

¿Qué tipo de compromiso es el compromiso docente? * (2009)

Estanislao Antelo

1. Lo que se puede hacer con otro

Una definición clásica de la educación afirma que educar es hacer algo con el otro. Influenciar, suscitar o provocar determinados estados emocionales y/o cognitivos, transformar, persuadir, convencer, concientizar, etc. Llevada al extremo, la educación pretende producir, modificar y transformar personas. Si uno sigue ese derrotero, es difícil evitar la desmesura y la megalomanía.

Las justificaciones de tamaña pretensión son inagotables. Sin embargo, lo que me interesa resaltar es que la educación no es sin un otro: vive del otro, depende del otro. A Michel Foucault le gustaba decir que si al poder se lo dejara solo, moriría de tristeza. Suponemos que se inspiraba en aquella otra aseveración Nietzscheana acerca de los sacerdotes, ya saben... viven del pecado. ¿De qué vive un educador? Del otro: alumno, educando, como quieran llamarlo. Como ustedes saben, no hay nada parecido a la autoeducación o a la autoenseñanza. Si no nacen nuevos nos quedamos sin trabajo.

En todos los casos, si el educador no tiene a quién educar, muere de tristeza. O, si prefieren, podemos preguntarlo así: ¿qué hace una (“vieja”) profesora de Biología con su “membrana plasmática”, sin un estudiante a mano? ¿Y el “viejo” de “Historia” con su “Revolución Francesa”?

En una investigación reciente sobre el funcionamiento de las orquestas infantiles en la Ciudad de Buenos Aires (notable experimento educativo que consiste en formar orquestas en los lugares donde no hay orquestas) un eximio Maestro de violín nos decía (le preguntamos si tenía algún problema importante en su trabajo): “La verdad que no, no tengo ningún problema”. Pero luego de tomarse una larga pausa para pensar, agregaba: “Bueno, sí, el problema que de alguna manera tengo es que no aguanto más a los chicos”. Fíjense que en la respuesta de nuestro profesor habita una pregunta: ¿Se puede no aguantar a los chicos y comprometerse con ellos? Respuesta: por supuesto que sí, como veremos enseguida.

Si no hay educación sin otro, la educación implica siempre más de uno. En un notable y breve texto aparecido en la no menos notable revista *Cerdos y Peces*, el también notable ensayista Cristian Ferrer recordaba las diversas maneras de hacer algo con los otros, de comprometerse con los otros:

- a) Hacer las cosas *por* el otro (la caridad, el sacrificio, la vocación docente).
- b) Hacer las cosas *para* el otro (la militancia y la entrega).
- c) Hacer las cosas *contra* los otros (el liberalismo exacerbado). Les cedo el ejemplo.

Pero Ferrer ofrecía otra práctica capaz de sortear la sospechosa filantropía o el desprecio manifiesto: Hacer las cosas *con* los otros. La sentencia tiene un aroma Freireano y por momentos cándido. Lo sé. Me refiero al Freire que se esforzaba en aclarar que concientizar y/o convencer no eran adoctrinar, ni sermonear, ni persuadir. Los pedagogos progresistas hemos terminado por hacer de Freire una “gaseosa”. Ustedes saben: “tomar conciencia”, como si la conciencia viniera envasada y se pudiera tomar. Por el contrario, Freire afirmaba que el famoso “convencimiento” implicaba más de uno. Vencer con el otro, decía. No para, ni por, ni contra el otro. Con el otro.

Fue el filósofo de lectura difícil, Gilles Deleuze (que probablemente nunca sintió hablar de Freire), el que mostró en esa conocida y hermosa definición, la magnitud de la relación pedagógica: “No aprendemos nada con aquel que nos dice ‘haz como yo’. Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen ‘haz conmigo’”.

2- ¿Quién se compromete más? Dos tipos de compromiso

Lo cierto es que el “compromiso” se ha transformado en un botín. Un gran DT. Un ranking. Lo que lo transforma en un problema. Todos se lo disputan. Todos lo repiten. Y por momentos, a fuerza de estar por todos lados, se vuelve inocuo. El ejemplo es lo que sucede cuando hay paro docente. El compromiso, cuando hay paro docente, “brilla por su ausencia”, es decir, está bien presente. Eso es lo que dice un enunciado casi peronista, que viene a recordar la falta de compromiso de la corporación docente: “los únicos perjudicados son los chicos”. Ese enunciado grandilocuente y marianogronдонesco, que se lleva a cabo moviendo la cabeza de un lado a otro, con afectado tono de preocupación, es sospechoso (nada más fútil que la *preocupación* educativa), tremendamente sospechoso. No sólo porque afirma a la ligera que nuestro compromiso como educadores es fundamentalmente con los chicos (¿es con los chicos?, ahora lo discutiremos) y porque se abstiene de decir que los que paran son los perjudicados (es decir, los únicos perjudicados son los docentes) sino porque ignora la complejidad de la acción educativa que excede con creces los vaivenes de la cuestión escolar y sus espasmódicas interrupciones. Cuando hay paro lo que se afecta es la cultura. Se interrumpe el reparto de signos, se detiene el movimiento, se cancela la posibilidad de cambiar de lugar. El paro puede transformarse en alimento para conservadores. Es por esa razón que los gremialistas le han sumado al paro la movilización o el piquete, o la interrupción de la circulación. Una tarea que es poco considerada por la corporación gremial es la que podría mostrar la interrupción de la circulación (no de bienes y personas) sino de signos. Pero pasemos directamente al compromiso y sus vicisitudes. A grandes rasgos, en la lucha por imponer mayores dosis de compromiso se pueden visualizar dos versiones que no se excluyen sino que se suplementan. El compromiso con los chicos y el compromiso con el contexto. Veamos.

a) El compromiso con los chicos/alumnos: (que más allá de la edad que tengan siempre son un poco “chicos”) tiene una particularidad: está basado en lo que les falta, en lo que no tienen. Como todo el mundo sabe, educar, alfabetizar, concientizar son prácticas que siempre circulan al filo de la ortopedia en tanto desprecian (deliberadamente o no, la situación de los otros). La misma idea de desarrollo, como ha señalado Peter Sloterdijk, supone un sujeto no desarrollado aún. Los educadores suelen decir: “Ellos me necesitan”. Si uno termina por asumir semejante arrogancia, la serie que le sigue a la elección del oficio, es decir, la serie de cosas que un docente tiene para dar, su mejor manera de comprometerse, es dar amor, afecto, contención, asistencia, comprensión. Es una serie reparadora. Se identifica lo faltante y luego se procede.

En esta línea un maestro o profesor es un experto en niños y/o en jóvenes antes que un experto en biología o en matemática. El argumento es conocido. “Me gustan los chicos” (que no es lo mismo que decir “me gusta **dar** clase”). “Me gustan los niños y los jóvenes”. Hasta allí, la cuestión es previsible: narcisismo básico ¿no? Amor de sí. ¿O alguien de verdad cree aún en la filantropía profesoral? Quien dice hacer lo que hace por los otros sólo aguarda, agazapado, una buena dosis de reconocimiento. Y quien dice amor dice rápidamente afecto. Como dijimos, se parte de constatar una carencia (una más en la tierra pedagógica): la carencia afectiva¹. Luego, si todo parece faltar, la

educación se transforma en tierra propicia para un ejército solícito de “dadores del todo”, completadores profesionales.

Según Todorov la maniobra oculta lo siguiente: “un ser dependiente (en tanto carente, todo alumno lo es) puede causarme disgustos pero me da más de lo que me toma. Me vuelve necesario”. Podríamos decirlo así: nada mejor que tener un buen carenciado o carente cerca. Se vive de lo que se dice querer superar. Es lo que ha dicho Jacques Rancière en ese libro memorable llamado *El maestro ignorante*. Esa posición que es tan común entre los educadores, impide que una educación tenga lugar en tanto obtura la posibilidad misma de que el otro **no** me necesite. ¿Acaso no se cumple una educación cuando el otro ya no me necesita? ¿Acaso no se cumple el objetivo escolar cuando uno se va?

La dificultad que emerge cuando colocamos en el centro de la cuestión educativa a los niños y jóvenes, es que para ejercer el oficio es imprescindible conocer al destinatario. “Dime quién eres y te diré cómo y cuánto me comprometo con vos”.² Es decir que son las características propias o particulares, las motivaciones, las operaciones intelectuales, las sensaciones, las representaciones de los chicos, alumnos, estudiantes, las que fuerzan la intervención. El que quiere comprometerse tiene que saber lo suficiente sobre el otro de la educación. Es sobre las características de los destinatarios, antes que sobre lo que se debería enseñar, que se traban las luchas por el monopolio de la formación profesoral. La conclusión es que se le supone a la psicología (o mejor, a la psicopedagogía) la clave para superar los obstáculos. Pero ese argumento no llega muy lejos. Eso dice Baquero, uno de nuestros expertos locales: “De algún modo, la psicología, creo, se convirtió en esto, se apropió del discurso sobre los sujetos hasta el punto que parecía ser que los que trabajábamos en el campo de la psicología educacional teníamos una suerte de verdad última, de clave última acerca de los sujetos. Clave que sólo disponíamos nosotros”.

En otra investigación reciente, esta vez en la escuela secundaria, en la que procuramos indagar el estatuto del saber de los profesores, rápidamente identificamos un conjunto de comportamientos y predisposiciones deseables tales como la aproximación, el tacto, la apertura o la conciencia de lo que le pasa al alumno. El profesor que “sabe” es un poco psicólogo ¿Por qué? Por un lado, si el contacto cara a cara con el estudiante está mediado por el afecto, la enseñanza requiere un dominio preciso del acercamiento. Para acercarse es preciso saber, saber llegar, saber tocar cierta tecla y/o fibra que allane el camino hacia la relación pedagógica. La propia vida del estudiante, sus modos de ser y de estar en el mundo direccionan en parte la intervención del docente.

¿Pero qué problemas encontramos en esta versión que afirma que el compromiso es con los chicos? Por un lado, no siempre el compromiso con el otro ayuda. Puede, como afirma Kojève, destruir la autoridad o destruir a los agentes mismos. Los ejemplos abundan. Es bien difícil enseñarle algo a alguien que uno ama, por ejemplo, a manejar. ¿Por qué? Porque las jerarquías evitan en ocasiones los conflictos y en las relaciones amorosas o fraternas, no hay jerarquías. Recuerden “el hacer con” al que hicimos referencia. Otro tanto ocurre en ciertas relaciones donde lo que las resguarda es la distancia óptima, como es el caso entre detectives y clientes, o entre psicoanalistas y pacientes. Mi amigo Leandro de Lajonquière ha mostrado, pacientemente, cómo la ilusión (psico) pedagógica acerca en demasía los cuerpos, procurando adecuar y ajustar la intervención a supuestas capacidades psicológicas. Afirma lo siguiente: “Así, cuanto menor es la estofa de los saberes a transmitir, mayor es la proximidad *tete a tete* entre los personajes de la escena pedagógica”. La consecuencia inmediata es el ausentarse de la enseñanza y la suspensión del acto educativo.

b) Cuando El compromiso es con el contexto la tarea de la educación no es tanto conocer al destinatario sino conocer el lugar, las condiciones y el tiempo en el que viven “los chicos” para así poder transformarlos en seres provistos de un set de competencias y/o ideas previamente elaboradas, un catálogo de ciudadanía crítica.

Un docente comprometido es quien distingue y diferencia contextos, conoce los barrios, sus habitantes, la composición de las familias, la relación con la comunidad, la cuestión multicultural, la diversidad sociocultural, el mundo globalizado, etc. Se compromete quien es capaz de identificar las necesidades de la gente y las demandas o necesidades del contexto. Un educador comprometido habrá de ser, además de enseñante, un poco sociólogo, semiólogo, antropólogo, pero fundamentalmente, un luchador. El dominio del contexto tiene derivaciones bélicas. Se es buen profesor más allá del repertorio de contenidos y el talento didáctico. Se es buen profesor si se tiene coraje, compromiso y conciencia sociológica epocal.

Tal es la predominancia del término *contexto* que encontramos “espacios curriculares” (lo que antes se conocía como materia o asignatura) que llevan ese nombre, como por ejemplo *La escuela y su contexto*, posgrados, especializaciones, libros, revistas, títulos y pronto, quizás, **atuendos específicos para cada contexto**. Proliferan los concedores-anunciadores (porque suelen describir los contextos con voz afectada, como quien anuncia algo serio y de gravedad, al estilo de Nelson Castro) que se jactan de estar cerca de la realidad, conocer el sistema educativo, y reivindicar incansablemente “la práctica”. Para saber es preciso darse un baño de realidad, embarrarse, conocer la cancha, recorrer las escuelas, etc. La duda (esa otra jactancia fundamental) aparece como un obstáculo o una debilidad. Los hombres de acción no pueden dudar.

Como planteamos con Andrea Alliaud, en un artículo reciente, la centralidad del contexto abre las puertas del campo pedagógico a especialistas y visitantes de toda estirpe, pero comprometidos. Muchos de ellos suelen presentarse admitiendo su ignorancia sobre las coordenadas básicas de la acción educativa pero no dudan en arremeter sin ninguna dificultad con sus lecciones sobre las nuevas subjetividades, transformaciones en el ejercicio de la autoridad, emergencia de las tribus juveniles, etc. Como si nuevas situaciones poblacionales o, directamente, nuevos campos del saber inspirados en mudanzas/conquistas sociales, dieran forma a lo que debe ser enseñado. La maniobra es elocuente alrededor de la educación sexual, la educación vial, la educación alimentaria y vaya a saber uno qué sigue. Cada maestro con su contexto. La señal inequívoca de que estamos frente a un comprometido contextual, la da la expresión “no es lo mismo”.

¿Qué problemas encontramos en esta versión del compromiso docente?

En primer lugar, la relación particular que establece con el pasado y las tradiciones, que quedan en el olvido. Por el contrario, todo lo que en la sociedad sucede o puede suceder, debe ser enseñado en las escuelas que, como esponjas, deben absorber y transformar el presente, todo presente, independientemente de su valor, en materia de enseñanza.

Como señalamos con Alliaud en el artículo citado: “Un padre amenaza a una profesora y armamos un taller sobre la diversidad y el otro diferente. Un psicópata entra en la escuela y asesina a unos cuantos ejemplares escolares y hacemos un taller de dramatización para docentes sobre las tragedias. Un techo se cae en una escuela y la comunidad de padres (que nunca ha estado como hoy tan cerca, y tan lejos, de las escuelas) propone invitar a bomberos, arquitectos, expertos en catástrofes, etc. Si sumamos la obligatoria adecuación y/o el obligatorio uso de las nuevas tecnologías, el mundo informatizado y la sociedad de redes (las TICS y su mundo propio), el menú está

completo. Se trata de algo que podríamos llamar *teach on demand*, es decir, la adecuación absoluta y definitiva de la enseñanza (que ya no ocupa el centro de la cuestión) a las demandas que el contexto plantea”.

Pero además de conocer el contexto, como anticipamos, les pedimos a las docentes que repartan el set de ciudadanía crítica al que hicimos referencia. Observen lo que dice la LEN (Art. 30), cuando se refiere a los propósitos de la educación secundaria: “Formar sujetos responsables, críticos, creativos, solidarios y respetuosos [...] desarrollar capacidades de iniciativa, responsabilidad, utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes”.³

Aquí tenemos un problema mayor que el primero. Pues ya no exigimos de los docentes que sean psicólogos y/o querendones sino modificadores de almas y, como dijimos, luchadores. Si en el primer caso el compromiso transforma al educador en un reparador repartidor de afectos y amores, en este caso lo metemos en un brete mayor, incluso instrumental. ¿Cuál es el problema? Que quien enseña, si no quiere estar fuera de la ley, debe conectar de alguna manera el Ciclo de Krebs o la polea, con la ciudadanía crítica; la diferencia entre “montañas, mesetas y llanuras” con la creatividad, y así sucesivamente.

Por supuesto que hay contenidos que se prestan para semejante tarea. Contenidos a los que se les supone un grado mayor de “críticidad” o “creatividad” o estupidez. Por ejemplo, ese es el caso de la preocupación actual por el pasado reciente. Están los que creen que tienen la llave de acceso a la complejidad del pasado reciente, a su transmisión eficaz, y creen que si llevamos a los pibes a la ESMA conseguimos críticidad o si los llevamos al Malba o los hacemos participar de una murga, conseguimos creatividad. En el extremo opuesto, en tanto se considera que el programa “Bailando por un sueño o por un caño o por un cuñado” (lo mismo da), vuelve a la gente tonta, se supone que a esa tonta gente le falta competencia crítica.

Por supuesto que existe una conexión, incluso cierta causalidad, entre lo que se nos enseña y lo que somos, pero no es lineal ni proactiva. Que exista una conexión no debe omitir que lo que somos y lo que hacemos es el resultado de un puñado de contingencias, azares y enseñanzas. Quiero decir que la conexión es indirecta, o secundaria, o se da por **añadidura**. No se pueden fabricar en serie críticos como no se pueden fabricar en serie tontos. Todos vimos la Naranja Mecánica. La socialización, como afirma el genial Todorov, es extra moral, es decir, no tiene antónimos. Nada menos crítico que un profesor embarcado en la formación de seres críticos.

3) El compromiso es con la transmisión, con la obra, y el oficio.

En la investigación que acabo de citar les propusimos a los profesores de escuela secundaria, que intentaran identificar el resultado de su trabajo. El ejercicio fue el siguiente: *Como resultado de su trabajo el carpintero obtiene una mesa; el ingeniero, un puente; el profesor...*

Como hemos dicho, la enseñanza no es sin compromiso y la formación precisa instalar en el centro de su ideario la idea de compromiso. No se puede no querer algo del otro cuando se enseña. Subrayen el verbo querer. Pero el compromiso del que enseña, su “querer” no es prioritariamente con el alumno ni con el contexto. El compromiso del docente es con la transmisión, es decir, con la enseñanza, con el oficio, con la obra. Como suele suceder en muchos oficios, el educador ama lo que hace, es decir, dar clases. El siempre sagaz pedagogo francés, Phillipe Meirieu, lo dice sin remilgos: “No hay que olvidar nunca que se trata de la transmisión, por lo tanto, del encuentro con la cultura de los hombres [...] Nuestro error principal –el mío, sin duda, y el de mis

colegas–, ha sido el de no colocar lo bastante el acto de transmisión en el punto de mira de nuestros esfuerzos”.

Fíjense que no digo transmisión (palabra llamativamente prohibida en educación) en el sentido de la inculcación, el sermón, la persuasión, etc. No hablo de un profesor tradicional en una clase tradicional de una escuela tradicional, ese modelo por otra parte tan injustamente criticado. Hablo de otra cosa. Hablo de lo que es inherente a la condición docente. Se olvida con frecuencia que cada uno de nosotros eligió, tiempo atrás, un oficio: el oficio docente. Cada uno de nosotros eligió enseñar cosas a otros. Nadie nos puso una pistola en la cabeza y nos obligó a enseñar el triángulo rectángulo. No olviden ese “detalle”. Esa es la particularidad de nuestro oficio, eso es lo que lo hace distinto de otros oficios. Como ustedes saben, todo el mundo tiene cosas para enseñar pero no todos hacen de eso un oficio. Es por esa razón que mencionaba la diferencia abismal que media entre el compromiso entendido como “gusto y afecto por los niños” y el compromiso entendido como el “gusto por dar clases”.

Lo propio de un profesor o un maestro es dar clases. Si prefieren, dar, a secas. Por eso las conversaciones entre los que practican el oficio de enseñar son a menudo similares: “Qué estás dando, esto ya lo di, qué vas a dar”, etc. etc. o, como también se suele decir de un tiempo a esta parte, “no doy más”.

Es por eso que con Andrea Alliaud escribimos un libro que lleva ese nombre: *Los gajes del oficio*, y que pronto podrán leer. La hipótesis central de ese libro consiste en amplificar la idea de que en el interior del oficio docente habita la enseñanza entendida como obra. No se puede no enseñar. Las formas de selección, registro y distribución de signos son perfectamente históricas pero hay algo invariante en el asunto educativo y es la transmisión. Puede no haber escuela, puede haber colapso de la diferencia generacional, puede no haber maestros titulados pero **no puede no haber transmisión**. A menos que la tecnociencia implante *chips* con, por ejemplo, el ácido desoxidoribonucléico. Si conseguimos implantar *chips* con la membrana plasmática o con el rol adelante, estamos fritos. Por ahora eso no sucede sino que sucede lo contrario: lo que queremos implantar “no le entra, no le queda”. No sé quién fue el trasnochado progresista que condenó esas expresiones que son magníficas en tanto describen la importancia de la enseñanza deliberada, el carácter irreductible del enseñante y la libertad que habita en la decisión de aprender. Recuerden que en educación el que manda siempre es el otro. Siempre. Y recuerden que la debilidad está del lado del profesor. Es decir que por definición no somos amos de los efectos de lo que enseñamos. No sabemos *a priori* (y sí a veces lo sabemos *a posteriori*) adónde va una enseñanza. Es por esa razón que en el centro de la cuestión educativa, al menos para nosotros que nos ocupamos del oficio, los más importantes son los adultos, los profesores y sus obras. Volvamos a citar a Meirieu: “No hemos entendido del todo que no podríamos trabajar ‘por los alumnos’ más que con los profesores”.

No se trata de adular. Tampoco es defender la dignidad del trabajo docente. Como ustedes bien saben, esa versión de la dignidad debe ser revisada. Como ustedes bien saben, la famosa alianza entre padres y docentes se ha roto y los primeros se asocian con los medios para atosigar a los educadores, escracharlos y probablemente, pronto, lincharlos.

Enfatizar el valor de la transmisión y de los profesores se parece más a aquella vieja expresión profesoral que aseveraba el carácter vital de lo que se enseñaba. ¿Recuerdan? Casi todos nuestros profesores insistían en afirmar que su materia era “la más importante”. Entraba la de Biología, luego la de Geografía, luego el de Física, etc. Probablemente salvo los de Música, eternos resignados, todos los enseñantes profesionales se presentaban, contra viento y marea, aseverando (y exagerando) la

importancia crucial de sus respectivas materias. Me ha costado mucho entender el valor que habita en ese desatino. A mí me gusta explicarlo diciendo que todo lo que no se les enseña a los chicos, los debilita.

Entonces, ¿qué significa comprometerse con **el oficio**?: Oficioso es el que sabe hacer algo. Para saber hay que probar (es por eso que *sapiens* es en primer lugar quien saborea, es decir, quien prueba, es decir que sabe más quien más ha probado). ¿Mostrar y probar qué? Lo que uno ama y hace.

Como dice Alliaud en el libro al que me referí, la palabra oficio remite a distintos significados que a su vez remiten a ocupación (recuerden la distinción que hicimos entre ocupación y preocupación), cargo, profesión, función. Pero más fundamentalmente, entender el compromiso desde la perspectiva del oficio es focalizarse en la manera en que uno hace su trabajo, los procedimientos que lo hacen posible y, básicamente, el producto o los productos del trabajo.

Nosotros entendemos el producto del trabajo del educador como una **obra**, como dice Alliaud: “lo que se logró con algo que era de determinada manera y llegó a ser distinto, otra cosa”. ¿No es esa la definición misma de la educación? Como hemos visto, la obra de la tarea docente tiene un componente misterioso, por momentos desmesurado en tanto pretende formar personas, pero también hace referencia a un trayecto.

Como señala Dubet, los docentes se protegen si lo que media en la relación pedagógica es la obra, es decir, si pueden objetivar lo que hacen, es decir si pueden mostrar lo que producen.⁴ El mismo Dubet diferencia el funcionamiento de esta perspectiva entre los profesores de adultos y los que trabajan con los más chicos, y los profesores de secundaria. En el primer caso, es fácil mostrar lo que se ha realizado, hecho, producido. Por ejemplo, el más pequeño que viene sin letras, sin literatura, sin destrezas y vuelve a su casa más provisto. Nada se compara con esa fascinación que nos proporciona constatar en nuestros propios hijos los distintos productos del trabajo docente, sobre sus cuerpos y almas. Hablar, leer, escribir. No se termina de entender por qué se minimiza la importancia de esas enseñanzas. Otro tanto ocurre con el analfabeto que no sabe leer y luego de un tiempo (un tiempo educativo) lee. Uno se reconoce en su trabajo y se protege. En el otro extremo, los profesores de escuela secundaria probablemente sufran a causa de esa dificultad, la dificultad de no poder objetivar su trabajo y mostrar sus obras.

Existe por fin otra manera de entender el compromiso cuando lo que está en el centro no son los chicos ni el contexto. Es una versión del oficio docente ligado a la **gratificación y al reconocimiento que produce la realización**. Algunas señales dimos. En muchas ocasiones los educadores titubean en decir a viva voz que aman lo que hacen, que lo disfrutan y que les produce gratificación. Se ha vuelto difícil decir a viva voz que uno ama enseñar el polinomio. Probablemente lo miremos con rareza... Creo que las sucesivas reformas y sus pretenciosos especialistas profesionalizantes, han terminado por alejarnos de lo que amamos y por intimidarnos con sus vocabularios suntuosos, llenos de siglas e inventos tales como “las expectativas de logro”, “los espacios curriculares”, “las estrategias didácticas”, etcétera.

Es bien difícil andar por la vida sin reconocimiento. Es bien difícil circular por el mundo sin que alguien espere algo de nosotros. El mismo Todorov dice algo inquietante al respecto: “Si no tengo nada de lo cual pueda estar orgulloso en mi vida, me dedico con mucho más empeño a defender el renombre de mi nación o de mi familia religiosa”. Lo que de alguna manera explica ciertos fanatismos y ciertas entregas que parecen desinteresadas pero que en realidad están basadas en la búsqueda desesperada de reconocimiento.

Pero la gratificación puede obtenerse más allá del reconocimiento. Es decir, más allá del juicio emitido por los otros, más allá de toda comparación. Se trata del trabajo bien hecho más allá de la recompensa. Dice Todorov que esa forma de gratificación que prescinde de la comparación la emparenta con la belleza. Es el gesto mismo que se lleva a cabo, lo que me gratifica. Me gusta enseñar, más allá del contexto, más allá del alumno, más allá del oficio, más allá de todo. Estoy ahí, en clase, dando clase y algo misterioso sucede.

Para concluir quisiera decir que es cierto que son imprescindibles las luchas por el salario. Hay una épica del luchador que todos conocemos, aquel que siempre está atento pidiendo lo que corresponde. Pero esa posición puede confundirse fácilmente con la de la víctima que, como afirma Todorov, “prefiere la posibilidad de reclamar, antes que la realización de sus deseos”.

Por otra parte existen otras luchas menos espectaculares pero cuyo resultado nos dirá cuál es el valor que tiene un docente en la cultura y cuál es su compromiso. Es decir, no omitir que quien enseña desea prestigio, reconocimiento y gratificación. Mi punto de vista es que la supremacía del compromiso con los niños y con el contexto, nos alejan del oficio, es decir, nos alejan de lo que amamos, es decir, nos quita reconocimiento. He visto a lo largo de todo el país a mucha gente hablar con desprecio de los docentes. No debería preocuparnos esa novedad en tanto el rechazo es una forma del reconocimiento. Pero también he visto y veo, indiferencia, ninguneo, hastío, ignorancia y olvido (que en la intimidad se exacerban).

El genial Nietzsche afirmaba que débil no es el que tiene menos fuerza sino aquel que teniendo la fuerza que tenga, se aleja de lo que puede, y yo diría, de lo que quiere. Alejar a los docentes de lo que aman es condenarlos al olvido. Comprometerse es perseverar en lo que se desea, no ceder en lo que se desea. ¿Qué es lo que se desea? Enseñar, claro.

* Conferencia de cierre del CONGRESO EDUCATIVO Y POPULAR organizado por A.D.O.S.A.C. (Asociación de docente de Santa Cruz) Viernes 20 de Marzo de 2009 . Río Gallegos.

Notas ampliatorias

¹ En un texto lleno de sugerencias, Corbo Zabatel pone en entredicho el deseo de colmar la supuesta falta afectiva de los más pobres: “¿Hace falta recordar que en el imaginario de muchos maestros que trabajan con niños pobres está fuertemente instalada la idea de que lo que esos niños pobres necesitan es fundamentalmente afecto? ¿Hace falta recordar las consecuencias letales, intelectualmente hablando, de una mirada que, poniendo el acento en la carencia del otro, genera tales posicionamientos del lado del maestro y reduce al alumno a la condición de quien se debe dejar cuidar, querer, proteger?”.

² A la enseñanza no le resulta ajena la verdad de Perogrullo que dictamina: lo humano no es sin vínculo, sin relación. Pero, como hemos sugerido, tal vez, para enseñar y cuidar no es menester conocer al otro. Incluso esa voluntad puede mudar fácilmente en intrusión o estorbo. Dice Slavoj Žižek respecto a la transparencia, “sólo podemos *reconocer* al otro como persona en la medida en que, en un sentido radical, él sigue siendo *desconocido* para nosotros: el reconocimiento implica una ausencia de conocimiento. Un prójimo totalmente transparente y revelado ya no es una ‘persona’ [...] En otras palabras, nuestro compromiso con el otro y el compromiso del otro con nosotros sólo tiene sentido contra el fondo de esa inconocibilidad absoluta: en cuanto el otro es perfectamente conocido y revelado, no tiene ningún sentido comprometerse con él para una acción”.

³ Otro ejemplo notable lo da una investigación de Emilio Tenti. Cuando se interroga a los educadores respecto a los fines prioritarios de la educación, un 65% de los encuestados escoge “Desarrollar la creatividad y el espíritu crítico” frente a un 27,8% que opta por “Transmitir conocimientos actualizados y relevantes”. Tenti dice al respecto y dice bien: “La preferencia exclusiva por la creatividad y las capacidades críticas puede quedar en buenas intenciones cuando se autonomiza y se opone a la idea de educación como apropiación de los frutos de la cultura y de la civilización, pues salvo que se conciba a la

creatividad como una especie de cualidad casi mágica, es decir, la capacidad de hacer algo con nada (al igual que una capacidad divina), ésta no es más que una simple expresión de deseos. En otras palabras, la creatividad y la conciencia crítica constituyen conceptos vacíos si no van acompañados por un fuerte énfasis en el dominio de aquellas herramientas de pensamiento y de acción que los hombres han desarrollado, codificado y acumulado a lo largo de la historia”.

⁴ “El compromiso para con los otros será tanto más fuerte en cuanto sea inmediatamente mediatizado, en tanto el profesional tenga un oficio y su objeto de trabajo tenga derechos. Tan sorprendente como pueda parecer, ése no suele ser el caso. El oficio permite mediatizar la relación con los otros a partir de objetivos en común y de acuerdos, de evitar la deriva relacional dejando de creer en una suerte de ágape confraternal en el cual los individuos no serían más que sujetos transparentes. La realidad de esas relaciones está menos impregnada de concordia y, para la mayoría de las personas, el imperativo de ser auténtico no es más que una forma especialmente sutil de intrusión y de control social. [...] Si bien la relación y la atención prestada a la singularidad de los individuos pueden parecer deseables, también pueden vivenciarse como una forma de dominación cuando obligan a los individuos más débiles a exponerse, a narrarse y desvelarse sin cesar. Desde ese punto de vista, la consolidación de un oficio protege a los objetos del trabajo sobre los otros”.