semana Nacional de Migración; su actuación ahí le permitió ser seleccionado por sus compañeros para viajar a México y asistir a la Cámara de Diputados para exponer el tema "Las necesidades educativas de los niños nómadas en el país". Por si fuera poco, al igual que alumnos destacados de otros estados de la república, desayunó con el presidente de México en la residencia de Los Pinos. Estas experiencias inimaginables apenas dos años atrás, de alguna manera le cambiaron la vida.

¿Qué ha hecho la escuela con Arturo? Más allá de enseñarle conocimientos, ha anidado en su conciencia la idea de que nadie nace condicionado a ser lo que históricamente ha sido la familia en términos de formas de vida. Ya conoció otro aire, un aroma distinto, unas nubes con otra piel. Ya concluyó su educación primaria, y ahora mismo está esperando los camiones de esta temporada para regresar a su pueblo; su abuelo está muy grave y él va a cuidar el ranchito. De entrar a la secundaria ni lo duda; quiere ser ingeniero y sabe que para lograrlo hay que desprenderse de la tierra varias horas del día. En algún libro leyó que con poca agua se puede dar la cosecha, y eso quiere enseñarle a la gente del pueblo. Si puede generar un poco de bienestar, quien quita y los hombres no abandonen a sus familias, como lo hizo su papá.

—Qué interesante, Pedro. La escuela, los libros, la maestra han forjado un Arturo que no se limita a "contemplar" lo que ocurre a su alrededor o como un estar sentado a la puerta de casa o a la orilla de un camino y esperar el final de la existencia. La promesa fue forjada en las puertas desvencijadas del desamparo. No vinieron del espíritu de Arturo ni de su racionalidad en germen. Tampoco la tra-

bajó la madre agobiada por el abandono cuya respuesta primigenia tenía que ver más con la sobrevivencia que con una construcción de futuro. El punto de arranque vino del exterior, de un horizonte inesperado. Vino de las letras y los libros que nunca se tuvieron en el piso de tierra de una casa que apenas daba para el cobijo. Es cierto, Arturo ha empezado a construir su propia teoría de la espera y de la promesa, teoría frágil, sumamente frágil, pero posible, necesariamente posible.

El sol de las once de la mañana se nos pega con todo, incapaz de cortar el frío. Hace ya varios minutos que dejamos la monumental fachada de la Catedral de Santa María y caminamos al sureste, deteniéndonos en el exterior de la capilla de don Juan Chacón, el marqués de los Vélez. La catedral parece no tener fin y esta construcción que marca el final del gótico en España e invade el paso de los transeúntes, se suma al conjunto de sorpresas que representa la plaza Belluga.

Vemos unas bancas que nos llaman a sentarnos y a descansar un rato. El sol ahí nos abraza con sus rayos tibios. Luego retomamos el andar, vamos hacia el edificio del Ayuntamiento, también de belleza singular. Unas moreras invernales –sin hojas y sin fruto– y unas flores de rojo encendido forman parte de la escenografía. Caminamos sin rumbo mientras Pedro gesticula, mueve los labios, carraspea, señal inequívoca de que ya tiene una nueva reflexión en puerta.

—Historia singular y poderosa la de este niño y su familia, Alberto. En el fondo, me parece que las circunstancias de vida y el deseo de moverse a otro sitio, genera otra perspectiva, tiene mucho que ver con la pregunta: ¿Qué esperamos?

"Creo que si nos detenemos en esta pregunta, su respuesta pone en juego muchas cosas de nuestra vida diaria. El hombre de hoy es reticente a hacerse preguntas que le puedan inquietar. El vértigo y la prisa en los que se ve envuelto le crean una coraza que le hacen impermeable a cuestiones que sobrepasen sus cortos intereses de cada día. Es un hombre demasiado ocupado para pen-

sar en asuntos extraños. Y si miramos hacia dentro de nosotros mismos descubrimos que somos aquello que esperamos. Quizás parezca esta una afirmación atrevida, acostumbrados a pasar de largo de cualquier reflexión o análisis sobre lo que constituye nuestra tarea diaria, el contenido de nuestra vida. Puede que seamos autómatas, robots ejecutores de tareas que nos llevan a una meta que, con frecuencia, escapa a nuestro control; viajeros de un tren que desconocemos su verdadero destino. Y entonces es difícil saber qué esperamos.

"Pero entiendo que esta pregunta se responde a su vez con otra: ¿Qué amamos? Porque justamente las cosas que amamos son aquellas en las que ponemos nuestra felicidad; aquellas cosas que buscamos con esfuerzo y tesón, las que consumen nuestras energías y llenan nuestro tiempo, las que ocupan nuestra vida. Nuestra espera, a través del camino de nuestra vida, va dejando huellas en las que se pueden ver las cosas que amamos, objeto de nuestra espera. Mientras caminamos, vamos soltando migajas que señalan la dirección de nuestro camino. Son esas migajas los hitos de nuestro camino, los que señalan la orientación de nuestra vida, el objeto de nuestra espera real.

"Amigo Alberto, considero que una de las preguntas más constantes que nos deberíamos hacer podría ser ésta: ¿Qué es lo que yo espero? Cuando se responde a esta pregunta desde la verdad, se descubre que hay muchas cosas en las que andamos entretenidos y nos "distraen"; que son solamente "cosas", juguetes infantiles incapaces de llenar de sentido nuestra vida. Al final, las "cosas", objeto de nuestra espera, con tanto empeño y trabajo conseguidas, se nos escapan de las manos, se esfuman. Y quedamos solos ante el testimonio de nuestra vida, ante las huellas que hemos ido dejando en el camino. Al final, sólo nos reconocemos en aquello que hemos hecho en el amor y por amor. Aquello que merece permanecer porque es digno del hombre, aquello que le ennoblece y que hace del mundo una casa más habitable para todos, aquello que ha hecho justicia con el "huérfano y la viuda", como dice la Biblia.

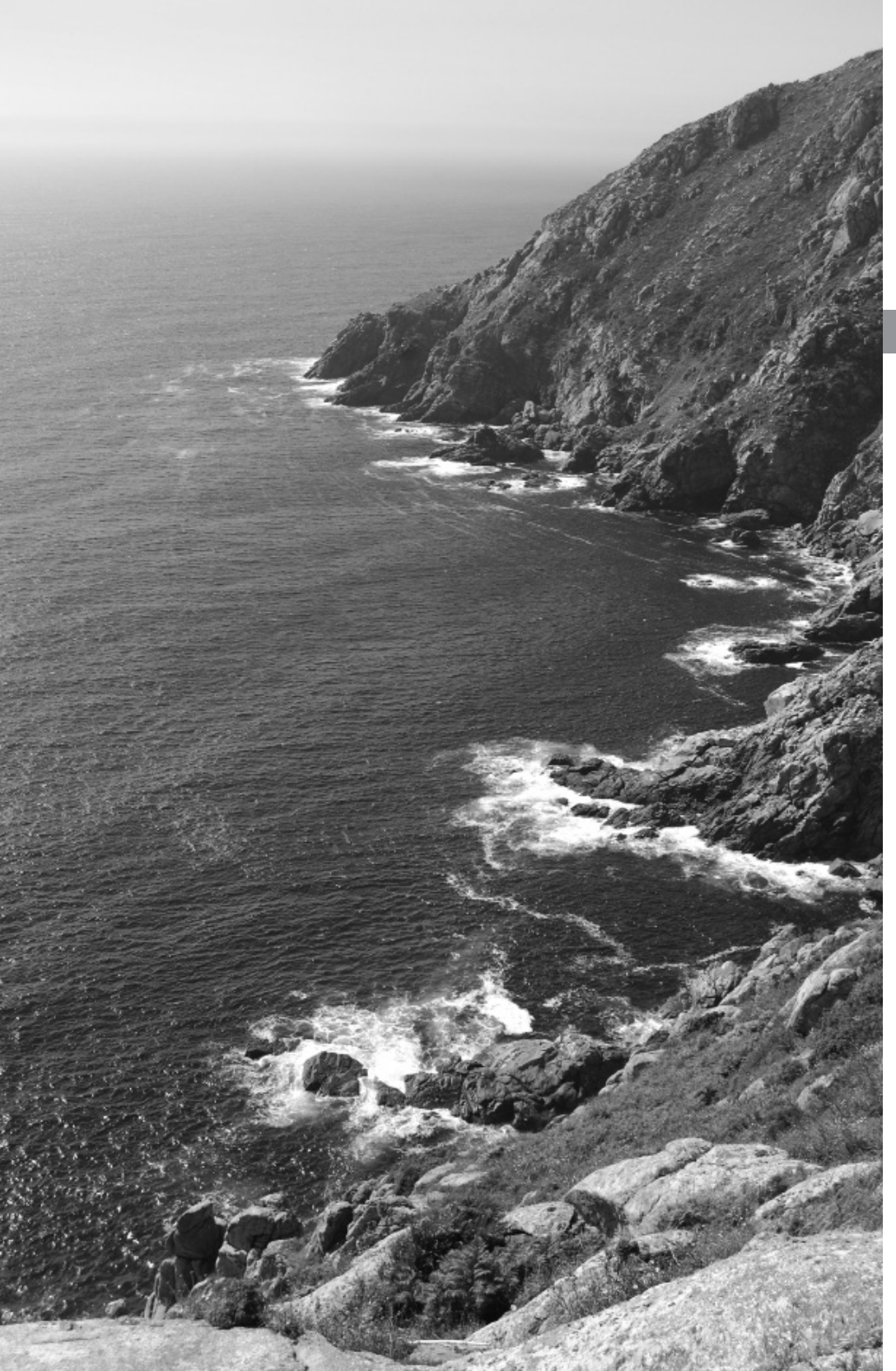
—¿Qué piensas, Pedro? ¿Qué tan bien funciona la corta vida de Arturo para darle sentido al esperar es vivir, o al esperar es construir? Dime antes de que este viento helado me altere mi sentido de escucha…

—Esta historia real de Arturo me viene a recordar una vez más que todos necesitamos de una ayuda, de un empuje de otros para ponernos en camino, y caminar. Y que no se puede vivir sin esperanza. Todos nos necesitamos para seguir caminando, para avivar nuestra esperanza, para seguir viviendo. Sin Yunes, esa maestra ejemplar, Arturo no habría salido nunca de la ignorancia y de la miseria humana. Su actitud es un maravilloso discurso de la ética de la compasión, hecho no con palabras, sino con su vida. Ha sabido hacer realidad la acogida del otro, la escucha y la atención al otro. Se ha hecho cargo del otro. Esta es la única manera de educar. Al final, Alberto, la educación, como bien sabes, es un acto de acogida, es un acto de amor. Quien no ama no puede educar. Arturo fue rescatado de la ignorancia y de la marginación porque encontró en su vida a una maestra ejemplar que le amó, hizo brotar en él la esperanza.

"A partir de esta experiencia maravillosa creo que Arturo tiene armas poderosas para poder esperar, construyendo una realidad mejor, no sólo para sí, sino también para los demás. Ha experimentado en su vida la acogida y la ayuda del otro. Esto le va a empujar a hacer él también lo mismo, a construir y transformar. Es una experiencia feliz que le acompañará toda su vida. Estoy convencido, amigo Alberto, que nada de lo bueno que hayamos construido se va a perder. Dará sus frutos, y además abundantes, aquí entre nosotros. Cuando nada bueno podemos esperar de nuestra vida, de lo que hacemos con nuestro trabajo, de nuestra palabra y del testimonio valioso de nuestra presencia, ya hemos renunciado a seguir viviendo, habremos perdido el sentido de nuestra vida. Quiero entender que la vida de cada uno de nosotros está atada a la vida de los otros. Nuestra espera es también la espera de otros muchos que nos acompañan en el "viaje de la vida" Y en este camino compartido, abrir los ojos, tender la mano y ayudar a

caminar es la alforja indispensable para llegar al final del trayecto. La maestra Yunes ya está unida para siempre a la experiencia de Arturo, a su espera de un futuro prometedor. Afortunadamente, Alberto, hay muchas luces, pequeñas si quieres, que están iluminando el camino de muchos viajeros, también insignificantes si quieres, pero que constituyen fuerzas poderosas que mueven el mundo. Hay muchas maestras Yunes que ayudan al nacimiento de nuevas criaturas por las que nuestro mundo se renueva sin cesar, como dice Hannah Arendt. Viene a mi memoria el pasaje del evangelio de Lucas, cuando nos narra la parábola del buen samaritano: la maestra Yunes es hoy una buena samaritana. Para ella no hay obstáculo, ni barrera alguna lo suficientemente fuerte que se interponga en su acción de acogida, en "bajar" hasta lo hondo de la vida y encontrar al otro en toda su realidad.

Ambos guardamos unos minutos de silencio, que en esos casos es la mejor manera de ser prudente y de conservar un gramo de dignidad ante un pensamiento tan bien estructurado. Pedro no toca los temas de familia y educación, pero en el centro del tiempo como espera están ambas cosas. El día se vuelve viejo y nosotros tenemos una cita con nuestro común amigo: Ramón Mínguez. Las moreras se quedan desnudas de hojas. Construyen en el ciclo de vida su propio tiempo de espera. Todas tendrán nuevas hojas apenas llegue puntualmente la primavera, de eso no cabe la menor duda.



CAPÍTULO II

Familia y escuela. Educar desde las grietas

¿Acaso la familia de hoy debe primero guarecerse en su exilio interno ante la tosquedad del mundo que le rodea?

Murcia, España

En el tema de la familia, y de buscarle el conducto adecuado a la vivencia de los valores, poca distancia existe entre los que somos de acá (los que vivimos entre la resequedad del desierto y la cercana humedad del Mar de Cortés) y lo que he visto en Murcia en las diversas visitas que he hecho a mis amigos Pedro Ortega y Ramón Mínguez. Cambian los nombres de las viviendas (casa acá, piso allá); cambian los espacios habitacionales (por acá más abiertos, allá cada cual con su llave para entrar y meterse a su mundo del cuarto nivel); acá el vecino tiene ganas de escuchar a José Alfredo Jiménez o cantar a todo pulmón con Vicente Fernández, allá también se canta o se escucha música pero las ventanas y paredes detienen la melodía para que no llegue más allá del pasillo. Lo que no cambia entre los que pensamos educar en valores es el papel del diálogo y la convivencia como bastiones para consolidar relaciones de largo plazo.

Hay que buscar en la cocina de las casas, de allá y de aquí, si el aceleramiento y el conjunto de factores externos irrumpen en las

salas de tal manera que causan escisiones en lo que Lluís Duch llama el intercambio cultural que se construye en el pequeño núcleo doméstico de la familia actual.

Estoy en Murcia, he caminado calentando la mañana invernal de la plaza Belluga, con los planteamientos de Pedro sobre el tiempo de espera y el hombre un ser "esperante". Tengo por la noche una cita con Ramón Mínguez y su familia. A decir de él, nos espera una buena cena cargada con rabo de toro.

Cae la noche y llego al piso de Ramón, toco la puerta y me recibe Tania, su esposa. La saludo como si la conociera desde hace tiempo y así es, porque también se sabe de las personas por lo que las otras nos platican. Pasamos a la sala y la casa huele a orden, a limpieza y a un suave aroma de caracoles, tortilla española, aceitunas, rabo de toro. Todo invita a cenar con frugalidad. Pronto Tania llega al puerto donde está su querencia. Me muestra una fotografía de tamaño 16 por 20 pulgadas.

—Ellos son Gemma y Pablo, nuestros dos hijos. Vivimos por ellos y para ellos y ponemos a su alcance lo mejor que tenemos para darles educación, ¿qué otra herencia es mejor que esa?

Tania reitera que la apuesta no tiene resquicio para la duda. Ambos son responsables, disciplinados y enfocados a las metas que se ponen. Ramón va por la misma vía.

—Materialmente hemos adelantado la herencia a mi hijo, Alberto. El ESADE donde él estudia la carrera de Derecho en Barcelona es de lo mejor y eso se refleja no sólo en el nivel académico sino en las colegiaturas. El chaval de apenas diecisiete años sabe lo que eso representa y se esfuerza al máximo por mantener un monto de beca. Gemma, por su parte, estuvo dos años en Bélgica para especializarse como partera, eso le ha servido porque está trabajando en un buen hospital de Torre Vieja, acá en el Mediterráneo.

Cenamos pinchando aceitunas de la huerta, mejillones, tortilla de patatas, ensalada verde. El plato fuerte es rabo de toro en salsa y como postre comemos melocotón en almíbar, dátiles tamaño valle

de Mexicali y una torta con rajas de chocolate. En la sobremesa llega Gemma y le abrazo. Viene del cine y descubro su rostro de adolescente. Veo sin distinción a Tania y a Ramón y advierto el orgullo de una pareja que cree con firmeza el haber hecho adecuadamente las cosas. Si el pensamiento tuviera palabras de despedida para esa cena que se prolongó hasta media noche, serían: "Esto tenemos, esto somos; vivimos para ser, para rehacernos en ellos, rehaciéndonos en nosotros mismos".

Al día siguiente, la cita fue en casa de Pedro. El piso ya lo conocía. La mano y la sazón de Tere, su esposa, no me eran desconocidas. En el otoño de 2007 estuvimos mi colega María de Carmen Echeverría y yo saboreando una serie de platillos donde la alcachofa y los otros vegetales de la huerta fueron mostrados con el orgullo tan característico de Pedro por todo lo que tenga que ver con su región. Ahora regresé y me sentí más en casa. Una noche cené con ellos.

—Mañana te vienes a comer –me dijo Pedro–. Voy a preparar un pescado con mis técnicas culinarias.

—¿A poco sabes cocinar? –le pregunté mientras miraba con complicidad a Tere.

—Claro –afirmó con aplomo–, ya lo verás.

Llegué puntual a la cita. El primer presagio de las escasas competencias del buen Pedro para la estufa es que no traía puesto su mandil de chef de alta cocina; el segundo fue que colocó unos trozos de merluza en un papel de aluminio que previamente remojó en aceite de oliva, le agregó dos trozos de tomate, unas rebanadas de limón y se le olvidó la cebolla. De otros condimentos, ni hablemos.

—Ya está –dijo–, ahora vayamos a leer unos correos y cuando venga mi mujer, ella lo pondrá al horno.

Íbamos rumbo al ordenador cuando, afortunadamente, entró a la casa María Teresa, su hija mayor que es fisioterapista. Destapó

la merluza y diciendo que le faltaba tal y tal, arregló el aparente desarreglo de Pedro.

—Váyanse tú y Alberto a platicar o a ver sus cosas. Yo me hago cargo.

El hecho de que Paco y María Teresa estén todos los días en el piso de Pedro y su mujer demuestra que, aun en el entorno de una sociedad europea donde la independencia de los hijos se da en forma temprana, ellos encuentran ese cobijo amoroso que los mantiene cerca de los que los quieren.

El ambiente lo veo propicio y vacío el arsenal de preguntas sobre familia, escuela, valores. Pedro va a la ventana, la cierra para que el ruido del exterior no lo distraiga. Inicia su clase del día. Para variar, una clase larga, llena de alertas en ese camino cuajado de intenciones.

—Pedro, desde hace años vienes investigando, escribiendo sobre el papel de la familia en la educación de los hijos. Veo que para ti es un tema prioritario en tu trabajo como académico. ¿Tan importante es la familia, como dices?

La respuesta no espera, viene de inmediato.

—Sí, amigo Alberto, ésta desempeña, todavía, en medio de la contingencia y la incertidumbre, característica de la sociedad occidental, un papel insustituible: ser una institución o estructura de acogida, el lugar concreto, el más cercano, el espacio privilegiado para la experiencia moral, para el aprendizaje de los valores. No en vano la familia, durante décadas, se ha considerado como la institución primaria encargada de la socialización de los hijos. En los últimos años, sin embargo, su papel socializador ha sido puesto en cuestión. Especialmente la escuela francesa de Alain Touraine sostiene que la familia empieza a dejar de ser percibida en términos institucionales para ser considerada más como espacio de comunicación entre sus miembros. Para dicha escuela, la familia ha perdido, en gran parte, su papel de agencia de socialización primaria. Las normas, pautas de comportamiento, valores cuyo aprendizaje antes aparecían es-

trechamente vinculados al ámbito familiar, ahora dependen, en gran medida, de otros agentes sociales. Este fenómeno de la "desocialización" conlleva la desaparición de los roles, normas y valores sociales a través de los cuales se construía antes el mundo vivido, y con él, la familia habría perdido la capacidad de marcar, en parte, las subjetividades con la progresiva debilidad para regular u orientar las conductas de los sujetos.

"Coincidirás conmigo, Alberto, en que esta nueva situación de la familia, tal como la describe la escuela de Touraine, conlleva, obviamente, graves dificultades para la educación de las nuevas generaciones. Si el proceso de "subjetivación" o apropiación de las normas de conducta y de los valores morales ya no se ubica en el ámbito de la familia, sino en la oferta indiscriminada del contexto social, la construcción moral del sujeto dependerá entonces del arbitrio de un contexto, sin posibilidad de contrastar y evaluar las posibles consecuencias de una determinada opción. La familia, antes referente principal en la construcción moral de los hijos, es puesta en cuestión ahora y entra en competencia abierta con otros agentes sociales.

"Tradicionalmente, se ha visto a la escuela como factor complementario de la acción educativa de la familia, resaltando la necesaria colaboración entre familia y centro educativo para la formación integral de los hijos. Mucho se ha escrito sobre esta necesaria cooperación entre ambas agencias educadoras. Sin embargo, apenas si ha despertado interés el estudio sobre el papel educativo de la familia, esto es, la acción educativa diaria que se produce en el interior de la vida familiar. Mientras que la investigación pedagógica ha ido creciendo notablemente en el qué, cómo y para qué de la educación escolar, llegando en la actualidad a un nivel de conocimiento relativamente importante, la familia ha sido objeto ocasional de reflexión pedagógica con unos resultados más bien modestos. La irrupción cada vez más fuerte de la sociedad de la información en la convivencia familiar, así como la aparición de nuevas formas de vida familiar y los continuos episodios de ruptura, violencia y conflictividad

familiar constituyen hoy un motivo de atención preferente para que pedagogos y educadores dediquen un esfuerzo mayor al estudio de aquellos factores que inciden en la educación familiar.

"Nos encontramos, entonces, con dos elementos: una familia en crisis inserta en un contexto desprovisto y una desatención de la pedagogía. Ahora, no sólo en el discurso, sino en la experiencia diaria de muchas familias se observa una creciente preocupación por la incapacidad de la familia de hoy para transmitir a las jóvenes generaciones los sistemas de valores capaces de orientar la vida de sus hijos. Es lo que el Prof. Duch, en varios de sus escritos, denomina crisis de "transmisiones". Es cierto que cada familia escoge aquellos valores que libremente decide transmitir, pero no siempre los padres aciertan en el empleo de las estrategias y recursos adecuados para la transmisión de tales valores en la vida familiar; ni tampoco los padres se ponen de acuerdo en qué valores morales transmitir a sus hijos; ni las condiciones de trabajo facilitan este papel fundamental de los padres. Y es un hecho indiscutible que la experiencia continuada en la familia de prácticas de la tolerancia y del respeto hacia los demás, de responsabilidad en el cumplimiento del deber en el trabajo, de solidaridad y compasión con los desfavorecidos, de interés por los asuntos públicos, sigue siendo el modo más adecuado, yo diría indispensable, para el aprendizaje de los valores por los hijos.

"Percibo, amigo Alberto, que la situación actual de la familia es muy complicada. Los cambios en la familia no son ajenos a las transformaciones históricas que estamos viviendo: la globalización, la revolución tecnológica y el nuevo papel de la mujer. Fenómenos que han supuesto una profunda evolución de los valores con los que generaciones enteras se han identificado. Asistimos, junto a un proceso de desinstitucionalización, a otro cada vez más creciente de "individualización" como característica más importante de nuestro sistema de valores y que aparece vinculado a los cambios que antes te he enunciado. El proceso creciente de individualización ha deri-

vado, necesariamente, en la "privatización" de la vida que ha configurado un mundo, como lo señala Sloterdijk, sin dimensión común. En este sentido, el individuo moderno nace liberándose no sólo de las ataduras de la tradición y de los vínculos de la comunidad, sino también de la deuda que nos vincula como seres que estamos juntos en el mundo. Quizás sea esto lo más grave de la cuestión.

"Si la familia es el hábitat o espacio natural en el que se dan las transmisiones de los valores morales; y si hay una crisis en esta transmisión, la pedagogía debe, como saber práctico, proponer o indicar trayectos, caminos, procesos o modos de transmisión de valores y pautas valiosas de conducta, a través de las cuales los individuos puedan orientarse en la realización de su existencia en una situación concreta, "aquí y ahora". La acción educativa de la familia no se presta fácilmente a una explicación a través del esquema causa-efecto, ese al que estamos tan acostumbrados en nuestra investigación pedagógica. Esa realidad tan compleja como lo es la familia, nos obliga a contemplar otras causalidades que intervienen unas veces como incertidumbres, otras como continuidades, y otras como cambios bruscos en la trayectoria educativa de la vida familiar. Comparto con Van Manen y Bolívar que la realidad experiencial del mundo cotidiano, cuyo máximo exponente es la vida familiar, va adquiriendo cada vez más importancia en el campo de la investigación pedagógica. Afortunadamente el trabajo de los pedagogos está orientado ahora al estudio de una realidad que desborda los límites estrechos de las aulas o centros educativos. La escuela ya no es todo el mundo a conocer y estudiar para dar cuenta de los procesos educativos. La familia y su entorno más significativo constituyen espacios imprescindibles para saber qué hacer en la educación de las jóvenes generaciones.

"Hoy, Alberto, es muy frecuente oír hablar de crisis. Todo está en crisis, también la institución familiar. Son abundantes los estudios realizados sobre la familia desde perspectivas muy diversas: jurídica, sociológica, psicológica, biológica, política, cultural, etcétera.

Lamentablemente, la perspectiva pedagógica ha estado ausente en la preocupación de los investigadores. Los pedagogos hemos estado ocupados en otras cuestiones presuntamente más relevantes. Considero que la familia debe ser considerada también como una realidad moral propia, indispensable para tener un conocimiento más completo de la misma. Y ésta sería la gran aportación de la pedagogía. Esta dimensión moral de la familia nos podría abrir la puerta a una más eficaz educación en valores. Soy de los que piensan, amigo Alberto, que la familia se justifica, hoy, antes que por otra función, por ser espacio de acogida y espacio para el reconocimiento del individuo por lo que éste es, sobre todo en las circunstancias actuales de "desinstitucionalización" o "desocialización", como afirman varios colegas. La familia constituye para la gran mayoría de los niños la primera experiencia moral, el ámbito en el que el niño puede experimentar la gratuidad, la donación, la responsabilidad y el amor. Dar primacía al reconocimiento y a la acogida en la familia, a la dimensión del afecto y la relacionalidad en la educación-formación de los hijos, al ámbito de la ética y la moral, conduce a la consideración de la alteridad, a la dimensión de la responsabilidad (ética) como componente esencial de la relación educativa. Junto a la creciente tendencia a un fuerte individualismo en la sociedad actual y a la creciente "privatización" de la vida, como nos dice Lipovetsky, se busca también el refuerzo de las relaciones afectivas y de cuidado, los lazos gratuitos en la convivencia familiar. De este modo, la familia actual se está convirtiendo en un "espacio protegido" de la vida privada, como lo menciona Beck, destinada a ser principalmente una comunidad de sentimientos y de libertad. Esta nueva realidad exige aproximarse al análisis de la vida familiar como primer espacio de convivencia y aprendizaje de valores. Este ambiente de proximidad, de afecto, comunicación y cuidado, como suele darse en la familia, la convierten en el escenario privilegiado para la experiencia y apropiación de valores. La familia, Alberto, se ha convertido en el último reducto para el aprendizaje de los valores morales. Otros ámbitos,

como la escuela, grupos sociales, etcétera, contribuyen en alguna medida a la apropiación del valor, pero su eficacia es muy limitada como experiencia de los valores.

''Habrás observado, Alberto, que he insistido mucho en la función de acogida y de diálogo que actualmente desempeña la familia. Ser espacio de comunicación y de acogida, en una sociedad en la que el individuo ha desertado de las instituciones y muestra hacia todas las estructuras sociales actitudes claras de desapego y desafección, es la tarea a realizar hoy por la familia. Esta nueva función debería constituir el eje fundamental de toda práctica de educación familiar.

A través de la ventana se escucha levemente el sonido de una música instrumental que viene del piso de al lado. Nada que moleste la reflexión de Pedro. El piso en el que vive ofrece una condición de quietud que ni aun la escuela cercana en su momento de mayor bullicio, altera el ritmo. La tarde es aromática, la crisis de la civilización de la que hablan los autores que refiere Pedro no tienen cabida en su casa.

—Aquí dejaría nuestra conversación sobre el papel de la familia en la sociedad actual, amigo Alberto. Creo que te he expuesto las ideas más relevantes en esta cuestión tan trascendental para la salud de nuestra sociedad.

—Sea como dices, buen Pedro.

Entiendo que una de las claves de su lección de esta tarde radica en la función de acogida que debiera estar cruzando la vida familiar aquí y allá, en todas las geografías en los diversos segmentos que conforman una sociedad. Y no es así, de ahí la crisis. Así se lo manifiesto en voz alta, mientras María Teresa, su hija, despliega su talento culinario aprendido, por cierto, de su madre que le ha sabido transmitir ese arte.

—Querido amigo –le digo–, en esto de la educación hay también personas que intentan educar desde la fuga del daño, es decir, desde las heridas que les provoca la partida, el abandono, el estar

desprovistos. Su gramática no es la más poderosa, pero el intento sí lo es. Te cuento, Pedro, la historia del buen Poli. Nomás tenme paciencia porque tengo que darte detalles que a lo mejor me hacen extenderme demasiado.

Ya sabes lo que te va a pasar

La quemada en el estómago

La profesora irrumpe en la dirección de la escuela y comunica que Fernando trae una uña de color negro, y su estómago presenta una quemadura no muy grande, no de tercer grado, no de esas que arden apenas suda un poco la piel. Una quemadura que pudiera pasar desapercibida pero no para ella, la maestra de cuarto año.

—Su papá lo quemó –lo afirma como si ella le hubiese dado los cerillos para encender el fuego–. Al menos eso me dijo el niño y yo no tengo por qué dudarlo, él es muy serio. Véalo y cerciórese por su cuenta.

El niño de diez años no hace por levantarse la camiseta. Suficiente tiene con la fuerza de la voz de su profesora. La historia viene intensa, parece desbarrancarse en la conversación que apenas ha puesto las primeras palabras. El interpelado, director de la escuela, toca la cabeza de Fernando y le dice que se vaya a jugar, es hora del recreo y toda la chiquillada grita en el patio. Antes de irse, el niño, con total descaro o como si fuese una frase de rutina, le pide cinco pesos.

—¿Para qué los quieres, Fernando?

—Para comprar una paleta en el puesto.

El hombre le da diez pesos y el chiquillo sale corriendo de la minúscula oficina.

El director conocía muy bien a Fernando, por eso le dio diez en vez de cinco pesos. Su hermanita Alma Paola también quería una paleta y tampoco traía dinero. Su primer contacto con él fue

un diciembre cercano a las vacaciones de Navidad. Genoveva, la maestra de primero, lo llamó al salón de clases porque quería que escuchara algo importante. Apenas entró al salón, la maestra le pidió a un niño que se levantara de su mesabanco y que pasara al frente con su libro de español. Acto seguido, Fernando leyó sin el balbuceo característico del niño que apenas intenta reconocer las llanuras y sierras que son las palabras escritas y sus sonidos. Leyó sin entonación pero sin tropiezos.

—La felicito, maestra, este es un gran logro. El niño lee muy bien, y eso, para un ambiente de pobreza como éste, es de reconocerse. Ya ve cómo se batalla con ellos.

—Me declaro inocente, director. Yo nada tuve que ver con el aprendizaje de Fernando.

—¿Cómo que no? Si tú eres la maestra.

—Platícale al profesor quién te enseñó a leer –Genoveva se dirige a Fernando. La respuesta que el niño le dio, la expresión del rostro y el tono de la frase corta, se le vienen junto con la queja del estómago quemado.

—¡Mi papá!

—Ahora dile al director, ¿cómo te enseñó a leer tu papá?

—Con el cinto.

—Ah caray, ¿cómo que con el cinto?

—Sí, mi papá, cuando venía del trabajo y casi siempre después de comer, me decía: "Agarra tu libro. Te voy a enseñar las palabras y luego te voy a leer una lección. Luego tú la vas a leer solo". Yo le obedecía y leía, pero si me equivocaba, me pegaba un cintarazo. No me dolía tanto, pero de todos modos me daba miedo. Tenía que ponerme aguzado porque después del cinto no me dejaba ver la tele.

Total, esa fue una manera de hacerlo leer. Cuando el padre de Fernando fue a una junta de padres de familia –la primera después de las vacaciones de fin de año– el director fue con él y le dijo que con el cinto no era la mejor manera de enseñar a un niño, a pesar de que los avances eran evidentes.

¿Qué no –habrá pensado el papá– la maestra Genoveva le acababa de decir que su hijo era el más aplicado del grupo? ¿De qué hablaba pues, ese director? ¿Acaso había otra mejor manera de educar a un chiquillo que no fuera con disciplina y mano dura?

El director regresa al presente. Tiene frente a sí a la profesora Elisa, cruzada de brazos y dispuesta a levantar una protesta en ese sitio si el hombre no le ofrece una respuesta convincente.

—Dudo que el papá de Fernando lo haya quemado –le dice con certeza.

—¿Lo dudas, profe? ¿Entonces lo quemó su hermanita o el vecino? La quemadura ahí está.

—Elisa: ¿conoces la historia de su familia?

—Conozco a su papá, ha venido a dos juntas en el año, por eso me desconcierta que me diga que fue él.

—Su historia es muy similar a la de muchas familias que viven en estas colonias, pero con algunas diferencias muy interesantes.

—Entre ellas el talento de Fernando y de Alma Paola, su hermana, supongo.

—Y también las formas tan particulares que tiene el papá para educarlos.

Elisa y el director se enfrascan en una conversación sobre la familia de Fernando. El recreo grita, suda y se agota afuera de esa puerta metálica. Más de trescientos niños asaltan la cancha de fútbol, la de básquetbol, el comedor de la escuela. Allá revienta la energía; acá, ambos coinciden en que la familia desempeña el papel formador más relevante de la sociedad, incluso por encima de la escuela. El éxito de un niño en un centro escolar no obedece sólo a un buen profesor, sino a las acciones que los padres ponen en la casa.

—Sin embargo, Elisa –comenta el director–, ¿cómo educa Apolonio –el papá de Fernando– a sus hijos? El hombre no espera respuesta porque la pregunta se la hace a sí mismo.

La mamá de Fernando arañó el inframundo de las drogas apenas entrada a la adolescencia. La fuga emocional, no física de su casa

se dio porque a nadie pareció interesarle el que cada día volviera más tarde a su hogar; tampoco les quitaba el sueño cómo llegaba ni con quien convivía más allá del cerco de su vivienda. Lo mismo le ocurrió a los jovencitos con los que pasaba las tardes. La familia no estaba preparada para educar porque la sociedad los enfrentó a un mundo para el que no tenían respuestas: un mundo de ausencias, de trabajos fatigosos, de distancias largas, de información en medios electrónicos más bien insulsos, carentes de solidaridad y de compromiso con los cercanos; un mundo donde el padre dejaba de ser autoridad y la madre no estaba para revisar la tarea; un mundo donde el niño se metía en las pláticas de los adultos sin misericordia, sin saber del respeto por la conversación de los adultos, una frontera, por cierto, inexpugnable en la vida de las familias de anteriores generaciones; un mundo pues, donde pareciera que el miedo no existía.

En ese inframundo coincidieron esos jovencitos que a la postre procrearían a Fernando y a Alma Paola, apenas con dos años de diferencia. Ambos andaban con el abandono escolar a cuestas y se juntaron con otros jóvenes del barrio a robar y drogarse. Vivieron un tiempo hasta que uno de los dos tenía que seguir con la inercia del abandono. Una mañana en la que él salió a trabajar, ella, con el efecto del alcohol de la madrugada, sacó de bajo la cama una maleta, metió sus cuatro pantalones y se fue. Alma Paola tenía un año y Fernando tres. Como quien dice, no tuvieron madre, en el sentido real y en el peyorativo del término.

Quién puede saber lo que sintió Poli –Apolonio– al regresar a casa y no ver a su mujer. Es lo de menos. Lo que vale es lo que asumió como condición de vida: buscar en la historia de su familia la pauta, el antídoto para revertir la erosión y sembrarse en la permanencia. No tenía de otra, por eso tomó como máxima el orden y la disciplina. Ante lo rebelde de Fernando, él antepone la rigidez. Lo que nunca fue capaz de dimensionar fue que entre más duro y rígido es con los hijos, al mismo tiempo más se acerca a ellos, más

les necesita. Eso nunca lo supo pero, con el contacto diario, vino un amor que ha despedazado la crisis existencial que ha vivido por todos sus abandonos.

Elisa escuchó atenta la reflexión del director. Cuando vio que terminaba el relato, volvió a la carga.

—Una carta, profe, hay que enviarle una carta al papá de Fernando.

—De acuerdo, Elisa, yo la redacto.

Las cartas[1]

> Quien suscribe, director de la escuela arriba mencionada, por este medio le envío mis saludos y mis mejores deseos de bienestar. Hemos observado que su hijo Fernando presenta malestar en una uña de su mano y que manifiesta haber sido quemado en la estufa por usted. Dudamos de que esto haya ocurrido como lo comenta su hijo, ya que estoy enterado de su gran responsabilidad y su amor demostrado a sus hijos. Sé que es necesario en ocasiones recurrir al castigo, pero no consideramos que este sea el medio más adecuado de corrección. El día de hoy notamos molestia en el abdomen de Fernando y al revisarle nos percatamos de una lesión por quemadura, a lo que él informa que fue por causa de una sartén caliente. Es nuestra obligación como institución educativa ver por la seguridad de nuestros alumnos, motivo por el cual nos tranquilizará el saber por usted mismo si algo ocurre en casa y si es posible proporcionar alguna ayuda.
>
> Sin otro asunto por el momento, me es grato utilizar este medio para agradecer su atención a la presente y esperamos a la mayor brevedad respuesta a la misma.
>
> Con copia para el expediente del alumno.

[1] La transcripción de las cartas es íntegra.

La carta fue enviada a través de Fernando y la respuesta llegó casi de inmediato. No podía ser de otra manera cuando la vida de un hombre como Poli gira sobre el trabajo, los dos hijos, la escuela. No hay otros significados que valgan la pena. Elisa le llevó la carta al director a la hora del recreo y éste la leyó en voz alta, teniendo como voces de fondo el griterío despiadado de la turba de niños.

Maestro

En respuesta a la carta enviada a un servidor, mediante mi hijo Fernando por ud. Reconozco que efectivamente yo provoqué a Fernando esa lesión mediante poner su mano en el quemador de la estufa, pero eso fue hace años. Sé que no hay nada que justifique tan reprobable acción. Además de mi sincero arrepentimiento el único argumento que tengo es que hace un poco más de 4 años, vivía una situación muy estresante en compañía de mi pareja en turno, una mujer que me daba demasiadas quejas del niño, lo cual ocasionaba que aunado a mi cansancio por el trabajo, y la rebeldía del niño, yo lo castigara intentando corregirlo de una manera muy rígida. Pero al retirarse esta mujer y quedarme solo, en compañía de mis 2 hijos Almapaola que cursa el 3ro. A en su escuela y Fernando, el afectado y con la ayuda de la maestra Sandra Cota, que es maestra en esa misma escuela, más mis asistencias a la escuela para padres, fui reconociendo que era mi actitud demasiado agresiva con mis hijos.

La realidad es que no me daba cuenta que la rebeldía de Fernando era provocada por la falta de atención hacía él por parte mía.

De ese tiempo en adelante y lo aprendido en la escuela para padres, más la ayuda y consejos de esta amable maestra, fui corrigiendo mi actitud. Llevé al niño al doctor y le manifesté

que yo le había causado la lesión; el doctor me aclaró que la uña del niño de color negro iba a ser algo permanente.

Actualmente me encuentro solo viviendo con mis hijos, pues desde hace cuatro años no tengo una pareja, aunque sé que esto no viene al caso. Hoy trato de que los niños sientan que me intereso por ellos y más aún que sientan que son amados.

En cuanto a la lesión del estómago la semana pasada que entré al cuarto del niño para verificar que estuviera tapado con su cobija, pues el niño tiende a destaparse algunas veces, noté su estomago descubierto. Al cuestionar sobre la lesión, me comentó que se había quemado con sartén, hecho que dias atrás me habia manifestado que se le cayó un sarten al estar cocinando unos huevos, pero por miedo no me dijo nada de la leción, pues sabía que tienen prohibido usar la estufa cuando yo no estoy presente, pues siempre hay en la casa, a Dios gracias lo necesario para prepararse un sándwich o una quesadilla en el micro ondas en lo que yo llego a la casa, pues salgo de mi trabajo a las 2 pm.

Yo le aseguro que actualmente los niños son corregidos de una manera menos irrazonable aunque sí con firmeza, pues el hecho de no tener mamá, me obliga a hacerme cargo de ellos.

Sé que no hay excusas que justifiquen mi mala acción, pero le aseguro que es algo del pasado, que no se ha repetido ni se volverá a repetir, pues hoy mi mentalidad a Dios gracias ha cambiado y tengo otra actitud.

Sé que esta carta puede ser usada en mi contra pues su trabajo como maestro, además de instruir también es velar por la integridad de sus alumnos tanto fisica como emocionalmente.

De ninguna manera justifico mi mala acción del pasado y si ud. considera que he incurrido en algún delito me pongo a

sus órdenes para lo que ud juzgue conveniente pues soy una persona que afronta las consecuencias de mis actos

Sin más por el momento me despido de ud. poniéndome a sus órdenes.

El director leyó el párrafo final con el último aliento. La voz se le deshizo. Elisa se tambaleó hacia la puerta. Los ojos anegados de sentimiento no le dejaban ver con claridad. Era mejor salir para no escuchar el suspiro del hombre que dirigía la escuela y que se mostraba tan frágil ante las palabras de un empleado de una gasolinera que escribía con una corrección apenas superada por una sensibilidad arraigada de tal forma en su humanidad, que nada se podía argumentar para continuar una pelea.

—¿De dónde salió este hombre que rompe el dique del paradigma del abandono familiar, de la no responsabilidad en la formación de los hijos para decir: "Hoy trato de que los niños sientan que me intereso por ellos, y más aún que sientan que son amados?".

De dónde, se preguntaba el director al momento de dirigirse a su portafolio para atesorar esa carta que devuelve en algo la confianza a los que aún se sienten con arrestos para educar.

Péguele en las nalguitas

El incidente de la quemada en el estómago había sucedido entrando el otoño y ya formaba parte de la historia de ese centro escolar. Fernando cursaba el cuarto año y su hermana el segundo. La autoridad escolar seguía pugnando por tener profesores que no se ausentaran y lo estaba logrando. La limpieza en las instalaciones era otro de sus atributos, lo mismo que proyectos escolares diversos que contribuían al mejoramiento académico de los alumnos.

En ese ritmo de normalidad, la maestra Elisa va nuevamente con el director y, otra vez, Fernando es el motivo de la conversación.

—Profe, Fernando le está robando a sus compañeritos.

—¿Qué le está robando, Elisa? ¿Materia gris?

—No, profe, estoy hablando en serio.

—¿Por qué lo dices?

—Porque veo que frecuentemente va al puesto a comprar dulces, papitas, sodas.

—Lo mismo que muchos niños.

—Pues sí, profe, la diferencia es que los otros niños casi siempre traen dinero y Fernando y su hermana nunca.

—¿Cómo lo sabes?

—Porque le pregunté. Además, usted también lo sabe, por eso le da dinero al niño.

La maestra nuevamente tenía razón. A Fernando ya se le había hecho costumbre pedirle cinco pesos al dadivoso director y este, a veces le daba, en otras no. Así es que, intrigado por la conducta del chiquillo, le pidió a la profesora que le vigilara. El niño era tan listo que cazaba a sus compañeritos. Cuando veía que descuidaban sus mochilas, rápido como los felinos caía sobre ellas y les robaba unas monedas. Luego se iba al puestecito y su hermanita siempre lo seguía.

A la tercera vez que repitió el acto de extraer y comprar, el cazador se vio cazado por la maestra Elisa, que lo llevó ante el director. Éste le dijo que tenía que respetar la propiedad de otros. Fernando se defendió diciendo que él también quería comprar como los demás y que por eso les ganaba con las monedas, que era injusto ver comer a otros cuando a su hermana y a él también les gustaban las paletas. Al parecer no entendió lo etéreo de los argumentos que sobre la honestidad le recitó bíblicamente el director porque, días después, volvió a las andadas. Entonces Poli fue a la escuela respondiendo al llamado de la autoridad. Cuando se enteró del motivo, se disgustó mucho.

—Ya sabes lo que te va a pasar, ¿verdad? –le dijo a su hijo.

—Sí, me vas a pegar –respondió Fernando, con la cara seria.

—Sí, porque no te puedo celebrar que tomes el dinero de tus

compañeros –contestó el papá, sin dar tregua–. Sabes lo que batallo para que ustedes tengan que comer, no tengo dinero para darte para comprar dulces en la escuela pero sí tienes comida en la casa.

El director le dijo al papá que considerara que su hijo aún era pequeño, que no era una falta grave.

—Ni hablemos de eso, profe, es un niño pero bien sabe lo que hace. Él sabe que no debe tomar dinero y sí le voy a dar unos cintarazos.

—Nomás dele en las nalguitas –alcanzó a pedir el director, ante la irremediable convicción–, no le vaya a pegar en otras partes del cuerpo, en las piernas o en la espalda. Usted como padre tiene todo el derecho de educarlo y si considera que darle un cintarazo es lo mejor, nosotros no podemos prohibírselo.

Poli no dijo ni que sí ni que no, sólo se marchó con el niño. Él caminando a trancos largos y rápidos, Fernando dos metros atrás, intentando no alejarse demasiado. Al día siguiente que llegó a la escuela, el director y Elisa lo estaban esperando en la entrada principal.

—¿Cómo te fue? –inquirió el director.

—Mi papá me dio cinco cintarazos.

No dio más explicaciones ni tampoco se le percibió dolor en la voz. Simplemente bajó su mochila de la espalda y se fue derecho al salón de clases, listo para enfrentar un día normal y también preparado para resolver mentalmente los problemas de matemáticas que Elisa escribiría en el pizarrón. Desde ese momento Fernando concluyó sus cacerías a las pertenencias de otros.

Días después, en una junta de entrega de boletas, Poli habló con el director.

—Me dio mucha vergüenza, mucha pena, señor director, cuando leí la nota que me entregó Fernando, apenas llegando de trabajar en la gasolinera. Le juro que no lloré porque soy hombre, pero la cara se me puso roja de pena y coraje. Yo pensé que era una felicitación por aprovechamiento. ¡Ufff! Me sofocó. Hasta el hambre se me quitó. Mi hijo robando.

—Poli, veo que con algo de frecuencia le pegas a tu hijo, ¿haces lo mismo con la niña?

—No profe, a ella no, cómo cree, si es una mujercita. Le pego a él para educarlo. Mi hijo no es grosero, pero sí muy rebelde. Para mí el orden en la casa es lo principal. Como trabajo la mayor parte del día, creo que la mejor forma de educar a mis hijos, principalmente al hombrecito, es con mano dura, siendo rígido. Las niñas son más buenas, para que me entienda: más dóciles. Con hablarle duro es suficiente para que no se eche a perder.

El director lo ve queriendo dimensionar el sentido de las palabras. Poli es una persona muy recia, pero al mismo tiempo muy amorosa; de mediana estatura, delgado. Se comunica con los demás de una manera muy amable. Muy educado con los otros niños y con los padres de familia.

—Profe, en la casa para educar a los hijos no debe haber medias tintas. Si ellos se meten en problemas, va a haber una cintariza de por medio. Ellos ya lo saben.

El profe lo sigue escuchando y reflexionando al mismo tiempo. Poli tiene unas normas muy interesantes para el espacio y la zona en la que viven: mientras todos los niños andan en la calle, él no los deja salir; también les prohíbe usar la estufa, por seguridad, para que no haya riesgos de incendios en la modesta casa de madera y para no encontrarse con la tragedia de la pérdida de sus hijos por una quemazón; no les deja ver telenovelas y menos las que se programan en la noche porque pasan demasiadas escenas cargadas de sexo; el día de descanso, normalmente fin de semana, es para ellos, no para el billar ni para las cantinas. Fernando ha crecido en un ambiente de mucha rigidez y de cercanía y eso le ha permitido no tener graves desvíos. Con toda esa combinación de factores, ambos niños han sido un ejemplo de cómo se da el aprendizaje a pesar de que existen adversidades en la familia, económicas, de relación. Les ayuda que son muy inteligentes, son respetuosos, saben leer muy

bien y, lo más interesante, al papá le tienen un respeto y un cariño tremendo. De su mamá nunca hablan.

—Pero, Poli –le dice el director nomás para moverlo– ¿y qué si tus hijos no te quieren? ¿Qué si te tienen más miedo que cariño?

—No lo creo, profe. Me hacen caso, una orden mía la siguen, no se meten en mis pláticas con gente adulta. Para mí eso es seña que están contentos en la casa.

—Has de tener razón. Días después de la cintariza que le diste a Fernando por robar el dinero de sus compañeros, me acuerdo muy bien que fuiste por ellos porque era tu día de descanso y Fernando nomás te vio, corrió a abrazarte. Sabes, Poli, eres un ejemplo para nosotros aquí en la escuela. Sabemos que tienes poco tiempo para tus hijos pero es clara tu responsabilidad para el trabajo y de cómo los está haciendo salir adelante. Vemos que tus hijos no faltan a la escuela.

—Sí faltaron una vez, profe, tres días seguidos, me acuerdo que eran días donde hizo mucho frío y había llovido, las calles estaban llenas de charcos y lodo. Resulta que se quedaban dormidos por el frío y como no teníamos despertador, pues no los podía castigar. Más bien fui a comprar un despertador. A la profe Elisa le tengo que agradecer porque vino a mi casa cuando sabía que yo llegaba del trabajo y ella me puso al tanto que mis hijos habían faltado. Le dije que no se preocupara, que al día siguiente ahí estarían. Y así fue.

El director le dice a Poli que sus hijos son muy inteligentes y que eso facilita la educación en casa. Particularmente Fernando tiene una capacidad poco usual para las matemáticas. De hecho, en el pensamiento matemático va más allá que los otros niños. Incluso tienen algunas grabaciones de las explicaciones que él da sobre la manera de resolver un problema específico. El papá lo escucha con atención y concluye la conversación con una frase categórica.

—Desde que entré a la escuela para padres, me hicieron ver la importancia de ser papá. Aparte, la profesora Sandra me decía que no tenía que pegarles. Al final, he entendido que el cariño es más

efectivo que la agresión para la educación, pero… por si las dudas, el cinto ahí lo tengo, cumpliendo una función.

Poli lo dice, pero sigue manteniendo la contradicción que entremezcla una tradición golpeadora, un paradigma nuevo basado en la comunicación y el afecto, y una soledad de pareja de la cual también tiene que aprender. Sigue siendo un tipo muy severo, muy rígido, pero también les brinda mucho amor a sus hijos. Su tiempo es para ellos: entre el trabajo y sus hijos, ahí se le va la vida al señor. Diferente a la mayor parte de la media de los que viven en esa comunidad que rebosa de carencias. Generalmente lo padres no tienen interés ni las ganas de ir a la escuela, pero él es diferente.

El futuro del niño está en la secundaria. Es de los pocos que en la colonia seguirán estudiando. Si no es por interés propio, es por obligación del papá. Poli apenas tocó los salones de la secundaria, pero de cierta forma es consciente de que a Fernando le va a servir mucho la escuela. La posibilidad de que ambos hijos estudien una carrera universitaria está latente. Eso lo tiene muy claro el papá y en este presente crudo, ya se está saboreando el futuro. En medio de ello, el trabajo informal, las novias y los vicios que se agazapan en cada esquina, ahí están.

—Déjame te lo digo en forma de posdata, estimado Pedro: este hombre, el buen Poli, educa desde las grietas. La adquisición o un posible ascenso a la sabiduría, le viene del daño, del dolor, de la ausencia de la contraparte que lo hace rebelarse y redoblar la condición de vida. Su experiencia no es repetible, está alimentado por la subjetividad y una expectativa absoluta. Por eso, aun en lo que parece cotidiano y sociológicamente una constante, Poli es uno, es único. En ese andamiaje en el que se convierte el destino humano, lo mueve el daño (el pasado), que se vuelve de poco significado con los éxitos que acumulan Fernando y Alma Paola, para convertirlo en un aliento conformado de expectativas (el futuro).

"Su vida es un acontecimiento de rupturas constantes, como

el de todos, y la expectativa se muestra, pero no es infalible. Por eso educa desde las grietas, lo cual agrega valor al intento pero, al mismo tiempo, lo cubre de una fragilidad que debe enfrentar cada noche, al momento de ir al cuarto de los niños y contar que son dos, que están completos —a pesar del estómago quemado—, que no se han ido, en especial Fernando, después de una cintariza por no obedecer.

"En su realidad, en su experiencia que acontece, en ese diario devenir, en ese pensamiento que se da en la penumbra y en la soledad del silencio, Poli entiende que la escuela es el único conducto para no dejarle al azar toda la desprotección que lo acompaña. ¡Vaya peso, vaya condición!

Pedro quiere tomar su turno en la conversación. Siguió con toda atención la historia del buen Poli y ya tiene un comentario sobre ella. Están a punto de echar a andar las palabras cuando entra Tere, su esposa.

—Basta, basta ya, que el sol se va y el hambre es implacable. Vayamos a comer y luego sigan charlando de sus cosas.

La comida es suculenta, nada parecida a la inmensidad de platos que llenan las mesas de un restaurante de comida china en Mexicali, cuya vastedad en ocasiones inhibe a personas tan moderadas como ellos. Esa tarde degustamos: ensalada verde, merluza al horno, aceitunas, queso y jamón serrano y de postre, un pan de hojaldre relleno de pelos de ángel, todo ello acompañado, por supuesto, de un refrescante té helado y un buen vino de Murcia. Bromeo con la madre y la hija diciéndoles que si no fuese por ellas, Pedro y yo terminaríamos comiendo algo de pan, queso y aceitunas. Pedro trata de defenderse, pero yo no le doy posibilidades.

Concluye la comida y, ahí mismo, en la mesa, continúo el diálogo con Pedro.

—Dices que esta nueva realidad, la del mundo en el que estamos, nos exige tomar en cuenta a la vida familiar como primer

espacio de convivencia y aprendizaje de valores. Estoy de acuerdo. También afirmas que un ambiente de proximidad, de afecto, comunicación y cuidado, como suele darse en la familia, la convierte en el escenario privilegiado para la experiencia y apropiación de valores. ¿Qué te dice la historia de Poli? ¿Qué valores adviertes en él, hombre de tradiciones hasta cierto punto machistas, hombre abandonado que se quiere rehacer desde el daño, hombre que quiere pero que entiende que con el golpe corrige y forma? ¿Hay en ese relato significado y sentido de familia? ¿Cómo ves el papel de la escuela, de su director, hombre que parece salirse del molde de la mediocridad y el desinterés?

Pedro me lleva a una cómoda sala de estar, y de inmediato inicia su respuesta a mis preguntas.

—Alberto, me ha conmovido la historia que me acabas de contar. En primer lugar, siento una gran admiración por este padre con coraje que no se rinde a la adversidad y hace frente a la situación de abandono en la que han quedado sus hijos por la huida de su madre. Es un padre que no abdica de su papel de padre y educador, a su manera. Podremos decir que se equivoca en el modo de corregir por su excesiva dureza, sin duda alguna. Quizás esté repitiendo sus experiencias vividas en su infancia. Pero logra conjuntar la dureza con el amor y el afecto a sus hijos. Estos no se equivocan cuando ven el sacrificio incondicional, la entrega absoluta y la renuncia a cualquier pasatiempo de su padre por estar con sus hijos y acompañarles y ayudarles en sus tareas escolares. No se ha resignado ni rendido ante la adversidad. Es consciente de la dificultad de tener que hacer frente solo, en su casa, a la educación de sus hijos. Y a ello dedica todo el tiempo libre que le deja su trabajo en la gasolinera. Está absolutamente entregado a sus hijos.

"Me ha sorprendido gratamente la sinceridad de este hombre en reconocer su error en el trato excesivamente rígido a sus hijos y en su propósito de enmienda ante el director. Se ha dado cuenta en la escuela de padres que el aprendizaje de la disciplina en la vida no

necesariamente va acompañado de tratos vejatorios y del castigo físico. Y lo reconoce, y corrige su modo de proceder. La dedicación de este hombre a sus hijos se ve recompensada por el rendimiento académico de Fernando y Alma Paola. Pero sobre todo por el afecto y cariño que estos sienten y profesan a su padre. En cuanto al director, ha estado donde debía estar. Ha desempeñado el papel de la persona que acoge, atiende y se hace cargo de Fernando. Esta experiencia de afecto, de ser acogido, Fernando no la olvidará nunca. Es la mejor escuela para aprender los valores morales. En esta situación extrema en la que les ha tocado vivir a estos niños, la escuela ha desempeñado muy bien su papel de suplencia de la familia. Ha compensado, en cierta medida, las carencias familiares, y ha buscado en todo momento la cooperación con el padre en la educación de estos niños. Ha sido una hermosa lección que dignifica a la escuela.

"Alberto, esta historia de una escuela que está donde tiene que estar y hace lo que tiene que hacer, afortunadamente no es una experiencia que raramente sucede, se repite en la vida de muchas escuelas. Y lo tenemos que contar. Son muchos los maestros que dedican y entregan lo mejor de su vida a la educación de sus alumnos, que les acogen y les dan toda su confianza y afecto para acompañarles en la tarea de su construcción personal; que hacen de su profesión docente un servicio. Y esto también tenemos que contarlo.

Un par de días después, en la víspera de mi regreso a Mexicali, acudo nuevamente a la casa de Pedro. Tere se esmeraba en la cocina para preparar una ternera al horno y yo pinchaba las ideas de Pedro preguntándole cómo un profesor de carne y hueso se paraba frente a un grupo desde la ética de la compasión. Sus ojos cobran una intensidad inusual y su voz se matiza de diversas pasiones. Salen en la conversación Kant y los poskantianos, Lévinas y los poslevinianos: Bárcena, Mèlich, ellos mismos (Ortega y Mínguez). Me quedan claros sus argumentos y también la necesidad

de profundizar en las lecturas. Aún con la vehemencia y el manejo pulcro, preciso de los conceptos, sigo pensando en las historias de los alumnos y de los profesores que forman parte del contexto de marginalidad de los campos y de las zonas de la periferia urbana de Baja California. ¿Cómo expresar en una metodología de trabajo –estrategia didáctica si se quiere–, las postulados centrales de la pedagogía de la alteridad? ¿Cómo un sujeto profesor recupera al otro, al desvalido y al vulnerable si él mismo permanece en esa condición? ¿Qué pregunta un profesor en esas condiciones? ¿Quién le enseñó a plantearse preguntas desde la justicia y la tolerancia para así estar en condiciones de recuperar al otro? A esas interrogantes les doy vuelta, las ordeno y las llevo al capítulo que sigue.

Posdata

La madrugada de ese domingo de enero en Murcia se cobija entre sombras. Un grado centígrado marca el termómetro y el cuerpo da fe de ello. Salgo del hotel y cruzo la Gran Vía por las rayas de cebra, y Pedro y Tere están ahí, bien cubiertos dentro de su automóvil, esperándome para llevarme al aeropuerto. Una tarde antes no cedió un ápice en mi petición de irme en taxi, en tren o caminando.

—Eso no se le hace a un amigo, Alberto. Tere y yo te llevamos a Alicante. Ya está.

¿Quién se opone a esa vehemencia? Al menos yo no puedo.

CAPÍTULO III

Educar desde un tiempo y un espacio. Al pie de los delirios

La confusión ronda conmigo, es una sombra
que me desprotege, no me da tregua.

Veracruz, México

Converso con Pedro Ortega en Veracruz. El malecón del puerto se extiende varios kilómetros por las playas del golfo de México y nosotros caminamos para desentumecernos de las ideas y de las sillas que ocupamos durante buena parte del día en un congreso internacional de educación. Las ondulaciones del sendero son suaves. El mar está en calma y las palmeras apenas se mecen recordando las composiciones poéticas de Agustín Lara. La postal urbana del puerto no da cabida a la violencia que parece de otro mundo y no de las calles aledañas a ese malecón.

Pedro habló de la pedagogía de la alteridad ante cerca de cuatrocientos profesores con esa vehemencia que tan bien le caracteriza. Está relajado porque se siente con el deber cumplido. Habla de su pueblo en la campiña de Murcia y de su pequeño huerto de olivos. Recuerda a sus hermanos y evoca los años de juventud ligado a la tierra. Yo quiero hablar de educación, así es que a la primera pausa, le abordo.

—Pedro, si ante la ética kantiana (ética idealista) hay una ética enraizada en el sentimiento (ética levinasiana) que puede servir de soporte para una pedagogía de la acogida y de la compasión, y si esa ética que se vuelve pedagogía responde a un ser concreto e históricamente determinado, ¿es esa teoría pedagógica consciente de la marginalidad y la vulnerabilidad, no filosófica, no de una ausencia de gramática, no de llegar a un mundo que no elegimos pero que es en el que hemos de vivir, sí de seres de carne y hueso para cuyo entorno la educación, familiar y escolar, no tiene significados? En esa pedagogía de educar es responder a la pregunta del otro, ¿está presente la desprotección y el abandono?

El hombre se detiene, me toma del antebrazo, gesticula antes de hablar. Toqué fibras y anticipo: la respuesta no será corta, de un sí, un no, un balbuceo. La banqueta del malecón serpentea devorando puestos de artesanías y de comida. Pedro tiene el campo libre.

—Veo, Alberto, que prestaste atención. Les decía a todos los docentes presentes en la sala que el título de la conferencia, justo el que mencionas en tu pregunta, podría parecerles "sorprendente", acostumbrados, como estamos, a hacer descansar todo el peso del proceso educativo en la figura del profesor. Con este "extraño" título (educar es responder a la pregunta del otro) reivindico "otra educación", alejada de toda tentación de imponer a los educandos una determinada manera de ver al hombre y situarse en el mundo; reivindico una educación que se traduce en escucha, respuesta y acogida a la persona del otro, en hacerse cargo de él.

"Afirmar que educar es responder a una pregunta del otro rompe todos los esquemas en los que se ha venido asentando nuestro discurso y nuestra práctica educativos. Podría entenderse esta afirmación como un intento de minusvalorar la figura del profesor, de relegar su función a un segundo plano. No es así, ni es esa mi intención. Más bien pretendo recuperar la antigua tradición del ejercicio del maestro que enseña y educa, que hábilmente suscita las preguntas del educando sacándole de la indiferencia y provo-

cándole el interés y el gusto por saber sobre sí y sobre el mundo, por conocerse y saber interpretar el mundo que le rodea, por dar "sentido" a su existencia. Leer desde esta óptica los Diálogos de Platón, y acercarse a la antigua tradición que recoge la literatura rabínica judía nos permite poner en cuestión el modo de entender la educación en el que estamos instalados. Pretendo que volvamos sobre nuestra tarea de educadores e investigadores y descubramos cuál es su naturaleza para, desde ahí, encontrar nuestro espacio y nuestra función.

"Quizás te parezca, Alberto, algo anacrónico afirmar que después de tantos siglos de discurso sobre qué es educar, nos planteemos de nuevo esta cuestión. En realidad, nunca hemos dejado de hacernos esa pregunta. Y nunca dejaremos de formularla mientras tengamos que enfrentarnos a una visión del hombre abierta, plural; mientras entendamos que la construcción del ser humano se hace en la contingencia e incertidumbre, en la precariedad y la provisionalidad de los conocimientos disponibles, en la diversidad de los contextos y circunstancias en los que se desenvuelve la vida de cada sujeto. Pero a pesar de estas incertidumbres que envuelven a todo proceso educativo, sí podemos afirmar una característica esencial de toda acción educativa: No hay educación si no hay pregunta; no hay educación si no hay respuesta a una persona concreta y singular. Mientras las conductas justas, tolerantes y solidarias no sean cuestiones-preguntas que afectan a un sujeto, es decir, mientras el sujeto no se sienta interpelado, preguntado, no debemos esperar respuesta alguna sobre esas conductas. La educación es un "encuentro entre dos", del que busca y del que ofrece o propone, desde la propia experiencia, modelos éticos de conducta; es un acontecimiento ético por el que el educando es re-conocido y acogido en la singularidad de su existencia.

"Me has escuchado decir muchas veces, amigo Alberto, que la educación no contempla al educando como un individuo que debe ser simplemente "conocido" en todas sus variables para asegurar el

logro de unos resultados previamente establecidos; no es un objeto o tema de conocimiento. Más bien lo considera como alguien que debe ser re-conocido y acogido en todo lo que es. En la acción educativa hay propuestas, acompañamiento y guía que se traducen en la escucha, la atención y el cuidado del educando. Educar es pasar a la "otra orilla", situarse en la realidad del otro para hacer posible el alumbramiento de una nueva criatura, en expresión de Arendt. La acción de educar no va, ni se da, en una sola dirección del profesor al alumno, del educador al educando. Y la iniciativa no la tiene el profesor-educador, proponiendo o imponiendo determinados contenidos de un programa ya establecido, sino el educando cuando solicita ayuda y acompañamiento en su formación personal; cuando, desde su vulnerabilidad y necesidad, hace una pregunta en la esperanza de encontrar una respuesta de acogida. Educar, al contrario de enseñar, es responder a una pregunta que se formula desde una situación concreta de necesidad; es estar atento para dar respuesta a las aspiraciones de un sujeto (educando) concreto que se expresa desde situaciones, formas y lenguajes también concretos. Mientras que el profesor esgrime un discurso lógico, un discurso informativo, el maestro (educador) propiamente no habla, muestra y, por lo tanto, su forma es "inspiradora, evocadora, sugerente", dice mi amigo, el Prof. Mèlich. En educación no hay, ni puede haberlo, un lenguaje universal. Este es siempre el lenguaje de alguien, atrapado por "su tiempo" y por "su espacio". Si educar es responder, la respuesta no se da a un individuo sin rostro y sin entorno, sino a alguien. La educación, más que la respuesta a una pregunta del otro, es responder del otro. El otro, cualquier otro siempre es pregunta que nos interpela, que nos concierne. Alguien que nos "descentra", nos trastoca y nos saca del pequeño santuario de nuestro yo para situarnos en la otra orilla, en la radical dependencia del otro. Al otro no nos lo podemos "quitar de encima", diría Lévinas; es la pesada carga que siempre nos acompaña como equipaje de nuestro peregrinar, mientras decidamos vivir éticamente, es decir, en la responsabilidad.

"Sabes muy bien que el profesorado ha entendido su tarea como la de un experto que ha de transmitir sus saberes o conocimientos a las nuevas generaciones. Saber e instruir han sido las funciones con las que los profesores más se han identificado. Para ello, han centrado sus esfuerzos en la adquisición de los conocimientos científicos que deben transmitir y en las técnicas y estrategias para su enseñanza. Otros contenidos como los valores morales (tolerancia, diálogo, solidaridad, justicia, libertad, etcétera) y otras funciones (acompañar, escuchar y guiar el proceso de la construcción personal de cada educando), aun formando parte de los contenidos obligatorios del currículum escolar y de la tarea educadora de todo profesor y educador, en la práctica han estado ausentes en las aulas. Se supone que los contenidos morales son de escasa utilidad para el ejercicio de una profesión, o no aportan nada para su incorporación al mercado del trabajo. Existe una clara disfunción del sistema educativo, al menos en España. Me imagino que México no es una excepción. La educación pública (también la privada) sigue, todavía, centrada, a pesar de las declaraciones formales contenidas en los decretos y documentos de la administración educativa, en la transmisión de saberes, aprendizajes de conocimientos y competencias que preparen, del mejor modo posible, a las futuras generaciones para su incorporación a la sociedad desde el desempeño de un puesto de trabajo. Por otra parte, tampoco las familias muestran un claro interés por otros contenidos educativos que no sean los claramente profesionales. La educación en valores morales quedaría reservada para otros ámbitos u otras instituciones.

"No sé si compartes conmigo, amigo Alberto, la idea de que existe una tendencia o estado de opinión que considera el carácter ético-moral de la educación como un añadido´ o complemento de calidad (una nueva competencia), como una necesidad coyuntural de la actual sociedad. Considero, por el contrario, que el carácter ético de la educación no le viene de "fuera", de su oportunidad o de sus efectos benéficos para el individuo y la sociedad. No es sólo

que la acción educativa deba tender a un fin valioso, como final de un proceso, para que podamos hablar de educación. Su carácter axiológico (valorativo) es un elemento constituyente, esencial de la misma acción educativa que la atraviesa de principio a fin. Sin ética, no hay educación.

"Con ser preocupante la orientación instrumental o utilitarista de la enseñanza, hay otro aspecto de la misma que me preocupa especialmente: se detecta una descontextualización del sujeto (educando) a quien se pretende educar. Para nada cuenta su contexto, la realidad en la que vive. Se parte del supuesto de que todos los alumnos son iguales, e iguales son también sus circunstancias. Se asume, en la práctica, que todos tienen las mismas aspiraciones, intereses y dificultades; que la acción educativa acontece en una misma realidad. Se parte de un sujeto abstracto e irreal a quien, se supone, tenemos que educar. Y éste, obviamente, no existe.

"Coincidirás conmigo, amigo Alberto, en que en toda acción educativa hay preguntas que se hacen indispensables; ¿quién es este alumno-educando para mí?, ¿cuál es mi relación con él? Y se puede responder a estas preguntas desde la negación e indiferencia hacia el otro, o desde el reconocimiento y la acogida. En el primer caso, no se educa. En el segundo, la respuesta se da desde la ética, desde la moral. En esta segunda respuesta el alumno-educando no es visto, ni tratado como simple pretexto para que el profesor realice determinadas tareas o enseñe determinados conocimientos. La acción educativa se convierte, entonces, en respuesta a una pregunta que viene del otro (educando) en una situación concreta. Y cada educando formula "sus preguntas", desde situaciones personales, que demandan también respuestas singulares. De otro modo no podríamos hablar de educar, sino de conformar a los alumnos a esquemas preestablecidos supuestamente aceptables para ellos.

"En nuestra conversación te he dicho que la educación es una respuesta a la pregunta "del otro". Pero en educación la respuesta se traduce siempre en la acogida del otro (alumno, educando), en

el reconocimiento del otro, en hacerse cargo de él. No es la acción del profesor o técnico de la enseñanza que centra su actividad en la transmisión de unos determinados "saberes", permaneciendo ajeno o indiferente a la realidad de la vida del educando, a su circunstancia y contexto. Es el sujeto en todo lo que es el que debe ser educado, no una parte o aspecto de éste. Sólo cuando el educador se hace responsable del otro, responde a éste en su situación, se preocupa y ocupa de él desde la responsabilidad, se está en condiciones de educar. Por eso la educación no se entiende ni se da al margen de la ética, sin una relación moral con el otro (educando). Es decir, de aquella responsabilidad con cualquier otro en la que nos encontramos inmersos desde siempre por el mero hecho de existir. Por ello, cuando postulo otro modelo de educación estoy demandando otros presupuestos éticos y antropológicos como punto de partida de la acción educativa; aquellos presupuestos que explican al hombre no como un ser en sí y para sí, sino como una realidad abierta al otro y para el otro, cuya realización como ser moral no está en su autonomía, sino en la dependencia y "obediencia" al otro, es decir, en la más radical heteronomía, tal como lo expresa Lévinas en sus escritos.

"Recordarás, Alberto, que he hecho, en mi conferencia ante los docentes, una afirmación contundente: No se educa en "tierra de nadie". Desde la fenomenología, el hecho educativo se nos muestra como un acontecimiento situado, contextualizado, inimaginable fuera del tiempo y del espacio. Afirmar, por tanto, que no se educa en "tierra de nadie" puede parecer una obviedad y, por ello, una afirmación innecesaria. Sin embargo, constituye todo un desafío hoy para los educadores y los pedagogos. Basta una somera consulta a nuestras obras, hojear y leer nuestros trabajos científicos para constatar la ruptura existente entre nuestro discurso y la práctica educativa. El término "educación", y la acción misma de educar, casi siempre se han entendido desde enfoques "idealistas" difícilmente aplicables a contextos concretos en los que se da cualquier proce-

so educativo. El discurso y la praxis, el lenguaje y la acción se han ubicado en espacios distintos, cuando no contrapuestos. Hemos construido un discurso pedagógico escasamente operativo para orientar o guiar la acción educativa; hemos ignorado que cualquier texto escrito, sin su contexto, es una página en blanco carente de significado, incapaz de interpretar y decir nada acerca de la realidad. Y en educación, como en otro ámbito del saber práctico, no se puede entender un texto sin tener en cuenta "su aquí y su ahora".

"En tus múltiples lecturas sobre la educación, Alberto, habrás podido observar que existe un marcado sesgo idealista en el discurso educativo, influenciado, sin duda, por la filosofía idealista de herencia platónica, y del que todavía no nos hemos desprendido. Ello ha dado lugar al olvido de la condición espacio-temporal del ser humano. Y esta "circunstancia" es imprescindible para entenderlo, pues le condiciona y le constituye esencialmente. Nuestro mismo pensamiento es un diálogo con la circunstancia. El maestro Ortega y Gasset ya lo decía: No hay nada inteligible en absoluto. El hombre es un ser situacional. Y fuera de su situación es ininteligible. Cuando afirmamos que hemos de educar al hombre (y mujer) de nuestro tiempo, estamos afirmando, a la vez, que la tarea de educar se realiza siempre en las coordenadas espacio-temporales, dentro de las cuales todo individuo se expresa, piensa y vive. Es un hecho evidente que todo individuo, cuando viene a este mundo, hereda una gramática, es decir, un juego de lenguaje, un conjunto de símbolos, signos, ritos, valores, normas e instituciones que configuran un universo cultural, y esta gramática, a la que se refiere el profesor Mèlich, es la que nos permite acercarnos y entender al ser humano. En educación no contemplamos al hombre universal, sino a este individuo concreto que vive, siente y piensa en un espacio y tiempo también concretos. Ambos (tiempo y espacio) nos permiten entender la educación como equipaje que proporciona las pautas para que el hombre habite su mundo y construya humanamente su espacio y su tiempo. No hay, ni puede haberlo, discurso educativo sin tiempo

ni espacio, sin gramática, porque no hay ser humano al margen o fuera del tiempo y del espacio.

"Alberto, considero que hoy es necesario (y diría que urgente) hacer un gran esfuerzo para recuperar al sujeto de la educación como ser histórico, gramatical, alejado de toda influencia idealista que ha conducido a la pedagogía a la pérdida de la realidad, reduciendo el "mundo" a lo que puede ser conocido, a lo que tiene de "lógico" o resumible en conocimiento racional, a una visión deformada de la realidad del ser humano. Como bien dice el profesor Reyes Mate, la cultura está surcada por estas dos actitudes: la que responde al guión idealista y al postidealista y visiones extrañas con las que tratamos de conformar el mundo. En nuestro quehacer investigador, como pedagogos, hemos utilizado unas herramientas que, supuestamente, nos han permitido acercarnos a la realidad del ser humano. Y con estas herramientas hemos pretendido "dar cuenta" de la formación-educación integral de cada individuo. La historia de la investigación pedagógica marca una línea o tendencia predominante que la vincula a un enfoque idealista del hombre, olvidando que éste sólo se entiende en y desde la "urdimbre de la vida" en la que se resuelve, día a día, su existencia.

"El punto clave de esta reflexión, para mí de gran trascendencia en educación, y que tuve buen cuidado de expresarla con toda calma y con la voz más clara posible, es este: reivindicar el carácter histórico del ser humano conlleva para la educación varias exigencias: a) la educación es una tarea original, singular, no estandarizada y siempre inacabada, incierta y arriesgada; b) no se puede educar si no se conoce la situación y el momento (contexto) en que vive el educando; c) no se puede educar en "tierra de nadie", haciendo abstracción de las características singulares de cada educando, pretendiendo hacer una educación de validez universal. Como digo, cualquier acto educativo se da necesariamente en "un aquí y en un ahora", se da siempre en el contexto de una tradición, en una cultura. No hay un punto cero en el que nos podamos ubicar. Estamos

necesariamente atrapados por "nuestro" tiempo y "nuestro" espacio. Si un hecho no es algo que ha ocurrido al margen de todo contexto, sino que necesariamente es un hecho interpretado, también el ser humano es un hecho o acontecimiento que necesita ser interpretado y leído en su contexto para que se pueda decir algo de él. Somos irremediablemente contexto, circunstancia, situación, y sólo cuando convertimos "nuestra" circunstancia-situación en contenido imprescindible de nuestra acción educativa, estamos en condiciones de educar.

"Sabrás, Alberto, que conforme iba planteando las ideas a los profesores, un cierto temor y una desesperanza se iban reflejando en sus rostros. Sin embargo, sabes muy bien que la pedagogía de la alteridad reconoce el contexto y desde ahí despega. Establecí en mi conferencia que, a pesar de esta incertidumbre que envuelve la acción educativa, sí es posible, en estas mismas circunstancias, educar. Es posible ayudar a las jóvenes generaciones a adquirir el equipaje o competencias necesarias para descifrar e interpretar la realidad de su entorno, a leer los acontecimientos y a encontrar las claves de interpretación de su propia existencia; es posible ayudar a los "recién llegados" a situarse en un mundo, en "su" mundo que está siempre necesitado de nuevas aportaciones. Quizás, aquí, en esta labor hermenéutica, encontremos hoy los educadores nuestra función más importante. La educación no es la interpretación petrificada de la existencia humana, sino la reinterpretación, en un nuevo contexto, de las tradiciones humanas que siempre están en el ahora; es ayudar a alguien concreto a recorrer un camino que arranca en algún lugar, viene de algún sitio, y lleva hacia algún destino como meta y finalidad del trayecto; es ayudar a "leer" los acontecimientos desde la pluralidad que sea posible; es ayudar a introducir en el mundo a los "recién llegados" a alumbrar un nuevo nacimiento por el que el mundo se renueva sin cesar, frase clave de Arendt. Y este recorrido educativo es único e irrepetible para cada individuo. A diferencia de la ciencia o de la filosofía sistemática que se dirige

al hombre universal y abstracto, la educación se dirige a cada persona concreta en la singularidad de una vida humana. De aquí que debamos ser muy prudentes en la extrapolación de conclusiones en nuestra investigación pedagógica.

"Se debería tener en cuenta que quien recorre el camino de la formación personal es el educando. El educador acompaña, orienta y guía, anima y facilita, pero no suplanta al educando, ni impone un determinado recorrido. La educación es construcción, edificación; y levantar, construir el edificio de lo que uno proyecta ser es una tarea en la que la participación del propio sujeto es insustituible. La educación prepara para vivir éticamente, es decir, desde la responsabilidad. La educación es propuesta, ofrecimiento respetuoso, testimonio de un modo de vida, hecho desde la experiencia de un estilo ético de vida. Y esta iniciación o introducción a una vida ética, que es la educación, viene siempre de la mano del otro, del acompañamiento del otro, desde el testimonio ético del otro.

"Quizás te he cansado demasiado, amigo Alberto, con este largo y denso discurso. Es mi preocupación intelectual constante. A ella he dedicado, como sabes, mucho tiempo y mucho trabajo. Y lo he hecho porque considero que es una tarea prioritaria "liberar" a la pedagogía y a la educación de servidumbres que la desnaturalizan. Cada vez estoy más convencido de que es urgente recuperar, en nuestro discurso y en nuestra praxis, al sujeto de la educación (educando) para que nuestro discurso y nuestra praxis hablen un nuevo lenguaje, más pegado a la piel del hombre de hoy que vive, piensa y se expresa, aquí y ahora. Creo, Alberto, que en nuestras aulas o salones debería estar escrito, en un lugar bien visible, este texto: "No se educa en tierra de nadie".

En el serpenteo de la banqueta que se acerca y se retira de la playa según su contoneo, nos detenemos un momento. Un veracruzano de piel curtida por la sal del agua de mar y por el sol que entra y sale por las nubes blancas, nos aborda para vendernos lo más inimaginable: pulseras, aretes, frijoles saltarines, granos de arroz

con el nombre de un ser querido, canciones de Agustín Lara, refranes veracruzanos cargados de mentadas de madre. Lo escuchamos, pero nada compramos. Seguimos caminando sobre las ideas de Lévinas y esa dicotómica y perenne circunstancia del mundo donde coexisten las ideas y las creencias.

—Buen Pedro –le digo–, rasgos, tintes, tendencias apenas de lo que dices existe en el puerto de Cartagena y en las ciudades de Baja California, pero, ¿sabes qué me preocupa? Cómo hacer pedagogía de la alteridad desde la carencia. Cómo hacerla con profesores improvisados y con adolescentes cuya raíz no tiene a la gramática como una herramienta poderosa.

La luz del día se va junto con un poco del calor, pero la humedad permanece. El silencio de Pedro me da una pauta para hablar y voy a lo mío, a la narración. Le platico con lujo de detalles una experiencia que tuve en una comunidad rural de Baja California, misma que ahora comparto.

Aburridos sin tregua, al pie de sus delirios

Busco, en la vida cotidiana, signos de la pedagogía de la alteridad. Con ese pensamiento marcando mis pasos, voy por ahí, observando el trabajo de los profesores, especialmente los que laboran en un espacio de necesidades manifiestas.

Llego a un poblado rural de Baja California. El paisaje se tapiza de verde y las matas de tomate se expanden por un horizonte que vence a la vista. Entro a la comunidad y percibo la tierra roja y las calles apenas transitadas por autos que levantan polvo a su paso. Voy por aquí y por allá buscando la escuela, al maestro y a la clase de segundo año de secundaria.

El salón está en medio de un patio amplio. Un huerto escolar, apenas incipiente, se aprecia en una esquina lejana. En otra, unas llantas semienterradas que pretenden servir como espacio para el acondicionamiento físico. Después de eso, nada que nos ofrezca

signos de una escuela donde los estudiantes se diviertan, hagan deporte, desarrollen actividades culturales. La carencia es evidente para el que llega, no sé si para el que habita cotidianamente también lo sea, o no tengan referentes para comparar.

Mi mirada vuelve al salón de clases. Su estructura y arquitectura es algo inusual, incluso para ese tipo de comunidades rurales: es un autobús de pasajeros que todavía resguarda como cortina unos carteles con propaganda política del sexenio de Vicente Fox. "Lo donó la Fundación Vamos México, de Marthita", me dijo alguien ligado a la escuela. Pienso por un momento quién lo llevó hasta ahí y cómo lo habilitó para convertirlo en salón de clases.

No hay mucho tiempo para la reflexión. Doy unos pasos más y estoy frente a la puerta. Subo unos escalones y estoy dentro del pasillo del camión. Mesabancos por aquí y por allá. Al fondo una televisión, una videocasetera, en una esquina un librero pequeño con un rótulo que dice: Biblioteca. Hay alrededor de quince adolescentes entre los catorce y los dieciséis años, predominando el sexo masculino, distraídos casi todos, aburridos sin tregua al pie de sus delirios. Para educar ahí hay que descifrar el muro, la pared que asfixia; se está ante un laberinto en el que el profesor es un prisionero más, y yo ningún salvador mesiánico.

El profesor, hombre de treinta y tantos años, delgado, vestido con camisa y un pantalón de pinzas, no tiene ánimo ni para verme como una amenaza. Me permite la entrada y en balbuceos me invita a sentarme. "Qué remedio", parece decir, "haz y piensa lo que quieras, pronto te darás cuenta que la educación en el discurso es la Luna y la realidad es Saturno". Contrario a lo que dicen los teóricos de la observación etnográfica, los chavales ni se intimidan. Me ven acomodarme en uno de los mesabancos que quedan disponibles al fondo del camión y siguen en su mundo, uno que se sella con la ausencia de sí.

Pronto me doy cuenta que el profesor sufre conmigo o sin mí. Gotas de sudor perlan su frente, que al juntarse unas con otras

descienden a sus ojos agobiados. Advierto que están en una clase de historia universal, Europa, el renacimiento, palabras mayores. Me entra la curiosidad porque antes de llegar a la escuela, y concretamente a este salón de clases, me informé que el profesor había estudiado la carrera de contaduría pública, que después de algunos años de tener trabajos eventuales, un familiar que estaba dentro de este subsistema de enseñanza, le dio una buena y una mala (dos malas, diría yo). La buena: le podía conseguir una plaza de profesor; la mala es que sería en un poblado rural un tanto alejado de las ciudades de la frontera. La otra mala, la que no le dio, es que para ser profesor, hay que tener más que necesidad, más que un poco de conocimiento, más que un poco de inquietud y ánimo. Lo que no le dijo es que la vocación y el sentido ético de la docencia no son nubes que flotan cercanas y al alcance de los deseos.

Estoy por abrir un cuaderno de notas cuando una mentada de madre y un "qué guey, vete mucho a la ver….", entran como escalofrío a mi humanidad. La expresión es seca, rebelde, desafiante. Al que mandaron hasta allá apenas se sonrío como si la mentada fuera un saludo y él tuviese que responder con un abrazo. Un par de chavales más se manotean y otro mira hacia el exterior por una de las ventanas del camión. A nadie parece importarle nada, y el cuaderno y el libro de texto que está en cada uno de los mesabancos, son cuerpos inertes, fetiches sin vida.

De pronto el profesor regresa de la inconsciencia. Un haz del deber coquetea con sus indecisiones y finalmente habla para decirles que a esa hora (diez de la mañana, por cierto), toca la clase de historia universal, cuyo tema es el renacimiento. Les pide que abran su libro en tal página para realizar una lectura colectiva. La mitad le escucha y sólo la mitad de ellos obedecen. El resto sigue en el concierto de amores verbales cargados de improperios. El profesor levanta la vista por vez primera, me mira y seguro ha de pensar: "Ya me cargó. Ahora tengo que hacer que todos al menos abran su libro".

Saca fuerzas de un orgullo herido, levanta la voz y repite la orden. Las resistencias de los estudiantes disminuyen cuando se dan cuenta que hay una figura menguada a la cual le queda apenas un soplo de autoridad. Abrirán el libro, pero ni crea el profesor que van a concentrarse en la lectura. Mucho harán con quedarse callados unos minutos.

Pasa algo de tiempo y reiteradas preguntas sobre la página en cuestión. Esa pausa me hace voltear al exterior para contextualizar el espacio en el que viven estos muchachos. La mayoría son hijos de jornaleros agrícolas cuyos padres pasaron de ser migrantes a residir en forma permanente en el poblado donde se ubica la escuela o en rancherías cercanas. Vienen a la escuela secundaria porque la madre y el padre se dedican a la cosecha de hortalizas y algo o alguien les hizo ver que la escuela siempre tiene una llave para el futuro. Lo cierto es que la movilidad también es alta y el ausentismo escolar es un factor que impacta la calidad del servicio. En días y semanas de matas cargadas de tomate o de fresa, los adolescentes abandonan el camión en forma de salón de clases y se van a los surcos a ganarse algunos cientos de pesos. Un buen porcentaje de ellos no regresará más a la escuela. Quizá alguno se preguntará: ¿para qué regresar con profesores como éste?

Regreso al salón y veo a los estudiantes con su libro de texto y el docente con la guía del maestro. Todo indica que la tranquilidad se metió a rajatabla al camión porque la única voz que se escucha es la del adolescente que ocupa el primer pupitre. Adolfo, se llama, y lee con cierta fluidez. Italia, Francia, Miguel Ángel, Leonardo Da Vinci y otros nombres se escuchan en el ambiente. De pronto, Adolfo se detiene a media palabra: antro… antro… Esa duda –minúscula, por cierto– fue suficiente para destapar el barril.

—Antro, congal, cantina, menso, donde va tu jefe a pistear y tu jefa a bailar, ja, ja, ja.

Adolfo voltea y ve al gracioso. Lo quiere sepultar con la mirada porque con los puños no se atreve. Aquella bestia es Chema, el líder

del grupo, un moreno alto, con cuerpo de adulto, el más fuerte, el que puede mandar a la parte más pelada del sexo a hombres y mujeres, y hasta al profesor, sin que éste sea capaz de meter las manos para detener la andanada de ofensas.

Nueva lucha del profesor. Deja el asiento y su escritorio por un momento y se va al centro del camión. "¡Ya basta!", lo grita en forma anónima porque no se atreve a mirar a Chema. Otra vez los muchachos se apiadan de él y se callan por un momento. Adolfo retoma el libro y la lectura. En la pausa leyó y releyó en silencio la palabra y ahora sí le sale: antropocentrismo. Si los diseñadores de las guías didácticas esperaban que en la lectura colectiva y ante la enunciación de ese término, más de algún alumno preguntara qué es antropocentrismo, en esa clase no ocurrió. Lo mismo les daba escuchar antropocentrismo que era mesozoica o paleolítico superior. Lo que sí aconteció no le imaginaría ni el mejor planeador de guías didácticas.

—Estás bien antro… pocentrisma, negra –le dice Chema a una de las jovencitas más cercanas.

—Y tu jefa está bien peda, baboso.

El grupo estalla en carcajadas. A mí me entran una ganas salvajes de levantarme y sacudir los hombros de Chema y de todo el grupo y de correr a patadas al profesor de marras. No puedo hacerlo, estoy en una observación –no participante– y debo de contenerme.

El profesor revisa su guía y es posible que ésta le marque que vaya a la televisión y ponga un video sobre el renacimiento europeo. Va camino a ello pero una voz que apenas murmura lo detiene: Ahí va a la televisión, no sabe de otra.

Al menos no le insultó. Viéndose en un páramo sin una sombra que lo cobije, se acerca con Adolfo y le pide que vaya a la biblioteca –en una esquina del camión–, coja un diccionario y busca la definición de la palabra "antropocentrismo".

"Conjunto de doctrinas cuya preocupación básica es el hombre y su bienestar". Esa es la definición que Adolfo lee.

A estas alturas de la clase, estoy vivamente interesado en los recursos didácticos del profesor. Es evidente que la guía lleva a que el estudiante conozca y entienda el concepto. Sin embargo, la definición en sí misma es la pared de una montaña que no se puede escalar sin el equipo y la conducción adecuada. El profesor no está equipado ni con cuerdas, que sería lo más elemental, por ello se va por la vía más conocida: les dicta la definición en medio de la batalla campal-verbal de los alumnos. Una vez que termina de dictarla, remata como para darle la estocada al toro.

—¿Está claro, verdad? Si no entienden de plano son muy mensos.

Adolfo, que al menos parece picado por el aprendizaje, no quiere quedarse callado.

—Profe, ¿qué es doctrina?

Chema y su clan lo calcinan con la carrilla. De baboso y nerdo preguntón no lo bajan. El profesor balbucea una respuesta, realmente baja la voz porque es notablemente claro que no tiene maldita idea del antropocentrismo, ni de lo que es una doctrina… ¿por qué había de saberlo si él no es filósofo? El hombre se calcina junto con Adolfo. Mira su reloj, más bien, arde con su mirada al reloj, y aunque falte media hora para la salida, expresa la frase casi siempre salvadora: "La clase terminó".

Si los chamacos estaban al pie de sus delirios personales, la esfera en la que se mueven les hacer rodar hacia la salida. Ninguno saludó al profesor y si éste hubiese estado tirado, lo usan como tapete. Ninguna muestra de afecto por ambas partes, ningún indicio de que vuelvan al día siguiente, ninguna palabra, tarjeta, intención, recado que firme un compromiso por el aprendizaje. Yo, por la mía, cierro el cuaderno de notas, al tiempo que escribo el último enunciado: ¿A qué regresarían estos chamacos el día de mañana?

El profesor permanece sentado en una silla frente a su pequeño escritorio. Junta algunos papeles y los mete a un folder que

guarda en su maletín. Yo me acerco buscando su mirada que se esconde tras las hojas.

—¿Cómo te sientes, profe? –le digo sin pedirle permiso a sus confusiones existenciales.

Él contesta varias cosas. Me confirma que es contador público y que jamás imaginó trabajar como profesor, mucho menos en esas "bárbaras" condiciones. Veo que quiere desahogarse y yo no cierro el zaguán. En sus argumentos hay fatalismos y justificaciones, casi siempre puestos fuera de él, de su humanidad, casi todos desde la inmediatez y de un mundo poco accesible envuelto por la dejadez. Entre otras cosas, dice que al no ser normalista (profesor de carrera), la preparación académica es deficiente, aunque se puedan tener muchos conocimientos. Cuando se tienen tantas carencias, lemas como "educar para la vida", no dejan de ser un buen eslogan para los libros, pero generalmente de ahí no se sale. Su presencia en el salón atiende a una necesidad primaria de sobrevivir (comer y vestir), y se satisface a toda costa, incluso por encima del desarrollo de los alumnos. No sabe qué es consecuencia de qué: el no tener vocación o el perder presencia social y de respeto con los padres de familia, el punto es que no es una imagen y una figura a seguir. No hay modelo, no hay virtud, no hay prudencia porque no se predica con el ejemplo. La actualización para estar al día en los cambios pedagógicos y tecnológicos no se da porque también cuesta, dinero y tiempo y, o no los tenemos o no estamos dispuestos a invertirlos. Finalmente el profesor levanta su mirada y la cruza con la mía. Mirada retenida en la fatalidad que se ampara en una encogida de hombros.

—¿Qué quiere? La autoridad nos trata como ciudadanos de tercera, nos mal paga y nos culpa de sus males burocráticos. Los alumnos no saben leer, no tienen disciplina ni respeto por nada ni por nadie. Los padres de familia no nos apoyan y, de hecho, no les importamos. ¿Así cómo podemos ser buenos?

Pedro y yo vamos de regreso al hotel, acabando con la banqueta del malecón en el puerto de Veracruz. El sol dio ese salto de todos los días en lo más lejano del horizonte y la noche nos cubrió sin que fuésemos conscientes. Las palmeras siguen dejándose mecer por un suave aire que viene del golfo. Los estómagos todavía no nos alertan para la cena.

—Pedro –le digo viéndole a los ojos– ¿cómo podemos ser buenos? ¿Cómo responderle a este maestro sujeto a sus martirios? ¿Empezamos con él o con los estudiantes que, como digo, se mueren al pie de sus delirios?

—Voy a responder a tus preguntas en forma puntual, amigo Alberto. Esta historia que me acabas de contar me ha impresionado fuertemente. Me imagino al maestro sorteando a diario las mil dificultades en el desempeño de su tarea docente, su permanente frustración al verse incapaz de mantener ni siquiera el orden en la sala. Aquí hay dos víctimas del sistema: el maestro y los estudiantes. El primero por verse obligado a ejercer de docente, empujado por la necesidad de sobrevivir; y los estudiantes que se ven privados de una enseñanza de calidad. Semejante situación constituye una flagrante denuncia de un sistema que hace dejación de su responsabilidad como garante de un servicio público, como es la educación. No vale cualquiera para enseñar en la escuela, como tampoco sirve cualquiera para ejercer la medicina si no está adecuadamente capacitado. Es el respeto a los estudiantes, a los padres y a la sociedad el que demanda comportamientos responsables en los servidores públicos. Es el respeto a sí mismo el que debería impedir al profesor desempeñar una actividad para la que no está debidamente capacitado ¿Cómo puede esperarse que los jóvenes aprendan a comportarse cívica y moralmente si ya en sus primeros años observan conductas poco ejemplares en los mayores? Semejante abandono es síntoma de un mal profundo que afecta no sólo a la Administración Pública, sino al conjunto de la sociedad. Y lo que hoy se siembra en esos jóvenes dará su fruto mañana.

"La educación, Alberto, es una tarea muy delicada que no se puede dejar en manos de inexpertos. Y no me refiero sólo a una competencia técnica, requiere más bien una competencia ética y moral. Exige una dedicación y una entrega que no se detiene ante el sacrificio y la renuncia. Exige abandono de sí mismo para poder estar disponible por completo al servicio del otro. Y esto no se puede hacer sin una vocación muy definida por la enseñanza-educación entendida como servicio. Y aquí está el error de este sufrido profesor: estar en el sitio y en la profesión equivocada.

"Te he dicho antes que no se puede educar en "tierra de nadie"; que no se puede educar sin tener en cuenta quién es el educando, qué piensa y cómo vive, cuáles son sus intereses y necesidades. Es decir, sin meternos en su piel para que él sea pregunta para nosotros. Evidentemente, en el profesor de esta historia nada de esto sucede. Entre él y los alumnos hay un muro infranqueable de desconocimiento e indiferencia. Entre ellos no hay pregunta y tampoco respuesta. No hay educación. En otro lugar he escrito que la familia es indispensable para que la escuela cumpla su papel educador, porque nada de lo que sucede en la escuela se explica sin la influencia de la familia. En esta historia la familia está desaparecida y el maestro no muestra el más mínimo interés por conocer dónde y cómo viven sus alumnos. Es una historia de un fracaso colectivo.

"La tarea de educar no escapa al ámbito del afecto, de la pasión, del amor, como bien sabes. Nadie es capaz de responder al otro desde la solidaridad, ponerse en el lugar del otro, hacerse cargo de él, como dice Lévinas, si no es desde el amor. La educación (hacerse cargo del otro) no es fruto de un ejercicio intelectual, sino de la renuncia generosa a uno mismo para afirmar al otro, porque el otro ha entrado a formar parte de mi vida. Si el alumno no es alguien para mí, una persona concreta con quien establezco una relación ética, es decir responsable, alguien a quien me siento inexcusablemente atado, no puedo educar. Sólo cuando el otro (educando) es pregunta para mí, cuando me veo obligado a darle una

respuesta desde la ética, entonces estoy en condiciones de educar. En esta historia que me acabas de contar, amigo Alberto, todo es un despropósito y un completo fracaso. Creo, de verdad, que otra educación sí es posible.

"Y ahora nos merecemos un descanso en este hermoso malecón de Veracruz, después de esta larga y densa conversación. En la tranquilidad de este paisaje, junto al océano que baña las costas de mi patria (España), lejos del fragor de las disputas académicas, conversar sobre un tema de tanta importancia como lo es la tarea de educar, lejos de fatigar, reconforta y sosiega. Dejarse interpelar por el otro, desde la responsabilidad del educador, ayuda a ver el mundo y la gente de otra manera, a situarte ante los demás de otro modo, a verte, no frente al otro, sino con el otro y para el otro. Voy a conservar un muy grato recuerdo, amigo Alberto, de nuestro paseo. Ya cada vez que hable o escriba de este tema, asociaré este paseo con un atardecer en el malecón de este puerto mexicano.

Concluimos la caminata. El suave fresco de la noche está más presente que la humedad. La banqueta serpenteante se ha llenado de lugareños, hombres y mujeres de todas las edades que caminan, trotan, escuchan música, se pasean en bicicleta. Todos han salido de casa, del trabajo, del calor del día y han hecho suyo ese espacio del puerto para ejercitarse o para distraerse un rato.

Veo en el rostro de Pedro preocupación, un cierto sentimiento de frustración o impotencia ante la enorme tarea que significa desmontar el edificio construido de una enseñanza-educación que se entiende y se hace al margen de la realidad concreta de cada educando, como si los alumnos fuesen cosas-objetos a manipular y diseñar, sin el más mínimo respeto a la singularidad de cada persona. Adivino en su rostro muchas preguntas, más de las que él puede responder.

Pedro y yo llegamos al hotel. Pienso como colofón de la charla en una reflexión que hace Duch cuando se refiere a esa condición de completa orfandad que tiene el ser humano cuando llega al mun-

do, y cómo su tránsito dependerá notablemente de los espacios de acogida en los cuales se vea inmerso en términos de experiencia gramatical que adquiera a través de los procesos pedagógicos.

En el sueño de esa noche gestos y amenazas invaden las sombras de mi inconsciencia. La práctica del profesor se me viene en forma burlona y yo corro intentando esconderme. Es imposible, de pronto aparece Chema tirándome con el libro de Historia Universal de segundo año de secundaria. Me pega en la cabeza y me reta con una frase desafiante.

—Y a ti, ¿qué chingados te importa nuestra vida?

—¿Cuál vida, Chema, cuál vida?

CAPÍTULO IV

Educar desde otra piel

Las palabras son los ojos vivos del misterio.
Vladimir Khlebnikov

Mexicali

La palabra es la mirada que penetra la razón pero no llega al misterio, una forma de sentimiento que no es la emoción misma, una vena –y no la aorta– de la racionalidad. Ocupamos la palabra para llegar, apenas al umbral de lo que acontece. El acontecimiento, en sí mismo, se evade a la palabra. Si, a decir de Duch, somos estructura e historia, la palabra se desentiende de la primera pero es la creadora de la segunda. Son ojos y piel, aliento y locomoción no del hecho, sino de sus consecuencias manifiestas.

Noviembre representa para Mexicali el regreso de ese infra-mundo que tan bien describe el poeta Jorge Ortega en uno de sus trabajos (Acera Norte, 2003), en el cual se sumerge la ciudad y el valle apenas el calendario cruza los primeros días de junio. El agobio calcinante de ese sitio de hogueras en el que se convierte Mexicali

durante los meses de julio, agosto y septiembre con sus más de cuarenta grados centígrados permanentes, finalmente nos da tregua. El daño nunca es terminal, por tanto, podemos rehacernos en los otros meses del año.

Es un domingo de un noviembre típico de Mexicali. El sol emerge de la penumbra apenas cuando el reloj marca las siete de la mañana y el termómetro no pasa de los veinte grados. La ciudad todavía no amanece, a pesar de la luz que ya entra por ventanas y zaguanes. Paso por Pedro al hotel en el que se hospeda. Un día antes le hice una descripción idílica del valle de Mexicali, buscando convencerle de darnos un paseo a cielo abierto. No podía prometerle retablos y cornisas de arquitectura medieval de España porque el hombre sabe perfectamente que en esta campiña acrisolada por el chamizo y la cachanilla, los eucaliptos y los mezquites, los anfiteatros romanos y las iglesias del siglo XVI, no tuvieron su morada.

En el fondo, el paisaje apenas sería el pretexto para una conversación más larga que los 250 kilómetros que recorreríamos ese día, viajando de poniente a oriente, de Norte a Sur, de oriente a poniente y de Sur a Norte. Un café y una pieza de pan dulce en el estómago nos daban la energía suficiente para iniciar la travesía.

Avanzamos los primeros kilómetros y pronto nos adentramos en un paisaje que, años atrás, el colega Pablo Meira, ambientalista de Santiago de Compostela, le pareció caótico: industrias y comercios, cantinas y boticas, lotes baldíos y casas sin ventanas, sembradíos de alfalfa, fraccionamientos y maquiladoras, todo en una misma esfera de un radio no mayor a los tres kilómetros. El caos ambiental. Vamos avanzando y Pedro todo lo registra. Nos acercamos a un paisaje donde predomina el matorral de zona árida, una tierra café, partida por la resequedad.

—Este es el ecosistema que se encontraron los primeros inmigrantes que llegaron al valle de Mexicali –le digo a mi acompañante. Volteo y veo su rostro, interpreto en el gesto algo así como: "¿Quién se pudo venir a habitar esta tierra? Aquí no hay nada". Lo dejo cavi-

lando porque minutos después la tierra cambia de color y los atributos son otros: canales de riego, parcelas con tonos verdes, árboles frondosos que, sin volverse bosque, son suficientes para guarecer a los jornaleros agrícolas. En ese paisaje apenas se simula un cáncer detenido justo a tiempo para que no carcomiera el cuerpo del valle: el salitre.

Lo que ve todavía no llega al alto estándar de su huerta: la murciana, el sitio donde se cultivan las mejores hortalizas del mundo, y en eso coincide con Ramón Mínguez. Los canales de riego le parecen un despropósito y una manera irracional de gastar el agua, y más cuando ve los pozos típicos del valle de Mexicali, que son como pequeñas compuertas que sirven para conducir los volúmenes de agua para los diversos ejidos. Llaves abiertas que parecen sangrar el cauce hasta desahuciar el río. Avanzamos y me resguardo la sorpresa: después de una curva larga, medianamente ondulada, cruzamos sin pasaporte del pre-mundo al primer mundo: vemos sembradíos extendidos de tomate y fresa, trazo perfecto, matas dibujadas como en un lienzo de color uniforme y de tamaño sin deslices. Un cuerpo sano sin protuberancias ni cuarteaduras. El agua a cuenta gotas, sólo la necesaria para mantener a raya una pálida amenaza de la improductividad.

La duda de Pedro permanece.

—No entiendo, Alberto. Si me dices que los inmigrantes de primera generación llegaron a esta tierra en las década de los diez y los veinte del siglo pasado, y que no había un poblado ni una ciudad, sólo algunos grupos indígenas seminómadas y que más que sembrar, recolectaban frutos, ¿por qué se quedaron? Luego me dices que llegaron otros inmigrantes mexicanos a los que denominas segunda generación, que arribaron al valle entre las décadas de los treinta y los cuarenta, no entiendo cómo pudieron adaptarse a este paisaje, y lo que es peor, al clima despiadado del verano.

Las interrogantes de Pedro no son necesariamente pedagógicas, a ellas quiero que lleguemos a lo largo de esta conversación. Sin embargo, son valiosas porque el contexto se convierte en una masa que

moldea los testimonios de la vida cotidiana. Pedro las expresa justo cuando llegamos a la presa Morelos, obra que le da la bienvenida a un río (el Colorado) que ha viajado por más de dos mil kilómetros serpenteando por valles, cerros y cañones de Estados Unidos. Nos bajamos del auto y nos sentamos sobre unas piedras, debajo de un álamo que movía sus hojas al compás de un viento suave. Bajo una pequeña lonchera y encima de ella pongo un mantel con unos tacos de machaca y otros de frijol que nos preparó mi esposa.

—En estos últimos años he entrevistado a casi un centenar de personas no nativas que llegaron a Mexicali antes de la mitad del siglo XX. Varias son las preguntas que les planteo, pero dos de ellas son relevantes: ¿De qué medio ambiente vinieron y qué medio ambiente se encontraron? ¿Qué sensaciones les provocó este paisaje?

Una narración de un hombre en particular llama mi atención: la del profesor Benjamín, la cual reproduzco aquí por el valor literario de la misma.

> Nací en Zacatecas, en la Higuera, Municipio de Guajuco, en 1943. A los cinco años, viajamos a Baja California mi madre, tres hermanos y yo. Se puede decir que era un niño muy pequeño pero sí puedo recordar muchas vivencias de ese viaje. Por ejemplo, clarito tengo en la memoria que subimos al tren en Guadalajara y duramos ocho días viajando, al norte, siempre al norte. Se dice o no se dice… lo digo: al llegar el ejido Oaxaca en busca de mi padre, mis hermanos, mi mamá y yo, él nos vio, sólo eso. Mi padre no abrazó a mi madre, ni nos abrazó a nosotros. Era la costumbre de los machos mexicanos de aquella época, pero yo creo que sí había un gran amor del padre por cada uno de nosotros, porque esa noche nos puso unas lonas allí para dormir. No nos abrazó, pero yo creo que a mi mamá sí la abrazó porque después tuvieron cinco hijos más. Me hace gracia, mucha gracia.

Nosotros estábamos llegando a un lugar… un lugar que se puede decir feraz, pero al mismo tiempo, cultivado, había esas dos. Lo feraz significaba que estábamos rodeados de bosques en el mismo lugar y al mismo tiempo, las parcelas, pero ¿qué tipo de bosques eran? No los tradicionales que conocemos, sino los bosques de chaparrales, como la cachanilla, de pinillo salado, como los chamizos: el blanco, el rojo, el volador, todos esos estábamos rodeados nosotros. ¿Cómo nos relacionamos con ellos? Pues que todos los días andábamos por allí, jugando, cazando conejos, cazando animales, robándonos las trampas de otros compañeros, etc., pero sobre todo, ya en la parte cultivable que nos dedicamos a pizcar algodón, tuvimos una relación estrecha con la tierra ya cultivada, a sembrar inclusive. Yo tengo también ese grato recuerdo que es muy diferente a lo que está sucediendo ahorita, ese brinco tan grande. Yo recuerdo que a los tres meses que había llegado, ya estaba sembrando maíz con mis manos. Cuando sembré y brotó a los siete días el... cómo le llaman: la matita… lloré de la alegría de ver eso. Sin embargo, ese es el panorama que nosotros encontramos aquí en el valle de Mexicali. Estaba rico en naturaleza, tanto animal como muchos, miles y miles de conejos, tantas aves migratorias, inclusive aves del lugar, es decir, había lugares apropiados donde van a abrevar los animales, a tomar agua, los animales salvajes, inclusive los animales domesticados. Nos criamos entre caballos, vacas, chivas, cabras, borregos, todo ese tipo de animales pero, cuando íbamos a esos bosques tipo lagunitas, era… era una cosa muy agradable porque allí había vida y porque al mismo tiempo que estábamos en la civilización, estábamos relacionándonos con la parte feraz, con la parte salvaje.

—Como ves, estimado Pedro, la gente encuentra acomodo aun en mundos que parecen yertos. La sombra o la luz radican en lo que

somos capaces de encontrar y en la energía que podemos tomar de este paisaje. Así es que, si ya terminaste de comer esos deliciosos tacos de harina con machaca, sigamos conociendo el valle y entremos a lo nuestro, los temas educativos.

"Ayer tarde, en un diálogo de los más serios que te he escuchado, le decías a un grupo de inspectores, supervisores y directores de educación básica que algunas de las cosas que más laceran la educación de nuestros días es el olvido de las víctimas, de aquellos que no tienen voz, que viven en una permanente marginalidad de recursos, palabras y futuro. Hablabas de la experiencia de las víctimas en el discurso pedagógico con una profunda vehemencia. Sobre ello quiero que conversemos sin prisas, si te parece.

Pedro extiende su mirada por las parcelas arrobadas de milo. Con el sol del mediodía brillan sin enceguecer la vista. El contraste de luz lo aportan los chanates, aves negras que vuelan sin cadencia mordisqueando las matas. Sólo ellos sabrán si sus ojos son la imagen viva del misterio. Carraspea como suele hacerlo, y va...

—Me encanta poder complacerte, amigo Alberto. Creo que el discurso pedagógico tiene una deuda pendiente. Hasta hoy, ha estado muy alejado de la experiencia. Ha olvidado o ignorado que nunca se educa si no es en el envolvimiento de una tradición y de una lengua, es decir, en una cultura como forma de entender y realizar la existencia humana. Ha ignorado que el ser humano es un ser gramatical, y que sólo se entiende a partir de su herencia gramatical, en ello coincido con el profesor Mèlich. Vincular la educación a la experiencia de la vida real de nuestros educandos es un imperativo. No hay lenguaje y praxis educativos si no hay lenguaje de la experiencia. Inevitablemente, para no caer en una retórica inútil, hablar de educación es hablar de experiencia.

"El discurso pedagógico, al menos en España, no ha sido sensible a las dolorosas experiencias de su tiempo. Ha habido un silencio cómplice sobre los problemas y situaciones que dañan gravemente la dignidad y la libertad de nuestros conciudadanos, víctimas de la

exclusión social, pobreza, xenofobia, fundamentalismo religioso, nacionalismo totalitario. Los pobres y los marginados sociales han sido ignorados, o simplemente no han existido en nuestro discurso. ¿Por qué se ha llegado a esta situación? Quizás tengamos que encontrar la explicación a esta "anomalía" en una antropología y una ética de la "lejanía y del alejamiento" que ha facilitado que el hombre pueda hacer daño al hombre, hasta llegar a convertirlo, en palabras de Duch, en un ex-hombre. Antropología y ética que se han negado a abrirse a la experiencia, incapacitándole para ayudar a los educandos a dar una interpretación de los acontecimientos de su tiempo.

"Creo, Alberto, que la pedagogía se ha apropiado, en su discurso y en su praxis, de las ideas de la Ilustración. El sufrimiento humano es ajeno al pensamiento ilustrado; y un pensamiento que no pone en la cancelación del sufrimiento deja su telos reducido a una función más del engranaje social. Hemos aceptado sin reparos que los mecanismos formales que garantizan el funcionamiento democrático de nuestras sociedades son suficientes para asegurar las libertades y las condiciones de igualdad de todos los ciudadanos. Los hechos, sin embargo, nos confirman que el reconocimiento formal de los derechos de los ciudadanos no nos garantizan la igualdad y la libertad políticas, ni nos inmunizan frente al despotismo ilustrado, el nacionalismo excluyente, el fundamentalismo religioso y las más variadas formas de exclusión social. El resultado de esta colonización ética y moral la describe muy bien el profesor Mate en estos términos:

> Si colgamos del árbol de la humanidad los frutos granados de los derechos humanos, a sabiendas de que los individuos en su vida real están privados de ellos, es gracias a una fraudulenta operación intelectual que priva de significación teórica lo que ocurra en la vida real. El resultado final es que el individuo carga de hecho con la inhumanidad, sin que los derechos humanos se conmuevan, mientras el hombre abstracto aparece embellecido con todos los encantos de la humanidad (2011, 47).

"Al inicio de este siglo me resulta difícil entender cómo ha podido suceder que un siglo como el pasado, que ha hecho de la razón, la libertad, la igualdad y la dignidad humanas los pilares fundamentales de sus instituciones y de su organización social, no haya podido impedir que unos seres humanos llorasen ante el dolor de otros en una evocación literaria, y al mismo tiempo permaneciesen intocados por sus propios crímenes bestiales. Es difícil entender por qué la humanidad, en vez de alcanzar un estado verdaderamente humano, se hunde en una nueva forma de barbarie que ya mencionaban Horkheimer y Adorno. Es extraño que esta inquietante pregunta no se haya formulado, con más frecuencia, en las convenciones y congresos sobre educación, al menos en España; que se hayan silenciado las situaciones de violación de los derechos humanos en nuestra sociedad "civilizada", como si el mal fuese una cuestión del pasado, o se debiese a circunstancias socio-políticas ya definitivamente superadas; que nuestro discurso pedagógico haya puesto su atención sólo en el hombre "ideal" de la Ilustración, sin biografía ni contexto. Asisto escandalizado a este espectáculo siniestro del sufrimiento de tantos conciudadanos inocentes, víctimas de un discurso y una moral "políticamente correctos".

"Quiero pensar, Alberto, que este "olvido" no se ha debido a un deliberado propósito de "mirar para otro lado", de pasar página. Considero, más bien, que nuestra amnesia está vinculada a un discurso en educación que hunde sus raíces en una antropología y en una ética que han hecho del logos su punto arquimédico. El imperio de la razón, alejada de toda posible contaminación de la experiencia, ha dado soporte teórico a toda nuestra reflexión y práctica moral. Y esta huida al "mundo de las ideas", alejado de la opacidad de la experiencia de la vida, se ha demostrado del todo insuficiente para expulsar la ignominia y dar a los hombres el sentido de lo humano. La corporeidad, la contingencia, la vulnerabilidad del ser humano es un escenario muy alejado del "reino de las ideas" en el que se ha instalado el discurso y la praxis educativa. Y una ética que desconoce e ignora la "circunstancia" del ser humano (corpóreo, situacional,

ambiguo, temporal) que lo incapacita para insertarse en "su" mundo y convivir con el otro, le hurta la forma de responder de él y ante él, instalado en un "teatro metafísico" en el que sólo responde no ante el otro o del otro, sino ante los "grandes principios". Es esta una ética indolora, ajena a lo que acontece en la vida humana, una ética incapaz de dar cuenta de las relaciones del hombre con el mundo y con los demás. Es una ontología que sólo se reconoce deudora de los "grandes principios". Lo dice muy bien Bonhoeffer, creo que con estas palabras: "El hombre de la obligación, incluso frente al demonio, sólo deberá cumplir con su obligación". Palabras duras que describen bien la ética sin alma que se apoya en los "grandes principios", huyendo de la "contaminación" de la experiencia.

"En mis escritos de los últimos años he venido sosteniendo, y tú lo sabes muy bien, que no es casual que, durante tanto tiempo, nuestro discurso ético en educación haya tenido como soporte al paradigma kantiano, refractario a toda contaminación con los sentimientos y situaciones concretas de los individuos. Y tampoco es extraño que el "mundo" de los centros de enseñanza sea una simple caricatura de lo que acontece fuera de las aulas. El "mundo de la vida" y la educación han sido realidades mutuamente ignoradas, cuando no contrapuestas. Lo hemos platicado múltiples veces Ramón Mínguez y yo: este tipo de discurso pedagógico, centrado en la transmisión de saberes, ha dado lugar a un divorcio entre la educación moral del individuo y su formación intelectual. De aquí el interés creciente en asegurar el aprendizaje de aquellos saberes que se consideran prioritarios para la formación del alumno. La búsqueda de resultados, la eficacia, la rentabilidad y el control de los procesos de aprendizaje son términos omnipresentes en el discurso educativo que definen una determinada orientación de la educación.

"El reciente discurso sobre las "competencias" en la educación, tan actual en Europa, no escapa a este enfoque pragmático que orienta toda la acción educativa hacia la obtención de resultados evaluables, traducidos en un saber hacer, o qué y cuándo hacer. De

ello se ha escrito bastante en estos años. Es verdad que simultáneamente hay "otro discurso" sobre los valores en educación, pero éste es un discurso "paralelo" escasamente operativo para incidir en los procesos educativos, pues cualquier propuesta de valores sucumbe a la filosofía imperante que le asigna a la educación la adquisición de aquellas competencias técnicas e intelectuales que, se supone, demanda la sociedad del desarrollo y del progreso. Esta praxis educativa reproduce fielmente la imagen "idealista" del hombre que ha dado lugar a una educación indiferente, alejada de lo que acontece en el entorno del individuo.

"A nuestro discurso pedagógico, amigo Alberto, podrían aplicarse las palabras que Lévinas dedica al humanismo occidental, al referirse a la memorable ambigüedad de las bellas letras, las letras sin alma, que no tienen contacto con la realidad opresora y violenta. Desde este modo de entender la educación, los otros y el mundo entran en un segundo plano. Es la pedagogía de la irresponsabilidad y el desamor, disfrazada de un supuesto proyecto emancipador de la modernidad.

Pedro hace una pausa en el momento en el que disminuimos la velocidad del auto. Llama su atención un jornalero agrícola que sostiene una pala en sus manos, justo al lado de un bordo de contención. Cerca de él, brota el chorro de agua de uno de los pozos que he mencionado. Algo pretendo decirle a Pedro sobre la labor de los regadores, pero él muestra mucho interés en continuar con nuestra conversación sobre el "olvido de la víctimas" en el discurso educativo. Adivino en su rostro una especial sensibilidad por este tema, que no quiere que quede en el aire.

—Amigo Alberto, me has oído decir en alguna ocasión que todo discurso educativo "viene de algún sitio" y "va hacia algún lugar", descansa sobre unos presupuestos éticos y antropológicos, y se plasma en unos modos concretos de responder a los retos actuales del ser humano, en unos determinados modelos de realización personal. Sabes muy bien que la ética no es un discurso neutro o indiferente y condiciona una praxis educativa determinada. Nuestro discurso

sobre la ética y la educación trasciende el ámbito estricto de una deontología profesional del educador, como podría ser la del médico, abogado, investigador, agricultor, empresario, etcétera. Independientemente de que el educador sea un buen profesional, y se ajuste en su práctica educativa a los principios deontológicos que exige su profesión; o que el educador esté atento a las necesidades del educando, sea afectuoso y comprensivo con sus alumnos, estaríamos tan sólo ante una metodología a emplear en educación, pero no habríamos tocado el corazón mismo de la acción educativa.

''Te lo diría con otras palabras: Para mí, la educación es y se define en sí misma como un acto ético, un encuentro de dos que se traduce y es, en su misma raíz, acogida y responsabilidad. Sin ética no es posible hablar de educación. Su carácter ético no le sobreviene, como un añadido que haga plausible la intervención educativa. La eticidad atraviesa de principio a fin, en su misma esencia, toda la acción educativa. La bondad o no de unas determinadas estrategias que hagan plausible o valiosa la intervención educativa, o el cumplimiento de unas normas que hagan del ejercicio profesional una actividad respetuosa de los derechos de los individuos y de la sociedad, son cuestiones que ''sobrevienen'' a la acción misma de educar, son sólo ''condiciones'' exigibles de la acción educativa. Más allá de una actividad técnica o profesional, la educación es, en sí misma, una experiencia ética, no una relación entre profesor y alumno rebosante de posibilidades morales.

''No basta con ''humanizar'' la educación mediante estrategias que nos acerquen al educando, que nos ayuden a comprenderlo y situarnos en su tiempo y en su espacio. El carácter ético, más bien, es una exigencia que define y constituye a la acción educativa. En resumen, Alberto: En toda acción educativa hay preguntas que se hacen ineludibles: ¿Quién es éste, ésta para mí? ¿Cuál es mi relación (ética) con él, con ella? Sin formularnos estas preguntas y responder éticamente a las mismas no puede darse un proceso educativo, porque sin la creación de un espacio ético en la relación educativa no hay educación. Sólo cuando el educando es tratado y reconocido como

"alguien", cuando se le pone rostro y nombre, se le reconoce en la singularidad de su existencia, en su situación, se puede educar.

"Es un hecho innegable que toda pedagogía es deudora de una antropología y una ética. Cuando educamos, lo hacemos desde una determinada concepción del hombre y del mundo, y actuamos desde una determinada concepción de la ética y de la moral. No actuamos, tampoco en educación, desde el vacío, sin referencias antropológicas y morales. Mi discurso sobre la educación descansa en la ética levinasiana, y se traduce en una relación de acogida y responsabilidad hacia el otro (alumno-educando). Sostengo, por tanto, que la relación ética que ata o vincula al profesor-educador con el alumno-educando es una relación de responsabilidad para con él, de radical dependencia de él. Responsabilidad de la que no se puede desprender.

"Alberto, por tus lecturas sabrás que, para Lévinas, la relación ética que sostiene el discurso no es una variedad de la conciencia cuyo radio parte del yo. Por el contrario, cuestiona el yo. Y este cuestionamiento parte siempre del otro. Si el sujeto, como afirma el filósofo lituano, es responsabilidad, toda acción educativa debe tender a ayudar al sujeto a ser responsable, es decir, capaz de responder no sólo al otro, sino del otro. Cuando se educa no nos limitamos a transmitir unos determinados conocimientos, destrezas o competencias, permaneciendo ajenos o indiferentes a la realidad de la vida de cada educando, a su circunstancia y contexto. Es el sujeto en todo lo que es quien es acogido, quien debe ser educado. Sólo cuando el educador se hace responsable del otro, responde a éste en su situación concreta, se preocupa y ocupa de él desde la responsabilidad, se da la educación. Por ello la educación no se entiende ni se da al margen de la ética, sin una relación responsable con el otro. Ello hace que postule un modelo de educación que se apoya en presupuestos éticos y antropológicos que "explican" al ser humano no como un ser en sí y para sí, propios de la ética y moral kantianas, sino como una realidad abierta al otro y para el otro, cuya realización como ser moral no está en su autonomía, ni, como sostiene Chalier, en un

movimiento reflexivo de sí sobre sí mismo, en la conciencia de sí, sino tan sólo en el movimiento de una respuesta a la llamada de la alteridad. Es la dependencia y "obediencia" al otro, en la más radical heteronomía, de la que habla Lévinas, la que nos hace sujetos morales.

Hacemos un alto en nuestra larga y densa conversación. Constato en el rostro de Pedro una señal del deber cumplido, una honda satisfacción por haber compartido, una vez más, su preocupación con alguien que, como él, también participa de esa pasión por todo lo que significa lo humano, de la tarea digna de ayudar al nacimiento de una "nueva criatura", en expresión de Arendt. En otro momento tendré la oportunidad de picotear en algunos puntos que han despertado mi curiosidad intelectual.

Arribamos al ejido Pachuca. Nos adentramos por la única calle pavimentada y llegamos al parque. Diversos árboles componen la escenografía del lugar. Me interesa contarle la historia de uno, enraizada en la voluntad de un tipo que penetró el misterio con un ejercicio de vida.

—Uno de ellos sobresale, Pedro, justo éste, el árbol más histórico de México: el ahuehuete. Es el único que existe en todo Mexicali y su valle. Lo trajo un michoacano que nació y creció bajo la sombra de un árbol de este género. Inmigró a esta región siendo joven y, al cabo de unos años, regresó a Michoacán y se lo trajo en una maceta. Llegó y le buscó el mejor lugar para sembrarlo, aquí, en este jardín comunitario. "No se va a dar, Tobías, el ahuehuete es de clima templado y de zonas altas como el altiplano mexicano", le decían los que tenían escuela, los que habían estudiado, los que sabían de raíces y de ramas. "Sí se da", decía categórico Tobías contraviniendo todo planteamiento científico, sólo aferrado a una convicción histórica de identidad familiar.

"Desde que lo sembró lo acogió de tal manera que, si fuese posible la alteridad entre el humano y la planta, te diría que este árbol representaría uno de los mejores ejemplos de lo que acabas de plantear.

"Quizás, Pedro, la clave para una comprensión mejor de lo que me has señalado en nuestra conversación, esté en entender la educación como un acto ético; que toda acción educativa es, en su misma raíz, un acto ético, y que fuera de este espacio de eticidad no hay educación alguna. Si la educación es una relación responsable entre educador y educando, la finalidad, entonces, de la acción educadora debe tender a ayudar al sujeto a ser responsable, es decir, a ser capaz de responder no sólo al otro, sino del otro. Entonces el tiempo y el espacio juegan un papel determinante, porque ningún profesor puede ejercer la responsabilidad si no es desde la situación o contexto donde se expresa la vida de cada sujeto educando. Te platico ahora una experiencia y me dices si ella está más cerca de la ética levinasiana que del afecto y la comprensión de la que habla Noddings.

Jovita y el conejo de la luna

La historia me la contó Margarita, una profesora que es dueña de una trayectoria de vida tan singular, que de ella podemos escribir otro libro. Sólo diré que su infancia se sitúa en el remoto ejido del valle de Mexicali, Baja California, por allá en la década de los sesenta. La región tendría unos 250 mil habitantes y no eran pocos los de la zona rural cuya educación llegaba si acaso a cuarto o quinto año de primaria. Se entiende que para los jornaleros agrícolas, la prioridad era trabajar en el campo para conseguir recursos que les permitieran sobrevivir. Si la escuela no costaba y la ausencia de un par de manos infantiles no provocaba que se ganara menos en el jornal, entonces podían ir a las aulas. Pero remarquemos la idea: la educación básica no era una prioridad para los habitantes de las comunidades rurales.

En ese contexto, la vida de Margarita anticipaba su vocación por la educación. Charlamos sobre esto sentados en la arena de una playa suave frente a las aguas del mar de Cortés, en una tarde donde la marea se lleva el agua cientos de metros mar adentro.

—Oye, Margarita, hace un par de fines de semana pedí de tarea

a unos estudiantes de la maestría en educación que escribieran algunos textos sobre las formas como se vieron tocados por la educación y se hicieron maestros. Como podrás imaginar, las historias son variopintas, todas ellas entintadas por deseos, intenciones, vueltas del azar, tradiciones familiares, en fin. Lo recuerdo hoy porque por lo que conozco de tu vida, que no es mucho, intuyo que la manera como llegaste a la docencia, es muy peculiar: ¿cómo te tocó la educación?

Ella me ve, como diciéndome que la respuesta a esa pregunta requiere tiempo y varias botellas de té helado. Me advierte que el sol se irá por el poniente y las palabras todavía seguirán vivas.

—Venga –le digo–, estamos de vacaciones.

—Siempre que veo la luna llena –dice Margarita–, me acuerdo de mi escuela primaria. Veo en la luna al conejo de la bella historia que contaba mi maestra Jovita, mi querida profesora de tercero. Ella la había leído en un libro de esos que traen ilustraciones en blanco y negro, pero la contaba con aquella voz tan afectiva, que todavía me parece escucharla.

—¿Cómo les contaba ese cuento mexicano, Margarita? –le pregunto.

—Verás. Se levantaba de su escritorio y caminaba hacia el centro, justo frente a las filas de mesabancos de madera intemporal. Luego nos decía: "¿Ya les conté el cuento del conejo que estaba enamorado de la luna?". "¡Noooo!", contestábamos todos en coro. "¡Mentirosos!", nos respondía con su sonrisota, "les va a crecer la nariz como a Pinocho". "¡Ándele, maestra!", le decía yo, "cuéntelo, por favor". Cuando la maestra se daba cuenta de que todos estábamos a la expectativa, iba al pizarrón, esos viejos pizarrones negros muy grandes, tomaba un gis blanco, dibujaba con presteza un conejo bigotón y con mirada pícara, y luego empezaba:

> Esta era una vez un conejo que no sabía nada de amores. Él vivía despreocupado en el campo, correteando por entre los chamizos y la cachanilla que hay por todas partes del valle de

Mexicali, especialmente a un lado de los canales de riego. Correteaba igualito que lo hacen ustedes por la tarde, después de hacer la tarea que les encargo, porque (guardaba silencio, se colocaba el dedo índice en la boca): primero hacen la tarea y luego se van a jugar, ¿no es cierto?

—¡Sí, maestra! Pero siga contando el cuento.

Como todo conejo que no sabe de la vida más que vivirla, pues eso hacía. ¿Les dije que se llamaba Pánfilo? Bueno, qué importa, el punto es que Pánfilo era medio aguerrido con su mamá coneja cuando ésta, apenas al salir el sol por el rumbo de los campos de algodón, lo despertaba para que fuera a la escuela.

—Maestra —la interrumpía cualquiera de nosotros—, los conejos no van a la escuela.

—¿Qué dices, Margarita? –Y se ponía las manos en la cintura como en una actitud retadora–. ¿Que los niños no van a la escuela?

—Los niños, sí, maestra, los conejos, no.

—¿No les dije que Pánfilo es un conejo chiquito, o sea, niño? Bueno, no me discutan, el asunto es que en el mundo de los conejos, también hay escuelas y los pequeños deben de ir como vienen ustedes todos los días. El conejito de nuestra historia le gustaba mucho ir a la escuela porque jugaba con otros conejos y porque aprendía que más allá de los canales y el campo donde él vivía, había otros ríos y mares que quizás algún día conocería. Todo iba bien para Pánfilo hasta un día que se dio cuenta que había crecido. Los conejos crecen mucho más rápido que los niños, casi como los perros. ¿Sabían ustedes que un año de un perro es como si fueran siete de nosotros? O sea, casi a los dos años son adultos.

—Profe, entonces ¿un perro a los diez años es como si tuviera la edad de mi abuelito Tobías?

—¿Cuántos años tiene don Tobías, Margarita?

—Mi 'apá dice que 72, profe.

—Más o menos, Margarita. Los perros viven muchos años menos que las personas, pero déjame seguir con el cuento del conejo Pánfilo porque si no todos tus compañeritos se van a querer salir del salón. Bueno, les decía que Pánfilo se dio cuenta que ya era un jovenzuelo una noche particularmente distinta a otras. Parecía que la mano de Dios le había colocado al campo muchas lucecitas invisibles porque se veía iluminada como nunca. ¿Saben por qué? Porque era octubre y había luna llena. Pánfilo, que como buen conejo casi nunca volteaba hacia el cielo, esa noche lo hizo y lo que vio le cambió la vida: clarito vio la cosa más hermosa que jamás había visto, y también creyó ver que esa hermosura se había sonreído con él.

—¿Qué cosa era esa tan hermosa, profe?

—¿Cómo qué? Ya lo saben, les he contado el cuento cientos de veces.

—¡La luna llena, profe, la luna llena! –Todos contestábamos en coro. La maestra sonreía complacida, como cuando a una deportista la suben al pódium y le colocan una medalla de primer lugar. Así se sonreía la maestra cuando nos veía a todos atentos, casi sin parpadear, escuchando de los amores del conejo con la luna.

—¡Muuuyyy bien! Tal y como dicen, era la luna llena, una luna hermosa, radiante, esplendorosa. Bueno, si quieren que les siga contando el cuento, tienen que tomar sus colores y una hoja y dibujar una luna tan hermosa como el amor del conejito. Luego le ponen un nombre bonito.

—¡No, profe! –terciaba cualquier compañero–. Cuéntenos todo el cuento y luego dibujamos.

La maestra nos entregaba la hoja y todos sabíamos que no seguiría con el cuento hasta que cumpliéramos con esa actividad. Y ahí nos tienes, unos con la mano izquierda y la mayoría con la mano derecha, haciendo un círculo que parecía cuadrado, rombo, trapecio. Después del trazo, venía el colorearlo con un amarillo huevo o un naranja mexicano. Ya que estaba pintado, cogíamos un lápiz y escribíamos: la

luna; o la luna enamorada; o la luna novia del conejo. Luego íbamos al escritorio de la maestra, mismo que estaba un escalón arriba de nuestros mesabancos y la maestra solía decirnos:

—Muy bien, Margarita, qué bonito escribes, pero ¿quieres que te diga cómo te puede salir un círculo redondo? Coge una lata de comida de tu casa, la colocas encima de la hoja y le das vuelta trazando la línea con el lápiz. De esa manera te va a quedar más bonita.

Después de esa actividad, terminaba la clase y el día, y nosotros nos quedábamos sin el final del cuento. Pero mi maestra era maravillosa y en todo pensaba. Me acuerdo que nos decía:

> Ya tenemos que irnos. Ya saben que nadie se puede ir a casa si no escribió la tarea que dejé en el pizarrón, guarda muy bien sus cuadernos, limpia su mesabanco, revisa que no haya papeles tirados. De la misma manera, nadie puede venir a clases si no ayuda a tender su cama y desayuna, aunque sea un vaso de leche con pan. Desde chiquitos tienen que ser ordenados y responsables, no sólo en la escuela, sino en su casa y en todos los lugares a los que vayan. Mal se verían si van, por ejemplo, de vacaciones a Tijuana a visitar a algunos primitos y no ayudan con el quehacer a sus tíos. Si andan de flojos, no los van a querer en ninguna parte.

—Oiga, maestra, pero ¿en qué quedó el cuento del conejo y la luna?

—¡Ah, Isaías! Pensé que nadie me iba a preguntar. Pues da la casualidad que hoy es luna llena, seguro ni sabían porque nunca miran el cielo estrellado del valle de Mexicali. Bueno, hoy es luna llena y los invito a que vayamos al parque, a un lado del quiosquito. Ahí los espero a las nueve de la noche. Si quieren invitar a sus mamás, las invitan, nomás les pido que cada uno de ustedes lleve un lonchecito que pueden ser tacos, tortas o pan dulce, y acuérdense que yo llevo un mantel y ponemos toda la comida junta para que cada quien coma

lo que quiera. Cuando estemos todos, voy a terminar de contarles la historia del conejo que estaba apasionadamente enamorado de la luna. Y no sólo se las voy a contar, sino que les voy a enseñar al conejo.

Llegaba la noche y ahí estábamos todos los niños y muchas mamás. La primera vez que fuimos al parque, pocos llevaron comida y por tanto, estuvieron poco dispuestos a compartirla. Sin embargo, la maestra hablaba mucho sobre la importancia de compartir y de convivir de manera pacífica y ella daba testimonio de lo que decía porque en el rancho (grandes y chicos), la tratábamos muy bien y le teníamos gran estima. No creas que eso sea fácil. Yo me daba cuenta en aquellos años que la maestra contadora de cuentos le dedicaba mucho tiempo a las cosas de la escuela, pero también me daba cuenta que era feliz haciéndolo.

Aquí termino con la historia y el cuento de la maestra —me dice Margarita—. Personalmente, cada vez salía de la escuela tocada por los cuentos y por las cuentas y siempre quería regresar. Toda esa fascinación terminaba de tajo cuando llegaba a casa y mi padre, contando con la complicidad de mi madre, insistía e insistía para que dejara la escuela y me fuera a trabajar al surco pizcando algodón o recogiendo tomate. "Ya terminarás la primaria y entonces sí, tendrás que trabajar como tus hermanos", decía categórico. Para ser justa, no es que mi madre fuera cómplice de mi padre, lo que pasa es que desobedecerle implicaba el regaño e incluso hasta un golpe si la molestia se cruzaba con el alcohol. Mi madre me preguntaba alguna que otra cosa de la escuela, le daba gusto que yo leyera "tan bonito", me decía ella, y varias veces me acompañó a las noches del quiosquito con mi maestra Jovita. ¿Te dije que se llamaba Jovita?

—No, no me dijiste –le contesto–, pero antes de que reflexiones sobre tus circunstancias docentes, dime, Margarita: ¿en qué termina el cuento?

—¿Cómo en qué? –me dice ella sorprendida–. ¿Cómo es que no sabes, si ese cuento todo el mundo se lo sabe? ¿Acaso no fuiste a la primaria?

—Sí fui, pero tú que estudiaste la educación, sabrás que no todos tuvieron tu suerte al tener una profesora como la que describes.

—Bueno, en eso tienes mucha razón. Cuando de educación se trata, no todo está dicho y nunca una experiencia es igual a otra, por eso algunos no dejan de decir que enseñar es un arte. Ahora, sobre la historia del conejo y de la luna, no te voy a contar el resto, pero como buena profesora de literatura, sí te voy a recomendar un libro de cuentos mexicanos para que ahí puedas leerla. Te decía: si mis padres tenían un destino para mí, y ese estaba lejos de los salones de clase, yo tenía que encontrar la forma de evadirlo. A mí me gustaba mucho la escuela y eso me hacía desafiarles. Nada en el mundo es fácil y menos ir en contra de las ideas de tus padres, pero la convicción se te presenta y te invade para darte argumentos que van minando las paredes hasta verlas caer.

—En el cultivo de la convicción, ¿la maestra Jovita participó más allá de sus clases novedosas? De una u otra manera, ¿se hizo responsable de ti? –La respuesta de Margarita no es inmediata, se nota que busca alguna pista en el baúl de su memoria.

—Mira Alberto, mucho hizo Jovita con sus clases para moverme el mundo, voltearlo y cambiarme de herramientas para enfrentarlo. Pero cuando mi padre se aferraba a que dejara la escuela o que no fuera a la secundaria, la profe Jovita estuvo en esas discusiones más de una vez. Mi terquedad la cultivó ella, sin duda.

—Bien, ya buscaré el libro en cuestión, pero volviendo al quehacer docente de tu maestra, supongo que mucho de idílico hay en esa imagen que tienes de ella, y también creo que los maestros de antes estaban mejor equipados éticamente para su labor, que los de estos tiempos. Lo que quiero decir es que la práctica de tu maestra de primaria estaba condicionada por el ambiente rural en el que se desarrollaba, es muy posible que no tuviera hijos y por tanto, estuviera dedicada cuerpo y alma a la docencia y por eso podía estar con ustedes hasta por las tardes.

—Tus supuestos dan para varias reflexiones. Hacer uso de la memoria para no quedarse sin pasado, entraña una buena dosis de subjetividad, de eso no hay duda. Si bien una cosa es el hecho y otra la manera como se narra o describe, en este caso, me apego a lo que mi maestra de tercer año hacía en el salón de clases. En concreto, querido amigo, lo que quiero decirte es que profesores así existieron y siguen existiendo. Cuándo fueron más, cuándo fueron menos, es una respuesta que debiera darte un investigador educativo y yo no lo soy. ¿Son distintos los comportamientos de los profesores en la zona rural que en la zona urbana? Es una pregunta que en su planteamiento lleva la trampa porque aparentemente se podría decir que los primeros suelen ser más cálidos, más comprometidos y mejor acogidos. Es una trampa porque el profesor es por la profesión misma y no por el apellido que le agregues.

—No me queda claro esto último.

—Déjame te doy un ejemplo. Mi hija cursó la preparatoria en una escuela donde los maestros siempre estaban en la puerta del salón antes de que tocara el timbre porque tenían indicaciones de la dirección de la escuela de no permitir la entrada de los estudiantes una vez que sonara la chicharra. Ella generalmente no tuvo inasistencias y podríamos pensar que tenía el hábito de la puntualidad. Sin embargo, al ingresar a una carrera universitaria, le dio por llegar tarde a su primera clase. El argumento que esgrimía era que su maestro nunca llega temprano, entonces: ¿para qué estar a tiempo? Lo que yo le decía es que no se podía ser responsable cuando alguien te premie e irresponsable cuando a nadie le importe. El atributo, el valor, la cualidad no está en función de terceros sino de uno mismo. Ahora voy al caso de mi maestra de tercero. Ella era excelente maestra dando clases en el rancho y también lo fue años después trabajando en la ciudad. La llama de la vocación la traía desde su ser humanitario, y esta llama ardía con mayor viveza cuando encontraba a una comunidad dispuesta y colaborativa, pero igual permanecía encendida cuando las familias y los alumnos colaboraban menos. Entonces, lo rural o lo

urbano es una circunstancia que puede pesar, pero que no es determinante en el ejercicio ético del docente.

—Ahora sí te entendí, Margarita. Sí hay condicionamientos sociales, pero la formación moral es personal y ésta se constituye de las ideas que se tienen y por las creencias que se viven. Me acuerdo con ello de una frase de Groucho Marx, ese de las ideas brillantes, a propósito de una mañana en la que entra a una oficina y pide empleo a un señor elegantemente vestido. Muy seguro de sí, le dice todos los conocimientos que posee, todas las competencias que ha adquirido y remata con una frase sublime: "Y estos son mis principios"; guarda silencio por unos segundos viendo las reacciones de desagrado del empleador encorbatado y agrega: "Estos son mis principios, pero si no está de acuerdo con ellos, por acá tengo otros". Ahora déjame te pregunto otra cosa: ¿cuántos de tus compañeritos del grupo de tercero de primaria, al cabo de los años, adoptaron la docencia como una profesión?

—Casi podría asegurarte que solamente yo. Todos respetábamos y queríamos a la maestra, pero eso no significa que su ejemplo haya permeado a todos. Como te digo, para mí, el ambiente escolar tenía mayor significado que cuidar a mis hermanitos menores, limpiar la casa o trabajar en el surco. Esa realidad, el gozo por la escuela y mi carácter, me hicieron conformar un plan de vida no escrito, pero sí pensado. El ejercicio docente de mi maestra sirvió como un ejemplo de lo que yo quería hacer cuando fuera grande y esto del ejemplo no es nada nuevo; cuando leía teorías acerca de la pedagogía, específicamente en lo que se refiere al ámbito moral del docente, aprendía cómo desde la época griega Platón decía que el ejemplo mismo del profesor, con su palabra y acción, es lo que mejor educa. ¡Vaya que lo creo!

—Bueno, Margarita, nos cayeron las sombras de la noche y ya nos tomamos nuestras respectivas botellas de té helado. Ha regresado la marea y creo que es hora de emprender el regreso a Mexicali.

—Estoy de acuerdo contigo, colega: ha sido una buena conversación. Me hiciste recordar los buenos significados de la docencia y también me iré pensando en mi propia práctica docente. Nunca está de más que los profesores reflexionen periódicamente sobre su comportamiento en los salones de clase. Oye, antes de que te marches, ¿no quieres saber en qué termina el cuento del conejo y la luna llena?

—Venga Margarita, te escucho mientras voy guardando las notas de esta charla.

—Nada, para no traicionar la memoria de la maestra Jovita, te lo cuento otro día. Si ella se subía al escritorio para simular el techo de una casa, yo no puedo hacer menos. Que disfrutes los paisajes del desierto bajacaliforniano a tu regreso.

Pedro da muestras de querer decir algo sobre esta interesante historia. Antes le muestro las nubes de vapor que surgen de la tierra en las faldas del Cerro Prieto. Si las nubes se forman en el cielo, qué hacen escapándose del suelo. Le digo que es una zona de gases por la antigua actividad volcánica. Agrego que este hecho de la naturaleza es aprovechado por los seres humanos para generar electricidad y venderla a los Estados Unidos. El fenómeno parece no llamarle mucho la atención y va a lo suyo.

—Amigo Pedro, queda claro quiénes eran y qué significados tenían los alumnos para la profesora Jovita. Seguro no estabas pensando en ella cuando enunciaste la tesis: La educación es y se define en sí misma como un acto ético, un encuentro de dos que se traduce y es, en su misma raíz, acogida y responsabilidad. Te pregunto: ¿Es posible encontrar en historias pedagógicas como las de la maestra Jovita el sentido de que cuando se educa no nos limitamos a transmitir unos determinados conocimientos, destrezas o competencias, permaneciendo ajenos o indiferentes a la realidad de la vida de cada educando, a su circunstancia y contexto? Agrego una interrogante más: en tu experiencia, ¿es posible afirmar que el contexto de hace algunas

décadas era más favorable que el de hoy para que se dieran este tipo de expresiones educativas?

—Alberto, me has escuchado decir que no se educa en "tierra de nadie" que no es posible orientar, acompañar y ayudar a la tarea de la construcción personal del alumno-educando si no es desde su situación y contexto en el que vive. Y esta no es una condición o exigencia de la que podamos prescindir sin consecuencia alguna. Es un principio inexcusable en toda acción educativa. La "circunstancia", como nos dice Ortega y Gasset, nos define y nos constituye. Somos "circunstancia", situación, diría yo. Lo que caracteriza a la vida del ser humano es su situacionalidad, habitar en lo abierto. Y fuera de su situación no se entiende nada del ser humano, ni lo que piensa, ni lo que quiere, ni cómo y para qué vive. El ser situación y contexto es ineludible para el ser humano. Tampoco se puede entender la educación si se saca de su situación y contexto. Hablaríamos entonces de un ser ideal, abstracto, irreal. Y obviamente este no es el ser humano histórico con el que nos topamos todos los días.

"En nuestro discurso y nuestra práctica educativa hemos priorizado la adquisición de aquellos conocimientos y estrategias que nos garantizasen, en lo posible, el éxito de nuestra tarea educadora. Nos hemos situado ante el alumno como si éste fuese un objeto simplemente a "conocer", en la pretensión de controlar todas las variables que intervienen en un proceso educativo. Nuestra relación con el alumno no ha sido una relación "amistosa", respetuosa. Nos hemos situado, con demasiada frecuencia, frente al otro (alumno), no con el otro, con alguien del que somos responsables, sino con aquél a quien le podíamos pedir cuentas desde una supuesta autoridad sobre él. ¿Qué es lo que nos ha llevado hasta esta manera de entender la educación? A responder a esta pregunta le he dedicado mucho tiempo y mucho trabajo, como bien sabes, Alberto.

"Quizás te parezca dura la expresión que utilizo en esta conversación contigo: Creo que es necesario desenmascarar un discurso, pretendidamente objetivo y científico, que hace descansar la educa-

ción sobre principios neutros o indiferentes, inocuos para cualquier finalidad de la acción educativa. Y no es así. No hay discurso y práctica educativa que no estén apoyados en presupuestos antropológicos y éticos que guían y condicionan la acción educativa en un determinado sentido. Consciente o inconscientemente el profesor actúa desde unos principios, desde una determinada manera de entender la educación y al hombre. Esta servidumbre le acompaña siempre; es una "carga" de la que no se puede desprender. La filosofía idealista ha impuesto una concepción del hombre desencarnada, ajena al sufrimiento, reticente a la "circunstancia". Esto se ha traducido en una ética indolora, fiel, no a la realidad de la vida, sino a los "grandes principios".

"Si hojeas nuestras publicaciones sobre educación podrás observar, amigo Alberto, hasta qué punto se ha pervertido nuestro discurso pedagógico, y lo que es peor, nuestra acción educadora. ¿Cómo se puede hablar de educar desde presupuestos antropológicos y éticos que prescinden del hombre como ser histórico? Desde esta visión del ser humano toda referencia a las experiencias de sufrimiento, de explotación, de marginación, está fuera de lugar, porque también está fuera de lugar el hombre que conocemos. ¿A quién es entonces a quien se quiere educar?, ¿a quién? Es un hecho sintomático de lo que te digo el tratamiento que recibe la educación intercultural en nuestro discurso y en nuestros salones. ¿Por qué no se pregunta a los niños emigrados qué es lo que le llevó a sus padres a dejar su pueblo, su tierra, su casa, amigos, familia? ¿Qué ha supuesto para ellos este desarraigo? ¿Cómo se han sentido en un medio extraño, a veces hostil? Sin responder a estas preguntas, y responder desde la ética, no hay educación posible. Si estas preguntas no forman parte de los contenidos educativos, habrá adoctrinamiento y manipulación, pero no educación.

"En la historia que me has contado, la maestra Jovita ha entendido muy bien lo que es meterse en la piel del otro. Ha hecho suya, de la mejor manera, la historia del desarraigo de sus alumnos. No se ha

quedado en la función profesoral, técnica; ha dado a su actuación una dimensión ética reconociendo en cada alumno a un sujeto concreto. No se ha guiado por los "grandes principios", ni las "bellas ideas", sino por la realidad y la historia que envuelve la vida de cada uno. Decimos, Alberto, que para educar hay que "pasar a la otra orilla", hay que quemar las naves en un viaje sin retorno. Este es un viaje para quedarse ahí, en el otro. Por eso me has oído decir, muchas veces, que la educación es un "acto de amor". La suerte del otro (alumno) me afecta en mi propia identidad. Ésta queda alterada, quebrada por la presencia del otro. Por eso la educación es un acontecimiento ético. ¿Cómo se puede entender la conducta de la maestra Jovita si no es desde su inmenso amor a sus alumnos, desde su vaciamiento y abandono de sí? ¿Dónde aprendió esta maravillosa lección? ¿Acaso en las clases de preparatoria para el magisterio? Tengo mis dudas. Más bien en su experiencia de cada día, en el contacto con la vida de sus alumnos, en vivir permanentemente con los ojos abiertos para percibir la realidad y darle una respuesta ética. Estos son los verdaderos maestros (los alumnos) que le han enseñado a mirar, a ver la realidad incómoda, la "circunstancia" sin la que no podemos conocer a nuestros alumnos. Y tampoco amarlos. Seguro que no conocía la ética de Lévinas, ni lo que los pedagogos queremos decir cuando hablamos de presupuestos antropológicos y éticos. Pero sí había aprendido algo que no se enseña necesariamente en las aulas: el otro es alguien del que debo responder si pretendo vivir dignamente, a la altura de un ser humano.

"Me preguntas, amigo Alberto, si el contexto de antes favorecía más que el actual esas experiencias educativas que nos muestra la maestra Jovita. Sinceramente, no. No es una cuestión de actualidad. Se trata más bien de una actitud aprendida, desde la experiencia, a estar pendiente del otro, a la escucha del otro. Es una actitud de apertura al otro que se traduce en un estilo de vida, y sobrepasa los muros del centro de enseñanza. Es la dimensión ética y moral que nos hace entender al otro como alguien y del que yo debo responder. Y este aprendizaje trasciende el tiempo y el espacio. Al final, Alberto, nuestra maestra Jovita quizás no vio el fruto de la semilla sembrada en sus

alumnos, pero sí sabía que todas las semillas germinan a su tiempo y cuando se siembran en una tierra cuidadosamente preparada.

Dejamos el valle de Mexicali, sus pozos, el microscópico cáncer de sus tierras salitrosas, los surcos que se preparan para ver germinar las matas de trigo que inundarán esta zona apenas entre el mes de enero. Pedro no lo dice pero no cambiaría su huerta murciana por este verde disparejo, ni por este sol acogedor que se ha olvidado del inframundo por algunos meses. Mis ojos han visto ambas huertas, aquélla y ésta. Como los ojos son poco racionales, mucho menos que las palabras, le respondo la cortesía: tampoco yo cambiaría este suelo sin hondonadas y con pocos misterios, no sólo por la convicción de Tobías, el del ahuehuete que sí se dio, sino porque las raíces que no se ven, están firmemente asidas a una tierra fértil.

CAPÍTULO V

Educar desde la alteridad

Desde el acto de educar una pregunta se me enquista en la razón:
¿Van a algún sitio los que no saben a dónde tienen que ir?

Ceremonia de fin de curso entre un paisaje de flores

La geografía de Baja California ofrece paisajes desconcertantes. Mar y desierto. En ese binomio caben climas extremos y templados, sierras prolongadas y valles interminables, hilos de agua y cauces de arroyos secos. También caben ciudades y villorrios, ejidos agrícolas y aldeas de pescadores.

El municipio de Ensenada es el más grande de México. Tiene un territorio inmenso como pueden serlo 52 mil kilómetros cuadrados, habitados apenas por un poco más de medio millón de personas. En uno de esos poblados de menos de mil habitantes, rodeados de pequeñas serranías desde donde se ve a la distancia la neblina baja del océano Pacífico, acudí a una ceremonia de fin de cursos. Graduaban un poco más de treinta niños de la escuela primaria. Estando ahí me di cuenta de la principal actividad económica de los lugareños: sembrar flores y cortarlas con tal gracia que son las mejores rosas que hay en la región, de un blanco que asemeja al

paraíso, un amarillo que derrite la intensidad del oro más puro y un rojo del cual copiaron el color de la sangre.

La ceremonia tuvo lugar en la cancha de básquetbol de la escuela. Las rosas blancas y rojas adornaban el lugar como si esperaran que llegara un director de cine y filmara tan importante evento. Puertas imaginarias y arcos de flores. Blanco incandescente mezclado con un amarillo envolvente. Los rosas rojas aparte, colocadas en cuatro floreros gigantes acomodados en las respectivas esquinas de la cancha. Los eucaliptos espigados y uno que otro sauce pasaban a un segundo plano. Más allá, a un lado del camino que lleva a las casas, los infaltables encinos. Orondos, frondosos y acogedores, se burlan del sol cuando éste pega fuerte desde el cénit. En ese entorno de ríos de flores y sombras placenteras, hasta los discursos de las autoridades educativas se suavizaban impregnados por ese aroma contagiante.

La piel y la vestimenta de los graduados sintonizaban con ese cuadro pintado con el trazo más fino. Adolescentes de piel morena, ellos con el pelo corto, engomado al máximo nivel; ellas lucían sus cabezas con un concierto creativo de peinados trenzados, ensortijados, alaciados. Lo común en ellos eran sus sonrisas. Estaban de fiesta porque los años les decían que ya estaban grandes para la primaria, que ya era hora de adentrarse por otros derroteros de la vida.

Son muchos años los que han pasado desde que me gradué de primaria y me cuesta trabajo recordar detalles. Sin embargo, el estar presente en la ceremonia de graduación en ese poblado que se ubica a medio camino entre Tijuana y Ensenada, un diálogo suscitado entre un padre y su hija llamó poderosamente mi atención y me remontó a la lejana década de los setenta del siglo pasado.

La adolescente pasa por su constancia de estudio y saluda a todos los integrantes del presidium. Algo diferente tenía en la mirada y su mano, al estrecharse con la nuestra, evidenciaba un tono de convicción que no tenía el resto. Minutos después pasa nuevamen-

te porque el director del plantel le entregaba un reconocimiento como la mejor estudiante de la escuela y de todos los poblados cercanos.

Concluye la ceremonia y me acerco donde estaba la adolescente siendo abrazada por sus padres. Ver la manera cómo el hombre tocaba su peinado como no queriendo desbaratarlo, o cómo la tomaba de sus manos y luego la estrechaba contra su pecho, me emocionó y me hizo recordar a los adolescentes desertores, aquellos que inician el camino al despeñadero justo porque no hay un abrazo que se interponga entre las esperanza y esas terribles inercias. El padre no puede iniciar la conversación, pero la adolescente que colecciona dieces como recolectar rosas, lo hace.

—Gracias, pa' –y le regresa el abrazo. El hombre, desconcertado, permanece así, escuchando el corazón apacible de la hija, con la vista cuajada en agua, viendo uno de aquellos floreros mágicos. Respira fuerte, pretendiendo guardar la voz que presenta síntomas de fractura.

—¿Gracias por qué, hija?

—Por dejarme ir a la escuela, por regañarme cuando no hacía la tarea y por ponerte contento con mis dieces.

El padre separa los latidos de ambos. Su mano izquierda pasa por la nuca de ella, pocas veces en su vida la ha tenido así y la ha mirado con tanta esperanza.

—No me des las gracias por algo que es mi obligación. Ahora te voy a decir otra cosa. No voltees para atrás, el pasado ahí se queda, si acaso hay que recordarlo para que no te olvides de dónde eres.

—No, pa', yo no me quiero ir de aquí nunca. Aquí quiero vivir, siempre contigo, con mis hermanos y con mi mamá.

—Te equivocas, hija, mira para delante, siempre para delante. Los ejemplos para estudiar no te los puedo dar yo, ni tampoco las personas de este poblado. Aquí la gente no hace más que trabajar, de rosas saben mucho, de libros, nada. ¿Quieres seguir estudiando?

—Sí, pa' –contesta ella sin asomo de dudas.

—Bien, déjame batallar a mí. Frijolitos y tortillas habrá en la casa, esos nunca faltarán, ni tampoco tus libros y cuadernos. Dios guarde la hora, pero tú irás a la secundaria. Si te va bien, qué digo: te va a ir bien, entrarás a la prepa, qué cosas. Aunque ningún chamaco de aquí vaya a la prepa, tú sí, porque eres diferente. Después, a la universidad, ¿te imaginas el orgullo de tu madre?

La adolescente guarda silencio. Seguro se estará imaginando de dieciocho años, entrando a un salón universitario. El padre cierra con una pregunta, al tiempo que libera sus manos.

—Porque ya sabes lo que quieres ser cuando seas grande, ¿verdad, hija?

—Sí –dice ella–, pero todavía no se los voy a decir.

Toca el brazo de su padre y luego sale corriendo a buscar a sus amigas. La música está por iniciar en esa cancha tapizada de rosas. Yo me despido de los que me invitaron y salgo del poblado por el único camino de terracería que lo comunica con las ciudades que algún día hospedarán a esta adolescente que tiene un fuerte sentido de la espera.

Ensenada, Baja California

Pedro y su esposa Tere están en Ensenada. Quedé de verles para comer en uno de esos restaurantes que se localizan justo frente al mar, donde las olas rompen en los riscos y ese rumor cobija la conversación. Le digo que el planteamiento ético de la educación me dejó algunas interrogantes.

—Oye, Pedro, en nuestra pasada conversación abordaste un tema crucial para la educación, pero creo que no lo desmenuzaste del todo. Dijiste que cuando se educa no nos limitamos a transmitir unos determinados conocimientos, destrezas o competencias, permaneciendo ajenos o indiferentes a la realidad de la vida de cada educando, a su circunstancia y contexto. Agregaste que es el sujeto en todo lo que es quien es acogido, quien debe ser educado. Sólo

cuando el educador se hace responsable del otro, responde a éste en su situación concreta, se preocupa y ocupa de él desde la responsabilidad, se da la educación. Por ello la educación, dijiste, no se entiende ni se da al margen de la ética, sin una relación responsable con el otro. ¿Podrías ahondar al respecto?

—Con gusto, amigo Alberto, añado algunas ideas. Me parece muy claro que el pedagogo o la pedagoga de nuestros días, conscientes de su misión de procurar elementos críticos, no pueden limitarse a ser sólo unos buenos técnicos de la enseñanza, lo que podríamos entender como buenos profesionales. Si desean educar a sus alumnos para que sepan interpretar, "leer" los acontecimientos de su tiempo, no les pueden ocultar la realidad; deben abrir su enseñanza a la vida, y hacer que la vida entre de lleno en los salones. Para esto se requiere que el profesor, (el maestro, diría yo), además de ser competente en los conocimientos que imparte, debe ser experto en humanidad. O lo que es lo mismo: amar fervientemente la vida, al mundo en que le ha tocado vivir.

"Decimos, amigo Alberto, que educamos para la vida; pero nuestros centros de enseñanza, nuestros salones repiten una y otra vez los mismos saberes, con las mismas estrategias. Hay una fijación en el pasado que impide ver la realidad, "nuestra" realidad con una mirada distinta, nueva. El ser humano es hijo del tiempo, también de su "circunstancia". Y fuera de ella no hay posibilidad alguna de educar. Insertarse en la realidad para transformarla es una finalidad de la educación. El alumno es un ser histórico que vive envuelto en una realidad concreta que le afecta y le condiciona. Y esa realidad también debe entrar en la preocupación, en la responsabilidad del profesor. Y ya ha salido la palabra responsabilidad. Para mí esta palabra resume todo lo que quiero decir cuando hablo de educación. "Soy responsable del otro", pero este "otro" sujeto a una historia particular, a una biografía, cultura y lengua de las que no se puede desprender. Es su equipaje desde donde hay que entenderlo y amarlo. La responsabilidad hacia el otro no es un acto que se pro-

duce en un punto cero, en el vacío. Se da siempre hacia un sujeto histórico, singular. Y la responsabilidad en educación se traduce en acogida; es su forma de presentarse.

"Me has oído decir, amigo Alberto, que mi discurso pedagógico tiene como soporte, como fundamento, a la ética de Lévinas. Y es así. Sólo una ética de la compasión, del reconocimiento del otro, de la primacía del otro, la ética que hace descansar la constitución del sujeto moral en la dependencia del otro, sólo esta ética puede ser soporte, fundamento de una educación que se traduce en acogida y reconocimiento del otro, como yo sostengo. La ética del pensador lituano, al contrario que la ética y moral kantiana, no nace de una reflexión de la dignidad de la persona, no nace de la razón, ni de principios universales y abstractos, sino del mandato inapelable del rostro doliente del otro, del sufrimiento del otro. Es el rostro del "huérfano y de la viuda" el que me "ordena" responder a su mandato. La ética levinasiana es una ética heterónoma; no nace de una convicción interior, sino de una obediencia al mandato que viene de "fuera". Y en esta obediencia se juega mi suerte y mi dignidad como sujeto moral. Esta ética se traduce en la práctica de la compasión, en hacerse cargo del otro, en la acogida del otro. Por ello decimos que esta ética nace de la experiencia, de la presencia del otro; es una mirada siempre atenta al rostro del otro, al que no puede rechazar apelando al silencio o a la indiferencia. ¿Tiene esto algo que ver con la pedagogía de la alteridad? ¿Se ve el soporte teórico para una pedagogía de la acogida?

"Lo hemos hablado muchas veces, Alberto: la pedagogía de la acogida nada tiene que ver con la pedagogía dominante de la "instrucción", con la enseñanza-aprendizaje de saberes y destrezas en la que se ha convertido la enseñanza de nuestros centros escolares. Se olvida, con frecuencia, que entre el "instruir-explicar" y el "acoger" hay una diferencia de naturaleza. En la pedagogía de la acogida, al otro, la relación que se establece entre educador y educando no es propiamente una relación "técnica", apoyada en la competencia

profesional del educador, sino una relación ética sustentada en la experiencia-testimonio del mismo. Lo que el educador transmite no es sólo una explicación de los acontecimientos del mundo, sino más bien su experiencia vital, su modo de relacionarse y vivir con los otros, de resolver el problema de su existencia con los otros.

"La experiencia es testimonial, no ejemplo a seguir. No es lo mismo instruir-enseñar que educar. Enseñamos-instruimos a través del discurso y la explicación. Educamos a través de la experiencia valiosa, a través del testimonio. ¿Cómo "explicar" a los educandos qué es la compasión y cómo nos compadecemos, qué es y cómo respondemos a la demanda del otro sufriente; qué es acoger al otro y cómo nos hacemos cargo de él; cómo se vive sin ser indiferente o guardar silencio ante las situaciones de sufrimiento y violencia de los demás? Este tipo de educación se hace a través del contagio, de la mímesis; no da lugar a la "explicación". La educación idealista-cognitiva, por el contrario, se mueve en el ámbito de la lógica y del discurso; la educación de la acogida se plasma a través de la experiencia. Ambas se apoyan en modelos o paradigmas distintos. Por eso decimos que hay "experiencias" que no se pueden "explicar".

"Si la educación es responsabilidad y acogida, como te he dicho, ésta se da siempre a una persona concreta que vive en una situación también concreta. Nunca lo diremos suficientemente; siempre lo debemos recordar para no dejar que nos invada el pensamiento abstracto, incapaz de asumir la experiencia de cada educando. No se acoge, ni se educa, a un ser ideal, sin historia ni contexto. Se acoge y se educa a un ser humano atrapado por su tiempo y por su espacio, por su "circunstancia". La "circunstancia" de cada ser humano forma parte de su contenido humano, no se la puede quitar de encima. Por ello no puede haber un discurso y praxis educativos sin tiempo ni espacio. Necesariamente es un discurso situado, histórico. Lo he afirmado en diversos foros: en educación no contemplamos al hombre universal, sino a este individuo concreto que vive, siente y piensa en un espacio y tiempo también concretos. El carácter his-

tórico de la educación hace que la acción de educar sea una tarea original, singular, no estandarizada y siempre inacabada e incierta; que no se pueda educar si no se conoce la situación y el contexto en que vive el educando, ni hacer abstracción de las características singulares de éste, pretendiendo hacer una educación de validez universal.

"En nuestras conversaciones sobre educación hay una idea fundamental que siempre surge y que quiero compartir contigo: La pedagogía de la acogida o de la alteridad tiene como soporte teórico necesario a la ética de la compasión. El que compadece y acoge tiene delante de sí a una persona concreta, histórica y singular, que vive "aquí y ahora". Es la "presencia inquietante" del otro, de cualquier otro, la que demanda una respuesta incondicional y urgente. Esta ética de la compasión es la forma con la que los seres humanos respondemos ante los demás, del otro y ante el otro.

"Coincido con Mèlich cuando afirma que la ética es la respuesta que damos al otro que nos sale al encuentro. Si se es sujeto moral cuando se responde a la demanda del otro, cuando se compadece y se acoge al otro, la educación, entonces, no es más que un largo aprendizaje para la acogida, para vivir éticamente, es decir, en la responsabilidad. Y este aprendizaje se hace, necesariamente, desde y en la experiencia. Esta pedagogía de la acogida está muy lejos de la competencia de un experto y más cerca del maestro que sólo señala, en la incertidumbre y el temor, el camino de la acogida, de la respuesta ética al otro. Por ello, me distancio en parte de Noddings cuando establece que la finalidad de esta pedagogía es fomentar el desarrollo de personas competentes, bondadosas, cariñosas y a las que es fácil amar. La pedagogía de la alteridad o pedagogía de la compasión es más que esto: hay que responder acogiendo, compadeciendo aun a pesar del otro. Tampoco es como dice Van Manen: una pedagogía del tacto volcada en el afecto hacia el otro. Estas pedagogías se quedan en la epidermis de una pedagogía radical de afirmación del otro.

"Lo que estoy planteando poco tiene que ver con acudir a nuevas prácticas o recursos didácticos; no son nuevos ropajes o nuevas formas en nuestra práctica educativa lo que una pedagogía de la acogida nos demanda. Es más bien una nueva forma de "mirar" al hombre y al mundo, una manera distinta de acercarnos al ser humano y de estar presente en el mundo. Se trata de una filosofía de la educación y de la vida que nos hace cómplices de todo ser humano, empezando por el que tenemos más cerca. Es una pedagogía que va más allá de una relación afectiva entre educador y educando, que nos "obliga", incluso a nuestro pesar, a responder del otro, a hacernos cargo de él si queremos vivir en dignidad. Para resituar a Lévinas, es una pedagogía de la renuncia y del abandono del propio yo para afirmar la primacía del otro en un acto de "obediencia" a quien es más que yo (Lévinas, 1991). Estar atento a los acontecimientos de nuestro tiempo, ser sensible a los sufrimientos del otro, no viene de la mano de una pedagogía idealista, instalada en una filosofía de los "grandes principios". Es más bien resultado de una ética de la situación que asume la respuesta a las necesidades del otro como condición irrenunciable de la vida ética, es decir, responsable. No hay posibilidad de una vida "humana" sin los lazos de responsabilidad con la suerte de los otros en su condición ineludible de "seres dolientes", no la hay. Es esta ética de la compasión, como soporte de una pedagogía de la responsabilidad, la que nos puede ayudar a saldar nuestra deuda pendiente con las víctimas de la arbitrariedad del poder. Me vas a permitir, amigo Alberto, que eche mano de un texto de Chalier que pone en sus justos términos el desastre de una ética indolora que ha traído tantas desgracias a la humanidad:

> Mas las tinieblas de una historia que se supone iluminada por la razón evocan, trágicamente, que el logos decididamente no basta para expulsar la ignominia. Hay que constatar que este siglo ha fracasado trágicamente en dar a los hombres el sen-

> tido de lo humano. Por ello es por lo que, en un mundo que ha heredado, en rebeldía o en aquiescencia, esas épocas de barbarie, y queda desde ellas tentado por el nihilismo y todas las formas, sutiles o brutales, de la desesperación, se hace necesario reavivar la memoria de otra fuente de sentido distinta de la racionalidad griega (Chalier, 1995, 23).

"Es indispensable hacer un viaje de regreso de Atenas a Jerusalén para, como dice Lévinas, reconocernos todos en el "huérfano y en la viuda".

Tere tocó el hombro de su marido, señal inequívoca que le pide guarde las ideas para el postre. El mantel blanco, los cubiertos puestos en su lugar y las copas de vino tinto a medio llenar, armonizan con el sol de media tarde. El mar ensenadense está en calma. El ruido de las olas trae el rumor de la vida. Un pan artesanal y una mantequilla casera abren la puerta a la comida.

—Oye, Pedro, ¿no te he platicado del pequeño Terius y su buena profesora? Lo recuerdo mucho ahora que decías que la educación es responsabilidad y acogida, y se da siempre a una persona concreta que vive en una situación también concreta. No se acoge, ni se educa, a un ser ideal, sin historia ni contexto. Se acoge a un ser humano atrapado por su tiempo y por su espacio, por su "circunstancia". Déjame platicarles a Tere y a ti las circunstancias de los niños hijos de jornaleros agrícolas que viven temporalmente en Baja California.

Nubes, pasos, educar desde otra piel

Empecemos por ver la escuela desde una óptica que nos ofrece la sociología de la educación. Lo primero que hay que reconocer es que la educación es un fenómeno social que ha encontrado en la escuela su principal objeto de estudio. Lo segundo es que, asumiéndola como fenómeno social, su desarrollo exponencial se da en la

etapa histórica de la modernidad, por tanto, no resulta extraño que buscara una ciencia —que no es la pedagogía—, que pudiera explicarla desde esa perspectiva: la sociología.

En ese devenir de la historia y de las ciencias sociales mismas, de tener un par de paradigmas o maneras de explicar la educación como fenómeno social, el mundo se volvió tan complejo como los modelos para explicar o interpretar a la escuela. Quién sabe ahora cuál es la mejor manera de hacerlo.

Es claro que el contexto –espacio y tiempo– condicionan grandemente las maneras como actúa y se despliega el acto educativo. Es por ello que una explicación de la escuela sin saber lo que pasa a su alrededor, es tener una visión parcial de la realidad. En esas circunstancias y dependiendo de la época, la escuela lucha con mayor o menor medida a contracorriente. Junto a otras instituciones –familia, iglesia–, son las depositarias de las buenas acciones, las buenas conductas, lo mejor que ha hecho la humanidad.

Hay que agregar a lo anterior que, si bien la época y la cultura dominante de la misma afecta en forma importante a la escuela como una institución social, también hay que afirmar que no puede estar predeterminada para reproducir los patrones y las reglas sociales inmovilizando las conciencias individuales. Dicho de otra manera, podemos cuestionar seriamente el postulado de que naces en un seno de obrero y obrero serás. Si bien es cierto que estructuralmente unos tienen más y mejores oportunidades que otros, hay historias –aunque sean las menos– que alientan a ser otros y ser mejores.

En contraparte, tampoco la escuela es un trampolín socialmente democrático y abarcativo donde todos tenemos las mismas oportunidades para escalar socialmente. Por infortunio, la escuela es una institución social que también fomenta las desigualdades. En un sistema desigual, las instituciones tienden a reproducir la desigualdad. En esa tesitura, la escuela tiene graves responsabilidades, acaso una de las más urgentes es generar las posibilidades para que

la persona pueda optar. La escuela abre horizontes; el que está en ella definirá, de acuerdo a sus circunstancias, lo que pueda o quiera hacer.

Breve amasijo de realidades

Hay realidades que se nos vienen en forma atropellada, todas juntas y sin cuidar las formas. Al llegar son ya parte nuestra, ineludiblemente. La realidad de las comunidades rurales de Baja California donde trabajan los jornaleros agrícolas migrantes, especialmente las que se ubican entre las delegaciones de Maneadero y Lázaro Cárdenas-San Quintín, propiamente arremete con toda la carga de sinsabores de la que es capaz. Campos agrícolas interminables y hombres, mujeres y adolescentes desparramándose como hormigas para ocupar cada surco, y ahí gastar la energía de sus cuerpos de mediana estatura y de piel morena, curtida por el sol. A un lado de la parcela –o muy cerca de ella– nos encontramos con los campamentos, espacio donde por la tarde-noche se renueva esa energía con una palidez notoria que apenas alcanza para levantarse con el alba e iniciar una nueva jornada.

No pretendemos hacer una descripción detallada de los campamentos donde viven las familias de jornaleros agrícolas migrantes. Baste saber que cientos de niños de las más variopintas regiones del sur y occidente del país corren sin más freno que el fresco de la mañana. Corren de un lado para otro y se entretienen ya sea con un trompo o un par de canicas. Por toda rutina tienen el espacio libre y el entrar y salir de los cuartos de lámina sin más restricción que sus propios afanes de no sentir el lazo de las responsabilidades.

En la geografía de algunos campamentos –no de todos–, nos encontramos un edificio desafiante, ordenado dentro del aparente caos que se respira: la escuela del Pronim. El Programa de Primaria para Niños y Niñas Migrantes se inició hace más de tres lustros en algunos campamentos de la región. Tarea nada fácil porque tocaron muchas puertas para convencer a los empresarios de la región y

permitir la entrada de los profesores a sus propiedades. A los maestros que iniciaron este programa no les resultó sencillo entrar a los campos agrícolas, no sólo por los empresarios sino por los propios jornaleros que no le encontraban utilidad al hecho de que sus hijos fueran a la escuela; de hecho, para ellos resultaba una sangría a la economía familiar porque el niño de diez, doce años, bien podía llenar una decena de botes de tomate. A pesar de los vientos encontrados, el Pronim fue evolucionando hasta cambiar de nombre; hoy se llama Educación Básica para Niñas y Niños Migrantes y atiende a educandos desde el nivel inicial, pasando por preescolar, primaria y secundaria.

Nunca se educa en tierra de nadie

Me pregunto: ¿cómo se educa en tierra de ese alguien que es un hijo de jornalero agrícola migrante y que, dada su condición, está seis meses aquí, tres meses allá, otros tres más allá? ¿Qué significado tiene la escuela, el conocimiento, la disciplina y los valores morales y sociales inherentes al acto de educar en la escuela? En otras palabras: ¿cómo se cultiva la esperanza, tarea crucial de esta institución social, en condiciones de vida como la de los campamentos agrícolas?

Breve amasijo de experiencias

Los profesores del Pronim han enfrentado historias de vida que van desde un blanco iluminador hasta un negro de tinieblas. De esa acrisolada retacería de experiencias, relato dos que validan justamente que nunca se educa en tierra de nadie y que ese alguien, cuando tiene significado para el otro, obtiene como resultado el dibujo nítido de un futuro que parece ser lo que antes no era porque no se tenía conciencia de su existencia.

El pequeño Terius

Esperanza es una de las maestras de mayor experiencia en el Pronim. Mujer madura, desborda pasión por el trabajo docente. Platica

que en 2007 llegó a un albergue escolar bilingüe ubicado en uno de los costados de San Quintín, al cual asisten niños de los cuales ochenta por ciento son hijos de matrimonios disfuncionales, divorciados, abandonados, madres solteras, viudas o niños que están a cargo de la abuelita, la tía o la madrina, porque los padres están en la cárcel o se fueron a buscar empleo en los Estados Unidos, y quienes ven en el albergue una alternativa económica, al menos de lunes a viernes, dado que los familiares dejan a los niños el lunes a las 7:30 de la mañana y pasan por ellos el viernes a las 13 horas. En esta condición está cerca de noventa por ciento del alumnado.

—La diferencia es palpable –me dice Esperanza–. Mientras los niños que van y vienen todos los días a la escuela el jueves y viernes traen su ropa limpia, los internos del albergue, pobrecillos, andan descuidados, con los pantalones rotos y la camisa negra de tierra.

El grupo de primer grado en el que Esperanza hacía docencia eran hijos de jornaleros migrantes, que hablaban el mixteco, el triqui y el español. Más de veinte niños –predominantemente varones– cuyas edades iban de los cinco años y medio hasta los catorce, con una gran diversidad en la historia, las costumbres y las formas de comportamiento. El reto era de suyo amenazante.

La experiencia docente de Esperanza estuvo marcada por el pequeño Terius, niño de seis años, moreno claro, con el cabello rizado, delgadito; sonreía poco, pero cuando lo hacía, contagiaba. Su madre lo llevaba al albergue el lunes por la mañana. Sobre su espalda portaba una mochila tan grande que lo hacía verse más chiquito de lo que era; hacía un esfuerzo enorme por mantener el equilibrio y tratar de mantenerse erguido; en ella llevaba su ropa, útiles escolares, algunas monedas que su mamá le daba para gastar, y uno que otro juguete.

Cada lunes era la misma escena: la mamá llegaba con Terius en plena ceremonia de Honores a la Bandera. Nomás cruzaba la puerta del albergue, el niño se arrastraba porque no quería quedarse. Lloraba o se abrazaba a las piernas de su madre, al tiempo que le

suplicaba que no lo dejara, que ya se iba a portar bien, que ya no la haría enojar. La mujer era paciente y le hablaba de mil maneras para convencerle, hasta que por cansancio de uno y fastidio de la otra, Terius se quedaba y se iba a un rincón del patio a seguir llorando todo el lunes y las lágrimas le alcanzaban para una parte del martes. Muchas veces sus compañeritos intentaban consolarlo, pero Terius se portaba grosero y los maltrataba. El ambiente en el salón se enrarecía y Esperanza tenía que hacer magia para que la clase no se fuera por el caño.

La conducta de Terius retaba hasta la moralidad docente de esta maestra.

—Busqué alternativas para interesarlo, sin embargo, al principio parecía que no funcionaba nada. El miércoles, al regresar del recreo, se me acercaba con su manita extendida hacia arriba señalándome con sus deditos separados y me preguntaba: "Profe: éstos son los días de la semana, ¿cuántos me faltan para irme a casa?". Ese momento yo lo aprovechaba para hablar con él, ganarme su confianza. Le contestaba: "Dime, Terius: ¿cuántos y cuáles son los días que has estado aquí?". Entonces, ayudándose con el dedo índice de la otra mano, iba doblando uno a uno los deditos:

—El lunes fueron los honores y fue cuando mi mamá me vino a dejar. Ayer fue martes porque nos tocó educación física. Hoy es miércoles y ya regresamos del recreo. ¡Viva! Profe, me quedan dos días para irme a casa con mi mamá.

—Muy bien, Terius, eres un niño muy inteligente, ¿qué te parece si para que pase más rápido el tiempo, continuamos con la clase y haces el trabajo que no quisiste hacer ayer?

—¡Sí, profe!

Conforme fue encontrando puentes de comunicación con Esperanza, el comportamiento de Terius iba mejorando. Se volvió más disciplinado y menos agresivo con sus compañeros. Eso sí, bien sabía cuando era viernes. Ese día la sonrisa formaba parte de su vestimenta y hasta pedía más trabajo, todo con tal de que llegaran

las doce de mediodía para ver cruzar por la puerta del albergue la figura casi mítica de su madre.

Ya muy avanzando el ciclo escolar, Terius llegó un lunes al albergue con el libro de texto en la mano. Los Honores a la Bandera estaban a punto de empezar y Esperanza le pidió que se formara en la fila.

—Espéreme, profe, abra el libro en la página que usted quiera.

Ella lo hizo y el niño aquel empezó a leer con la escasa fluidez de alguien que apenas balbucea por el mundo de las letras. Entre renglón y renglón, Terius levantaba la vista para verle el rostro de sorpresa a la maestra. Ese lunes inolvidable, la que lloró durante toda la ceremonia fue Esperanza; lloraba y se reía mientras salía de sus labios: te prometemos ser siempre fieles, a los principios de libertad y de justicia, que hacen de nuestra patria, la nación independiente, humana y generosa…

Este señor está haciendo un trabajo sobresaliente

Judith es una maestra del Pronim que no se arredra ante el trabajo. Alegre y gritona, puede soltar la carcajada y hablar sin detenerse para que nadie le gane la palabra.

—¿Quién te ha marcado en tu práctica docente? –le preguntó de repente, mientras vamos caminando por una amplia banqueta, disfrutando de un receso del curso donde la conocí y del buen clima de Ensenada. No lo piensa mucho y habla como siempre, como corriendo detrás de las oraciones.

—Apenas siete años tenía Andrea cuando la conocí. Ahora tiene nueve, pero siempre ha querido ser licenciada porque pretende defender a los indígenas que son maltratados por los patrones y por otra gente. Eso de querer ser tiene poco que ver conmigo, cuando ella llegó con sus padres y sus hermanos Bruno y Benjamín, al campamento donde doy clases, ya lo traía en la cabeza, así es que no se haga ilusiones de que la escuela le creó el horizonte a Andrea, si acaso le hemos dado más textura y significado al mismo. Tampoco

le dimos la inteligencia ni el valor de la responsabilidad, aunque sí noté rapidísimo que ella venía muy bien dotada con ambas cosas. A pesar de su corta edad, cuando sus padres salen a trabajar, ella cuida de sus dos hermanos menores, limpia su cuarto, les prepara el desayuno, lava la ropa y hasta se da tiempo para cumplir con sus tareas escolares. Igual lo hacen otras niñas del campamento, pero ella lo hace muy bien.

"Regreso a la primera vez que llegó al salón de clases. Traía un cuaderno de doble raya que su padre había comprado en la tiendita del campamento; me dijo que quería estudiar y los niños y yo la invitamos a pasar al salón de clases; se sentó a un lado de Viviana y Micaela y se me quedó viendo, tal vez porque yo la miraba a ella de la misma manera con cierta inquietud. Al término de la clase le pedí que se quedara un momento porque necesitaba unos datos. No le dije que tenía que aplicarle el examen diagnóstico de rigor para no ponerla nerviosa pero, ¡qué va!, estaba de lo más tranquila.

—¿Qué día naciste, Andrea?

—El cinco del doce del cero-cero.

"La miré con desconfianza y ella me captó rapidito.

—Sí, maestra, nací el 5 de diciembre del 2000. Mi papá me enseñó hace tiempo, cuando estábamos en Las Choyas.

—Mmm, ¿qué más recuerdas de ese lugar?

—Que ahí no hay escuelas; que está muy lejos como aquí, pero me gusta más este campamento porque aquí sí hay niños y escuela y maestros, y la gente no es como allá.

—¿Como allá?

—Sí, como allá; allá son de otro modo.

"No quise preguntar más y le pedí que cogiera su lápiz porque íbamos a escribir. Le extendí unas hojas blancas y le pedí que me escribiera las vocales y lo hizo; anotó en mayúsculas todas las letras y yo entré al mundo de las sorpresas.

—Ahora dime qué letras son las que están pegadas en la pared, cerca del pizarrón –comenzó a leer el abecedario. Escribí la clásica

oración de toda la vida en el pizarrón: mi mamá me ama. Ella la leyó casi como de memoria. Instalada en el fondo de ese mundo de sorpresas, le pregunté: "Oye, plebe, ¿y a ti quién te enseñó a leer si me acabas de decir que en La Choya ni escuela había?".

—Cuando yo nací, profe, mis papás se vinieron a vivir a Baja California. Cuando tuve edad de ir a la escuela, no podía y no sabía y tampoco tenía acta de nacimiento. Un día un ingeniero le regaló una revista a mi papá y en ella vi los dibujos de unos niños que llevaban mochilas en sus espaldas y, según yo creo, iban a la escuela. Yo también quería ir pero como le digo, no podía. Entonces mi papá me compró un cuadernito y cada vez que regresaba de trabajar en la tarde, él me enseñaba como podía. Pero no es lo mismo, profe, yo quería tener una maestra de verdad y amigas con quien jugar.

"No me quedó más que dejar de preguntar antes que se me salieran las lágrimas y se me asustara la niña. Fui a la mesa donde tengo mis libros, y mientras abría uno pensaba: este señor está haciendo un trabajo sobresaliente. ¡Qué bárbaro! Espero yo no echarlo a perder.

"Han pasado dos años de ese día en el que Andrea llegó y el orgullo que me nació por ella ha crecido con los meses. Sigue haciendo las mismas tareas en su casa y sigue cumpliendo con las de la escuela de la misma manera. Hoy está en quinto grado, lee perfectamente, sabe hacer operaciones básicas de matemáticas sin ningún problema, casi ha leído todos los cuentos de la biblioteca, lo cual me obliga a leerlos también. Con mucha frecuencia va al cuarto en el que vivo para pedirme una revista. Eso es lo que le gusta a Andrea: leer, conocer, saber, aprender, cualidades que la hacen sobresalir del resto de los chiquillos.

Por primera vez en varios minutos, Judith hace una pausa. La aprovecho para rematar la charla:

—¿Qué te hace pensar que vale la pena la tarea de educar en donde parece no haber nadie?

—Sus ganas de aprender, profe, ese deseo de saber más. Andrea es como los otros niños, la diferencia es que ella tiene esa chispa que me hace voltear a verla y pensar en ella como su sueño. Como digo, la escuela no le forjó la idea de futuro, en todo caso, contribuyó en su cultivo. Eso es muy bueno, ¿verdad?

Una moraleja

Los relatos dan para pensarlos desde muchas aristas. Una de ellas es que los migrantes, los excluidos, dan testimonio ante nuestros ojos de las diferencias y de la pobreza del Sur. Los encontramos en los campamentos, esos espacios libres donde los subgrupos de niños y adolescentes van y vienen, caminan sin ir o van sin saber a qué o a dónde; en esos sitios se percibe una suerte de fatalidad, de concepción de vida cíclica, del síndrome de "Macario" –el del cuento de Traven– levantarse, ir al surco, regresar, comer, dormir, levantarse.

Pero en medio de esa coexistencia muchas veces caótica, emerge una institución atípica para el entorno: la escuela, y ahí es donde empieza a cobrar sentido el enunciado: la educación es responsabilidad y acogida, y se da siempre a una persona concreta que vive en una situación también concreta. A pesar de la incertidumbre que envuelve la tarea de educar, sí podemos –afirmación categórica–ayudar a las jóvenes generaciones, a los recién llegados, a adquirir el equipaje o competencias necesarias para descifrar e interpretar la realidad de su entorno, a leer los acontecimientos y a encontrar las claves de interpretación de su propia existencia.

Por su parte, los docentes se afanan en cultivar la germinación de una búsqueda para los que están y no saben para dónde ir. Lo hacen desde su referente, desde lo que ellos juzgan que es lo bueno, lo que nos hace crecer. El punto es que educar ahí es una batalla de todos los días y de todos los momentos. Enseñar no es suficiente y no puede serlo cuando el conformismo es lo que puebla el ambiente. Una de las claves para romper el círculo y desmembrar las inercias, es buscar los relatos que ilustren, que ejemplifiquen, que

ayuden a reconocer que la vida puede ser de otra manera, y hacer de esos ejemplos una pedagogía. Por eso están presentes en estas líneas Terius y Andrea.

Si bien, como dice alguno de los modelos explicativos de la sociología de la educación, la escuela no es la panacea para todos los males y contrasentidos que se viven en una sociedad, pero sí es un espacio donde es posible organizar un proceso deliberado orientado a que el individuo adquiera las competencias que han de permitirle transformar su mundo cultural y darle sentido a su historia.

—¿Cuál es tu moraleja, estimado Pedro, y cómo caben en ella el educar como responsabilidad y acogida, el pequeño Terius, Andrea y la adolescente bañada de rosas que irá contra el destino?

—Estas historias, amigo Alberto, son ante todo una maravillosa lección de antropología. El ser humano es un ser de sorpresas. Rompe todos nuestros esquemas y nuestras explicaciones prefabricadas. Los niños de estas historias estaban destinados a seguir la tradición de sus padres: ser jornaleros agrícolas en los campamentos nómadas de Baja California. La sociología nos hubiera explicado fácilmente los resultados académicos de estos niños y el probable abandono de la escuela, sólo con atender a la variable familia y a su entorno. Pero, afortunadamente, no ha sido así. El ser humano tiene unas capacidades ilimitadas para adaptarse al medio y sobrevivir en un ejercicio constante de transformación de ese medio. Aprovecha cualquier resquicio para lograr sobrevivir y hacer del medio un lugar habitable. Es como la planta que aprovecha hasta la última gota de agua que deja el rocío durante la noche en la sequedad del desierto. El papá de Andrea es esta gota de agua que riega el campo fértil, aún sin labrar, de su hija. Él es quien despierta la pasión por el saber enseñándole las primeras letras, quien le infunde la idea de labrarse un futuro mejor que los campamentos agrícolas no le pueden ofrecer. La escuela está donde debe estar, acogiendo y ayudando al desarrollo de todas las aspiraciones de Andrea, siendo un espacio de acogida y de libertad. Hay en la historia de Terius una actitud en

la maestra Esperanza que me ha llamado la atención: su gran sensibilidad, yo diría que ternura, hacia este niño. Entra en el juego de Terius contando con los dedos de la mano los días que faltan para que su mamá venga a recogerlo al colegio y regresarlo a casa. Las formas de acogida, de hacerse cargo del otro tienen muy diversas maneras de expresarse. Y la maestra Esperanza utiliza aquella que más se acerca a las necesidades de Terius: la ternura y el amor.

"A veces, identificamos la responsabilidad en el sentido frío, racional en el que lo entiende la ética kantiana, desprovista de sentimientos. Y no es necesariamente así, al menos cuando hablamos de la responsabilidad en la educación. La responsabilidad en educación no proviene exclusivamente de una reflexión ética, de un ejercicio intelectual que me "ordene" responder del otro. La acogida al otro, hacerse cargo del otro como forma de expresión de la responsabilidad en educación, está atravesada por un mundo de sentimientos que resulta imposible de reducirlo al cumplimiento de un deber u obligación moral. La respuesta compasiva de la maestra Esperanza no es posible explicarla sin un sentimiento de amor a Terius. Entre ambos se teje toda una trama de complicidad que hace que la vida de Terius entre a formar parte de la vida de su maestra. Es esta disposición de apertura al otro, de abandono y renuncia de sí mismo lo que hace que el otro nos importe, nos descentre para ponernos en el lugar del otro, en la piel del otro. Sólo así el maestro es testimonio, experiencia; sólo así educa. Por eso, amigo Alberto, es muy difícil enseñar a educar. Podemos ser unos expertos en transmitir conocimientos, pero muy malos educadores. En la educación hay que estar dispuestos a llevar sobre los hombros la dura "carga" del otro que se hace responsabilidad hacia él. Y no acaba ésta en procurarle un buen equipaje intelectual, sino, también, en la capacidad de asumir la responsabilidad hacia los demás. Él y el otro son realidades inseparables, mutuamente necesitadas para ser entendidas.

"Es este magisterio, Alberto, del que todos estamos tan necesitados. Un magisterio para la vida en el que las relaciones interpersonales, traducidas en una actitud de acogida, sean el clima moral en nuestros salones, el ethos de nuestros centros de enseñanza. Y es un magisterio y enseñanza difícil de transmitir y más difícil aún de practicar. Vienen a mi memoria los recuerdos de mi infancia en la escuela unitaria de mi pueblo. Estábamos reunidos todos los niños varones en un mismo salón. Todos mezclados, sin atender a edades, ni niveles de estudios. En aquella escuela de posguerra no había bibliotecas, ni salones adecuados. Todo era precario e improvisado. Hasta los maestros eran, a veces, improvisados dada su escasez. Muchos habían sido depurados por la dictadura franquista. Y mi maestro también fue improvisado. Guardo un cariñoso y agradecido recuerdo de él. Me dio su confianza, se fijó en mí. Y me enseñó, desde bien pequeño, que era importante saber, estudiar; que debía prepararme bien para ser un hombre de provecho. Sólo recuerdo, y esto me basta, que se fijó en mí. Quizás a los demás niños no les prestase tanta atención, no lo recuerdo, pero a mí sí. Una noche de invierno, bastante fría, mi maestro se presenta en casa. No era frecuente que el maestro visitase casa alguna, y si alguna vez lo hacía era para dar a los padres alguna queja sobre un comportamiento grave de su hijo. Yo me temí lo peor, y mi papá, también. Pero el rostro de mi maestro no inspiraba preocupación, al contrario, se dibujaba en él una no disimulada sonrisa. Enseguida se estableció entre él y mis padres una amigable conversación sobre mi futuro. Yo asistía desde un rincón de la sala, como si nada tuviera que ver en este asunto. Recuerdo que el maestro se dirigió a mi padre con estas palabras: "Mire, Paco, yo ya no puedo enseñarle más a su hijo. Pierde el tiempo en mi escuela. Sería una lástima que se quedase aquí en el pueblo. Tiene cualidades y es estudioso. Debe mandarlo a estudiar el bachillerato a Murcia". Yo no había escuchado en mi vida esa palabra "bachillerato" y nunca había ido a Murcia. Allí empezó para mí una larga aventura. Al acabar mis estudios en la universidad,

mi primera visita fue para ver a mi maestro. Ya era anciano, pero conservaba muy vivos los recuerdos de su escuela de Yéchar, mi pueblo. Le di un apretado y prolongado abrazo, y sólo pude decirle: "Gracias por fijarse en mí". Él lloró de emoción, y con su voz entrecortada me dijo: "Hice contigo lo que pude, y ahora veo que acerté".

"Alberto, aunque sólo nos fijásemos en uno, ya habríamos "salvado" nuestra tarea de educadores. Pero para fijarse en uno es preciso tener los ojos abiertos, estar pendiente y atento a lo que sucede a nuestro alrededor, estar a la escucha del otro, dispuesto a acogerle y hacernos cargo de él. Esta experiencia de ser acogido por mi maestro en la escuela me ha acompañado en toda mi larga vida docente en la universidad. Ha sido para mí una lección duradera de alguien que nada sabía de pedagogía, pero sí supo acercarse a mí y ayudarme a labrar mi futuro. Quizás, amigo Alberto, mi maestro no estuviese seguro del fruto de la semilla sembrada en sus alumnos, como la maestra Jovita de la historia del valle de Mexicali, pero sí sabía que todas las semillas germinan a su tiempo, y cuando se siembran en una tierra cuidadosamente preparada. Es difícil educar sin esperanza. Como tampoco es fácil vivir sin esperar. Educar y esperar son dos formas de vivir que mutuamente se necesitan. Educamos porque esperamos. Y educamos porque amamos.

"Quiero reivindicar la fuerza del testimonio, la experiencia de la acogida como forma inexcusable de educar. Tendríamos que preguntarnos con alguna frecuencia para tenerlo vivo en nuestra memoria: ¿Qué es lo que recordamos de nuestros años de estudiantes y que merece la pena conservar? ¿Quién o quiénes han influido en nosotros y cuya experiencia todavía hoy nos acompaña? Sin duda, aquellos que estuvieron a nuestro lado, nos escucharon y nos acogieron en sus múltiples formas de acoger. Esos maestros todavía nos siguen enseñando de la forma que nunca se olvida, porque entra a formar parte de nuestro modo de vivir, de realizar nuestra existencia.

Resuena en mi mente la voz de Pedro en Veracruz, cuando, citando a Arendt se dirigía al público que escuchaba: "Es muy fácil enseñar sin educar, y cualquiera puede aprender cosas hasta el fin de sus días sin que por eso le convierta en una persona educada".

En esa tierra que parece ser de nadie (los campamentos de los jornaleros agrícolas de Baja California), enseñar es un gran mérito, educar es algo excepcional.

CAPÍTULO VI

Si ya te tocó la educación

Yo no sé nada, mi general —dijo Wilson—.
Estoy a merced de un destino que no es el mío.
Gabriel García Márquez, *El general en su laberinto*

Valle de Guadalupe, Ensenada

Los días de estar en Baja California de Pedro y Tere se iban agotando. En una mañana de viernes él conversó con profesores, directores, asesores técnico-pedagógicos y supervisores del sistema educativo. Cubierta la faena, les había prometido que les llevaría a descansar algunas horas al valle de Guadalupe, justo donde inicia la mundialmente famosa Ruta del vino, y de ahí emprenderíamos el regreso a Mexicali.

Les llevé a un restaurante con un detalle de originalidad: en el centro del sitio donde están las mesas para los comensales, sobresale el tronco de un robusto encino cuyas ramas salen más allá del techo. Con una arquitectura rústica, sus dueños supieron cómo diseñarla para que los ventanales dieran hacia los extensos viñedos

del valle. Hacia el otro lado, la vista se pierde en una hilera larga de olivos. Al percatarse de ello, Pedro exclamó gozoso: —¡Mira, Tere, mira que belleza! Tal parece que estuviésemos en casa, allá en la huerta de Murcia.

—Pero esta es más bonita –le digo yo, sólo para hacerlo desatinar.

Pedro y Tere quieren salir a caminar por el extenso jardín del restaurante. Varios encinos más y algunos álamos decoran el sitio. Mesas distribuidas entre las sombras de los árboles nos hacen pedirle a la dueña que nos permita comer al aire libre. "Mis amigos españoles y yo no llevamos prisa", le digo al paso en tono de broma. Ella entiende perfectamente y a los minutos nos trae una botella de vino tinto, unas aceitunas de la región y un queso delicioso de Real del Castillo. "Para pinchar", nos dice, y me guiña uno de sus hermosos ojos aperlados. "Acá también las aceitunas y los quesos tienen lo suyo", remata en tono jocoso.

Como Pedro es un educador en su sentido más profundo, después de pinchar una aceituna, comer un poco de queso y mover cadenciosamente el vino al interior de la copa, carraspea para aclarar la garganta. Los sonidos que forman las palabras están en la antesala. Los años le han regalado una fuerte dosis de prudencia, así es que me mira exigiendo una pregunta. Tal parece que dijera: "Si no me preguntas, no inicio". Yo, que estoy ahí para dialogar, asumo mi papel e introduzco el tema para la reflexión.

—Me parece, Pedro, que a lo largo de estas charlas has planteado con claridad y pasión la tesis más relevantes de tu pensamiento pedagógico. Has sido profundo y al mismo tiempo provocador. La otra educación tiene mucho de intencionalidad pero, quizá la realidad tan enrevesada de nuestros días no le está permitiendo un abrazamiento como la escuela lo requiere. Te pediría que, para agregar una tesis más a este pensamiento que has tejido con toda paciencia a lo largo de décadas, traigas a esta mesa los conceptos básicos de la educación en valores. Sé que es parte de todo el dis-

curso de esa educación anclada en la responsabilidad solidaria, pero creo que vale la pena aclarar puntos.

—De acuerdo, Alberto. Déjame ligar el sentido levinasiano de "educar es responder a la pregunta del otro", con una reflexión sobre los valores y el papel secundario que le ha dado la educación de hoy, aunque te parezca que me estoy poniendo un poco pesado.

"Existe un acuerdo generalizado, al menos formalmente, entre los educadores y pedagogos en que debemos educar a la totalidad de la persona. Y esta afirmación, recurrente en la literatura pedagógica, la asumimos con total naturalidad. A veces, ingenuamente se piensa que basta con la simple formulación de un objetivo para que éste "milagrosamente" se convierta en realidad. Y las afirmaciones y los buenos propósitos no necesariamente se traducen en la práctica. Con demasiada frecuencia en educación abundan más los buenos propósitos que la realización de los mismos.

"Es un hecho inobjetable que la valoración social del conocimiento científico-técnico, o simplemente del saber intelectual está muy por encima del equipamiento moral. Se sigue pensando que el "equipamiento intelectual" es suficiente para la formación de la persona y del ciudadano. El concepto de persona "formada" no conlleva necesariamente, para un elevado porcentaje de la población, el equipamiento moral. Es verdad que el aprendizaje o apropiación de valores morales se considera como un fin plausible, valioso, pero este es "prescindible" en la práctica, sin que por ello se ponga en cuestión la acción educativa. La sombra de la Ilustración todavía sigue siendo muy alargada, impregna la vida intelectual y se traduce en prácticas de conducta inmoral que han merecido duras críticas de Horkheimer y Adorno, en su obra *Dialéctica de la Ilustración*, por su contribución a la historia ininterrumpida de sufrimiento y sacrificio de los excluidos.

"La educación de la persona en los valores morales ha ocupado, hasta ahora, un segundo lugar en las prioridades del conjunto de la sociedad. Esta ha demandado, con mayor urgencia, la formación

intelectual y la preparación científico-técnica de las jóvenes generaciones para su inserción laboral en la sociedad, olvidando que la educación no se cumple plenamente ni sólo en los conocimientos, ni tampoco en su mera realización técnica. Para este fin exclusivo, la aportación de la educación en valores no es relevante.

"Sólo cuando los problemas de la violencia, consumo de drogas, corrupción, etcétera, han sacudido fuertemente nuestra "tranquilidad y paz social" nos hemos vuelto hacia los valores como dique de contención de los males que se nos vienen encima. Y entonces hemos pedido a la institución escolar que, una vez más, venga en nuestro auxilio. Quizás nos hayamos equivocado en la estrategia. Hemos llamado a una puerta en cuyas manos no está la respuesta "suficiente", ni tampoco la más eficaz a los problemas morales que nos afectan. Si se demanda el equipamiento moral de nuestros jóvenes (y del conjunto de la sociedad) para hacer frente a esos problemas, entonces, la familia, no la escuela, es el ámbito de intervención insustituible y privilegiado, la puerta a la que necesariamente hay que llamar. Ya te lo comentaba en nuestra conversación del capítulo anterior. Y la razón radica en la naturaleza misma del valor moral.

"Permíteme que me detenga un poco en explicarte este punto, amigo Alberto. El valor, al contrario de lo que sostiene la teoría idealista del valor, no es sólo idea y concepto sobre la justicia, la tolerancia, la solidaridad, la paz y la libertad. No es sólo discurso y reflexión, es también experiencia. Los valores morales son, en su raíz, convicciones profundas, creencias prescriptivas que orientan y dirigen nuestra conducta. Estas creencias no se reducen al discurso, al concepto o idea del valor, sino que forman parte de la vida de cada sujeto. Ellas son las que dirigen y orientan su vida y dan sentido a su existencia y se traducen siempre en experiencia. Los valores no son sólo ideas o conceptos; son, además, creencias, convicciones profundas atravesadas por la pasión, que se traducen necesariamente en modos y estilos éticos de vida y configuran un modo determinado de afrontar la existencia; son como los ojos o ventanas a

través de los cuales vemos y nos asomamos al mundo, lo juzgamos y lo valoramos; son el "humus" en el que se resuelve nuestra existencia humana y moral. Los valores morales son aquellas cualidades que nos atraen y nos atrapan, que nos sacan de nuestra indiferencia, trastocan y transforman nuestra vida, nos ayudan a hacer un mundo más humano, más digno, más habitable; aquellas cualidades sin las cuales nuestra vida no podría ser calificada de humana. Son el esqueleto y la arquitectura que dan sentido y coherencia a nuestra existencia, el "alma" de la vida humana, aquello que, en última instancia, nos puede decir quiénes somos. En muchos foros académicos el Prof. Mínguez y yo hemos planteado este enfoque del valor moral.

"Ortega y Gasset, gran pensador del siglo pasado, solía decir que las creencias se confunden, para nosotros, con la realidad misma. Son nuestro mundo y nuestro ser. Es cierto, decía él, que tenemos estas o las otras ideas; pero nuestras creencias, más que tenerlas las somos. Los valores morales (justicia, solidaridad, libertad, tolerancia, dignidad de la persona, etcétera) son nuestras creencias o convicciones profundamente arraigadas en nosotros y durante mucho tiempo interiorizadas; por ello son difícilmente modificables, y están destinadas a acompañarnos durante toda nuestra vida, encontrando diversas formas de realización (manifestación) en función de las culturas en que, necesariamente, son reinterpretadas. Los valores morales (nuestras creencias) son finalistas en tanto que componentes esenciales de la vida humana, y nunca pueden ser considerados como un "añadido", ni siquiera ser empleados como medios o instrumentos para obtener otros fines.

"Hasta ahora, amigo Alberto, el acceso al mundo ético de los valores se ha basado en el "discurso y la reflexión" sobre la necesidad de los mismos para garantizar la convivencia y la formación personal. La pedagogía del valor ha venido descansando en la "comprensión intelectual" de los valores. De ahí se ha derivado una pedagogía cognitiva del mismo valor y de la educación moral, presente aún en nuestros días. Y los valores no son sólo discurso o

ideas y concepto, ni tampoco son independientes ni se dan fuera o al margen de la realidad histórica. Ésta los condiciona esencialmente. El valor no ocurre o sucede fuera del tiempo y del espacio, sin "circunstancia". Su condición de realidad histórica le afecta en su naturaleza, como al mismo ser humano. Ello quiere decir que el valor moral es discurso, idea y concepto, pero también es experiencia. Y es esta experiencia, en sus múltiples manifestaciones, la que mueve al sujeto a incorporar a su conducta la idea o concepto de un valor, la que nos lo hace atractivo y nos atrapa. Más aún, es la condición necesaria, la puerta de acceso para que el valor pueda ser aprendido o apropiado.

"Este carácter histórico, experiencial del valor moral nos obliga, amigo Alberto, a un giro radical en cómo pensamos la educación y en cómo la llevamos a la práctica. En la enseñanza del valor se hace inevitable que hable la experiencia en la que el valor se expresa y se manifiesta, desde una doble vertiente: en lo que es o debe ser (experiencia positiva), y en lo que no debe ser (experiencia negativa). La corriente "idealista" de la educación ha destacado el aspecto formal o cognitivo del valor en su pretensión de huida de toda contaminación subjetivista o relativista del valor. Y en este afán por "salvar" el valor, éste se pierde. La idea de justicia, solidaridad, tolerancia, libertad, etcétera, dejan de ser sólo ideas y conceptos, y se convierten en valores cuando afectan, conmueven y trastocan al sujeto, cuando encuentran su "complicidad", cuando están atrapadas por la inevitable realidad histórica que envuelve la vida de todo individuo.

"Sin la pasión por la idea o concepto, sin su irremediable condición histórica que afecta al ser humano, aquí y ahora, no hay valor moral. El componente afectivo, pasional no es otra cosa que el sentimiento o pasión por la justicia, la libertad, la solidaridad, la tolerancia. Este componente pasional o afectivo del valor es también componente esencial del mismo. Sin éste, el valor queda reducido a sólo idea o concepto.

"Lamentablemente, Alberto, el discurso y la práctica educativos han estado muy apartados de la experiencia. Hemos olvidado o ignorado que nunca se educa si no es en el envolvimiento de una tradición y de una lengua, es decir, en una cultura como forma de entender y realizar la existencia humana. Si esto es así, vincular la educación a las experiencias de la vida real de nuestros educandos se convierte en un axioma educativo. No hay lenguaje y praxis educativos si no hay lenguaje de la experiencia. Inevitablemente, hablar de educación es hablar de experiencia. Sin ella, el discurso educativo se torna en discurso vacío, en retórica inútil.

Pedro ha llegado al clímax de su planteamiento. Para darle punto final a la frase "no se diga más", vacía el líquido de su copa de vino, se levanta, observa la copa amplia de un encino al tiempo que advierte a unos metros, dentro del propio patio del restaurante, un árbol de olivo. Camina hacia él, toca su tronco y huele el aroma a aceitunas.

—El olivo refleja como pocos mi historia familiar –regresa a la mesa y dice– Educación, tradición, experiencia, lo mejor de las valores los asocio a un árbol de olivos, a su plantación, cuidado y cultivo de su fruto. Mi memoria está recargada de esta especie generosa como ninguna. ¿Verdad, Tere?, tú me entiendes bien.

Pedro ha hablado de valores; esto es, de experiencia, tradiciones, creencias. A mí me viene de la memoria una historia que bien viene a cuento. Como no llevamos prisa, la narro con lujo de detalles.

—Oye, Pedro, ¿alguna vez te he platicado de don Alejo?

—No que yo recuerde, Alberto.

—Bueno, a la salud de ese hombre, me tomo esta copa de vino y te cuento.

Don Alejo Casasgrandes y la historia de la profesora Georgina

Guardo un recuerdo entrañable de don Alejo Casagrandes, un filósofo de pueblo de esos que apenas tocaron la escuela, pero que la

sabiduría les viene de la calle, de reposar bajo la sombra del árbol, del surco que los hace rebelarse cuando la espalda ya se dobla, pero, más que nada, del riesgo constante, de estar al filo de la muerte en cada mañana. El carácter le vino de una soledad prematura. Su padre los abandonó y él, a los escasos doce años, tuvo que enfrentarse a la tierra, sacarle a sudor el sustento diario para sobrevivir en ese holocausto del abandono.

Tanta pobreza puso a su corazón en fuga. Viendo que en aquel monte de Sinaloa la única compañera de noche serían sus fantasmas, una madrugada se abrochó las botas y echó a andar para la frontera; con él se vinieron un sentido de identidad y una añoranza que ya le amenazaba apenas cruzaba el desierto de Altar, en Sonora.

Yo conocí a un don Alejo con cicatrices, pero sin heridas. Todas las dolencias halladas en sus años de juventud ya las había puesto a buen recaudo. Las crisis no le marchitaron el corazón ni se lo hicieron viejo. En su etapa madura, de padre de familia, era un alma que ya no tenía urgencia por sanar. Siempre lo recuerdo en mis primeros años de infancia, en el barrio de Pueblo Nuevo, en la ciudad de Mexicali, bajo un pino salado polvoriento pero refrescante, alimentando y limpiando a su caballo, cepillo en mano, hablándole y regañándole como si aquel animal le entendiera. Su oficio de esos años era de verdulero ambulante. Tenía una carreta donde colocaba las sandías, los melones, las jícamas, y todas las frutas y verduras que lograba comprar en las madrugadas. Su caballo jalaba la carreta y así, pasando de calle en calle, colocaba su mercancía.

El mejor momento para escuchar sus consejos era justo cuando dejaba el cepillo dentro de un balde y cogía una botella de cerveza. Se sentaba en un banquito de madera, cruzaba las piernas y tomaba algunos tragos, luego dirigía su mirada hacia el horizonte, sin más impaciencias que ver caer la tarde y esperar que su esposa le hablara desde el marco de la puerta: "Viejo, ya está lista la cena".

Don Alejo era un hombre de intuiciones. Sin Platón, ni Aristóteles ni Rousseau como respaldos ideológicos, respondía a las pre-

guntas desde la bondad y el sentido común, ¿acaso se requiere más que eso para tomar las decisiones que nos humanicen? Cuando inicié mi profesión de educador, una y otra tarde lo visitaba debajo de aquel pino salado y una y otra vez, salía con mejores respuestas a mis dudas que las que me daban mis profesores o colegas en la universidad.

Recuerdo una conversación en particular. Yo había regresado de Murcia, justo en aquel verano de 2006 donde Ramón y Pedro acogieron espléndidamente a un grupo de estudiantes del doctorado en educación y valores del Cetys Universidad. Las ideas sobre la pedagogía de la alteridad rondaron el pasillo del avión a nuestro regreso y, como es natural, cuando se llega a un nuevo escenario de conocimiento, las certezas eran apresadas por las incertidumbres. ¿Cómo saber que un profesor se constituye en un sujeto moral, y desde ese referente acoge a sus estudiantes? Esa era un interrogante que sólo don Alejo podía responder, así es que, desafiando los 45 grados centígrados de ese agosto feroz, fui a meterme bajo la copa del pino salado, con un vaso de té frío con hielo en la mano y, casi a quemarropa, le pregunté: "don Alejo, ¿cómo sabemos cuando una persona ya ha sido tocada por la educación?".

—Bienvenido, Chatito, ¿cómo te fue en tu viaje por las europas? Veo que vienes más acelerado que de costumbre y, además, traes preguntas más complicadas.

—Vamos, don Alejo, para usted todas las preguntas son sencillas, y más tratándose de educación.

—Me has de querer mucho para verme de esa forma, muchacho. Ahora, dime: ¿qué sainete es ese de que una persona es tocada por la educación?

Al momento en el que don Alejo preguntaba, yo sabía que estaba en sintonía. Sólo con una interrogante se situaba en el tema. Ahora sí, podía preguntarle mientras él tomaba un trago de su cerveza favorita.

—Bien, don Alejo, empiezo con este punto: el profesor ejerce una profesión y eso le significa que debe tener un conjunto de saberes y habilidades que lo identifiquen y al mismo tiempo lo diferencien de las demás profesiones. Un padre de familia pretende lisa y llanamente que el profesor enseñe a leer y escribir a su hijo y que le diga cómo sumar y hacer multiplicaciones. Lo que los padres pedimos a los profesores es que hagan bien su trabajo, tal y como se le pide a un médico que nos cure o a un arquitecto/contratista que construya bien la casa. Que si el arquitecto, el doctor o el profesor son muy platicadores y le caen bien a la mamá o al papá, eso es un añadido pero, la razón principal de la relación, es que ejerzan la profesión para la cual fueron formados y que lo hagan con tino y capacidad.

"Ahora bien, ¿cuál es la frontera que cruza un profesor para transitar de la profesión a la constitución de un sujeto moral que enseña lo que sabe y que también lo hace con lo que es? Cuando entiende que moral es quien actúa consciente y libremente y admite que se es sujeto moral en tanto que libremente ha decidido participar en la formación de otros. Es sujeto moral en tanto que tiene libertad para actuar o dejar de hacerlo. Es sujeto porque tiene la capacidad para rehacerse, para avanzar y retroceder, movido a veces por motivos externos, pero casi siempre decidiendo de manera autónoma. Es sujeto moral porque ha decidido serlo, lo que implica que, mientras sea profesor, tendrá un peso específico en la vida de sus alumnos, más allá de los programas, por encima de los contenidos, al margen de las condiciones materiales en las que trabaje.

"Un padre de familia que sabe el valor que tiene la escuela, pero que no es capaz de esclarecer los fines como lo haría un filósofo de la educación, no le pedirá al profesor de manera expresa que sea un sujeto moral, porque como decíamos, su principal exigencia es que enseñe bien a su hijo, entendiendo por ello que el alumno sea capaz de leer, de hacer una tarea, de resolver un problema de

matemáticas. No se lo pedirá pero sí se lo agradecerá y lo que es más: se lo reconocerá.

Don Alejo deja su postura de pies cruzados. Poco a poco se levanta de su banco de madera. Sin voltear a verme, dirige sus pasos hacia el caballo y cuando lo tiene a su alcance, le acaricia la crin.

—Oye, Azabache, ahora sí que al Chatito se le está zafando un tornillo. Fíjate que por primera vez no le entendí nada –voltea hacia donde estoy yo, sentado en una mecedora de madera. ¿Qué te traes, Chatito? Se me hace que esos estudios que estás haciendo te van a procurar una enfermedad, y ahora hasta te subes a un avión y te vas a otros países. ¿Cuándo vas a dejar los libros? Te viera tu papá, quién sabe qué te diría.

Le replanteo la cuestión preguntando cómo un padre o madre de familia común y corriente (de barrio, de vecindad, de fraccionamiento urbano), trabajadores de empresas, o de maquilas o de oficinas de gobierno, pueden distinguir entre un profesor que enseña bien pero que no va más allá y otro que reconoce en su labor la exigencia de salir de sí mismo para ver el mundo desde la experiencia del otro. Matizo la cuestión.

—Sí me entiende, don Alejo. Usted siempre me ha entendido. Lo que quiero escuchar de usted es si un padre o una madre perciben la diferencia entre un profesor que enseña bien las cuentas y otro que, además, de eso, le pregunta a Pedro, a Verónica o a Chayito, por qué traen la ropa sucia, o la cara manchada o un moretón en las pantorrillas. Ah, y por cierto, aunque yo quiera, los libros ya no me van a dejar. Cuando se forma un hábito en una persona, lo acompaña para casi todas las batallas de la vida. Los libros me dan respuestas, aunque no todas, por eso vengo con usted.

—Bonita cosa que creas que yo sé igual o más que los libros. Pero bueno, ya estás aquí, yo creo que una madre se conformaría con que el profesor o profesora de su hijo o hija no faltara a clases.

—¿Usted cree que con eso sería suficiente?

—A como está la cosa ahorita de tan torcida y con tanto profesor chambista que por cualquier cosa no da clases, yo creo que mi comadre, mi vecina, la señora de la esquina, don Pedro el de la tienda de la otra esquina, todos se darían por bien servidos con el solo hecho de que no se suspendan las clases de los niños por cualquier cosa.

—O sea que lo que usted me está diciendo es que todos felices y contentos si los profesores no faltan, aunque enseñen poco o mal, aunque golpeen a los alumnos, aunque no se interesen por ellos. ¿Eso es lo que quiere decirme?

—Hum, que Chatito este tan inquisidor. Tú estás como mi compa Benjamín, al que le decíamos el mil preguntas. Siempre estaba con el porqué en la boca.

—Está bien –le digo con firmeza–, vamos a suponer que muchos padres se conforman con el hecho de que el maestro no falte a clases pero, ¿qué hace el profesor en un salón? ¿Cómo enseña? ¿Qué tanto aprenden los niños? Yo estoy seguro que usted fue de esos papás que tenían ese tipo de preocupaciones.

—Si ya sabes, ¿pa'qué me preguntas? –dijo don Alejo, como provocándome.

—Para que me cuente una de esas historias que siempre tiene a mano.

Don Alejo regresa al banquillo y a su habitual postura de piernas cruzadas. Coge la botella y toma otro trago. Guarda silencio por algunos segundos, como preparando las palabras que van a salir en cadena de su memoria. Se toca la rodilla y la frota por unos segundos. La artritis no perdona y le cobra la factura de tanta fatiga física.

—Sabrás, Chatito, que yo viví algunos buenos años en un poblado que estaba junto al mar, en el Golfo de Baja California, como a unas dos horas de San Felipe. La comunidad era muy chiquita porque apenas se estaba poblando. Como todo lugar que apenas inicia, nos faltaban muchas cosas, entre ellas el agua potable por tubería, no se diga la luz y el pavimento y los servicios médicos. Escuela

tampoco teníamos, pero un buen día las mujeres que siempre son más entronas, decidieron unirse y fueron a pedirle al gobierno que aunque no tuviéramos luz, queríamos una escuela porque andaba mucho chilpayate nomás en el monte como las liebres y las chureas. Las enfermedades como quiera las curábamos con la gobernadora, el palo fierro, la sábila, y cuando la cosa se ponía difícil y doña Tencha la curandera no le hallaba el hoyo a la aguja, los padres cargábamos con los chamacos rumbo a la ciudad. Enseñar las letras era otra cosa, ¿de dónde les íbamos a enseñar si casi ninguno de los adultos sabíamos leer y escribir?

"Ya sabes que cuando una mujer terquea no hay muralla que se le resista. Al cabo de ir y venir, un buen día llegó una persona, más bien joven, a hablar con los representantes de la comunidad para decirnos que él era el profesor que mandaba el gobierno. Todos nos pusimos contentos y poniendo un barrote, un ladrillo o un clavo, levantamos una ramada que haría las veces de escuela.

"El profesor aquel empezó a trabajar y a nosotros nos daba gusto que los chamacos salieran de la casa con un cuaderno bajo el brazo y se fueran a la escuela para que se les quitara lo burro. A decir verdad, el profesor cumplía haciendo lo que podía. Cierto que más de un fin de semana lo hizo como de puente: largo, largo pero, a su favor diré que estuvo ahí dos años tratando de meter las letras en esas cabezas que no estaban acostumbradas al estudio.

"Sabes que un mes de mayo el profesor se fue con todo y maletas y nos dijo que ya no regresaría porque lo cambiaban a un lugar más cercano de la ciudad. También nos dijo que no nos preocupáramos porque el gobierno mandaría a una maestra para empezar el nuevo ciclo.

"La nueva maestra llegó y nosotros pensamos que su comportamiento sería similar al que se había ido: un poco bajo el dicho de pueblo aquel de: zapatero a tus zapatos. No tenía por qué ser diferente ya que era una maestra que nos había mandado

el gobierno y según creo suponer, había estudiado en esas escuelas normales donde creo que también tú estudiaste.

—No, don Alejo, yo no estudié en alguna de las escuelas normales. Bien sabe que fui a estudiar a la universidad. De modo que el punto que usted plantea es que esperaba que la maestra se comportara como el anterior porque había tenido la misma formación —acoté para clarificar el punto.

—Tal cual, Chatito, así había sido el otro y si bien es cierto no le lloramos cuando se fue, tampoco teníamos muchos reproches que hacerle. Pero sabes qué, con Georgina, la nueva maestra, todo fue diferente desde el inicio. Lo primero que me acuerdo que nos dijo fue: "La escuela es un lugar sagrado y debe ser el edificio más bonito de todos, casi tan bonito como una casa donde reine el amor". Tocó puertas dentro y fuera del poblado y en pocos meses, la escuela ya tenía paredes, ventanas y estaba pintada de un color amarillo esperanza muy llamativo.

"Otra cosa noté a los meses. Mis hijos y los hijos de mis vecinos no hacían otra cosa que hablar de la maestra Georgina. En las tardes iban a su casa a repasar la lección o a montar obras de teatro. ¿Alguna vez te platiqué la primera pastorela que hubo en aquel lugar alejado de la mano de Dios? Pues eso se le debemos a ella. También le debemos que más de un niño haya ido a los pocos parques y bibliotecas que había en Mexicali en aquellos tiempos, porque ella premiaba a sus alumnos llevándoles de viaje sin que a los papás nos costara un cinco.

"Además de ser una excelente maestra, Georgina se daba tiempo para hacer otras cosas. Como sabrás, la vida de pescadores a veces es ingrata, sobre todo cuando el mar se enfurece y entonces hombres y mujeres ven desde la playa cómo el agua nos cierra la puerta y no podemos tocar sus fortunas. Más de una vez esta mujer regresó de algún ejido del valle de Mexicali con el carro lleno de frutas y verduras que repartía generosamente entre tanta gente necesitada.

”Lamentablemente las cosas no son eternas y la maestra tuvo que dejar el poblado después de seis años de entrega sin límites. Te dije que al primer maestro, verás que ni de su nombre me acuerdo, nadie le lloró. En el caso de Georgina, nunca he visto llorar por igual a niños, mujeres y recios pescadores. No lo niego, yo también lloré porque me contagiaron todos con sus lágrimas. La mujer se subió al carro con maletas y libros y los plebes se encaramaron a los guardafangos, al capacete, a las ventanas. No la dejaban ir, no la dejábamos ir. ¿Qué enseñanza nos deja esto? Tú dime, Chatito, tú eres el sabio de los libros.

—Siempre termina por darme lecciones de filosofía, don Alejo, y siempre lo hace con esa carita de inocente palomita que ya nadie le cree.

—¿Cuál clase de filosofía, ni cuál nada? Muchas veces pensé en la diferencia entre un profesor y otro y en el por qué de los llantos. Te decía que el primer profesor cumplía con su trabajo porque los niños, sin ser ganadores de concurso de cuentas, no lo hacían mal pero… con Georgina no sólo no lo hacían mal, sino que yo creo que hacían de más y leían casi hasta enfermarse. Casi como tú, pues.

—Los dos tenían conocimiento, ¿cierto, don Alejo? ¿Dónde ve usted la diferencia?

—¿Cómo dónde, Chatito? Bien lo dices: no en el conocimiento, sí en la entrega. Yo creo que para el primero, dar clases era un trabajo. Para Georgina, la escuela era una vocación, era su vida. Cambió los hábitos de todos los que se dejaron o sintieron su fuerza. Ella llegaba a la escuela bien peinada y limpiecita y lo mismo pedía de los chamacos. Ella llegaba siempre puntual y lo mismo pedía de los chamacos. Ella siempre fue justa y lo mismo pedía de los adultos. Ella decía que en la escuela enseña a los niños lo que los seres humanos habían hecho en el mundo y decía que nosotros como papás, debíamos enseñar a nuestros hijos los buenos hábitos y las buenas costumbres.

—Déjeme pensar en voz alta esta idea: el padre de familia se conforma con un profesor que trabaja en la escuela enseñando cuando no tiene otras referencias que le permitan comparar. Pero dejaría de conformarse y pedir más cuando aparezca en sus horizontes algunas Georginas que tengan muy en claro que la tarea de educar exige la respuesta responsable para mover de un lugar al otro a un niño, a un adolescente o incluso a un adulto. Leí en España al Prof. Bárcena que decía que el educador es el que educa, es decir, el que conduce a alguien hacia fuera de lo propio, el que se arriesga al lugar extraño y que con tal riesgo, tiene presente la idea de poblar el lugar desconocido. Si hemos de conducir a alguien a otro lugar que no es el nuestro, debíamos preguntarnos: nosotros, ¿quiénes somos? Si el mundo vive en la perplejidad, por lo que antes era y ya no es; por las creencias de hoy que son poco estéticas y nada espirituales, el educador vive también en y con la perplejidad y, tal desconcierto le hace no tener respuestas claras ni de los cómo ni de los para dónde.

Termina la conversación cuando don Alejo se da cuenta de que estoy por perderme en mis reflexiones. Inexorablemente cae la tarde, los chamacos dejan de jugar al futbol de aquel lado de la línea divisoria; el polvo de la calle no pavimentada amaina porque las señoras han salido a regar con la manguera la porción de calle que les corresponde, y las palabras sobran cuando es la memoria la que habla.

Pedro no había perdido una palabra en mi narración. Pinchando las aceitunas y el queso, la botella de vino lucía vacía. El clima de aquella tarde de abril era similar al de Murcia, se podía estar muy confortable, sobre todo en esa sombra bienhechora del encino. Pido a la propietaria del restaurante una sopa nido de pájaro (especialidad de la casa), unas verduras asadas, algo de arroz mexicano y un poco de pollo y conejo. Mientras la mujer de cara bonita y ojos almendrados va a la cocina a preparar las viandas, Pedro, asombra-

do por tanta sabiduría encontrada en la narración sobre don Alejo, me hace reflexionar sobre la importancia de la experiencia cuando hablamos de educar.

—Te cuento, Alberto, me has hecho recordar algo que escribí hace unos pocos años sobre la narración y la experiencia en la educación. A este tema le vengo dando vueltas en mis estudios sobre educación. Y he llegado a unas conclusiones que te las comparto.

''Te digo: No hay lenguaje educativo si no hay lenguaje de la experiencia. Sin ésta, el discurso educativo se torna discurso vacío, inútil, sin sentido. Hoy, lamentablemente, se ha intentado educar como si los alumnos fueran extraterrestres, seres ''fantásticos'', sin historia, ni contexto.

''La educación, amigo Alberto, no es otra cosa que un proceso de transmisión por el que alguien, de una parte, transmite o entrega a otro ''su'' experiencia o claves de interpretación de la existencia; o lo que es lo mismo, una forma valiosa, entre otras posibles, de realización de la existencia humana. De otra, el receptor recrea, reinterpreta, en un nuevo contexto, lo que le ha sido ''entregado'', legado por el educador. La educación, al igual que la auténtica tradición, es, como bien lo establece Ricoeur, la transmisión viva de una innovación capaz de reactivarse constantemente por el retorno a los momentos más creadores del hacer poético; no es una interpretación petrificada de la existencia humana, sino la reinterpretación, en un nuevo contexto, de sus propios desafíos. Todo de lo que nos es ''entregado'' es interpretado desde unos códigos de interpretación que responden al momento socio-histórico en el que vivimos, sin que por ello se adultere el sentido de lo transmitido. Sin esta reinterpretación de lo ''entregado'' no hay educación, en todo caso hay repetición mecánica de un legado carente ya de ''significado''para nosotros. La experiencia, Alberto, no la entiendo como un mero recurso didáctico, ni tampoco como un pretexto para otros fines. No es un viaje de ida y vuelta, sino que ''es ir para quedarse ahí''. La experiencia es contenido educativo y la condición necesaria para educar.

"El gran pensador francés Paul Ricoeur dice que, a pesar del "eclipse" de la narración y con él la imposición del monolingüismo para expresar la realidad humana, la narración constituye, todavía, un medio privilegiado para transmitir la experiencia educativa, como experiencia de vida. Y esta afirmación tú mismo la has percibido en los relatos que me compartes. El hecho de narrar, de contar alguna experiencia de vida es equiparable a un rito por el que se participa de un modo inmediato en lo "sagrado" de lo narrado o contado por otro, y que de esta manera lo incorporamos a nuestra propia vida en lo que aquél tiene de "sentido" en las circunstancias actuales. La narración educativa no es una mirada o vuelta a un pasado del que nos sentimos desligados. Es más bien, como dice Duch, un teatro de acciones en el que se concretan las experiencias humanas existencialmente más significativas e irrenunciables.

"Por otra parte, Alberto, la narración está íntimamente vinculada a la acción, a la transformación. Una narración no es un "pasatiempo", no es una "historieta" contada para entretener. Es siempre una vida narrada, la experiencia de cómo hemos afrontado situaciones que han dejado señales en nuestro camino a través de las cuales se puede "entender" nuestra biografía, nuestra trayectoria vital. Pero esta "acción" está siempre mediatizada simbólicamente, porque, como también afirma Ricoeur, los símbolos nos ofrecen reglas de significado según las cuales se puede interpretar una conducta. Una conducta sin símbolos es muda, no dice nada. Sólo a través de los símbolos la acción adquiere un contexto de descripción para otras acciones particulares; sólo con el símbolo adquiere legibilidad que, de otro modo, sería del todo irreconocible. Por ello decimos que el ser humano es un ser de símbolos. A diferencia del conocimiento científico-formal que implica el recurso a categorías preestablecidas, leyes generales de causalidad y a sistemas cerrados de explicación, el razonamiento narrativo aporta un modelo interpretativo de las acciones humanas, creando una historia basada en la intencionalidad de los actores, atenta al contexto en el que dicha historia se desa-

rrolla. A pesar de su estructura hermenéutica y su dependencia del contexto, la narración no es algo arbitrario, incluye una coherencia y lógica propias, un pensamiento propio cuyo lenguaje es horizontal, ajustado a la lógica de las acciones humanas en el que las palabras están concatenadas entre sí, proporcionando una estructura que el pensamiento lógico-formal no lo requiere.

"Disculpa este lenguaje un tanto filosófico, pero lo creo imprescindible para aclarar muchas cosas, desafortunadas, que se dicen y escriben sobre la experiencia y narración en educación. Aunque sea de un modo desordenado, amontonado si quieres, te diré algo que tengo muy claro: la narración está estrechamente vinculada a la experiencia. Más concretamente, la experiencia es el lenguaje de la narración, porque no se comunica o narra un hecho o un suceso, sino la experiencia del mismo que es a su vez testimonio. ¿De qué experiencia hablamos? La experiencia es lo "que me ha pasado y me pasa", "lo que he sido y voy siendo" en el tiempo, por emplear términos de Ortega y Gasset. Todo aquello en lo que me reconozco como soy. Como dice Jorge Larrosa, la experiencia, por estar próxima a la existencia misma, a la vida misma, desborda cualquier concepto y no se deja conceptualizar. La experiencia no es un experimento porque en ella no se busca la confirmación de tesis alguna. Por el contrario, en ella se da la novedad, la sorpresa y lo imprevisible. Es el espacio de la contingencia y de la finitud, del plurilingüismo y de la incertidumbre.

"Como puedes ver, amigo Alberto, este tema me apasiona, me envuelve y hablo y hablo... Sólo unas pocas palabras más y acabo. En la narración, mi experiencia pasada es mía, pero también es de "otro distinto" al que ahora soy. La experiencia no se reproduce, se evoca, se trae a la memoria, se hace presente en un nuevo contexto, pero nunca se repite. Y al evocarla, se le da nueva vida. Todas las experiencias narradas al ser contadas pertenecen también a los demás. En la narración, la experiencia propiamente "no se tiene", sino que "se padece". La experiencia nos forma y nos transforma.

Suele decir Mèlich que cuando alguien padece una experiencia, si de verdad es una experiencia, y no un experimento, padece una salida de sí mismo hacia el otro, y esa salida es un acto de transformación. Pero mi experiencia narrada, contada puede ser pregunta para otros y dar lugar, entonces, a una respuesta y experiencia moral en otros. La experiencia contada de las víctimas de Auschwitz o de los campos de concentración soviéticos es una pregunta para nosotros, hoy: "¿Por qué?"; el sufrimiento de tantos inocentes que son perseguidos o mueren víctimas de situaciones de injusticia es también una pregunta, hoy: "¿Por qué?"; la exclusión social de millones de seres humanos, sin otra razón que haber nacido en los países de la pobreza o resultado de un reparto injusto de la riqueza y de los bienes sociales es una pregunta, hoy: "¿Por qué?". Estas son preguntas que demandan hoy una respuesta moral; son hoy una experiencia moral para nosotros.

"Narración y experiencia no se entienden sin la memoria, aquello que nos permite no sólo recordar un pasado, sino actualizarlo y traerlo al presente. Convivimos con la memoria, con nuestro presente aunque estemos abocados al futuro. Nuestro modo de instalarnos en el mundo y de relacionarnos con los demás, lo que ahora somos y cómo vivimos no se puede entender sin el legado de los otros que nos han precedido. Con ellos también tenemos una deuda y una responsabilidad irrenunciable: que su trabajo y su vida no hayan sido en balde. De esto también tenemos que hablar a nuestros alumnos, de las historias de aquellas personas que han hecho posible, con sus enormes sacrificios, que nosotros disfrutemos de más libertad; que miremos al futuro con más esperanza; que aquellas condiciones de vida, casi infrahumanas, ya no vuelvan a repetirse. Es necesario tener memoria para hacer justicia a nuestros mayores. Hay una pedagogía de la memoria que sería muy bueno poner en práctica para valorar el presente sabiendo de dónde venimos. Narración y experiencia, experiencia y memoria es

el juego en el que discurre el relato de nuestra vida. Es también el espacio para una educación con "sentido" de lo humano.

"Después de esta larga reflexión entenderás por qué doy tanta importancia en mi discurso pedagógico a la experiencia. Es la asignatura pendiente en el discurso y en la praxis educativa.

Han pasado un par de horas y nosotros seguimos bajo la sombra del encino. El pensamiento de Pedro hace goteras en su memoria. Regresa a las ideas de la ética de la compasión, y Tere yo escuchamos una larga reflexión sobre el gobierno español y los inmigrantes africanos que llegan a tropel a las costas europeas como si estuvieran condenados a un destino de comedia pero sin el final feliz.

Es hora de irnos, no sin antes degustar ese tradicional pastel de manzana de este sitio donde inicia la Ruta del Vino, y luego emprender el regreso a Mexicali. Don Alejo y la profesora Georgina quedan como dos experiencias narradas que acompañan la grata sensación que nos ha dejado tan delicioso postre.

VHF

CAPÍTULO VII

La pedagogía de la alteridad en un mundo de precariedad

Desde Murcia a Mexicali, 2012

Pedro no regresó a Baja California en el año 2012. Nuestra última conversación en el valle de Guadalupe sobre la actuación de los profesores en zonas urbanas de alta vulnerabilidad, no amarró algunos hilos finos de la reflexión. En este año, nuestras conversaciones por calles, banquetas y malecones, se sustituyó por una conexión electrónica a través del ya indispensable Internet. Seguimos platicando salvando las nueve horas de diferencia que existe entre Murcia y Mexicali. El viaje de pesares de los adolescentes vulnerables y la escuela como un llanto de huérfanos, han estado en nuestras discusiones y le dan sentido a este epílogo.

Desde la provisionalidad de Los Santorales

También por estas latitudes fronterizas tenemos nuestro propio teatro de comedia. El color de la piel cambia, la historia que trae el viento de desamparo también, lo que no se modifica es la tristeza y esa desesperanza que parece meter el futuro de cada uno de

ellos en aguas abrasivas. Me sirvo una vez más de la narrativa, para traer una experiencia que, como bien dice Pedro, no se reproduce porque cada una es distinta y, aunque en esencia tenga similares orígenes, el nuevo contexto le da una carta de identidad específica.

Visité en compañía de varios colegas universitarios un barrio ubicado en la periferia de la ciudad de Mexicali, Baja California. Veinte años de constituido y pareciera que todos los males sociales se concentran en ese espacio: precariedad, provisionalidad, contingencia. En palabras más simples: pobreza, marginalidad, incertidumbre, desesperanza construida toda por los no nacidos, por los que inmigraron buscando un pedazo de terreno. Paradójicamente esa zona se conoce con el nombre de Los Santorales. El director de una escuela primaria pública nos recibe en una modesta biblioteca, acompañado de cuatro o cinco padres de familia. Elegir esa escuela no fue circunstancial. Nosotros sabíamos que el director, sin conocer a fondo el discurso teórico de la pedagogía de la alteridad, era un educador que la practicaba en la cotidianeidad. Luego entonces, queríamos escuchar los modos como las personas describen su espacio, el papel de la escuela, el trabajo de los profesores; queríamos ver si efectivamente el profe hacía surgir la palabra de los otros sin imponer la suya; queríamos, en concreto, estimado Pedro, poner en juicio y en duda permanente tus planteamientos y los de Ramón Mínguez para determinar si hay manera de que éstos tengan carta de residencia en un trozo de la realidad.

Gloria, madre de familia de un par de niños que están en la escuela, narra el primer hilo del relato.

—Llegamos aquí hará unos veinte años y nos encontramos con que sólo había cuatro casitas, lo demás era baldío. Recuerdo que cuando caminábamos en las noches por las calles estaba completamente oscuro y peligroso. Así duramos más de diez años sin luz ni agua, de hecho, primero tuvimos teléfono. De verdad lo sufrimos mucho. Antes había canalitos, de ahí agarrábamos agua, después los taparon y vinieron las pipas, y así la colonia fue creciendo

poco a poco. Ya cuando tuvimos luz y agua, la gente empezó a venirse y la zona se fue poblando.

Como vio Gloria que todos estábamos atentos a sus palabras, prosiguió.

—Ante situaciones difíciles donde tienes que hacerle frente a los peligros, la gente tiende a echarse la mano. De primero éramos más unidos, convivíamos mucho porque siendo vecinos y estando buena parte del día en el lote de tu casa, empiezas preguntando por lo que ellos hacen, de dónde vienen, y al rato te haces compadre y la amistad se fortalece. Pero, cuando pasa el tiempo y crece el barrio, surgen los dimes y diretes (que no te juntes con zutana, no le hables a fulana) o problemas entre chamacos que luego se convierten en los conflictos de los adultos. Ahora, no sólo empezamos a tener problemas entre nosotros, sino que lo más grave que aqueja a esta zona es la violencia y el robo. No sé cuándo tuvimos que cercar nuestros lotes pero hoy día, caminen ustedes por la cuadra y verán que todas las casas tienen puertas con muchos candados y ya no hay ventanas sin rejas.

El punto clave de esta aproximación al contexto y a las relaciones que ahí se establecen lo proporciona Victoria, otra madre de familia de mayor edad que Gloria, con una pasión más reposada y de convicciones palpables.

—Yo me explico lo que dice Gloria de esta manera: cuando recién llegamos aquí éramos matrimonios jóvenes que empezamos a procrear hijos. Todavía muchas madres de familia no tenían que trabajar o si lo hacían, era ahí mismo, en su casa, poniendo una cenaduría, planchando ropa ajena o haciendo otras tareas. Después la economía se puso muy difícil y luego también en la televisión se empezaron a ver muchos programas o novelas donde la mujer trabajaba, así es que, en parte porque el dinero no alcanzaba y en parte porque la mujer quería sentirse valiosa, las cosas cambiaron en las familias. Hoy trabajan la mamá y el papá y prácticamente los niños se quedan sin el cuidado de un adulto. Se preguntarán qué

hacen por la tarde o dónde se la llevan los chamacos. Para encontrar la respuesta no hay que ir a la Cámara de Diputados: viendo la televisión o en la calle. Empieza a haber poco o nada de oportunidades para ellos. Yo veo mucha vagancia porque los padres no están en casa y los descuidan. Tampoco los justifico, sólo me explico esa situación porque los trabajos son muy malos, mal pagados, de fuerte maltrato físico. Muchos trabajan en las fábricas en horarios de siete de la mañana a cinco de la tarde. El sueldo no llega a los mil pesos a la semana, así es que, los dos se tienen que ir a chambear. Cuando los hijos regresan de la escuela a la una de la tarde y no hay una abuela o una tía que los cuide, se imaginan ustedes lo que esos chiquillos hacen toda la tarde.

Sin decirlo, Gloria y Victoria expresan una percepción de la realidad que, sin ser la única y quizá la menos precisa de todas, sí es la que más se arraiga en el pensamiento de mujeres como ellas. Ambas encuentran el primer promontorio de lo que irá formando un círculo de deslaves, un círculo de la fatalidad: la ausencia del adulto en casa, que se traduce en otra ausencia: la del abrazo al hijo.

Armando, otro de los vecinos notables de la zona, con un uso del lenguaje poco usual para ese tipo de ambientes, se sube al promontorio.

—Escuché con atención lo que dicen las señoras Gloria y Victoria y estoy en completo acuerdo. Nomás quiero agregar algo sobre el problema de la violencia. Yo tengo un hijo de dieciocho años y le digo que en la calle no va agarrar algo bueno. Él me escucha lo mismo que a su mamá, pero tiene compas que jalan la cuerda para el otro lado, diciéndole que ya está grande para que sus papás le digan lo que tiene que hacer o dejar de hacer. Es una lucha de todos los días que tenemos que dar mi esposa y yo porque es nuestro hijo, lo queremos, y esperamos que sea un hombre de bien. Si los otros padres no se preocupan por los suyos, yo por el mío sí, así que me lo llevo a jugar fútbol y le pido que me ayude con otros niños que andan en los campos pegándole patadas a un balón. Muchos

dirán que ya está grande para que lo lleve a la esquina donde está la tienda de abarrotes para que tome el camión que lo lleve a la prepa pero, lo hago porque en la siguiente cuadra ya están los otros de la camada pero maleados diciéndole que para qué pierde el tiempo en la escuela, que eso no está curada. A las nueve de la noche lo espero en la parada del camión que está a dos cuadras de mi casa porque en cuanto salen los muchachos de la escuela ya los están esperando simplemente para quitarles los tenis, el celular, cualquier objeto de valor; incluso chamaquitos que estuvieron aquí con él en la primaria los hemos visto perdidos completamente en la calle. Pero eso es por mucha falta de oportunidades, tanto educativas como de trabajo.

Los tres se suben al segundo promontorio: los que ya fueron despojados del abrazo están a la intemperie. Ya existe una división entre los que van por un camino empedrado no exento de hoyanco y los que se mueven entre los hilos de la red de una telaraña; entre los que siguen pensando que la escuela labra un futuro y los que sufrieron el segundo abandono: el de sus profesores y, por ende, el de la escuela. ¿Quién detiene el dique? ¿Quién se hace responsable de asumirse como una estructura que cargue al hombro las tradiciones? ¿Quizá la escuela? ¿Quizá un tipo de escuela? Con ese interés en la mira, orientamos las preguntas hacia la dimensión que tiene esta institución en el discurso de los padres. Es Gloria, la de mejor memoria, la que toca el hilo de la historia.

—La escuela empezó con unas lonitas que colocábamos para hacer sombra. Los primeros profesores que llegaron nos pedían cooperación. Yo no tenía hijos y les decía: "Para qué me piden si yo ni hijos tengo". Me contestaban que algún día los tendría, lo cual resultó cierto. Ya después cooperaba para que le pusieran su cerquito de malla y todo eso. Así, este lugar fue pareciendo más escuela cada vez. Es que pienso que los salones son parte de nuestras vidas, no como en la época de nuestros papás donde era muy común entre

los niños ni ir a estudiar. Ahora es distinto, por lo menos en lo que a la primaria se refiere.

Cuando se toca el tema de la escuela, Victoria se reacomoda en la silla, solamente a la espera de intervenir.

—Gloria, yo creo que te faltó decir una cosa muy importante: en efecto, la escuela fue creciendo pero no con la fuerza de ahora que está el profesor con nosotros. Esta escuela es en nada parecida a lo que era antes. Este señor es un verdadero líder que se ha ocupado de que tengamos espacios dignos. Por eso, la otra vez que me dio la noticia de que se andaba queriendo ir, yo le dijo: "¡No! ¿A dónde cree que va si todavía hay mucho que hacer aquí? Lo vamos amarrar". Mis respetos para el director de la escuela. Y eso no lo digo nomás por halagarlo. Ustedes se acordarán que antes los niños lonchaban a la hora del recreo en el patio de piso de tierra; ponían sus loncheras, el jugo y los tacos de harina. Era una cosa hasta natural de tanto que lo hacían. El profe vio eso y nos dijo: "Esto no puede ser". Y que va y viene buscando recursos hasta que construyeron los comedores, pusieron columpios, y en estas semanas están arreglando la cancha de fútbol. Esa energía contagia y aquí tiene a las madres de familia, colaborando para que todavía seamos mejores.

"Sin embargo –continúa la misma Victoria–, eso no es lo más apreciable que tiene el profe Rubén. Les platico. Hubo un tiempecito que un hijo que tengo en la preparatoria se me andaba desbalagando. Estaba en segundo semestre y un día, de buenas a primeras, me dijo: "Ya no quiero ir a la escuela". Yo iba a las juntas con los maestros y me daba cuenta que no tenía problemas con las calificaciones. Entonces mi ansiedad crecía porque no sabía la razón. Si tienes cerca a alguien que te ayude a pensar, pues hay que apoyarse en esa persona. Fui con el profe y como él conocía a mi hijo y es muy bueno para inspirar confianza, pronto descubrimos el problema: unos muchachos de su grupo navajearon su mochila y él tenía miedo que luego lo apuñalaran. Afortunadamente en la

escuela lo cambiaron de turno y mi hijo ya va en sexto semestre. Yo pienso que habemos muchas mamás que le echamos todos los kilos para que nuestros hijos se superen, sigan estudiando y sean algo bueno en la vida. Pero también la realidad del trabajo nos dificulta el estar muy al pendiente. Yo fui tesorera de la sociedad de alumnos de la primaria y nos dábamos cuenta que muchas veces hasta parecía que los profesores querían golpear a los padres de los niños al ver el desinterés por sus hijos. Cuando los niños vienen solos nos ha tocado lavarles la carita; en invierno les ponemos un suéter porque a pesar del frío vienen en una camisetita y eso quiere decir que hay problemas familiares. No falla: si vemos a los niños descuidados algo está pasando, y ellos como esponjita nomás les habla uno bonito y sueltan todo lo que traen.

Gloria, Victoria y Armando parecen personas encapsuladas en una realidad cruzada por una erosión voraz. Perciben y actúan, luchan contra la fatalidad todos los días porque tienen un referente que otros no tienen; se niegan a dejar de abrazar y rechazan el abandono. Por si fuera poco, se abren al otro para que les ayude a demarcar ideas y posibilidades. Sin embargo, a pesar de saber estar, Armando se sube al tercer promontorio desde donde se forma un eslabón más del círculo de la fatalidad.

—El otro día unos vagos, chamacos jovencitos, con camisetas largas y pantalones flojos, casi matan a un señor ya grande nomás para robarle. Ahí lo tenían en una esquina pegándole patadas y puñetazos y el pobre hombre tirado en el suelo protegiéndose la cara. Yo iba pasando en mi carro y les pité, luego salieron corriendo y me bajé para ayudar al pobre anciano y llevarlo a su casa. Esos chavitos de nueve, diez años que empezaron en la calle, a los trece, catorce, ya se drogan, planean maldades, grafitean las paredes, en pocas palabras, se dedican a andar perdiendo el tiempo. Los niños son como esponjas, se la pasan en las banquetas viendo cómo los jóvenes se drogan, entonces llega el momento en que por curiosidad ellos se acercan a la droga y de ahí surge el vandalismo. Empiezan por robar

en casa: que ya se perdió el radio, un reloj de la mamá, unos pantalones nuevos que el niño se llevó para comprar droga. Después vienen los pleitos entre las pandillas de los barrios donde se pegan con todo, hay balazos y hasta muertos. Aquí no se puede andar en la calle una vez que se oscurece.

La voracidad es insaciable y el círculo cobra forma. Hay abandono del patio al interior de la casa; un abandono emocional cuyo apellido es el desinterés y luego la apatía; después la orfandad de cariño forma la silueta y sale de casa hasta llegar a un salón de clases de secundaria o de preparatoria absolutamente hostil para el huérfano de abrazos. La consecuencia lógica es ese segundo abandono que le abre una herida que sangra sin que nadie sea consciente de ello. Armando, a través de la anécdota, añadió un tercer factor del círculo: la calle, el vandalismo, la droga. El sentido de comunidad y la formación ciudadana es la nube ausente, acá queda la tierra suelta, el acoso de la navaja, el puñetazo nocturno que no se sabe de dónde surge pero que duele al que lo recibe.

Al cuarto promontorio se sube Victoria. Lo hace porque se siente interrogada por una pregunta que hace un colega: ¿qué hace una chamaca o un chamaco de quince años fuera de la secundaria o sin entrar a la prepa? ¿Vaga por las calles, se droga, las adolescentes se embarazan? La respuesta es inmediata.

—Muchas se embarazan y a esa edad, si nadie las apoya, si nadie se hace cargo, terminan por perderse, por renunciar a la vida, terminan, en el mejor de los casos, en centros de rehabilitación. Una hija mía pasó por ahí y ni modo, me dije: es mi hija, la tengo que reconquistar.

El director había querido participar un par de veces pero no se lo habíamos permitido. Era nuestra condición de escucha y era la narrativa de los marginados la que permeaba esa tarde en aquella modesta biblioteca. A él le teníamos reservada la parte final. Si como decíamos al inicio de este relato, Los Santorales estaban entintados por la incertidumbre, ¿habría buenas historias de las cua-

les asirse para mostrar que, aún en esa circunstancia, era posible mostrar a un educador que rompía inercias de la condición humana y que con su diario discurrir por el mundo, con el testimonio como bandera, podía hacer surgir la voz y la historia del otro, como una leve posibilidad del logro de su libertad? Perfilamos las interrogantes hacia su experiencia, pensando tocar el principio intelectual y el fondo emocional. Le dijimos que captamos que el crecimiento en Los Santorales y en la ciudad misma había ido provocando algunos problemas a los cuales no se enfrentaron los fundadores. Uno de ellos, quizás el más serio, es la manera cómo los niños y adolescentes van abandonando la escuela y toman la calle por su hogar con las consecuencias que eso trae, principalmente la violencia, la drogadicción, los embarazos prematuros y la desintegración familiar. Sin embargo, subrayamos por específicos y notablemente valiosos los esfuerzos de las familias sobre las buenas conductas que emanan del seno familiar. ¿Cómo hablar de esperanza aquí? ¿Cómo decir que la escuela, cuya función primigenia es cultivar esa esperanza, lo está logrando? ¿Cómo decir que el profesor, sujeto moral, está responsabilizándose del otro, se está entregando, tiene una actitud de escucha, está gestando una nueva condición de vida en los estudiantes? ¿Cómo recuperar la ética familiar? El profe sigue atento el hilo del planteamiento. Luego, frotándose la frente, expresa con esa voz fuerte y clara de profesor antiguo:

—Cuando llegué a Los Santorales hace cuatro años —expresa el director, frotándose la cara con esa voz fuerte y clara de profesor antiguo—, lo primero que hice fue pasar frente a esta escuela, una escuela totalmente fea, una comunidad totalmente fea, y yo me decía: "Cómo voy a trabajar, no puedo trabajar aquí". Di vueltas y vueltas pensando hasta que me bajé del auto y abrí la puerta de la escuela. El primer recibimiento me lo dio la señora Victoria, gélido y con una pregunta como denuncia: "¿Cuánto tiempo, profe, cuánto va a estar aquí?".

"Esa forma de preguntar, dejando a un lado los ribetes de violencia, tienen que ver con la esperanza, de cómo confiamos en alguien que no conocemos, que se va hacer cargo de la escuela y en eso me dije: "Voy a venir a una escuela que está fea, pues por algo vengo". Y nació ese compromiso. Todos los días que voy entrando a esta colonia la veo cada vez más bonita, no digo que fui yo o que fue Armando, Gloria, Victoria. No uno, sí todos. Ya nos pavimentaron la calle de enfrente. ¿Qué ganamos? Mucho, no sólo que el polvo se reduce y que a la larga los chiquillos sufrirán menos tos y alergias, sino a valorar que el trabajo colectivo rinde frutos. Ahora que les escucho hablar me digo: la esperanza de la comunidad está puesta en la escuela, en el director, en el profesor, en el de la tienda escolar, está puesta en todos. Como dice Armando: basta que nos demos cuenta que somos parte de un colectivo con objetivos bien claros. Mi esperanza diaria radica en ser el primero en llegar, con los zapatos bien boleados y la camisa bien planchada, abrir la puerta de la escuela y darle los buenos días a los papás para que entendamos que la buena relación entre el profesor y el papá, tiene que ser más cercana, más amable, más humana, y no encerrarme en una oficina y que no me conozcan, necesito conocerles.

"Después de cuatro años puedo decir que conozco al ochenta por ciento de los padres de familia de esta escuela y si me los encuentro en la calle sé quiénes son. Por eso hemos formado una relación de esperanza, de poder avanzar un poquito más y eso nos compromete a seguir ejemplos: a llegar temprano, a estrecharnos la mano. Hace poco llegó una profesora de preescolar y me preguntaba: "Profe, ¿hoy no va a ir al jardín de niños a solicitar los expedientes de los niños que entraron a esta escuela?". "Sí, voy la próxima semana". Hay un proyecto de trabajo donde sabemos que el expediente del niño es muy importante; todo lo que se construya en el jardín de niños es relevante, por eso vamos a los centros escolares de donde egresan nuestros futuros alumnos para solicitar cada expediente. Una vez que están en nuestras manos,

se los entregamos a las maestras de primer año. Nuestra intención no es acumularle documentos, sino tener antecedentes que nos permitan enterarnos de quién eres tú, educando, quién soy yo, educador, y cuál es nuestra relación. Que se vaya enriqueciendo esa información y así el niño de primaria se presentará con su expediente a la secundaria y sus maestros no se encontrarán con que es un niño nuevo, si no que llega fulano de tal con un antecedente, con una familia, con una historia personal que lo identifique.

"¿Qué es lo que queremos para nuestros hijos y para los alumnos de esta escuela? Queremos que no tengan la misma vida que nosotros, y esa es una esperanza tremenda de sentir que aquél que estoy trayendo a la escuela va a tener una oportunidad de transformación en sí como sujeto único, pero también como una persona que le apueste y que se comprometa con la transformación social que le urge a esta comunidad. Todas las noches me acuesto y le doy vueltas en la cabeza al tema de comprometer al dueño de la empresa que tiene como trabajador a mi padre de familia, cómo comprometerlo para que venga a mi escuela a informarse. Si en su empresa trabajan cincuenta de mis padres de familia, quiero que se interese en decir: "Si tú tienes cinco hijos, cada uno de ellos los tengo contemplados en mi nómina con una beca de cincuenta o cien pesos. Si tu hijo deja de ir a la escuela, perderás ese apoyo económico". Así tendríamos más niños, más papás y más oportunidades de resolver nuestros propios problemas cuando el niño se mantiene en la escuela; eso tiene que ver con un compromiso ya no nada más social y político sino un compromiso a nivel del empresario. En fin, se pueden hacer tantas cosas. Un profesor que verdaderamente profesa la vocación, sabe que la enseñanza de contenidos en realidades como las nuestras, es insuficiente. Hay que estar ahí, con toda la humanidad bien puesta para que las tormentas no hundan al barco. ¿Ustedes creen que no duele saber que cada verano egresan de esta escuela sesenta niños y que de ellos menos de cincuenta entraron a la secundaria? Y los otros diez, quince, con

apenas trece años, ¿dónde están? ¿Qué están haciendo? ¿En qué tragedia moral naufragan?

No tenemos respuestas para el Profe, además, él no las requiere en ese momento. Cerramos la conversación y los maestros universitarios nos regresamos a las aulas, tocados por esa historia que nos era ajena, y que desde ahora ya no lo es tanto.

''En otra conversación anterior me dijiste que el corazón de la sociedad es la familia. Ésta es el primer espacio de acogida para un niño, y así lo expresas con toda claridad cuando estableces que en el seno familiar es donde se aprende a vivir. La raíz de la tradición que se ha heredado y las expresiones que ofrece la sociedad en la que se vive, es filtrada por los padres de familia para constituir la identidad de los hijos. En las zonas sombrías como es Los Santorales, lo determinante parece ser el contexto. La violencia espejo que emana a borbotones de sus calles de tierra y sus casas abandonadas abre la puerta de los cercos del hogar y se mete a los patios sin mayores resistencias. El modelo de formación se vuelve un caos porque la madre no sabe cómo y el papá, tampoco, con el agravante que éste no está, no hay presencia cotidiana.

Los que estudian el tema de la familia, como tú y el propio Juan Escámez, suelen ser precisos en cuanto a la idea formadora, al deber ser, al sentido de la formación en la dimensión ética. Dicen, por ejemplo, que los padres deben mostrar a los hijos el rico mundo de los valores y mantener una coherencia discursiva y actitudinal en ella. Señalan también que deben ser capaces de producir relatos, comunicarlos y procurar que los hijos generen los propios. Dicen, en fin, que los padres encontrarán la forma de mantener expectativas positivas sobre los hijos, favorecer las relaciones con la comunidad de vecinos o del barrio y con la comunidad humana, y, siempre, mostrar afecto con el uso adecuado del tacto, de la mirada y de la palabra. El polvo real de las colonias que forman Los Santorales se convierte en una esfera de humo que no se disipa. Da la impresión

de que muchas madres de familia ven la realidad desde esa densa esfera de humo. Lo que ven no es lo que plantea la teoría sobre la formación familiar. Tampoco ven las formas de hacer que la lancha deje de zozobrar y al menos mantenga un rumbo. También es cierto que ahí, desde ese círculo de la fatalidad, debe haber otro color de realidad, otra manera de verbalizarla. Habrá que meterse al círculo y hacer un lado el denso humo que ahí permanece.

Creo, Pedro, que la fuerza abrasiva de la teoría pedagógica de la que hemos hablado en estas largas conversaciones se enfrenta a su más complicado acertijo. En un círculo de fatalidad que no parece tener llave para abrirse, ¿cómo le hacemos, Pedro? ¿Cómo damos expectativa, sentido de espera, esperanza por igual a adolescentes que se acercan a los despeñaderos, a los padres que renuncian y dan la espalda, a profesores que ahí están, en medio de la refriega y no son conscientes, no les alcanza la compasión? ¿Cómo le hacemos cuando la realidad de la familia y de la escuela es un llanto de huérfanos, un viaje de pesares, un conjunto de relatos de vida con una erosión que forma un despeñadero tras otro? ¿Acaso la pedagogía de la alteridad, los planteamientos de Lévinas, la ética de la compasión y la responsabilidad solidaria sólo tiene carta de residencia en las familias constituidas, en los profesores que enseñan en escuelas con buenos pizarrones, con ordenadores, a los que asisten estudiantes bien alimentados y con suficientes libros en sus mochilas?".

A pesar de que el día ya invadió la media noche en su natal Murcia, Pedro no está dispuesto a esperar otro momento para dar respuesta a mis planteamientos, así es que, sólo se levanta del ordenador para ir a la cocina por un vaso de leche caliente. Regresa de inmediato y sin planear, va directo al punto. Yo lo veo todo por la pantalla.

"Amigo Alberto, después de compartir los relatos sobre experiencias de vida que te han hecho reflexionar y repensar tu papel como educador en Cetys Universidad y como padre de familia, me ha-

ces unas preguntas que a mi también me interpelan, me preguntan cómo me veo yo en una situación de educador en unos contextos de extrema precariedad y vulnerabilidad. Y la pregunta que más me 'desestabiliza' es aquella en la que te refieres a si sólo es posible educar desde la experiencia en familias constituidas y en escuelas dotadas de medios adecuados. Es decir, en contextos socio-económicos acomodados y en familias estructuradas.

La respuesta, Alberto, ya me la has dado en la mayoría de tus relatos. Por ejemplo, la maestra Georgina y el maestro Rubén no han hecho otra cosa que estar atentos a la realidad de la vida de sus alumnos; han entendido que su papel era escuchar, acoger y hacerse cargo del otro, como dice Lévinas. Pero para ello es preciso tener los ojos abiertos, estar dispuesto a ver la realidad con 'otros ojos' y dejarse interpelar por ella. Responde también a una concepción del hombre como ser abierto al otro, ser dialógico que sólo se entiende y se realiza si es en la comunión e interdependencia del otro. Este modo de entender al hombre (antropología) condiciona nuestra relación ética con el otro y nuestra tarea educadora. Las condiciones socio-económicas y culturales no son indispensables para educar, amigo Alberto. La experiencia educativa puede surgir de los medios más increíbles. Es como la vida misma: En los medios más extremos se pueden contemplar formas maravillosas de vida. La realidad social de Los Santorales ha sido el punto de partida para el profesor Rubén en su tarea educadora. Y la maestra Georgina tampoco ha cerrado sus ojos a su escuela desvencijada.

Te decía, Alberto, que para educar es preciso 'ver con otros ojos'. Si estamos ciegos, no veremos nada significativo a nuestro alrededor que merezca ser traído a nuestros salones de la escuela como experiencia educativa. ¿Cómo es posible no ver en el trabajo de tantos papás y mamás de Los Santorales, que sacrifican su vida a diario para educar a sus hijos y llevar a una familia adelante, una experiencia educativa? ¿Qué es si no el testimonio de Gloria, Victoria y Armando preocupados por la escuela? No hemos de buscar

relatos ni experiencias educativas en personas y contextos alejados de nuestra realidad que puedan hacer perder significado o fuerza para ser reinterpretados o imitados en nuestro contexto. Basta con 'saber mirar', estar atento a lo que sucede a nuestro alrededor para que la experiencia cotidiana de tantas personas anónimas, vulgares se convierta en un medio privilegiado de educación. También en Los Santorales, la vida diaria de sus habitantes puede y debe ser una buena escuela para educar. Basta con saber mirar y ver lo que otros no ven. La pedagogía tradicional ha cometido un grave error al proponer, casi exclusivamente, modelos excepcionales como experiencias del valor. Es indispensable el recurso a experiencias de modelos con rostro humano, aquellos que hablan nuestro mismo lenguaje y encarnan nuestras necesidades y aspiraciones. La 'pedagogía de los héroes' ha sido un completo fracaso. Deberíamos hacer una pedagogía del ciudadano vulgar y común, del vecino con quien compartimos experiencias comunes, con sus luces y sombras, y por eso están al alcance de nuestros alumnos-educandos.

Alberto, tú y yo podríamos fácilmente responder a esta pregunta: ¿Dónde hemos aprendido los valores que dan consistencia a nuestra vida? Con seguridad, no lejos de nuestra familia y de su entorno. Ya, en la madurez de mi vida, vuelvo la vista atrás y constato que esos valores que más enraizados están en mí, las creencias básicas que orientan mi vida las he 'aprendido' en el seno de mi familia. Hay experiencias que dejan huella en la infancia, y que después en la adultez cobran todo su significado. Recuerdo que, siendo aún niño, iban a casa pobres de los pueblos vecinos pidiendo un plato de comida o un pedazo de pan. Eran años muy duros. La reciente guerra civil lo había destrozado todo. Aún me parece ver a mi madre dar un plato de comida caliente al pobre que llamaba a nuestra puerta. Nunca se iban con las manos vacías. Y nunca pronunció ni una sola vez la palabra 'solidaridad', ni me dijo que fuera solidario. Pero sí vi que daba comida caliente a los pobres, que los trataba con respeto, que los acogía. Esta experiencia continuada ha sido mi mejor escuela

de aprendizaje de la solidaridad. He aprendido que no basta con dar algo, es necesario acompañarlo del respeto al otro, de la acogida al otro. ¿Crees, Alberto, que habrá pasado inadvertida la dedicación y entrega a sus alumnos de la maestra Georgina? ¿Crees que sus alumnos no recordarán en sus años, de ya mayores, que hubo una maestra que los escuchó, que estuvo cerca de ellos y que se preocupó de sus vidas? ¿Crees que el compromiso y la dedicación del profe Rubén en la escuela de Los Santorales no ha despertado en esa colonia la preocupación por la educación de los hijos? ¿No ha sido un testimonio de servicio a los más desfavorecidos, y una elección voluntaria de estar allí donde muchos no quieren estar? Son estas experiencias las que dejan huella en nosotros; son estas historias narradas las que se convierten en referentes éticos para nuestra conducta. No hay que ir muy lejos de nuestro entorno para encontrar los modelos que nos muevan y faciliten la apropiación del valor. También en Los Santorales. Sólo es necesario aprender a 'ver de otra manera'.

Alberto, nuestra escuela ha huido, durante mucho tiempo, de la realidad. Ésta le ha sido incómoda. Y sin estar pegados a la realidad, educaremos para 'otro mundo', pero no para éste. No es imposible educar en Los Santorales. No es necesario 'inventar' otra realidad. Es indispensable meterse en ella, mancharse el calzado, y desde ahí encontrar las claves para una educación que responda a las necesidades y aspiraciones de esa colonia. La tarea de educar no conoce el mercado de la importación de modelos. Es, por el contrario, deudora de la realidad que le envuelve, y desde la cual se entiende la acción de educar. Lo contrario es manipular y una nueva forma de colonialismo cultural.

Me preguntas si en estos medios tan deprimidos como los que narras en estas historias tiene cabida la pedagogía de la alteridad y la ética de la compasión. Antropológicamente el ser humano es un ser de carencias, desprotegido biológicamente; es un ser limitado y pobre, vulnerable y provisional. Así es el hombre. Por

ello es objeto de compasión, necesita ser acogido y protegido, alguien que responda de él. Sociológicamente hay muchas personas necesitadas y empobrecidas por un reparto injusto de los bienes, o por abandono de las cualidades personales o no aprovechar las oportunidades para un desarrollo personal. Estos también necesitan ser compadecidos. La compasión, amigo Alberto, no es una relación, si quieres conducta, que sólo debamos tener con los desfavorecidos socialmente. Es más bien una categoría que nos define como sujetos morales. Y esta abarca al conjunto de nuestras relaciones con los demás. La compasión es un modo ético de relacionarnos con el otro y cualquier otro; el modo de reconocer en la práctica, y no sólo en el discurso, la dignidad inviolable del otro.

Cada vez estoy más convencido, amigo Alberto, de que la pedagogía de la alteridad es la mejor respuesta que, desde la educación, se puede dar a la pregunta del otro. No puedo dejar de lado en el discurso pedagógico que todo individuo es siempre pregunta para el educador, y pregunta que demanda una respuesta. Ésta se traduce siempre en escucha y acogida. Quizás donde más fuerza adquiera y se haga más imperiosa la acogida, o se traduzca en formas más ejemplarizantes y visibles es en aquellos contextos más desfavorecidos. Educar en Los Santorales o en un contexto social más acomodado o desarrollado exige formas distintas de acoger, de compadecer, de hacerse cargo del otro. Pero todos necesitamos ser compadecidos. Es una 'servidumbre', una condición que nos acompaña como nómadas nunca fijados a un territorio. Y también un privilegio: ejercer de sujetos morales.

Al finalizar nuestra larga y amable conversación me han venido muchos recuerdos. No sé si he hablado por mis lecturas sobre educación o por mi experiencia vital. Desconozco si pienso así porque he leído, o porque he vivido. Quizás mi aterrizaje en la pedagogía de la alteridad haya sido un aterrizaje forzoso. No tenía otra opción posible sin violentar mi trayectoria de vida. Antes te dije que el ser humano es un ser 'gramatical', heredero de un lenguaje, una cultura

y una tradición. Desde aquí quiero entender lo que pienso y como vivo. No puedo desprenderme de una herencia que ha marcado en un sentido mi trayectoria de vida, que me ha enseñado a situarme en el mundo de una manera y me ha hecho ver que el "otro" no es el infierno, como sostiene Sartre. Al contrario, el otro es el rostro en el que veo mi propia imagen. Esta creencia, amigo Alberto, me ha acompañado en mi vida y me ha traído hasta aquí, a la pedagogía de la alteridad. Sigo creyendo, cada vez con más fuerza, que los educadores y pedagogos debemos incorporar a nuestro discurso y a nuestra praxis un nuevo lenguaje más pegado a la piel del hombre de nuestro tiempo. Es urgente que el discurso pedagógico y la praxis educativos se tomen en serio la inevitable condición histórica del ser humano, impensable fuera del tiempo y del espacio, del aquí y del ahora. Y a partir de aquí, tener el coraje de llegar hasta las últimas consecuencias".

Pedro terminó su vaso de leche caliente. Tere le llama para que vaya a dormir. Nuestras conversaciones todavía tendrán nuevos episodios, quizá en otros textos por construirse. Por ahora, viene a mi mente las olas del Pacífico de la bahía de Ensenada, la forma como van y vienen, el sonido que las acompaña. No puedo evitar la analogía con esa región urbana de abandono.

La ola revienta en la roca y se fuga
Percibe que necesitaría cientos de miles de olas para mover
ese centinela sin poros
No hay alternativa
Cada segundo viene otra ola e igual,
Revienta en la roca y se fuga.

En algún momento, en otra circunstancia, cuando otro modelo de educar se instale en el tiempo de crisis y ofrezca las respuestas manteniendo la mirada en el otro, habremos de percibir cómo las

olas, no una sino todas en su conjunto, empezarán a mover a esos centinelas sin poros que son los sistemas educativos envueltos en grises tonos de apatía y de desigualdades.

Bibliografía

Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

Benedetti, M. (2002). *La sirena viuda*. Madrid: Santillana.

Chalier, C. (1995). *Lèvinas, la utopía de lo humano*. Barcelona: Riopiedras.

Duch, Ll. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

Horkheimer, M. y Adorno, Th. W. (1994). *Dialéctica de la ilustración*. (Madrid, Trotta), trad. de J. J. Sánchez.

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.

Lévinas, E. (1987). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad.* Salamanca: Sígueme.

——— (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.

——— (1993). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós.

Mate, R. (2011). *Tratado de la injusticia*. Barcelona: Anthropos.

Mèlich. J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.

Ortega, P. (2004). "Moral Education as Pedagogy of Alterity", *Journal of Moral Education*. Vol. 33, (3), pp. 271-291.

Ortega, P. (2006) "Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Lévinas", *Revista española de pedagogía*. Nº 235, pp. 503-524.

Ortega, P. (2007). "La familia como espacio educativo", *Carthaginensia*. Vol. XXIII. Nº 44, pp. 309-329.

Ortega, P. (2010). "Educar es responder a la pregunta del otro", *Edetania*. Nº 37, pp.13-33.

Ortega, P. , Romero, E. (en prensa). "La experiencia de las víctimas en el discurso pedagógico", *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*.

Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración I*. Madrid: Ediciones Cristiandad.

Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

Turián, R, y Quintana, S. (2012). *90 años de educación en México*. México: SEP.

La primera reimpresión de la segunda edición de *Educar desde la precariedad* de Alberto Gárate y Pedro Ortega se terminó de imprimir en el mes de febrero de 2015, en los talleres gráficos de Grupo Comersia, S. A. Insurgentes 1793-202. Colonia Guadalupe Inn. C. P. 01020. México, Distrito Federal. Para su composición se utilizaron tipos Gill Sans. El cuidado de la edición estuvo a cargo del Programa Editorial del Cetys Universidad. Su tiraje consta de 300 ejemplares.