

## **Alarma en las escuelas\*** **Miedo, seguridad y pedagogía**

Resumen: El trabajo pretende conectar algunos problemas ligados a la cuestión del miedo y la inseguridad, con las coordenadas principales de la pedagogía. La clave reside en desplazar el esfuerzo argumental, de un terreno habitualmente dominado por imperativos morales, al campo práctico de la provisión de más y mejor educación, es decir, al suministro múltiple de medios de orientación eficaces para vivir en comunidad.

Palabra clave: Pedagogía-Seguridad-Escuela-Miedo

### **a- La alarma como inquietud**

Cualquier observador atento advierte, rápidamente, que descende de depredadores insaciables, provistos de una crueldad versátil, portadores de dosis considerables de violencia, odio y hostilidad, ingredientes primarios de ese llamativo mejunje que insistimos en llamar condición humana.

El miedo guía nuestras acciones. La gama de miserias y debilidades imaginables y por imaginar que ilustran nuestro repertorio conductual estándar es inagotable. Y con eso, después, contra eso, siempre a tientas, está el amor. Porque no todo es ruina, y la escuela, como tantos otros inventos institucionales basados en el temor, está ahí para recordarnos esa verdad de Perogrullo. No todo es destrucción y no todo es candidez. Hay quien dice que la escuela se inventó para evitar la guerra. Otros afirman que cada vez que se abre una escuela se cierra una cárcel. Prefiero señalar que la escuela se inventó para repartir sistemáticamente, en una época dada, los planes considerados más eficaces para vivir en comunidad. Planes que, sin titubear, podríamos llamar **planes educar**. Buena parte de la alarma que suena y resuena sin parar, dentro y alrededor de las escuelas, puede residir en la ineficacia o en el carácter crecientemente marginal de un número considerable de esos planes.

Por lo tanto tiendo a pensar que los profesorado que lanzan educadores profesionales al ruedo bien podrían dar inicio a sus programas de estudio con un vocabulario como el que sucintamente acabo de apuntar. El compilador de ese vocabulario es el doctor Sigmund Freud, en una de las versiones menos conocidas por los educadores. El texto al que me refiero se denomina "Nosotros y la muerte". Se afirman allí cosas como las siguientes: *"El hombre primitivo era un ser apasionado, más cruel y malo que los otros animales. Ningún instinto le impidió matar y devorar otros seres de su misma especie (...) El hombre primitivo mataba a gusto y como si fuera evidente. Por ello, la historia primitiva de la humanidad está llena de asesinatos. Lo que nuestros hijos aún hoy estudian en la escuela como historia mundial, es esencialmente una sucesión de genocidios (...) Algunos han sostenido que llevamos en nosotros un instintivo y profundamente arraigado rechazo contra el asesinato. Pues bien, podemos probar fácilmente lo acertado de este postulado. Tenemos a nuestra disposición unos ejemplos muy buenos de este rechazo instintivo y heredado. (...) Pero no, no nos engañemos. Entre nosotros no hay un*

*rechazo instintivo al asesinato. Somos los descendientes de una larga serie de asesinos. El deseo de matar lo llevamos en la sangre...*” (1915).

Si bien, el interés del texto es múltiple, nos interesa particularmente en tanto introduce en la discusión pedagógica la centralidad de la ambivalencia que regula el comportamiento humano. Afirma el inventor del psicoanálisis: *estos seres queridos son para nosotros por un lado un bien íntimo, una parte de nuestro Yo, por otro lado, son en parte extraños, incluso enemigos. Con muy pocas excepciones, las relaciones más tiernas e íntimas siempre están enlazadas con un pedacito de hostilidad que anima el deseo inconciente de su muerte* (Freud, 1991).

¿Cuánto nos costaría admitir que así como amamos a nuestros alumnos, en ocasiones queremos borrarlos de la existencia? Que la hostilidad (sea del tamaño que sea) sea inherente a la condición humana no es algo que la pedagogía acepte fácilmente. Un militante de Derechos Humanos puede maltratar a su novia. Quien ordena secuestrar, torturar y matar a un ser humano, puede ir a misa. Pilar Calveiro (2006), reflexiona sobre una fotografía en la que se ve una muy normal familia Videla, yendo a misa. Dice Calveiro: *Estas imágenes fueron las que predominaron en los años setenta, las que hacían increíble lo evidente. Las que los represores y buena parte de la sociedad incorporaron como “realidad”. Por su parte, nos recuerdan que terror y “normalidad” no se excluyen, que los tiranos suelen ser buenos padres de familia –incluso aman a sus perros– y que es imprescindible desconfiar de las almas que se proclaman públicamente como “buenas” y “bellas”.*

Tal vez un ABC de la discordia que rasga al mundo sea imprescindible en educación. Quizás, un curso de ingreso a la docencia podría comenzar con Freud y continuar con una lectura fugaz del *Matrimonio del cielo y del infierno*, del poeta William Blake. Tal vez con eso sería suficiente. Nos ahorraríamos años de pastiche moral pedagógico. Tal vez sería apto para enfrentar a las bellas huestes de optimistas educadores. O un poco del cine de David Cronenberg<sup>1</sup>. Pero no. La ingenuidad de creer que ciertas lecturas críticas producen, por el sólo hecho de ser críticas, almas críticas (o que leer produce ciertos efectos políticos y educativos correctos) forma parte del arsenal sensiblero que aquí decidimos impugnar. Otro tanto acontece con la fantasía de un mundo escolar sin pecados capitales<sup>2</sup>.

Lo cierto es que el lado oscuro de la educación no parece estar entre las curiosidades de los mandamases de la corporación que nos cobija. Por el contrario, aquí y allá proliferan nuevos y robustos ejemplares, prometedores de ciudadanías críticas, bienintencionados y coherentes que nos hablan de niños creativos y solidarios, maestros dignos y comprometidos, directores amenos y resueltos, clases respetuosas de la diversidad y el otro diferente, y climas de aprendizajes ideales. Gente que cree, firmemente, que sólo cuando del mundo se ausenten el mal y la discrepancia la revolución pedagógica será posible. Se tata de la perenne congregación de bienhechores proclives a eludir el tratamiento inevitable de las ambigüedades del alma humana. Es gente que cree que los buenos sentimientos hacen buena educación. Y si se desconfía de esta afirmación, o se la considera exagerada, basta leer las dos primeras páginas de cualquier proyecto educativo tendiente a lidiar con la discordia<sup>3</sup>, de cualquier tipo, nivel y modalidad. Por momentos, da la sensación que una educación es tal sólo si practica la pureza, la higiene moral y la corrección espiritual.

Por el contrario, es probable que las chances de enfrentarse exitosamente a los problemas actuales que ligan a la escuela con la cuestión de la seguridad y el miedo aumenten si uno se despoja un poco del sentimentalismo pedagógico.

¿Por qué?

En primer lugar, porque uno gana en perspectiva al constatar que el margen de acción educativa, cuando se trata de luchar contra el carácter depredador del *Homo sapiens* (es decir, casi siempre), se circunscribe a evitar lo peor. Consagrarse a evitar lo peor es sin duda una forma de la resignación (activa), pero además, es la forma más exacta de localizar la tarea en eso que los educadores gustan llamar *la práctica*. Situar la práctica y no el sermón, en el centro de la cuestión escolar. La verificación instructiva del carácter indestructible de eso que llamamos “lo peor” ayuda a identificar la prioridad de la tarea. Relajarse en torno a lo que difícilmente ha de cambiar tiene su recompensa instrumental. Lo no prevenible, lo incalculable, esa roca que llamamos realidad o presente, se deja tratar en la medida que prime el análisis sobre el juicio moral.

Rousseau se refiere a la dicha en esos mismos términos. “No sabemos lo que es la dicha o desdicha absoluta. Todo está mezclado en esta vida; uno no se complace con ningún sentimiento puro, ni permanecemos dos momentos en el mismo estado. Las inclinaciones de nuestras almas, como las modificaciones de nuestro cuerpo, están en un flujo continuo. El bien y el mal son comunes a todos, aunque en medidas diferentes. El más feliz es el que menos penas padece, y el más miserable es el que menos placeres disfruta. Siempre se poseen más sufrimientos que goces: he ahí la diferencia que es común a todos. La felicidad del hombre en este mundo no es otra cosa que un estado negativo; se la debe medir por la menor cantidad de males que se sufren” (Rousseau, 1999). Una vez que identificamos y reconocemos el problema en su complejidad, es posible actuar. Sin problema, sin reconocimiento del problema, no hay solución.

En segundo lugar, porque en la discusión pedagógica es frecuente creer que aquello que tiene más chance de imponerse es lo bueno y lo correcto, lo más humanitario. Lo que se impone no es lo bueno ni lo mejor, sino lo que tiene éxito, o lo que se propaga rápidamente. Moreno (2003) en su instructivo libro denominado “Ser Humano”, resalta la magnitud de la idea: “*Nuestro saber extrasomático se transmite y complejiza. La acumulación resultante a la que me refiero, por otra parte, hace que necesariamente se seleccionen las ideas. Lo viejo va quedando de lado -con cierta inercia- y lo nuevo lo reemplaza. O sea, se efectúa una selección de novedades. De modo que resultan favorecidas aquellas ideas que tienen mayor capacidad de propagarse y perdurar, y no necesariamente las mejores. De donde surge un interesante problema filosófico y ético: lo que se propaga no es necesariamente lo verdadero ni lo mejor*”. Otro tanto sugería Sigmund Freud al afirmar que los hombres acostumbramos a considerar incorrecto lo que no nos gusta y rápidamente hacemos pasar ingratitud por incorrección. Como si ese mundo (inseguro y alarmante que no terminamos de entender) fuera un error. Pero sabemos que el mundo no comete errores.

El mal (como la guerra, el miedo y la inseguridad) no es eliminable. La hostilidad y el conflicto forman parte del paisaje de la tierra, es decir, son ineludibles. ¿Por qué la escuela debería ser pensada como excepción? ¿Por qué los maestros habrían de estar exceptuados de las leyes de la ambigüedad de comportamientos que rige todavía nuestra travesía por el mundo? ¿Será qué lo que acontece es justamente que lo pensado como excepción (la escuela) ya no cumple con esa

función de excepcionalidad? O, para decirlo de otro modo, ¿qué sucede cuando a pesar de no cumplir con sus fines (en este caso, mitigar las alarmas, darle forma a los miedos y proporcionar seguridad), una institución sigue funcionando?

No hay escuelas sin problemas. No hay clases perfectas. No hay trabajadores de la educación que sólo funcionen en el registro del *buen sentido de la palabra bueno*, ni niños solamente creativos, autónomos y críticos. La alarma, no tanto como sobresalto sino como señal de que algo no funciona, como inquietud, es una constante entre humanos. Regla de supervivencia.

Por lo tanto aquí como en cualquier relación entre pares, la medida de lo que somos, podemos ser y/o hacer, es la porción, la cantidad, la dosis. ¿Qué tan alarmante es la alarma? ¿Cuál es la dosis de alarma que estamos dispuestos a procesar en las escuelas?

No creo consigamos mitigar la sobredosis de situaciones inéditas tan dispares como el suicidio áulico, la “toma” de judo que una madre le propina a una maestra, seccionándole la carótida, el sexo explícito en el aula, el derrumbe de un techo, etc. Porque la alarma no atañe sólo a los actos incomprensibles que despliegan los actores desenfrenados sino al objeto mismo, la alarma, que se ha transformado en un bien común, una chicharra familiar, una cámara conocida, una vigilancia móvil, que crece y se disemina mucho más rápidamente que los índices del buen desempeño escolar. Todo el mundo tiene y quiere una alarma cerca, una puerta *pentágono*, un detector de metales, un seguro vigilante, y al extraño de pelo largo, a distancia prudente.

¿Cuál es entonces el interés pedagógico por la cuestión del alarmante estado de situación?

Como dijimos, eminentemente práctico. Tomemos como ejemplo las armas. Supongo que para muchos de nosotros las armas no parecen ser del todo un buen plan; armarse con pistolas de verdad, no es el mejor de los planes, el más indicado. Ahora, si bien se rumorea que las carga el diablo, es casi cierto que las hacen, ofertan y distribuyen los hombres, los adultos. Si no nos gusta que los semejantes se armen, ¿qué obtenemos al condenar la proliferación de armas? Si nos provoca inquietud que nuestros retoños entren a las escuelas con “Paco” y una “38” en la mochila, la pregunta no es si está bien o mal armarse sino: ¿por qué no habrían de hacerlo? ¿Qué otros planes/armas tenemos para los niños y jóvenes que insistimos en escolarizar? La retórica humanista que condena el uso o abuso de las armas, la fumata generalizada o el estallido final cuya llegada se anuncia por todas partes, se ha mostrado inoperante. Es difícil entender cómo nos cuesta entrever en la proliferación de programas tendientes a “aprender a vivir juntos”, el signo evidente de una dificultad creciente al respecto. Hay pánicos más o menos justificados pero muchos de ellos provienen de la ineficacia de nuestros vocabularios para describir las situaciones imperantes.

## **b- Miedos y seguridad escolar**

*Cada día tenía miedo de ir al colegio porque sabía que en la escuela la verdadera vida funcionaba por debajo de la superficie, en la brutalidad y los abusos permanentes de los chicos, en su sexualidad, en la de los maestros y sus castigos: el deseo por otros caminos. Nos pegaban de modo muy raro, sádico, casi como un ritual extraño; ponían a tres o cuatro chicos doblados por la cintura delante de toda la clase, el profesor de matemáticas avanzaba hacia ellos con la vara levantada, y nos preguntaba a los demás qué trasero tenía que golpear.* El que habla es Janif Kureishi (2005). Sus novelas repiten, una y otra vez, un relato que lentamente deja de ser familiar. El del tormento escolar en todo su esplendor.

Los psicoanalistas conocen la variedad de miedos que frecuentan los consultorios<sup>4</sup>. Pero, ¿existe un miedo típicamente escolar? Sí, siempre que no perdamos de vista que se trata de un miedo que no se reduce a lo que uno experimenta *en* la escuela. El miedo escolar es un estado de ánimo que nos acompaña a lo largo y a lo ancho de la experiencia escolar, y más allá. Miedo en general móvil y tramitable (en tanto con el miedo se hace literatura, cine, deporte, en resumen, eso que llamamos cultura), que es relativamente sencillo localizar junto a la larga y sofisticada lista de humillaciones, vergüenzas, goces y padecimientos escolares. Sobran los ejemplos, ejemplos que el término Bullying (algo así como un mix de acoso, agresión, maltrato activo y sostenido), recientemente incorporado a la jerga escolar, no consigue nombrar. Veamos un poco de ese miedo tramitado, según la perspectiva de algunos ex alumnos medianamente conocidos.

#### Miedo a la burla y al escarnio:

*“Dos personas han quedado en mi recuerdo antes que todas las demás del instituto, un compañero de colegio totalmente tullido por una parálisis infantil, hijo de un arquitecto que tenía su estudio en una de las viejas casas de la orilla izquierda del Salzach (...) y Pittioni, el profesor de Geografía, aquel hombre pequeño, calvo, insignificante de arriba abajo, que era el centro de la burla y el escarnio de todos mis compañeros y realmente de todo el instituto (...) Y no había nadie en el instituto que no participase en esa diversión, porque los llamados sanos participan siempre y en todas partes del mundo y en todo momento de buena gana, ocultamente o no, de forma totalmente abierta o totalmente disimulada tras su mendacidad, en esa diversión popular como ninguna, más que ninguna, en todo el mundo y en todas las épocas, a costa de los dolientes, los inválidos y los enfermos (Bernhard, 2001).*

#### Miedo al tormento:

*Un día, durante el recreo, dos chicos afrikaners lo acorralan y lo arrastran hasta la esquina más alejada del campo de rugby. Uno de ellos es gordo y enorme. Él les suplica. "Ek is nie 'n Jood nie", dice: Yo no soy judío. Les ofrece su bicicleta, les prestará su bicicleta toda la tarde. Cuanto más entrecortada le sale la voz, más ríe el gordo. Eso es evidentemente lo que le gusta: que le suplique, que se rebaje. El chico gordo saca algo del bolsillo de la camisa, algo que ahora explica por qué lo han arrastrado hasta este rincón apartado: es una oruga verde que se agita. Mientras el amigo le sujeta los brazos por detrás de la espalda, el chico gordo le aprieta las barras de la mandíbula hasta abrirle la boca y le mete la oruga adentro. El la escupe, ya partida y exudando los jugos. El gordo la estruja y le unta los labios. "Jood!", dice, y se limpia la mano en la hierba. (Coetzee, 2004).*

#### Miedo “en” y a los baños:

*Bruno está apoyado en el lavabo. Se ha quitado la chaqueta del pijama. Los pliegues de su barriguita blanca caen sobre la porcelana del lavabo. Tiene once años. Quiere lavarse los dientes, como todas las noches; espera acabar de asearse sin incidentes. Pero Wilmart se acerca, al principio solo, y empuja a Bruno en el hombro. Bruno empieza a retroceder, temblando de miedo; sabe más o menos lo que viene después. “Dejadme...”, dice con la voz débil. Ahora se acerca Pelé. Es bajito, recio y tremendamente fuerte. Abofetea con violencia a Bruno, que se echa a llorar. Luego le empujan al suelo, lo cogen de los pies y empiezan a*

*arrastrarlo. Cerca de los servicios, le arrancan el pantalón del pijama. Tiene un sexo menudo, todavía infantil, sin vello. Lo cogen de los pelos entre dos, le obligan a abrir la boca. Pelé le frota una escobilla de váter por la cara. Bruno siente el sabor de la mierda. Grita. (Houellebecq, 2003).*

Si pudiéramos elaborar un inventario de miedos escolares, seguramente obtendríamos, por un lado, una serie de miedos estrictamente ligados a la permanencia, a lo que sucede en el interior de la escuela; un miedo que se mueve entre espacios conocidos y desconocidos, que incluye las zonas francas de la escuela. En esos espacios hay leyes diurnas y nocturnas. Hay fuertes y débiles y una lucha más o menos regulada, con sus excesos y compasiones.

Por otro lado, un miedo que es más miedo al trayecto, que incluye el traslado, el llegar y el salir. La secuencia sería la siguiente: trayecto, entrada, permanencia, y salida. Una variedad notoria de temores, entre los que sobresale el de *la salida*, que oculta una promesa (la de llegar al hogar, que no siempre es hospitalario) pero también una incógnita alrededor de la libertad que presume la suspensión de la ley escolar. En todos, un valor estratégico común y doble, la invisibilidad y el silencio, como remedios universales para la enfermedad que avizora el temor escolar. Veamos:

*Así que eso es lo que está en juego. Por eso nunca se le oye en clase. Por eso siempre es ordenado, por eso siempre hace los deberes, por eso siempre sabe las respuestas. Más le vale no cometer un descuido. Si lo comete, se arriesga a que le peguen; y da igual que le peguen o que él oponga resistencia: en los dos casos morirá (Coetzee, 2004).*

*Todos los domingos Bruno se preguntaba si debía hablar con su padre, y al final concluía que era imposible. Su padre pensaba que era bueno que un chico aprendiera a defenderse; y era verdad que algunos de su misma edad contestaban, se enfrentaban a los mayores, al final lograban hacerse respetar (Houellebecq, 2003).*

*Siempre quiso esconderse, volverse invisible. Un día –o un mes, o un año, eso quién va saberlo- descubrió que escribir era una buena forma de transparentarse, de estar sin nunca estar. ¿Por qué tenía que esconderse con todo y sus nueve años? (...) Escribir para nadie y para nada: fue así como aprendió a hacerse invisible (Velasco, 2003).*

Probablemente, en las grandes urbes estos relatos se hayan vuelto imposibles o excepcionales. Sobran los signos. Unos castigos semejantes ocuparían las primeras planas, despertarían toda la furia de una sociedad que se jacta de haberse desembarazado de tiranos y otros ejemplares. Escucharíamos cientos de veces la palabra autoritarismo. Y en lugar del silencio y la invisibilidad como salvoconducto, hoy se los conminaría a hablar, a participar, a tener iniciativa. Todo el asunto, me decía una adolescente típicamente escolarizada, se reduce a no cruzar la mirada. Ni con los populares hostiles (que los hay y habrá, con o sin escuelas) ni con los tutores conversadores que quieren saber quién sos, qué hacés, qué soñás.

Como se escucha con atención, sucede que los promotores del miedo se invierten. Los adultos educadores temen a su alumnos, los padres a sus hijos, los hombres a las mujeres, los maestros a los padres, los directores, a la catástrofe por venir, provocada por la naturaleza o por la naturaleza catastrófica de ciertos semejantes. Eso dice la prensa y repiten los conservadores. El

declive de las sociedades tradicionales, trae aparejado el colapso de la autoridad y con él, la inversión de los miedos.

Pero miedo es lo que hay y lo que habrá. Lo social no es sin miedo. ¿Cambian sus formas? Zygmunt Bauman, el prolífico escritor, ha sacado otro de sus libros líquidos: *Liquid fear*, en el que promete mostrar el carácter indefinido del temor contemporáneo, donde sobresale la furia desatada e incontrolable de la naturaleza, la primacía del desastre natural. El Tsunami como una pesadilla de lo inevitable.

Cuando se interroga a los adolescentes más o menos circundantes, dicen no tener miedos escolares tradicionales. “No, realmente no, tenemos todos el mismo miedo. Ahora, esas cosas de tenerle miedo a los grandes o a que te carguen, no pasan” (F. 15 años). Tienen otro, muy preciso, omnipresente: el fracaso en la escuela, que en realidad es el no poder sacarse de encima las materias<sup>5</sup>. Fuera de las escuelas, saben convivir con lo que el mismo Bauman llama *miedo ambiente*. Probablemente, lo han visto primero en nuestros ojos. Casi todos han sido testigos o víctimas de un robo. Además de usar el chat, el fotolog y el celular, saben qué es ser robado, conocen y procesan mucho mejor que un adulto medio, de qué se trata eso que llamamos *paranoia*. Se deslizan con mucha facilidad en el interior de esa experiencia cotidiana que llamamos *inseguridad*. Por eso Blumberg se ha vuelto un poco el pedagogo que es, porque cuando consigue hablar utiliza palabras clave de los *planes educar* en uso.

Slavoj Zizek ha titulado una conferencia reciente, que puede verse por la internet, *Teme a tu prójimo como a ti mismo*. La expresión es instructiva. Apunta al corazón de lo que alarma, lo que produce miedo e inseguridad: la proximidad. Del “otro”, lo que perturba, lo que da miedo y produce inseguridad no es sólo su diferencia sino su cercanía. La cercanía pone en entredicho las supuestas bondades del respeto a lo diferente. Alain Badiou (1995) avanza por ese camino. Ninguna política, dirá, puede tomar como axioma el respeto a la diferencia: *¿Qué puede pretenderse de una diferencia cuya garantía comunitaria es el respeto? ¿No hay algo de abyecto en esa puesta en lugar de lo diferenciado, en el pensamiento pacificado bajo la ley de la buena relación, de la diferencia como diálogo?* El argumento es el siguiente. Diferencia es lo que hay. Hay tanta diferencia entre un esquimal y un rosarino como la que hay entre dos rosarinos. ¿Cuál es entonces el beneficio de reclamar un *derecho a la diferencia* o de un *reconocimiento del otro*? Badiou dice: ninguno. Los *apóstoles del derecho a la diferencia* en realidad se horrorizan cuando el *otro* es demasiado otro. *Para ellos, ya las costumbres africanas son bárbaras, las islámicas dan asco, los chinos son totalitarios, y así sucesivamente*<sup>6</sup>. *En verdad, este famoso “otro” es presentable únicamente si es un **buen** otro, es decir, ¿qué otra cosa que un idéntico a nosotros mismos?* La maniobra tiene éxito en tanto se respetan las diferencias; en tanto el otro, el que difiere, respeta las diferencias que yo mismo respeto de modo tal que *no hay respeto para aquel cuyas diferencias consisten precisamente en no respetar las diferencias*. Para que el otro sea respetado, en todo caso, deberá ser incluido en la homogeneidad de la identidad que a priori está definida, es decir, la occidental. Lo que para Badiou se explica claramente con la palabra del *civilizado conquistador*: *Deviene en lo que soy yo, y respetaré tu diferencia*.

Con el otro diferente, para usar una expresión urbana, está todo bien, siempre que se mantenga a una distancia prudente. Y es ese el reclamo usual en materia de seguridad. Inseguridad quiere decir hurto, arrebato, delito, violencia, etc. Pero también quiere decir, básicamente, ausencia de previsibilidad. La expresión común es: ¿estás seguro? La respuesta existe en la jerga popular. *A seguro se lo llevaron preso*. Recordatorio de la predominancia e insistencia de la incertidumbre,

que previene al actor de la falta de garantías. Lo previsible y seguro se asocia a lo conocido. Lo desconocido ya no fascina sino que perturba, a menos que se mantenga a distancia, distancia óptima que rememora el vestigio *del asombro colonial ante los salvajes* (Badiou, 1995).

La seguridad pertenece a ese registro, el de la falta de garantías. Por eso, nuevamente, como afirma Bauman, la demanda de seguridad es infinita. No hay garantías y la gente pide garantías ampliadas, de todo tipo. Para comprar un electrodoméstico, para tener un hijo, o para acceder a la universidad. ¿Qué cabe hoy en la palabra inseguridad? Casi cualquier cosa: temor de salir de casa, paranoia, fobias varias; 9 de cada 10 ciudadanos, dicen las encuestas que consultan los periódicos, tienen esa sensación que no para de incrementarse.

Ahora, ¿cuál es el interés pedagógico que puede tener más allá de los múltiples episodios escolares que rozan la cuestión?

En primer lugar, si admitimos que la sensación es real, asistimos al fracaso creciente del famoso *plebiscito cotidiano*: el de vivir juntos. Existe un modo típico de postular que los valores (en este caso, la seguridad, el respeto por la diferencia, la tolerancia, la vida en comunidad) son esenciales y se materializan por decreto. Sin embargo, los valores son verbos, prácticas. Si vivir juntos sin exterminarnos, es el resultado de un plebiscito, ¿de quién sino de nosotros depende el resultado?

La educación siempre tuvo que batallar contra el miedo y la inseguridad. En un texto reciente, sugeríamos reactivar la discusión sobre la conexión entre circulación y seguridad en clave escolar; analizar las consecuencias de que la enseñanza se convierta, lentamente (quizás como todos los oficios que requieren de intervención y cercanía) en un oficio riesgoso; incluir una reflexión sobre la responsabilidad civil en términos educativos; retomar el análisis de la escuela como máquina exitosa en el aprendizaje de las habilidades necesarias e imprescindibles para vivir en comunidad (ya que eso y no otra cosa es educar), en especial en su eficacia para administrar las proximidades extremas e inevitables, es decir, profundizar el estudio sobre las coordenadas que determinan el estatuto de lo próximo y lo distante, tanto como los vericuetos de la lógica de lo cercano y lo lejano, en la medida que, mientras más parecen variar, más nos obligan a diseñar nuevos vocabularios en materia de una pedagogía (si es que existe, si es que no es una redundancia) de la seguridad (Antelo:2007).

Como veremos inmediatamente, la educación en su formato escolar hubo de esmerarse para proveer, cada vez, en cada tiempo y lugar, las claves necesarias para vivir con otros, con dosis más menos importantes de armonía. Es la práctica educativa la que enseña a comprender lo que no se sabe y a soportar lo que no se comprende.

Durante un buen lapso de tiempo, creímos en las familias y en las escuelas como sitios privilegiados para apropiarse de las reglas básicas del vivir juntos. Creímos que una lectura adecuada amansa y que el instruido es, en tanto dispone de un abanico perceptivo más amplio, más bueno. Cuando el desenfreno y la inseguridad se han vuelto alarmantes, florecen preguntas como las siguientes: *¿Qué amansará al ser humano, si fracasa el humanismo como escuela de domesticación de hombres?* *¿Qué amansará al ser humano, si hasta ahora sus esfuerzos para autodomesticarse, a lo único que en realidad y sobre todo le han llevado es a la conquista del poder sobre todo lo existente?* *¿Qué amansará al ser humano, si, después de todos los experimentos que se han hecho con la educación del género humano, sigue siendo incierto a quién o a qué educa para qué el educador?* *¿O es que la pregunta por el cuidado y el modelado*



*del hombre ya no se puede plantear de manera competente en el marco de unas simples teorías de la domesticación y de la educación”?* (Sloterdijk, 2000).

### **c- Pedagogía**

Para quien no está informado sobre los pormenores del día a día de un funcionario de la educación, puede resultar de interés conocer la forma y el contenido de un compilado de noticias, pacientemente clasificadas, que cada funcionario recibe con diligencia y junto al desayuno, en su escritorio. Un digesto periodístico que permite –así se cree- estar al tanto de lo que sucede en la tierra pedagógica de turno. Creo que la pedagogía poco tiene que ver con las noticias. Más bien, huye de las noticias. Se declara de entrada incompetente en ese rubro. Puede hacer poco frente a la obscenidad periodística que se asume como testigo impotente, filmando, entrevistando, mirando lo que no se puede dejar de mirar. El modelo es el accidente: la rapacidad del novel periodista que cree que mostrando lo que él ve, lo que no puede dejar de ver, muestra algo sustancial. Las noticias televisivas alarmantes no son alarmas en sentido estricto, en tanto alimentan lo que queremos ver y no provocan ninguna inquietud. Las noticias sirven para que uno no sepa nada de lo que efectivamente pasa en las escuelas y para que la gente (en este caso escolar) amenace/extorsione a los funcionarios, con ir a los medios.

La pedagogía se ocupa de otro tipo de problemas. Problemas relativos al nacimiento, la crianza, y el crecimiento de los cachorros recientemente arribados. Se ocupa del conjunto de operaciones que permiten el acceso a la cultura. Las coordenadas que le dan sentido y existencia, son prácticas: nacer (con todo el trabajo por hacer que implica un nacer, en términos de acogida, registro, reconocimiento e inscripción), criar (con el esfuerzo inaudito que requiere el reparto obligatorio de las fichas mínimas necesarias para la vida), y crecer (con la dificultad que supone propiciar la salida del cachorro pacientemente recibido y criado, y desprenderse de aquello que uno creyó, ingenuamente, modelar).

Es por eso que probablemente obtengamos poca cosa al vociferar que la educación es importante, que nos hará libres, que cuando se abre una escuela se cierra aquella otra cosa ... El humanismo pedagógico es sospechoso, por no decir, contraproducente. La educación no es importante. *Educación*, eso que llamamos *educar*, en sentido estricto, es el nombre de un enorme esfuerzo por incluir a los recién llegados en el parque humano. La educación es por definición inclusiva. No perdemos algo importante si una educación deja de tener lugar. Sencillamente, no existimos. Por lo tanto, no hay (como cree Almodóvar) una **mala educación** porque no existe una **buena educación**. Lo correcto e incorrecto, lo positivo y lo negativo, el bien y el mal, no son muy útiles para pensar la cosa educativa.

Es sabido que frente a determinados acontecimientos (por ejemplo un delito o una obra de bien, si es que estamos en condiciones de diferenciar tan fácilmente esos dos mundos) decimos: “Todo depende de cómo hemos sido formados”, “todo depende de cómo hemos sido educados”, “todo depende de cómo hemos sido criados”. Las sociedades tienden a establecer relaciones causales entre la educación (las formas disímiles de educar), lo que somos, y lo que hacemos. Estudiar la acción educativa es estudiar el esfuerzo que hace de un ser viviente (desprovisto, inconcluso, débil) un ser humano. Como sabemos, los animales no tienen problemas de educación ni de seguridad. Eso está resuelto de antemano. En todo caso, los problemas de los animales los introduce el hombre, como dijimos, el más cruel y depredador de todos los animales.

La pedagogía es la reflexión sistemática tardía sobre un haz de preguntas: ¿Cómo se llega a ser lo que se es? ¿Qué se puede hacer con alguien? ¿Qué se puede hacer con lo que nos ha sido dado? Lo propio de lo humano es la educación. Kant lo dice claro cuando la piensa sobre el fondo de la vida animal. La golondrina está provista de todo, no le falta nada. No hay que educarla ni incluirla. Viene programada. En el caso del hombre, hay que darle el plan de su conducta, pues viene “**sin plan**”, desprovisto. Esos planes, que hay que proporcionarle a la cría humana, son lo que llamamos conocimiento o medios de orientación. Esos planes son los que llamé, más arriba, **planes educar**.

Y, ¿qué tipo de tarea es la que los educadores adultos podríamos emprender para enfrentarnos a la alarma que por todos lados parece resonar? ¿Qué tipo de movimiento podríamos multiplicar para paliar las angustias que los nuevos miedos e inseguridades provocan? ¿Qué prácticas podríamos priorizar para hacer frente a las dosis crecientes de desenfreno? Van mis ideas:

Distribuir distintos medios de orientación. Repartir, enseñar, transmitir esos *planes educar*, todos los planes posibles disponibles, sin importar el grado de dificultad que ofrezca su apropiación, sin importar su procedencia, sin sobreestimar el contexto o las características especiales de los destinatarios, sin escatimar esfuerzos. Al fin y al cabo, eso es estar educado. Estar educado es estar bien provisto. Un chico bien educado/incluido, es el que está provisto de más y mejores planes educar o tiene un repertorio ampliado. Un chico educado no es un buen chico o un *ciudadano crítico*.

Reconocer que la responsabilidad educativa es siempre adulta. Es más, una educación se cumple (termina) cuando el recién llegado es o simula ser un adulto (porque tenemos bien en claro que un adulto también es, en cierta forma, un desprovisto, sólo que más sofisticado), es decir, alguien que puede responder por sus actos.

Aceptar que no sabemos (no tenemos manera de saber) qué hará el otro con esos planes que le hemos dado. No lo podemos saber. Por otra parte, sí sabemos que no somos el resultado automático de los planes que nos han sido dados sino el resultado siempre abierto de lo que hemos hecho, lo que hemos conseguido hacer, lo que conseguimos hacer con eso. Somos el resultado de esa rara combinación entre lo que otros, nosotros, el azar, la determinación y la indeterminación han terminado por hacer. El mismo relato que cuenta cómo nos hemos convertido en lo que somos, puede (y quizás debe) diferir. Es por eso que a crianzas (formaciones) supuestamente similares, se obtienen hombres radicalmente distintos. Y es por eso que a la pedagogía le importa sí, lo que somos, pero mucho más le importa cómo hemos llegado a ser lo que somos y lo que podemos ser.

Aceptar que si el resultado de una educación es siempre el resultado de una disputa, la educación es siempre una batalla por los planes/repertorios disponibles. La amplitud de repertorio no se da espontáneamente, por ósmosis, en franca y libre competencia en el mercado de signos, como todavía creen algunos educadores cándidos. Se requiere un esfuerzo enorme que, básicamente, consiste en ofertar. Ofertar es para los educadores enseñar. Enseñar es hacer signo y/o dejar señas. En las escuelas o fuera de las escuelas.

Reconocer que la distribución y oferta de esos planes supone también una intervención en la selección, el registro y la transmisión. Mal que les pese a los espíritus progresistas, es difícil que una educación tenga lugar sin un canon y sin cierta apreciación de la riqueza. Es cierto que no hay educación sin distribución. Pero también es cierto que para distribuir se debe disponer *de*. Y

disponer *de* es trabajar atentamente sobre cierto fondo común de planes educativos pacientemente elaborados, acumulados y custodiados. Como sugiere un filósofo valiente, ser de izquierdas es estar en contra de la pobreza (Sloterdijk, 2003). Y estar en contra de la pobreza es, en cierta medida, estar a favor de la riqueza, de cierto tipo de riqueza. No veo el inconveniente en denominar a la abundancia de planes educar, riqueza educativa. Tal vez en la variedad de planes encontremos los que mitiguen el desasosiego que la inseguridad provoca, y la alarma sea solo inquietud. ¿Cómo si no es así?

En síntesis, lo que podríamos hacer los educadores para enfrentarnos al miedo reinante o a esa sensación de inseguridad que parece propagarse en las escuelas y más allá de las escuelas, es enseñar. Eso podríamos hacer. No mucho más.

O sí, podríamos también consultar a la Cámara de Empresas de Monitoreo de Alarmas de la República Argentina (CEMARA). Les dejo el teléfono: 011- 4372-9754.

---

\* Pedagogo.

### Referencias bibliográficas

- ANTELO, Estanislao (2007) Variaciones sobre el *espacio escolar* En Las formas de lo escolar. Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comp.) Buenos Aires. Del Estante Editorial.
- ANTELO, Marcela (2005) La voz del miedo. Brasil. Mimeo.
- BADIOU, Alain (1995) *La Ética. Ensayo sobre la conciencia del Mal*. En ABRAHAM, Tomás. *Batallas Éticas*. Bs. As.: Nueva Visión.
- BAUMAN, Zygmunt (2000), *Modernidad Líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BERNHARD, Thomas (1985), *El origen*, Barcelona, Anagrama.
- BLAKE, WILLIAM (1968) *EL matrimonio del cielo y del infierno*. Buenos Aires. Ediciones del mediodía.
- CALVEIRO, Pilar (2006), “Los Videla van a misa” en *30 ejercicios de memoria. A treinta años del golpe*, Buenos Aires, Eudeba. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- CARUSO, Marcelo (2005), *El retorno de la pereza*. En Cuadernos de Pedagogía Rosario. Año VIII. N° 13. Octubre 2005. Centro de Estudios en Pedagogía Crítica Rosario. Buenos Aires. Libro del Zorzal.
- FREUD, Sigmund (1915), “Nosotros y la muerte”, en *Revista Freudiana*, n° 1, Escuela Europea de Psicoanálisis, Catalunya, 1991.
- HOUELLEBECQ, Michel (2003), *Las partículas elementales*, Barcelona, Anagrama.
- KANT, Immanuel (1803/1991) Pedagogía. Madrid: Akal.
- KUREISHI, Janif (2005), *Mi oído en su corazón*, Barcelona, Anagrama
- MORENO, Julio (2002) Ser humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- ROUSSEAU, Jean Jacobo. Emilio o de la Educación. Porrúa, México, 1993.
- SENNETT, Richard (2003) **El Respeto**. Barcelona: Anagrama.
- SLOTERDIJK, Peter (2000) Normas para el parque humano. Madrid. Siruela
- SLOTERDIJK, Peter (2003) Entrevista. *Una filosofía contra el rencor*. En diario Página 12.

---

<sup>1</sup> Refiriéndose a “Una historia violenta” (Cronenberg, 2005), dice el director: Mi película tiene que ver con la violencia cotidiana, la que se esconde detrás de los personajes y que emerge así, como de la nada, pero que tiene su profundidad. Todos tenemos algo que esconder. Pero no está en mí juzgarla ni condenarla. Mi cine no es ni moralizante ni toma partido por nada o nadie. Nunca, nunca. Hay mucha violencia en nuestras vidas, y antes que juzgarla, yo prefiero ver cómo reaccionamos ante ella. La violencia está como inmersa en nuestro código genético. No es fácil controlar la agresividad, hay pruebas a diario. <http://axxon.com.ar/not/156/c-1560330.htm> Consulta On-Line.

---

<sup>2</sup> El excelente número 13 de la revista Cuadernos de Pedagogía Rosario, incluye un generoso dossier llamado *La Educación y los siete pecados capitales*. La educación, se puede leer ahí, no es sin pecados capitales.

<sup>3</sup> Un ejemplo indiscutible de la magnitud que cobra el problema: en una escuela empujada a redactar sus reglas de convivencia y hacerlas visibles, como se puede ver en un papel afiche sobre la pared del patio que reúne una serie de mandamientos, se destaca el siguiente: *prohibido morder*.

<sup>4</sup> “*Los analistas tienen contacto cotidiano con el miedo como significante. Si tuviésemos pasión por las estadísticas y nos entretuviésemos con los protocolos, como los neuro-lingüistas, sabríamos que la palabra miedo se pronuncia en nuestros consultorios de veinte a cincuenta veces al día. Significante privilegiado de las demandas que escuchamos: Miedo de perderse a sí mismo, miedo de hablar, miedo de hablar demasiado fuerte, miedo a no ser escuchado, miedo de fracasar, miedo de escoger, miedo de perder, miedo de separarse, miedo de casarse, miedo de brotarse, miedo a las tentaciones de la carne, miedo de mentir, miedo de quedar solterón, miedo de tartamudear, miedo de vomitar, miedo de comprar, miedo de parir, de empobrecer, de drogarse, miedo de cortarse, miedo de matarse, miedo de marchitarse, de envejecer, de envilecer, de volar, de caminar, de nadar, miedo al SIDA, miedo al cáncer, miedo a la noche, miedo de equivocarse, miedo de quedar adentro, miedo a perder la erección, miedo de ser impotente, miedo de ser cruel, miedo de trabajar, del desempleo, de amar, de odiar, de sufrir, de adolecer, miedo de saber, de morir, de vivir*” (Antelo:2003).

<sup>5</sup> (...) dice que sí, pero antes que nada su objetivo es enseñar a los niños “las diferencias entre el bien y el mal”. Me sorprende oírle esta opinión que es básicamente la de los Talibanes. No se me ocurren muchas personas en Occidente que piensen que la educación ha de ser primordialmente “moral”. Para nosotros es o bien información o bien estimulación de la curiosidad natural. Y si no espero que a mis hijos les den lecciones morales en el colegio es porque no creo que vayan a resultarle de ninguna utilidad. Nuestros imperativos ya no son morales; tienen que ver con el éxito, pero no son menos severos debido a ello. Para nosotros ser feliz es más importante que ser bueno, y no hay mucha relación entre ambas cosas (Kureishi, 2005).

<sup>6</sup> Un trabajo inédito realizado por una maestra de la ciudad de Buenos Aires, encuentra a partir de unas encuestas realizadas a maestros y padres, la siguiente descripción vernácula de los inmigrantes: *Son una lacra social que unida a la nuestra perjudican a los buenos y decentes. No hay trabajo. Se los trata mal como se lo merecen pues la mayoría es mala, no es de lo mejor, nos sacan nuestros beneficios y no sé que obligaciones cumplen. (...) Son todos coreanos o bolitas, algunos no me van pero otros joden, son sucios y se creen que van a copar la ciudad. Se los trata a algunos bien y a otros mal porque son medios quedados y otros son vivos y nos perjudican. (...) Hay muchos que no vienen a trabajar dignamente sino a robar, mendigar, etc. y otras cosas no dignas. (...) No sé si son tan decentes y pagan impuestos como los pobres jubilados. No se los trata muy bien a los bolivianos que son los más educados, los chilenos y paraguayos son bastante maleducados y hablan mal del país* (2000).

• Este artículo salió publicado en el número 27 de la revista *Propuesta Educativa*. Año 17 / Junio / 2008.  
[http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier\\_articulo.php?id=1&num=27](http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?id=1&num=27)