

# **El clamor de un coro de bostezos. (La educación media y su deriva)**

**fernando acevedo\***

*“Como no podía ser menos, la enseñanza [...] se realiza atando al disciplinado discípulo con el mismo lazo que ata al docto y dócil docente. Así se reproduce el no-saber como «saber» disociado del poder, como saber meramente verosímil, como amalgama de técnicas ciegas y especulaciones impotentes, de técnicas que permiten la manipulación dentro de la ley y el orden y de especulaciones que tapan el vacío del desconocimiento, que, al no poner los ojos, evita que se pongan las manos en la ley y el orden”*

(Jesús Ibáñez),.

Partimos de la premisa de que el único camino viable para asegurar “la promoción tendiente a favorecer el desarrollo integral de todas las potencialidades (...) del adolescente como persona en condición de ser en desarrollo” (artículo 18 de nuestro Código de la Niñez y la Adolescencia) es una educación plena, en la que lo sustantivo no esté tanto en los contenidos programáticos específicos (que son más bien cuestión adjetiva, ya se trate de educación técnica según “asignaturas”, “materias” o “unidades temáticas”, de educación en valores, de educación religiosa, etc.) como en la potenciación de destrezas y habilidades críticas y de reflexión independiente, articuladas con un acompañamiento estimulador del despliegue de la sensibilidad y la creatividad. Todo ello exige la asunción de una modalidad de transmisión algo diferente de la que hoy predomina en nuestros sistemas educativos de enseñanza secundaria, “que todavía responden al esquema del profesor que habla y los alumnos que escuchan y toman apuntes”.

Por lo general y asumimos la audacia de la generalización en las aulas liceales se da la coexistencia de una persona de pie (joven o adulta) que hace de cuenta que enseña y una treintena de adolescentes que, en el mejor de los casos (aunque no necesariamente los más frecuentes) hacen de cuenta que aprenden. La persona de pie opera casi como un agente policial que impone pautas educativas prefabricadas, como una suerte de “comandante” (el apelativo lo propuso Dewey) cuyo rol es controlar y no comprender, instruir y no estimular, adoctrinar y no educar: moldear a individuos sin rostro al modo de un alfarero que da forma a lo informe.

*La ley y el orden:* la disciplina (en su doble sentido de efecto del disciplinamiento y de asignatura específica) inhibe el impulso a aprender que los homínidos primero y los humánidos después han desarrollado a lo largo de su vasto devenir filogenético, convirtiendo al alumno en una persona alienada, abúlica y aburrida, que desganadamente

lamenta estar ahí. En efecto, en las aulas liceales algunos de los “estudiantes” (casi un eufemismo) se aburren: displicentemente reclinados en los asientos, ponen los ojos en algún objeto (por ejemplo, el docente o el pizarrón) y miran hacia la nada como si escucharan o pensaran; otros mastican chizitos, garabatean en sus cuadernos o se distraen con sus pares (con los de adentro del salón y, a menudo, también con los de afuera); algunas se peinan o maquillan, y no faltan quienes deambulan despreocupadamente entre las mesas plagadas de inscripciones; apenas alguno simula prestar atención al individuo de pie. Éste, por su parte, suele caminar entre las filas de asientos (se les enseñó que esta práctica actúa favorablemente en la atención de los educandos), escribir alguna cosa en el pizarrón, cada tanto regañar maternalmente a algún “estudiante”, alternar entre el modo expositivo y el modo interrogativo y, en fin, poner fielmente en práctica las modalidades de “trasposición didáctica” en boga.

Se trata, en suma, de una tediosa coexistencia subsumida en el estéril imperio del *como si*.

## **Sujetos sujetados y a la deriva**

No ignoramos que en esta *Medusa*, exponer lo que uno piensa si ello va contra la corriente o si agita las aguas lo expone a uno al riesgo de ser arrojado por la borda. Pero debemos tener el coraje de decir con firmeza que el rey está desnudo.

Sí, en esta *Medusa* el rey está desnudo. Abramos, aquí y ahora, un paréntesis para narrar el episodio de *La Méduse* y reflexionar a partir de su más célebre representación pictórica, *La balsa de La Méduse*, de Théodore Géricault.

El carácter apasionado y removedor de esta pintura (bautizada originalmente por su autor como *Escena de naufragio*), tanto como su paleta oscura, lúgubre, y la cruel profundidad del mensaje contenido, convirtieron a este enorme lienzo (más de 35 m<sup>2</sup>) en la obra pictórica insignia del movimiento romántico francés y en una de las

\*Docente de “Métodos Sociológicos” en el Centro Regional de Profesores del Norte.

expresiones plásticas más ricas en significados alegóricos, connotaciones metafóricas y valores metonímicos.

El 17 de junio de 1816 la fragata *La Méduse*, de la flota naval francesa, zarpaba de la Isla de Aix rumbo a Senegal. A bordo iban 365 pasajeros (funcionarios, oficiales y unos 150 colonos), comandados por un capitán cuya impericia primero y negligencia después irían a tener consecuencias fatales. Poco antes, el conservador gobierno francés había confiado la conducción de la embarcación al conde Chaumareix, un oficial que había estado inactivo durante un cuarto de siglo; la designación, según coinciden cronistas de la época, habría respondido a espurias razones de

oficiales de mayor rango se apresuran a abandonar la fragata en los botes salvavidas, dejando al buque a sus espaldas. Con los restos del navío y algunos barriles de vino, 149 naufragos logran parir una única balsa, que queda flotando a su propia suerte, a merced del océano. Durante atormentantes días e interminables noches la involuntaria comunidad balsera compartió la deriva de sus vidas y vio cómo la integridad física y mental mermaba a cada golpe de ola. El hambre y la sed, la insolación y las enfermedades, fueron reduciendo el número de la población flotante. También la mezquindad o, quién sabe, el instinto de supervivencia: algunas personas fueron arrojadas al mar, acompañando así a quienes ya habían seguido ese destino vencidos por el ayuno y el padecimiento.



Excede las pretensiones del presente texto ahondar en las afinidades, influencias y guiños reconocibles en *La Balsa de La Méduse*, *El fusilamiento de La Moncloa* de Goya, *La furia* de Miguel Ángel o *El grito* de Munch. De todas maneras, para quienes hemos tenido la fortuna de estar en el Louvre mirando *La Balsa* (que justificadamente encabeza la galería de pintores franceses del Museo) y leyendo los bien documentados pormenores de su gestación, es humanamente imposible lograr transmitir de un modo fiel a quienes no han gozado de esa fortuna todo lo que aquélla provoca en la razón y en el triperío del cuerpo y del alma.

favoritismo político: Chaumareix era un renombrado (en sentido literal) e incondicional alcahuete de la monarquía de turno.

Quince días después, una tempestad y, sobre todo, aquella impericia, hacen que *La Méduse* naufrague frente a la costa atlántica de Marruecos. Como si la catástrofe no fuera por sí sola suficiente, los más poderosos ponen en juego su impudica inescrupulosidad: el conde devenido capitán y los

Trece días y trece noches después de aquel infiusto día del 2 de julio, sobrevendría otro aún más infiusto: luego de haber soportado la laceración de la sed y la atrocidad del hambre, luego de haber sucumbido al traumático bálsamo de la antropofagia, los quince sobrevivientes del tormento avistaron en el horizonte una robusta embarcación. Las crónicas no aportan las razones que llevaron al *Argus* tal era el nombre del bergantín de la marina francesa que sembró

esperanza en los improvisados argonautas de la improvisada balsa a virar su rumbo hacia horizontes más serenos.

Es ese el preciso y sobrecogedor instante que grita Géricault con la furia de sus óleos y el arrebato de su indignación.

La escena es dramáticamente dantesca: unos pocos sobrevivientes amontonados entre cadáveres lacerados, mutilados, putrefactos, desperdigados por la superficie de la balsa, casi desechar. Las expresiones de las descalabradadas víctimas retratadas van desde la más absoluta desesperación (la del anciano con su hijo muerto en brazos, que da la espalda al barco) hasta el clímax de la emoción puesto en el desbordado entusiasmo de quienes sacuden lo que queda de sus harapientas vestiduras al horizonte salvador (y especialmente en el hombre negro que agita frenéticamente un trapo rojo). Perdidos, luego esperanzados y otra vez perdidos, condenados a sobrevivir en su infierno de balsa sin Caronte.

Dolor, agonía y esperanza. Vida y muerte.

## Ética y estética: la clausura del acontecer en su mediación

En *La Balsa de La Medusa* ética y estética están inextricablemente hermanadas (o, mejor aún, configuran un fértil matrimonio incestuoso). El mismo gobierno que parió la monstruosa tragedia de *La Méduse* fue quien prohibió la publicación de su historia en la prensa. De ahí el arrebato justiciero del cuadro-grito-denuncia del artista, concebido apenas dos años después de la tragedia. Como era presumible, se prohibió la exposición de la obra y recién un año después el grito estremeció al Salón Oficial de París de 1819. Si bien la obra fue aceptada con alguna reserva por los altos círculos artísticos parisinos, provocó un tremendo escándalo social. No habría de ser la primera vez en la historia en que la commoción y el escándalo no lo provoca el hecho mismo en todo su trágico espesor (acontecimiento, suceso o accidente, tanto da) sino su ulterior narración. (Ni la última: basta con tener presentes la commoción y el escándalo provocados hace algún tiempo por la emisión televisiva de imágenes que mostraban la vejación de prisioneros iraquíes por parte de soldados estadounidenses).

No menos escandaloso resultó, en especial para la pusilánime pacatería decimonónica, el procedimiento constructivo de la pintura, asunto para nada accesorio. Géricault estudió el rictus de moribundos del hospital de Beaujon (para ello había arrendado un *atelier* frente al nosocomio), se proveyó de restos humanos sacados de cementerios y concurrió a la morgue a estudiar cadáveres de ahogados y de guillotinados en ejecuciones públicas. También, como ya hemos anotado, hizo posar a amigos personales y sobrevivientes del naufragio en una balsa que hizo construir al efecto y montó en su taller. Todo ello

aparece plasmado en los numerosos estudios y bocetos preparatorios de *La Balsa*, donde ya se vislumbran la febril excitación con que abordó estas indagaciones y la turbada pasión puesta en su afán por reflejar sin ambages el rostro del sufrimiento humano.

Ética y estética, decíamos, inextricablemente hermanadas. La atmósfera barroca de la audaz composición formal y cromática del lienzo se erige, también, como una evitación de la trivialidad meramente esteticista y, entonces, como impactante y radical manifiesto ético: la asimétrica tensión de las dos diagonales virtuales que atraviesan el cuadro (una la del optimismo que ata al anciano con su hijo muerto, en la esquina inferior izquierda, a los naufragos estáticos y extáticos del centro y a los más entusiastas y agitados del sector superior derecho; la otra la de la adversidad configurada por los cadáveres tendidos sobre las tablas y el rudimentario velamen), la tosquedad de la balsa, contrastante con el rigor en la representación de los cuerpos (con reminiscencias de Rubens) y la minuciosidad de los detalles anatómicos (que recuerdan a los torsos del *Juicio Final* de Miguel Ángel), el dramatismo de la disposición cromática (también presente en su contemporáneo Goya) y, sobre todo, del manejo solvente y efectista del claroscuro (inequívoco diálogo con lo mejor de Caravaggio).

## El ángel de la historia en el vendaval de *La Balsa*

Algunas páginas atrás destacábamos la múltiple riqueza de *La Balsa* de Géricault en significados alegóricos, connotaciones metafóricas y valores metonímicos. A falta de elementos que nos permitan elucidar la eventual voluntad alegórica, metafórica y metonímica del artista rouenés, esbozaremos un análisis tentativo y de carácter general que nos ayude a avanzar hacia una justificación convincente de esta extensa digresión.

Como primera aproximación, no podemos eludir la lectura alegórica más inmediata (y quizás la más banal): la balsa es el mundo, sus tripulantes la humanidad y las diversas actitudes retratadas aquellas que podrían aparecer en cualquiera de nosotros frente a circunstancias vitales (y mortales) tan adversas. Alegoría, entonces, de la tragedia más prístina: la arquetípica tragedia del ser humano en su desesperada y esperanzada pugna por sobrevivir.

El naufragio como metáfora (de la angustia) del destino y el mar como metáfora de la vida también suelen aparecer como involuntarias banalizaciones de la vida (y del mar), aunque exhiben algunos flancos seductores: lo espeluznante de la muerte en el mar radica a diferencia de otras muertes en la lentitud con que la vida se consume, en la persistencia con que la fuerza de los imperativos biológicos insatisfechos devoran la esperanza (como el águila a Prometeo encadenado), envolviéndola primero en la mortaja del frío, la soledad y el horizonte circular. (No es casual que los cultores del *harakiri* o de la inmolación a lo bonzo hayan tenido mejor prensa que quienes han elegido el mar para dejarse morir).

En cuanto a la apelación metonímica, no podemos obviar una lectura menos pretenciosa: *La Balsa* como metonimia del desastre (o de la historia como catástrofe, o, más específicamente, de aquel presente de Francia como naufragio) no admitiría mayores discusiones. Este recurso encontraría su confirmación en *La libertad guiando al pueblo*, potente panfleto de sagaz oportunismo con el que Delacroix, amigo de Géricault, respondiera a *La Balsa* (y evidente metonimia del progreso triunfal avanzando sobre la muerte que él mismo produce).

*La Balsa* como metonimia del desastre o la historia como catástrofe, decíamos. Es ésta la iluminación con la que Benjamin (en la novena tesis de su inquietante *Tesis de filosofía de la historia*) impugna la visión de la historia como redención, como progreso, como temporalidad lineal, lisa y homogénea. Allí habla de un cuadro de Klee, el *Angelus Novus*, que había adquirido en 1921 y lo mantuvo fascinado durante dos décadas.



"Existe un cuadro de Klee, que se llama *Ángelus Novus*. Allí está representado un ángel que parecería como si estuviera a punto de alejarse de algo sobre lo que concentra su mirada. Sus ojos aparecen completamente abiertos, su boca se halla abierta y sus alas desplegadas" (Benjamin).

"La idea de Klee documentada como anotación en 1925 en el Libro de bosquejos pedagógicos, donde comentó su *Angelus Novus* con la frase: 'Medio alado y medio prisionero es el ser humano' (...)", elocuentemente sugerente, alcanza una profundidad

conmovedora en su apropiación y re-creación por Benjamin. Éste ve en el *Angelus Novus* a un ángel, el *ángel de la historia*, a quien al echar una mirada hacia el pasado lo arrasa el horror, el pasmo: "donde a nosotros se nos manifiesta una cadena de datos, [él ve] una catástrofe única que amontona incansablemente ruina sobre ruina".

Escribe Benjamin, con su habitual espesor lírico:

*"El Ángel de la Historia tiene que tener ese aspecto. Su rostro ha girado hacia el pasado. Hacia allí donde aparece ante nosotros una cadena de acontecimientos, allí ve él una catástrofe concreta que amontona sin cesar despojo sobre despojo y que forma un torbellino a sus pies".*

Amontonamiento de despojo sobre despojo, como en *La Balsa*, y el torbellino a sus pies: no otra cosa que "una pesadilla de la que tratamos de despertar" (así es como el Stephen Dedalus de Joyce define a la historia).

*"A él le gustaría permanecer allí un tiempo, despertar a los muertos y recomponer lo destruido. Pero sopla un vendaval desde el paraíso que se arremolina en sus alas y que es tan fuerte que el ángel ya no puede plegarlas. Ese vendaval lo impulsa inexorablemente hacia el futuro al que da la espalda mientras la montaña de ruinas llega al cielo. Lo que llamamos Progreso es este vendaval".*

**Medio alado y medio prisionero es el ser humano:** quizás sea ese *ángel de la historia* el que espoleó el pincel de Géricault, el mismo que sobrevuela la gélida Berlín en la apertura de la benjamíniana *Alas del deseo*, de Wim Wenders.

### Chaumareix y Argus, dos contornos de la crueldad

Tal como están planteadas las cosas, el episodio de *La Méduse* (el acontecimiento y sus circunstancias) y la peripécia de los naufragos nos permiten ilustrar metafóricamente la actual deriva (o, en el mejor de los casos, la deriva inminente) de la educación pública media. La impericia en el timón del sistema educativo público de la primera mitad del siglo pasado lo hace encallar en las costas de un país que no fue; los altos mandos de la nave abordan los botes salvavidas sin mirar hacia atrás, dejando al garete, en el tempestuoso mar pos '60, a docentes y estudiantes, naufragos condenados al padecimiento y al canibalismo como estrategia de subsistencia. Algunas décadas después, en el horizonte curvo aparece un buque oficial, sembrando esperanza primero y desazón después dos variantes ambiguas de la crueldad. La esperanza cuajó, la desazón comienza a asomarse. ¿Cuántos de aquellos que celebrábamos con algarabía la arenga del "*festejen!*", hoy, un año y medio después, seguimos festejando? ¿Cuántos de los que hoy celebramos con algarabía la apertura del debate educativo, mañana, dentro de un año y medio, nos sentiremos satisfechos con su resultado? El Argus de hoy, como el de hace casi dos siglos, parece acercarse. Parece, pero no. En vano sacudiremos nuestros harapos, mientras presenciemos con estupor

cómo su popa se desvanece entre el oleaje. Y así estamos, así estaremos, a la espera del carguero, ese que aún no ha llegado y que, si nos mantenemos a flote, llegará (por casualidad, sin haber sido llamado).

*La Balsa de La Méduse* de Géricault (la mediación del acontecimiento y de sus circunstancias) también nos permite ilustrar metafóricamente la actual situación de la educación media, pero con mayor espesor que en el caso anterior (ya que, como ya ha sido sugerido, la mediación incluye al acontecimiento y su despliegue hermenéutico se potencia a partir de su co- incidencia).

La impericia, el naufragio, la escapatoria de los más privilegiados, la deriva del resto de actores, actrices y agentes en el tempestuoso mar, la pugna cuerpo a cuerpo (y cuerpo contra cuerpo) por sobrevivir, la esperanza en el rescate que no se concreta: la crueldad de la salvación que se hace esquiva; la lentitud con que la vida se consume, el águila de la necesidad devorando las vísceras de las esperanzas encadenadas.

Y entonces las diversas actitudes de los Prometeos frente a la peor adversidad: esperanza, desesperación, agitación, ilusión, resignación, temple, descreimiento. (No en vano Géricault no nos muestra el momento del rescate sino el instante inmediatamente anterior al pasmo. Llegue o no el carguero, Chaumareix y sus sacristanes ya han desencadenado su catástrofe. La historia, alguien dijo, no los absolverá; el ángel de la historia, aún con sus alas desplumadas, no los redimirá. Y quizás susurre, con un hilo de voz: *la injusticia produce, ante todo, sus propios sepultureros*).

## El rey está desnudo

Cerremos el paréntesis, dejemos atrás a *La Méduse*. El rey está desnudo, decíamos: nuestro diagnóstico primario (con apelación casi exclusiva a la doxa: la intuición a partir del sentido común y de lo vivencial): adolescentes y docentes tienen menoscabado su impulso a aprender, adolecen de (falta de) voluntad. Se trata de un déficit cuantitativo y cualitativo que se presenta en muchos docentes (tanto en los novatos como en los más experimentados, aunque por distintas razones en cada caso) y en la gran mayoría de los adolescentes. No es que tengan mala voluntad de aprender, sino escasa (y a veces nula) voluntad de aprender. En este sentido, si le creemos al antropólogo estadounidense Edward T. Hall,

*"el impulso sexual y el impulso a aprender son, si se pudiera medir la fuerza relativa de estímulos tan distintos, muy cerca el uno del otro en cuanto al peso que tienen en la vida de los hombres. El sexo asegura la supervivencia de la especie: no es fundamental para la supervivencia del individuo, mientras que el aprendizaje es absolutamente fundamental para la supervivencia del individuo, de la especie y de la cultura. Es la forma de crecer, madurar y evolucionar del hombre. Como sea, (...) nos las hemos arreglado para transformar una de las actividades humanas más gratificadoras en una experiencia dolorosa, aburrida, monótona y fragmentaria, que encoje la inteligencia y*

*marchita el alma".*

Si estamos en lo cierto, lo que correspondería al sistema educativo en su conjunto (y específicamente a quienes desempeñan la función docente) es liberar la inhibición impuesta al impulso a aprender y trabajar positivamente sobre la voluntad de los educandos. El razonamiento es simple y sencillo: para adquirir un desarrollo integral, el adolescente debe aprender, y para aprender debe tener voluntad de hacerlo. Sin embargo, el trabajo a acometer es complejo y difícil. Antes de ello, corresponde situar la relevancia de la *voluntad de aprender* (en un sentido de algún modo afín con la *voluntad de poder* tal como la concebía Nietzsche) en el contexto de los tres aspectos axiales sobre los que el docente puede incidir para configurar el escenario propicio para un aprendizaje productivo y enriquecedor.

El primero es reconocer y respetar la individualidad del alumno (su personalidad, temperamento, disposición, intereses, preferencias, etc.); el segundo es conocer la materia lo suficiente para saber cuándo y dónde el alumno puede tener dificultades u ofrecer resistencias (la principal tarea del docente es prevenir los problemas, no enmendarlos); el tercer aspecto implica que el docente debe buscar los medios más idóneos para generar, estimular o reforzar el deseo del alumno (y el suyo propio) de aprender. *"Los estudiantes saben que de ellos se espera que aprendan. Pero..."*, pregunta Sarason, *"¿la meta superior de la escolaridad es que lo sepan, y no que lo quieran? En la actualidad, lo es. Con las habituales y escasas excepciones, los docentes machacan con saber y no con querer (...), pero cuando uno de ellos se toma a pecho hacer que el alumno pueda aprender, ese docente (...) se convierte en un artista de la escena cuya meta es cautivar a su público para que quiera volver, no para que sienta que debe volver"*.

## El clamor de un coro de bostezos

Estamos de acuerdo: la meta del docente debería ser cautivar a los estudiantes *"para que quieran volver, no para que sientan que deben volver"*, pero debe quedar claro que no se trata de dejarse seducir por una permisividad y una indulgencia insensatas, ni de confundir educar con entretenér, mal que le pese al Pestalozzi evocado por Cortázar:

*"A los maestros les pagan muy bien en Silvalandia porque a los niños, no se sabe por qué, les disgusta sobremanera el alfabeto, y las primeras clases transcurren entre llantos, bofetadas y penitencias. A nadie se le ha ocurrido averiguar por qué a los niños de Silvalandia no les gusta el alfabeto. Desconfian, acaso, de sus astutas combinaciones que poco a poco van ocupando el lugar de las cosas que ellos encuentran, conocen y aman sin mayores palabras. Parecería que no tienen ganas de entrar en la historia, cosa que bien mirada no es del todo idiota. Los inspectores, que no comprenden lo que pasa, piden a los maestros que alfabeticen a los alumnos de la manera más amena posible, y así sucede que un maestro se disfraza de letra B y desde una tarima*



*... piden a los maestros que alfabeticen a los alumnos de la manera más amena posible, y así sucede que un maestro se disfraza de letra B y desde una tarima procura convencer a los niños que esta letra revista ...*

*procura convencer a los niños que esta letra revista entre las más importantes, y que sin ella nadie podría ser bachiller, hebreo, abanderado o barrendero. Con su vivacidad habitual, los niños le hacen notar que gracias a tan ventajosa carencia tampoco él tiene derecho de tratarlos de burros, vagabundos o analfabetos. Esto, claro está, desconsuela particularmente al maestro, que corre a disfrazarse de X o de W con la esperanza de fomentar con menos riesgos el alfabeto en la mente de los niños. Pero esas letras son de una parsimonia notoria y los ejemplos se vuelven difíciles, con lo cual en vez de réplicas inquietantes se advierte más bien un coro de bostezos, que según Pestalozzi es el signo manifiesto de todo fracaso pedagógico.*

Es frecuente que en los liceos de estas comarcas, como en Silvalandia, se apliquen dispositivos motivacionales al servicio de un principio inequívocamente hedonista: sobrevalorar la producción de placer en desmedro del esfuerzo inherente al aprendizaje. Ello deriva, lamentablemente, en un tratamiento de los adolescentes como si fueran niños con escaso temple, poco capaces de tolerar frustraciones. Por acción de esta infantilización de los adolescentes, el liceo se convierte en jardín de infantes, en guardería de púberes indolentes.

Basta, entonces, de coros de bostezos. Hay que escuchar su clamor y, superada la indignación, actuar desde y sobre la voluntad de aprender.

### **Orión ciego buscando el sol naciente**

Tradicionalmente, la tarea pedagógica se definió como una suerte de guía a seres minusválidos. El más célebre de los mitos de Orión puede resultar cruelmente ilustrativo, tanto como la más atractiva de sus mediaciones hermenéuticas: la que nos ofrece Nicolas Poussin con su *Paisaje con Orión ciego buscando el sol naciente*.

El argumento central de la narración mítica (que resultaría enviable para el más bizarro libretista de culebrón venezolano) es el siguiente: en la Beocia vivía el gigante Orión, hijo del dios Poseidón y de Euríale, una de las hijas de Minos, rey de Creta. Era el más alto de los hombres (150 metros de estatura), tan alto que podía cruzar el mar caminando por su lecho sin que su cabeza llegara a sumergirse. Como si ese don no fuera suficiente, tenía una enorme fuerza y una hermosura impar. Pero no hay virtud sin vicio (ni siquiera en la mitología griega): era muy presumido. Luego de enviudar (su esposa, la también hermosa y presumida Side, había sido asesinada por Hera, quien no en vano diosa del matrimonio no admitía rivales en cuestiones de belleza), en un paseo por las tierras de

Hiria se enamoró de la hija del rey Enopión, la también hermosa Merope (la misma que Voltaire erigiera como *summum* del amor materno). Para que Orión ganara el derecho a desposar a Merope, el padre de ésta le propuso un trato: debía matar a todas las bestias salvajes que estaban infestando sus tierras (el reino de Quíos). El gigante, que era un cazador consumado, cumplió el trato, pero el rey no. Orión, encolerizado, cometió el desliz de amenazarlo (amenazar a un rey no era, en aquel entonces, asunto menor): violó a Merope. Enopión, iracundo, acudió entonces a su padre, el dios Dionisio. Éste envió a unos sátiros para que embriagaran a Orión (gigante, fortachón, hermoso,

armas, monta a Cedalión (que además de cíclope y niño era cojo) en sus hombros y, siguiendo sus indicaciones, casi como un autómata se larga a caminar hacia oriente, en busca del sol naciente que le devolverá su virtud perdida. Diana, la diosa patrona de la caza y reina de los bosques (al parecer, enamorada del gigante) contempla la escena displicentemente apoyada sobre un racimo de nubes, sin ocultar su escepticismo frente a la ilusión del gigante y sabedora de su infausto destino.

### ***El drama de Cedalión, la tragedia de Orión***



presumido, enamoradizo, irritable, impulsivo y *last but not less* afecto al vino) hasta dejarlo dormido. Con el grandote yaciendo indefenso, durmiendo la mona, Enopión, poniendo en juego el poder conferido por Dionisio, lo dejó ciego. No bien se despertó, el gigante, ciego y enceguecido, consultó a un oráculo, cuya respuesta fue que podría recuperar la vista sólo por la acción del dios Helio (el sol). Para ello debía viajar hasta el levante y dejar que el sol de la mañana le bañara los ojos. En su trayecto, y gracias a su oído aguzado, Orión logró orientarse por los martilleos del taller de los cíclopes de la isla de Lemnos. Al llegar allí, el cíclope-jefe, Ifesto, ordenó al cíclope-niño Cedalión que guiara a Orión hasta las comarcas extremo-orientales de Helio.

El viaje que emprende Orión es el que plasma Poussin: en medio de un paisaje de fábula pleno de verdor, el gigante ciego, provisto con sus mejores

Casi como Cedalión, “los pedagogos” (algunos sabiendo o sintiendo que *algo* nos contempla desde arriba) guiamos hacia la luz a los adolescentes que nos han tocado en suerte. Éstos, transitoriamente ciegos, avanzan casi como autómatas, confiados a nuestra conducción experta (aunque con algo de niños, de tuertos, de cojos). Antes, mucho antes, habían sido capaces de ver. La conjugación de una progresiva abdicación de su natural función educativa por parte de la institución familiar y un crecimiento consistente del sistema educativo formal básico narcotizó a los niños; ya púberes y adolescentes, la educación secundaria comenzó a enceguecerlos.

Sí: mucho antes habían sido capaces de ver. La vida infantil pre-pre-escolar está implicada en una dinámica formativa que reúne un complejo de ingredientes que poco a poco la escolarización se encarga de inhibir, detener, obturar, censurar,

abortar: la exaltación de la creatividad, la laxa permisividad frente a la libre expresión de las emociones, la estimulación de la sensibilidad, la imitación, el natural y eficaz mecanismo de prueba-y-error, la aplicación cándida de dispositivos de premio y castigo.

La primera escolarización (la educación pre-escolar formal) empieza a actuar, casi imperceptiblemente; la escuela primaria, gradualmente, comienza a provocar miopía; el pasaje a la enseñanza secundaria, punto de inflexión a menudo traumático y sin fácil retorno, alimenta un glaucoma bastante inmune a las vacunas caseras. Luego, casi inevitablemente, sobreverá su metástasis.

Muy lejos han quedado la *plasticina*, las *crayolas*, la *digitopintura*, la *rueda-rueda*. Atrás quedaron los disfraces, los recreos de media hora, la merienda compartida, la fiestita de fin de año, las reuniones de padres, la misma maestra durante toda la jornada, todos los días, todo el año. El púber, pugnando con sus hormonas en ebullición, asistirá a un desfile de profesoras y profesores, uno cada 45 minutos,



dueños de saberes específicos, dispositivos didácticos variopintos y dispares modalidades pedagógicas. El Orión liceal caminará con pasos torpes hacia el levante, porque sí, dejándose llevar displicentemente (o haciendo de cuenta que se deja llevar) por el experto del martillo, bien intencionado pero impedido de una visión estereoscópica. Y ambos Orión y el cíclope hacia un horizonte inefable.

Sí: mucho antes habían sido capaces de ver. ¿Qué ocurrió? ¿Qué dejó de ocurrir?

La vida infantil pre-pre-escolar está signada por la potencia del vínculo madre-hijo. Se trata de un vínculo cuya fortaleza, penetración y ubicuidad se fundan en la intuición, el afecto y una íntima convivencia mutua, ya desde la vida uterina.

*“Desde el nacimiento se van enhebrando los hilos constitutivos de la trama vincular bebé-padres. Allí*

*van emergiendo diferentes procesos que habrán de dejar la impronta del conocer y del aprender. Es a través y junto a la madre que el niño irá ensanchando su conocimiento del mundo”*. La lactancia y el permanente contacto corporal, táctil, visual, olfativo, auditivo consolidan el vínculo. El niño (y también su madre) aprende en un contexto de extrema proximidad, en un intenso diálogo cara-a-cara, cuerpo-a-cuerpo, en un devenir casi simbiótico, que es también simbiosis de actividad cognoscitiva, destrezas instintivas y fruición afectiva (simbiosis a la que Melanie Klein denomina *instinto epistemofílico*).

Actúa impulsado por sus imperativos biológicos, pero aprende que hay algo que conecta acción y reacción. A medida que va creciendo, la imitación y el mecanismo de prueba-y-error fortalecen su aprendizaje. Imita y su madre aprueba: le sonríe, le habla, lo acaricia, lo abraza, como si pusiera un terrón de azúcar sobre su lengua. Más adelante irá descubriendo que los terrones de azúcar son cada vez más amargos, o más escasos.

La institución pre-escolar, y a menudo el primer año escolar, implican, en cierto grado, alguna continuidad con el proceso anterior: en ambos casos el educador (en la casi totalidad de los casos, “la maestra”) se convierte en un sustituto materno (de tiempo parcial). Pero, ya adaptado a la escuela y a sus exigencias, “la maestra” ya no es, como especulaba Freud, un sustituto de la figura materna; el niño se ve progresivamente impelido a adaptarse a un vínculo diferente y a estrategias de aprendizaje novedosas: castraciones más palmarias, represiones más eficaces, trato más impersonal y distante. Para explicarlo mejor, podemos dejarlo establecido bajo la forma de una grosera simplificación y generalización: en el jardín de infantes y en el primer año de escuela, “la maestra” adopta en el aula la figura de una “madre buena”; en el resto de la educación primaria, esa figura va progresivamente quedando eclipsada por la de una “madre mala”.

Es en este pasaje que comienza a obturarse “el libre ejercicio de la facultad más expandida y más viva en la infancia y en la adolescencia: la curiosidad, la cual, muy a menudo es extinguida por la instrucción, cuando se trata por el contrario de estimularla o, si está dormida, de despertarla”. Más aún: “la curiosidad asienta las bases para un aprendizaje general, y cuando es coartada se produce un empobrecimiento y una limitación en la capacidad para indagar y crear”.

Lo cierto es que la insatisfacción, el aburrimiento y la falta de voluntad de aprender así como sus habituales ropajes de acatamiento pasivo o desinterés activo aumentan a medida que los estudiantes pasan de la escuela primaria al ciclo básico de la secundaria y de éste al ciclo superior. Aquellas virtudes reconocibles en los niños que ingresan a la escuela la expresividad, la curiosidad, el *instinto epistemofílico* aparecen muy disminuidas o extinguidas (y hasta sepultadas) cuando se acercan al final de la secundaria. Quizás haya sido esto lo que vislumbrara Rousseau en los albores de la modernidad: nuestra cultura, y en particular nuestro sistema educativo, son altamente eficaces para inhibir el potencial humano de los jóvenes.

La curiosidad, el *instinto epistemofílico*, la libérrima creatividad, la desenfadada expresividad, empiezan a ser inhibidas, una a una, con eficacia impar: es la hora de aprender.

## Bibliografía

- AA.VV.** Genios de la pintura  
Dolmen, Madrid, 2001.
- Obras maestras de la pintura. 1  
Planeta, Barcelona, 1983.
- Büsch, G. - F. Kociak**  
Psicoanálisis y educación  
Roca Viva, Montevideo, 1997.
- Benjamin, Walter**  
Tesis de filosofía de la historia  
Anagrama, Barcelona, 1996.
- Cortázar, Julio - J. Silva**  
Silvalandia  
Argonauta, Buenos Aires, 1984.
- Feinmann, José Pablo**  
“La historia como catástrofe”, diario Página 12, Buenos Aires, 22/12/2004.
- Freud, Sigmund**  
“Sobre psicología del colegial”, en Obras completas, tomo XIII  
Amorrortu, Buenos Aires, 1980 [1914].
- Hall, Edward T.**  
Más allá de la cultura  
Gustavo Gili, Barcelona, 1978.
- Ibáñez, Jesús**  
Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social  
Siglo XXI, Madrid, 1985.
- Marx, Karl**  
El 18 Brumario de Luis Bonaparte  
CS Ediciones, Buenos Aires, 2001.
- Marx, K. - Engels, F.**  
Manifiesto del Partido Comunista  
Editores Unidos, México, 1992 [1848].
- Morin, Edgar**  
Los siete saberes necesarios para la educación del futuro  
UNESCO, París, 1999.
- Pozo, Juan Ignacio**  
“Estrategias de aprendizaje”, en Educar N°3, CoDiCen, ANEP, Montevideo, 1998.
- Sarason, Seymour B.**  
La enseñanza como arte de representación  
Amorrortu, Buenos Aires, 2002.
- Virilio, Paul**  
Un paisaje de acontecimientos  
Paidós, Buenos Aires, 1997.
- Weigel, Sigrid**  
Cuerpo, imagen y espacio en Walter Benjamin  
Paidós, Buenos Aires, 1999.
- Winnicott, D. W.**  
El niño y el mundo externo  
Paidós, Buenos Aires, 1986 [1941].

## NOTAS:

1. Jesús Ibáñez, 1985, :25.
2. Juan I. Pozo, 1998, :04.
3. “La vida escolar es una excelente preparación para comprender las burocracias de los adultos: está menos pensada para aprender que para enseñar

- quién es el jefe y cómo se comportan los jefes, y para mantener el orden” (E. T. Hall, 1978, :166).
4. En el lienzo el Argus no aparece. Esto ha llevado a algunos comentaristas a señalar que la embarcación salvadora sólo estaba en las mentes de los náufragos. Pero resulta más plausible considerar que la embarcación habría quedado oculta detrás del tempestuoso oleaje y que, entonces, no es visible desde el punto de mira del pintor pero sí desde la posición, más elevada, de los dos hombres que agitan sus ropas mirando hacia el horizonte.
  5. La Balsa de La Méduse podría, con absoluta legitimidad, erigirse como perfecto estandarte e inmejorable ilustración de portada de la más completa antología sobre el *Sturm und Drang*. (El *Sturm und Drang* la tormenta y la ira, presencias literales y metafóricas que anegan La Balsa fue un potente movimiento cultural que, bajo el influjo de Rousseau, surgió en la segunda mitad del siglo XVIII como fermental oposición al insensible racionalismo de la Ilustración).
  6. Los comentaristas coinciden en afirmar que el joven que yace exánime en brazos del anciano del manto rojo tiene el rostro de Delacroix, amigo íntimo de Géricault. La anécdota, que hoy quizás resulte una mera curiosidad para paladares diletantes, era práctica corriente entre los pintores franceses decimonónicos. De hecho, Géricault hizo posar a varios de sus amigos y también a algunas de las víctimas sobrevivientes del desastre para eternizarlos en su óleo. Algunos años después, Delacroix devolvería la gentileza a su amigo, al retratarlo como uno de los muertos de su célebre Barca de Dante (Cf. Obras maestras de la pintura. 1, 1983, :102).
  7. El bergantín, ya lo hemos dicho, no los rescató. El suplicio se duplicó: los cada vez más escasos sobrevivientes habrían de sufrir otras dos eternas semanas a la deriva, a la mala de Dios, hasta que por esa nada pasara un carguero (vale aclarar que por simple casualidad, sin haber sido llamado) y los devolviera, hechos jirones, a Francia.
  8. La medalla de oro que *Escena de naufragio* obtuvo en el Salón de 1819 quizás haya sido un vano intento de negar a Géricault la controversia que el lienzo per se habría de generar (y que, según algunos de sus adversarios, el propio artista buscaba).
  9. Desanimado por esa tibia acogida de sus pares (también ilustrada por el hecho de que el gobierno francés no compró el cuadro), marchó con él a Inglaterra, donde permaneció durante varios años, profundamente impresionado por Constable, caballos *pur sang* y enfermos mentales.
  10. No es, claro está, el único ejemplo (ni el más ilustrativo). El 11 de setiembre de 2001 la apatía de buena parte del mundo estalló junto con las torres gemelas del *World Trade Center*. Pero lo más terrible ha sido la magnitud omnipotente de la clausura del acontecer en su mediación: el trazo de un bucle perverso desde el acontecimiento como mediación hacia el despliegue de la mediación como acontecimiento. No se trata de un ardid alquímico: la señalada clausura no significa que el acontecimiento haya desaparecido (ni que se haya incorporado o transmutado en su mediación) sino que, acontecidos los hechos, el acontecimiento y su mediación co-inciden. Tal como afirma Paul Virilio (1997) “los sucesos se virtualizan casi al momento mismo de suceder” (el “casi” es un

- agregado mío), a tal punto que lo “virtual” y lo “real”, en su co- incidencia, casi se funden y confunden. Hace algo más de un año me vi involuntariamente envuelto en una escena digna de la más imaginativa narrativa de Asimov o Bradbury (aunque me eyectó hacia el antiguo envase del pulidor Bão y, simultáneamente, a las maravillosas *Ruinas circulares* de Borges): yo enfrentado accidentalmente a un aparato televisivo, mirando espantado un programa especial transmitido, creo, por la CNN en vísperas del 11 de setiembre de 2004, donde algunos oficinistas de la torre 2 del WTC, que miraban espantados por un aparato televisivo el impacto del avión 1 en la torre 1, vieron acercarse (en la pantalla) al avión 2 a punto de chocar con la torre 2 (en la que miraban espantados por un aparato televisivo...) y enseguida el impacto y la explosión de avión, torre, aparato televisivo y oficinistas). Definitivamente, habrá que creerle a Borges: *lo que une a las personas no es el amor, sino el espanto.*
11. Quizás correspondan a la preparación de *Escena de naufragio* aunque no es del todo seguro los lienzos con estudios de piernas y brazos cortados existentes en el Musée Fabre, de Montpellier, así como los bocetos de cabezas cercenadas de ajusticiados conservados en el Museo Nacional de Estocolmo.
  12. Resulta llamativo y significativo que el *harakiri* y el suicidio *bonzo* hayan sido prácticas rituales reservadas para los hombres, mientras que, por lo menos si consideramos los casos más trágicamente célebres (Alfonsina Storni, Virginia Woolf), las fauces del mar han seducido a mujeres.
  13. Sigrid Weigel, 1999, :111. (La cita de Benjamin puesta como epígrafe de la reproducción del *Ángelus Novus* de Klee proviene de la página 108).
  14. La referencia sobre el *ángel de la historia* está tomada del sugerente artículo titulado “***La historia como catástrofe***”, del agudo periodista José Pablo Feinmann, publicado el 22 de diciembre de 2004 en la contratapa del diario argentino *Página 12*.
  15. Walter Benjamin, citado por Weigel, 1999, :109.
  16. Recordemos, con Marx, que “*los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y transmite el pasado*” (Karl Marx, 2001, :09).
  17. Al parecer, los náufragos de *La Méduse* practicaron la antropofagia pero no el canibalismo. Los náufragos de nuestra balsa, en cambio, son más proclives al canibalismo.
  18. Hoy (última semana del mes de mayo de 2006) podemos afirmar con total convicción que el resultado del debate educativo, tal como ha sido planteado, está condenado al fracaso. Para quienes participemos en él, en cambio, el proceso del debate será, efectivamente, educativo; sin embargo, la instrumentación dispuesta (incluyendo, además de la organización del debate propiamente dicho, las fases ulteriores de registro, análisis, interpretación, síntesis y presentación pública de lo debatido) inhibe toda posibilidad de alcanzar resultados que recojan y contemplen fielmente lo debatido. De este modo, sospechamos que el debate en su conjunto no será otra cosa que un enorme tinglado montado para legitimar lineamientos ya establecidos de antemano (o a establecer, en su momento, por los más encumbrados actores políticos o tecnócratas o ambos de turno).
  19. Aventurada paráfrasis de la célebre y casi proverbial máxima: “*la burguesía produce, ante todo, sus propios sepultureros*” [K. Marx - F. Engels, 1992 (original de 1848), :72], formulada como corolario de una lúcida intelección. “*La burguesía*” proclama el Manifiesto “*no ha forjado solamente las armas que deben darle muerte; ha producido también los hombres que empuñarán esas armas: los obreros modernos, los proletarios*”. La redonda dialéctica de esta sentencia, exultante de materialismo, involuntariamente (y paradójicamente) evoca a aquella con la que Sócrates regañaba a Alcibiades y a Calicles: *quien quiere ser el amo del pueblo está forzado a ser su esclavo.*
  20. Edward T. Hall, 1978, :174.
  21. Planteado de este modo (y con relación a los adolescentes), queda claro que estamos haciendo referencia a la voluntad en su sentido vulgar (como sinónimo de “ganas de”) y no en un sentido metafísico u ontológico. En el caso de los docentes, en cambio, quizás sea pertinente no ejercer este desplazamiento semántico y considerar a la voluntad en el sentido atribuido por la ética kantiana.
  22. En el desarrollo que sigue, retomo, en líneas generales, algunos de los planteos de Seymour B. Sarason en su enfoque de *La enseñanza como arte de representación* (2002, :205 y siguientes).
  23. Este aspecto ya fue sugerido, hace casi un siglo, por Freud: “*el pedagogo trabaja con un material plástico, accesible a cualquier impresión, y deberá imponerse el compromiso de no plasmar la joven vida psíquica de acuerdo con sus propios ideales personales, sino más bien ajustándose a las disposiciones y posibilidades particulares del objeto*” (Prefacio a Pfister, Oskar: *El psicoanálisis y la educación* [1913], citado por Gloria Büsch y Felisa Kociak, 1997, :21).
  24. Sarason, 2002, :207 (subrayados del autor).
  25. Julio Cortázar - Julio Silva, 1984, :16-17. El texto es de Cortázar y la ilustración que lo acompaña es de Silva. (Si le creemos a Cortázar es a la inversa: es el texto el que acompaña a la ilustración).
  26. Etimológicamente, el vocablo pedagogía deriva de pedagogo (del griego, *pайдагōгs*) y significa “conducir a los niños” (*páis*, *paidós*: niño; *agein*: conducir).
  27. Si nos atenemos a esta versión del relato mítico, parecería que la violación no constituía tanto una agresión a Merope como una intrépida amenaza a su padre. Y una tal amenaza al poder establecido no podría no quedar impune.
  28. Éste es solo el inicio del relato mítico. La peripecia de Orión es extensa e intensa, y el desfile de personajes parece interminable: Eos (la aurora, hermana de Helio), Afrodita, Gea, Esculapio (dios de la medicina, digno hijo de Apolo), Zeus, las Pléyades, el escorpión, etc. Pero no viene al caso. Tampoco las circunstancias del óleo de Poussin, que (según se señala en *Genios de la pintura*, Dolmen, Madrid, 2001) fue pintado por encargo del erudito Michel Passart, auditor y Maître des Comptes de Luis XIV. La obra es de 1658, época en la Poussin al parecer disfrutaba del retiro creativo de sus años de ancianidad, liberado de todos los precedentes y ajeno a las corrientes pictóricas que se estaban imponiendo en la Europa del momento. La habitual ubicación de esta obra como exponente del barroco francés resulta, entonces, bastante

discutible.

29. También valdría el enroque de las personas (y sus roles) detrás de los personajes y explorar una metáfora fácil. Nosotros los pedagogos (algunos sabiendo o sintiendo que *algo* nos contempla desde arriba), transitoriamente ciegos, avanzamos a tientas, torpemente, casi como autómatas, hacia la luz del horizonte lejano, dejándonos conducir por los adolescentes que nos han tocado en suerte (o simplemente cargando en nuestros hombros a niños tuertos y cojos).
30. Gloria Büsch - Felisa Kociak, 1997, :67.
31. Cf. "Sobre psicología del colegial" [original: 1914], en Obras completas, tomo XIII, 1980.
32. Estas imágenes de "madre buena" y "madre mala" donde el evidente maniqueísmo está al servicio de una mayor claridad expositiva surgen de un sugerente planteo de Winnicott: la madre, para favorecer el desarrollo de su hijo, debe ser lo suficientemente buena para identificarse con las necesidades de aquél, pero no tan buena como para no poder establecer un distanciamiento crítico con sus propias necesidades. Deberá permitirle, entonces, pasar "*de la ilusión a la desilusión, de la dependencia a la independencia, del objeto subjetivo al objeto objetivo, por un espacio transicional que daría acceso al gesto creativo*". Este papel de la madre "mala" lo asume la escuela: la maestra no actuaría como madre demasiado buena que colma todas las necesidades de sus alumnos, para así dar curso al camino de la desilusión y de la independencia necesarias para su desarrollo. Siempre habrá, señala Winnicott, "*un dar y un recibir en un marco de mutuo sacrificio de la espontaneidad e independencia*" (1986; original de 1941).
33. E. Morin, 1999, :18.
34. Gloria Büsch - Felisa Kociak, 1997, :133.