

La muerte (lenta y no accidental) de los maestrantes. Meditaciones sobre las formas actuales de un cuasi maestrocidio*

The slow and non-accidental death of the teaching teachers.
Meditations on the current methods of the teacher's quasi slaughter

Basilis ALEXIOU

Universidad Aristotélica de Salónica

RESUMEN:

Este texto, que mantiene el vigor de su ejecución oral, aborda críticamente las condiciones materiales y humanas de la institución escolar, especialmente la situación actual de los profesores. Su diagnóstico contempla el fin de la «dimensión poética» en el ejercicio docente, su carácter de diálogo personalizado, amoroso y combativo. La mercantilización de la escuela hace necesario imponer evaluaciones, reformas y «buenas prácticas» que la justifiquen, trayendo consigo una devaluación, material y moral, de los educadores. Entender la dinámica de ese proceso es el primer paso para poder reorientarlo.

PALABRAS CLAVE: Maestro, escuela pública, memoria, relación pedagógica.

ABSTRACT:

This text, which maintains the strength of its oral execution, critically addresses the material and human conditions of the school institution, especially the current situation of teachers. It diagnoses the end of the «poetic dimension» in teaching, its character of personalized, loving and fighting dialogue in nature. The commodification of school as an institution makes it necessary to impose assessments, reforms and «good practices» that justify it, which brings along a material and moral devaluation of the educators. If we want to redirect it, we must first understand the dynamics of this process.

KEY WORDS: teacher, public school, memory, pedagogical relationship.

Recibido: 22/03/2017

Revisado: 03/07/2017

Aceptado: 30/09/2017

Voy a empezar mi presente acto de habla con una autocrítica, es decir corrigiéndome a mí mismo. Sé que la palabra «maestrante» del título de mi texto no es correcta, aunque vosotros la entendéis sin duda gracias al contexto. «Maestrante», nos dicen los «bancos» del lenguaje, es decir los diccionarios, es cada uno de los miembros de una «maestranza» (una sociedad de caballeros dedicados a ejercitarse en la equitación, y que en su origen fue escuela de manejo de armas a caballo). Puse esa palabra en el título no solamente para acentuar la aliteración de la –m, sino para introducir en vuestro horizonte de expectativas las connotaciones que surgen de su asonancia con la afamada pieza de Arthur Miller *La muerte de un viajante*. La misma finalidad tiene la primera parte del título que, como ya habéis sospechado, rememora en su sintaxis y en su finalidad discursiva la obra de Dario Fo *La muerte accidental de un anarquista*.

* La primera versión oral de este texto se presentó en la *IV International Conference on Critical Education* (Salónica, 23-28 de junio de 2014).

Para objetivar el lugar de mi propia objetivación, confesaré desde el principio que no soy pedagogo, aunque sí enseño en un departamento de Pedagogía, siendo como dice mi hija –precisamente para mostrarme su desprecio cuando no encuentro respuesta a sus muchas preguntas– «maestro de maestros» futuros o, por insistir una vez más, de los «maestrandos» y las «maestrandas», esto es de las personas que están en camino de convertirse en maestros y maestras. En tal sentido sí me entrometo en espacios cognitivos ajenos, y tal vez mi intervención pueda juzgarse arbitraria, por carecer del permiso de las autoridades establecidas en la vigente división del trabajo o, para castellanizar un proverbio griego, por atreverse a «recitar el evangelio de otros sacerdotes», en vez de permanecer dentro de las lindes de mi coto privado y de contentarse con abordar, por ejemplo, el papel asignable a la literatura en una pedagogía crítica.

Las razones de esta incursión en otras diócesis del conocimiento tienen que ver, en primer lugar, con el hecho de que quisiera hablar de cosas que viví, sentí, padecí, etc., durante bastantes años de maestranza en la educación informal, en la secundaria y en la universitaria de mi país, y de otros países europeos. Cosas que, dentro de la mentada división social del trabajo, pocas veces acceden a la palabra. La segunda razón es que quiero tratar de lo que la censura implícita de un campo excluye y, con mayor precisión, como escribía Pierre Bourdieu, de lo que «no puede decirse dentro de la concreta estructura de los medios de expresión, lo inexpresable; y de lo que se pudiera decir de un modo claro y fácil, pero que es censurado, lo innombrable»¹. Esta censura implícita se intensifica por las condiciones de la enunciación académica en nuestros días, condiciones que son consecuencia de imperativos sociales heterónomos, cuya finalidad es la producción de un discurso obligatoriamente original, altisonante y adornado con rasgos estilísticos y escriturales concretos. Un discurso que, cuando no guiña un ojo cómplice a su venidero depósito en un *curriculum vitae* al que solo le preocupa engordar, se presenta como un mero ejercicio escolástico destinado a confirmar la posesión, por el sujeto hablante, de las reglas del *savoir-dire* del campo, según las cuales aquel enuncia lo que tenga que enunciar.

Digo todo esto no dominado por un afán de relativismo o de anarquismo gnoseológico (por el «síndrome de Feyerabend»), ni tampoco para serrar la rama sobre la que estoy sentado. Simplemente, y parafraseando a un poeta griego, Yorgos Seferis:

*Quiero sólo hablar con sencillez, que se me dé esta gracia.
Y es que hemos cargado con tantas referencias y notas nuestros artículos
que poco a poco se van a pique.
Y hemos recargado tanto nuestras publicaciones
que los oropeles acabaron por devorar su rostro.
Ya es tiempo de que digamos lo poco que tenemos que decir,
pues mañana nuestra alma se hace a la vela².*

* * *

Tiempo, pues, de empezar a decir lo poco que tengo que decir. El eje central de este «poco» es la opinión de que, en los últimos años, nos hemos convertido en mártires (en los dos significados de la palabra, por lo menos en griego, es decir en el de «testigo» y en el de «víctima») de una organizada deconstrucción de la dimensión poética de la relación y de la práctica educativas. Para que no penséis que estoy utilizando una de esas repetidas e inodoras expresiones del humanismo vaporoso o del tedioso panegírico que los poderes hacen del maestro en su «día» anual, intentaré en seguida definir tal dimensión poética.

¹ BOURDIEU, Pierre, «La censura», versión griega, trad. P. Georgiou, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών (Revista de Investigaciones Sociales)*, 1990, 78, p. 5.

² Paráfrasis basada en la traducción de Pedro Bádenas de la Peña, SEFERIS, Yorgos, *Poesías Completas*, Madrid: Alianza, 1989, p. 168.

Es conocido que desde hace siglos la figura del maestro se ha concebido de una manera dual y contradictoria, se podría decir «jánica» (del dios Jano). Por un lado, se lo percibía como detentador de un poder y de un saber legítimos, con derecho de uso de una violencia, real o simbólica, lícita, es decir como representante de un mecanismo autoritario y disciplinario, según nos recuerda el doble sentido del verbo *παιδεύω* en griego, «educar» y «torturar». Por otro lado, se mantenía también la visión del maestro como pedagogo y mistagogo que entiende, comprende, escucha, explica, traslada conocimiento orientado con fines existenciales, según aquella célebre frase atribuida a Alejandro, el denominado Magno: «A mi padre le debo el vivir, pero a mi maestro le debo el vivir bien». Esta segunda dimensión del acto pedagógico se fundamenta precisamente en el hecho de que la relación entre educadores y educados es o tiende a ser, sobre todo, un diálogo personalizado, como profesaba y deseaba Mijail Bajtín. Un diálogo no cuantificable, que incluye lo imprevisible, lo inesperado, incluso lo equívoco o el error, y también lo no reglado determinísticamente por las leyes de la Naturaleza, por citar un poema de Bertolt Brecht:

*Si la piedra dice que quiere caer al suelo
Cuando la arrojas al aire,
Créela.
Si el agua dice que va a mojar
Cuando entres en ella,
Créela.
Si tu amiga te escribe que tiene deseos de venir a verte,
No la creas. Porque aquí
No influyen las leyes de la naturaleza.*

En realidad, como nos recuerda Castoriadis comentando un fragmento de Platón, «en la base de cada adquisición y transmisión de saber está el *ἔρως* [el amor]: el *ἔρως* por el objeto enseñado que necesariamente pasa por la esencial y particular relación entre educador y educado»³. Y lo mismo viene a decirnos Paulo Freire:

Pero a la modestia con la que los maestros deben relacionarse con sus alumnos hay que añadirse otra cualidad: el amor, sin cuya presencia el magisterio del maestro perdería su sentido. Y aquí entiendo *amor* no solamente hacia los alumnos sino también hacia el mismo proceso educativo. Sin que suene a queja, debo confesar que no creo que los educadores puedan aguantar las dificultades de su trabajo sin una especie del *amor armado*, como diría el poeta brasileño Tiago de Mela⁴.

Precisamente aquí, en este *amor combativo*, como también lo denomina a continuación Freire, se encuentra la más crucial, irresoluble según mi opinión, y por esto fecunda, contradicción de la maestranza. Una contradicción que muchas veces es vivida de un modo dramático o, mejor dicho, dolorosamente placentero o placenteramente doloroso, por los sujetos del acto educativo. Una contradicción cuyo meollo describe excelentemente la siguiente frase de un pensador griego, Yerásimos Lykiardópulos: «El humanismo, [como también la sensibilidad, el amor, etc.], inerme se quebranta, y armado se autoanula»⁵.

Sin embargo, la dimensión poética de la relación pedagógica era reforzada por el hecho de que la escuela pública, a pesar de sus limitaciones y de sus funciones reproductivas, clasificadoras, ideológicas, etc., que tanto se han estudiado, continuaba y continúa siendo un espacio (siempre bajo asedio) de construcción de pluralidad y de subjetividad, un espacio en el que se encuentran

³ En MICHÉA, Jean-Claude, *L'enseignement de l'ignorance*, versión griega, trad. A. Elefantis, Atenas: 2002, pp. 39-40.

⁴ *Teachers as cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach*, versión griega, trad. M. Dabarakis, introducción T. Liampas, Salónica: 2006, pp. 146-147.

⁵ LYKIARDOPOULOS, G., *Αναφορές (Referencias)*, Atenas: 2007, p. 55.

voces vivas y se liberan valores del uso y donde, para recordar de nuevo a Bajtín, «ser significa comunicarse».

Una comunicación entre sujetos que insisten en ser algo mucho más amplio y mucho más imprevisible que un simple, unidimensional *homo economicus*, como bien se desprende de los trabajos clásicos de Marcel Mauss y de Karl Polanyi⁶. Una comunicación que, aunque orientada por circulares, actas y protocolos burocráticos, y amenazada por un tecnocratismo propagado y subvencionado en el marco de una visión casi industrial de la educación, mantiene –afortunadamente– muchos arcaísmos, muchas enojosas anortografías históricas o residuales, la memoria de la resistencia y la resistencia de la memoria, palabras y versos intensamente reluctantes a ser traducidos a la gramática de una *neolengua* orwelliana.

A ello contribuía asimismo el hecho de que la escuela era y es un espacio en el que al lado o, muchas veces, contra lo que se suele llamar saber oficial, cosificado y medido, circula, se intercambia, se transmite una especie de conocimiento muy diferente. Un conocimiento oprimido, censurado o carnavalesco, de cuerpos y de vivencias individuales y colectivas, de sensaciones y de sentimientos, de risas y de lágrimas, de *habitus* y de *hexis* contestatarios, de penas y de sueños. Y junto con este conocimiento, y en particular, el espectro, como dije antes, de una memoria peligrosa o, si queréis, de una memoria en estado de peligro, por recordar a Walter Benjamin.

* * *

Todo lo precedente creaba lo que hemos llamado «dimensión poética» del acto educativo en el seno de la escuela pública.

Y eso es justo lo que, junto con otras cosas, está siendo sistemática y conscientemente deconstruido en las últimas décadas. Digo «conscientemente», y asumo plenamente el uso de este adjetivo. No es necesario leer en su integridad *La doctrina del shock*, de Naomi Klein, o los miles de páginas del *Libro blanco: enseñar y aprender*, de la Unión Europea, para sopesar el grado de conciencia con el que los destructores de la escuela pública persiguen algunas de sus finalidades concretas, ocultas en la mayoría de los casos detrás de designaciones eufemísticas, como por ejemplo las de «buenas prácticas», «apertura de la escuela a la sociedad» (es decir al mercado), «evaluación», «*accountability*», etc. Lo novedoso de la situación es que, mientras anteriormente cabía la posibilidad de algunas anisometrías (o retrasos en la jerga de los dominadores) según los variados sistemas educativos nacionales, ahora la homogeneización arrasadora impuesta por la globalización (otro eufemismo que oculta la forma actual del imperialismo) y apoyada por la OCDE, el Banco Mundial, los Informes PISA, los convenios de Salamanca y de Lisboa, etc., hace mucho más difícil la resistencia. Es evidente que el objetivo de tales «reformas» (un piadoso eufemismo más) no es simplemente la edificación de la *nueva escuela*, sino el nacimiento del *neohombre* (según el modelo de la *neolengua*), que se espera ver surgir tras imponerle al antiguo una serie de mutaciones grandiosas. La diferencia con el sistema educativo anterior que, según el Marx del *Capital*, «mutilaba al ser humano, convirtiéndolo en algo *anormal*, fomentando el desarrollo artificial de su destreza parcial, suprimiendo un mundo de instintos y disposiciones, tal como se mata a un animal entero en los países de La Plata para conseguir su piel o su sebo»⁷ es relativa, puesto que con el desarrollo de la tecnología educativa normalizadora –modelo de la cual bien pudiera ser la tecnificación-farmacologización del psicoanálisis, y el etiquetado como «síndrome» de cualquier comportamiento que no obedezca a las normas establecidas del bien pensar o de la buena conducta–, lo que se exige no es un parte del hombre, sino su integridad; y, sobre todo, su alma.

Los mismos «reformadores» susodichos hablan de un «cambio del ADN de la escuela», y naturalmente de sus sujetos vivos, para que todo se pliegue al yugo de un fundamentalismo mercantil

⁶ Nos referimos naturalmente al *Essai sur le don* del primero, y a *The Great Transformation* del segundo.

⁷ MARX, Karl, *El Capital*, versión griega, trad. P. Mayromatis, Atenas: 1978, 1, vol., p. 376.

absoluto. Por eso hoy en día la apuesta no es tanto, como observa Jem Sembrun, «en qué mundo dejaremos a nuestros hijos», sino a «qué hijos dejaremos nuestro mundo»⁸.

Se trata, podemos constatar, de la mayor «revolución conservadora», como la calificó Pierre Bourdieu, jamás habida en el espacio de la educación. Es, en efecto, una contrarrevolución que rompe definitivamente con el legado de la Ilustración burguesa y de la *Bildung* humboldiana, en cuyo marco la educación funcionaba potencialmente, y a pesar de sus obvias deficiencias, como un proceso emancipatorio personal, inscrito y justificado en la pequeña o en la *gran narrativa* de una sociedad que, por lo menos retóricamente, hablaba también de su posible emancipación, aunque tal emancipación se concibiese según el ingenuo y lineal concepto de «progreso».

* * *

En este marco la individualización plena, despojada de cualquier referencia a alguna colectividad, la informatización-comercialización del conocimiento, la condena perpetua de los individuos a la rueda de un examen interminable, la puesta en barbecho laboral periódico o continuo, y etc., transforman a los sujetos de la ecuación pedagógica en objetos cosificados, confirmando penosamente aquel estribillo de la *Canción del comerciante* de Bertolt Brecht:

*¡Yo qué sé lo que es un hombre!
¡Yo qué sé quién lo sabrá!
Yo no sé lo que es un hombre.
No sé más que su precio.*

Es precisamente lo anterior lo que conduce a la deshidratación de la relación pedagógica, a su desecamiento, a la sustitución del aforismo aristotélico «ὁ ἄνθρωπος φύσει ὀρέγεται τοῦ εἰδέναι» («Todo hombre desea por naturaleza saber») por otro que reza: «Todo hombre desea por el mercado y para el mercado saber». Consecuencia lógica de ello es que, como sabiamente en cierta ocasión expresó una alumna mía, cada día se reducen más las razones para ir a la escuela, ya se sea educado o educador.

He aquí algunos otros instrumentos de semejante deconstrucción. En primer lugar, la continua devaluación, material y moral, de los educadores que los transforma en sujetos dóciles, resignados, inseguros, precarios. Así, según afirmó hace tiempo uno de los más destacados representantes de la pedagogía crítica, Michael Apple, se consigue la efectiva *desintelectualización* de los maestros, es decir que dejen de ser intelectuales para transformarse en policías del tráfico del saber, en controladores de un *input* y de un *output* de informaciones fragmentadas e inconexas.

En segundo lugar, lo que yo denomino *isoficación* del saber. *Iso* proviene de la palabra griega *isos*, que significa «igual», pero aquí, mediante otro eufemismo, se ha convertido en el acrónimo de la *International Organization for Standardization*, una organización cuyo fin, según sus estatutos, es el fomento económico de un mercado globalizado. Sabemos bien, por aquel conocido fragmento de *La Condición postmoderna* de Lyotard, que el criterio del saber en la nueva era no se cifra en «¿Es eso verdad?, sino en ¿Para qué sirve eso?» En un contexto de mercantilización del saber, esta última pregunta, las más de las veces, significa «¿Se puede vender?»; y, en un contexto de construcción del poder, «¿Es eficaz?»⁹. En lógica consecuencia, «verdadero» es solamente lo vendible bajo cierta condición tipificada, ya sea ello un producto de la llamada agricultura ecológica, ya sea alguna publicación autorizada, acreditada, del conocimiento académico (muerto y amortajado en los muy variados *ranking lists* e *impact factors*), ya sea cierto saber, enseñado y enseñable, embalado en las lustrosas cajitas del *European Credits Transfer and Accumulation System*¹⁰. Lo único que falta,

⁸ En MICHÉA, *op. cit.*, p. 50.

⁹ *La condición postmoderna*, Madrid: Cátedra, 1989, pp. 94-95.

¹⁰ Cabría ver en esta malsonante designación un fragmento de la mencionada *neolengua* según la cual el conocimiento se certifica, se almacena, se distribuye, se vende, etc.

pero que sin embargo vendrá, como veremos en el siguiente párrafo, es que a dichos estuches de conocimiento *isoficado* y formalizado se les añade la consabida etiqueta con la fecha de caducidad de la mercancía.

Aquí pienso que se impone una observación. Escuchamos por todas partes que el saber se devalúa con el tiempo, y que caduca, en la mayoría de los casos, entre los 5 y 7 años, su actual esperanza media de vida. Naturalmente, tal afirmación no es más que una botaratada. Si el hombre es el conjunto de sus relaciones sociales –y por tanto de sus atormentadas contradicciones, puesto que el hombre es hombre en cuanto problema–, el saber no es a su vez sino el conocimiento esencial, consciente y profundo, de esas relaciones por parte del propio sujeto. Es decir, de las relaciones con nosotros mismos (dado que, como escribía Lev S. Vygotski, la conciencia es precisamente un diálogo social); de las relaciones con la historia, con nuestros muertos y con la tierra que los cubre (es decir, con nuestra patria); de las relaciones con los otros en sus variadas formas de aparición; de las relaciones con el futuro, es decir con nuestras expectativas y esperanzas; de las relaciones con una Naturaleza que, según Adorno y Horkheimer, es vista desde el presente dispositivo de dominación social como una mera «alternativa saludable» a la misma sociedad, lo que la envilece y desgasta¹¹. Tal saber relativo a la naturaleza humana, acumulado desde los clásicos, no podrá ser devaluado de ningún modo, y ello al menos durante todo el tiempo en que sigamos gateando por la prehistoria (C. Marx). Lo que en cambio sí se devalúa, y muy rápidamente, son las informaciones, las *rams* (las memorias de acceso aleatorio) y los *bytes* (los dígitos binarios), las modas tecnológicas y los teleproductos.

Si miramos un poco más allá de memorias y dígitos, veremos que hay algo que en efecto pierde su valor: la esencia más profunda del acto educativo, el núcleo duro de *antropila* o *antropitis* que se procura registrar, acreditar, protocolizar, tomándole en suma las medidas, para estrangular su viva, y potencialmente revoltosa, imprevisibilidad. De ahí la evaluación, fractura brutal –en su sentido anatómico– de un trabajo complejo, como es el del magisterio, en simples elementos constitutivos, el registro analítico de cada paso del trabajo y su sumisión integral a un minucioso proceso de control. Un proceso que parece verificar en lo absoluto aquel fragmento del casi profético libro del Michel Foucault *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*:

Durante mucho tiempo la individualidad común –la de los subordinados y la de todo el mundo– se ha mantenido por debajo del umbral de descripción. Ser mirado, observado, referido detalladamente, seguido a diario por una escritura ininterrumpida, era un privilegio. La crónica de un hombre, el relato de su vida, su historiografía relatada al hilo de su existencia formaba parte de los rituales de su poderío. Ahora bien, los procedimientos disciplinarios invierten esa relación, rebajan el umbral de la individualidad descriptible y hacen de esta descripción un medio de control y un método de dominación. No ya monumento para una memoria futura, sino documento para una utilización eventual¹².

Los cuarenta años que han pasado desde que se escribieron estas palabras, y la cruda realidad de la creciente biopolitización del mundo, hacen cada vez menos retórica y menos extravagante la pregunta que cierra el capítulo del mismo libro titulado *El panoptismo*: «¿Puede extrañar que la prisión se asemeje a las fábricas, a las escuelas, a los cuarteles, a los hospitales, todos los cuales se asemejan a las prisiones?»¹³.

* * *

¹¹ *Die Dialektik der Aufklärung*, versión griega, trad. Z. SARIKAS, Atenas: 1986, p. 173.

¹² *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires: Siglo XXI, 1976, p. 196.

¹³ *Ibidem*, p. 230

Otro instrumento de este control asfixiante, destinado a despoetizar, a instrumentalizar la dimensión creativa del proceso pedagógico, proviene de la ideología (aquí en el sentido de «falsa conciencia») dominante de nuestra época, a saber la tecnociencia. Por todas partes se entonan himnos a las nuevas tecnologías que van a revolucionar la educación, se elevan encomios triunfales a propósito de pizarras interactivas, de proyectores, de productos educativos informatizados, de teleclases, telemaestros y telealumnos; por todas partes, másteres y paquetes de formación se anuncian, a precios muy razonables, junto con otras publicidades de teléfonos móviles, viajes, papel higiénico, etc. Pocos serán, seguramente, quienes pongan en duda el poder de la tecnología para fomentar el acto pedagógico. Sin embargo, estaría fuera de toda razón percibir en ella la panacea universal capaz de curar todas las enfermedades y todos los males de la educación, pues así se la acabaría convirtiendo en una suerte de finalidad en sí y para sí. En realidad, detrás de tan desenfadada y acrítica *tecnologofilia* no se oculta otra cosa que el intento de subestimar la voz viva de los maestros, y las vitales contradicciones que ella acoge, y de censurarlas o incluso de reducirlas al silencio. La tecnificación plena, industrializada, casi a la manera anglosajona, del proceso y del proyecto educativos, aunque obedezca en apariencia a la preocupación por la eficacia, no puede esconder otra finalidad más ambiciosa: poner bajo control todo, y realizar el ideal de archiduque Michael quien, según Foucault, al contemplar las irreprochablemente ejecutadas maniobras de sus tropas, exclamó: «Está bien. Pero respiran»¹⁴.

Sin incurrir en tecnofobia ninguna, y desde el respeto a las posibilidades de los nuevos medios y las nuevas tecnologías, creo que estas palabras de un maestro universitario griego dan una excelente respuesta a lo anterior:

La relación didáctica es una relación corporeizada. No se limita a las palabras sino que incluye la entonación, el color y las ondulaciones de la voz, la mirada, la risa, la expresión de la cara, el movimiento del cuerpo entero. La tiza y la pizarra son una proyección orgánica de todo esto. Aunque ensucien, o mejor dicho, porque lo hacen. Por el contrario, proyectores, retroproyectores, *powerpoints* –pensad un poco sobre la etimología del término– y otros *Ersatzen* la esterilizan, tendiendo al final a anularla. Porque la relación pedagógica es una relación de riesgo y una relación de reconocimiento. Relación de estímulo mutuo y de crítica recíproca. Relación de responsabilidad. Ahí, la auto-actuación se articula en respeto. Y como relación ejerce, es decir enseña por la propia praxis, ese respeto. Solo esto puede ser el contenido de la disciplina necesaria¹⁵.

* * *

Viendo la clepsidra de mi tiempo vaciarse, me vienen a la mente las palabras de *Eclesiastés*: *Tiempo de nacer y tiempo de morir, tiempo de plantar y tiempo de arrancar lo plantado, tiempo de hablar y tiempo de callar...*

Ha llegado pues el momento de cerrar mi discurso. Después de mis jeremiadas¹⁶, tal vez esperaréis de mí heroicas y pomposas declaraciones de combate. No voy a hacerlas, puesto que pienso, con Pierre Bourdieu, que el modo de superar la necesidad viene determinado por la propia necesidad. En el campo de la educación vemos, por ejemplo, que en la mayoría de los casos, la resistencia adopta una de estas dos formas:

O la de una hipertrofia pedagógica que se centra solamente, a veces con intensidad casi autista, en la práctica escolar y en su mejora, pero sin percibir la posición que ocupa la misma escuela dentro de la división del trabajo social, e ignorando por tanto aquel conocido aforismo que advierte: «Aun si yo me hago bueno, eso no significa que el infierno deje de existir».

¹⁴ *Ibidem*, p. 193.

¹⁵ BALTAS, A., «La relación didáctica», periódico *Κυριακάτικη Αυγή*, 6 April 2014.

¹⁶ Reconocido esto (que mis precedentes palabras sean jeremiadas) debe añadirse que, en nuestra *dürftiger Zeit* (tiempo indigente, tiempo de penuria, según Hölderlin), cualquiera intento de pensamiento crítico no puede sino incluir un intenso elemento jeremíaco.

O la de una hipertrofia política, que también conduce al anacoretismo de lo cotidiano y de lo efímero —como efímera es en efecto nuestra propia vida—, y que sostiene: «Hasta que cambie toda la sociedad y se alcance el paraíso de un mundo sin clases (y tal vez sin educación), no es necesario luchar dentro de la escuela y por la escuela». Esta posición, es sabido, se nutrió de la visión althusseriana de los maestros como *Träger*, es decir como portadores de un mecanismo de reproducción social que los hace inexorablemente cómplices inconscientes de aquello que reproducen incluso contra su voluntad.

La escuela, dispositivo ideológico y ciego instrumento reproductor, es también producto de una negociación agónica, de múltiples resistencias asimiladas y asimilables, de numerosos compromisos y concesiones, todo ello ciertamente bajo la hegemonía de la formación social dominante. Una hegemonía que, como nos recuerda la siempre sensata voz de Raymond Williams relejendo a Antonio Gramsci, es «siempre un proceso». Y añade el estudioso inglés:

Y excepto desde una perspectiva analítica, no es un sistema o una estructura. [...] La realidad de toda hegemonía, en su difundido sentido político y cultural, es que mientras que por definición siempre es dominante, jamás lo es de un modo total o exclusivo. En todas las épocas las formas alternativas o directamente oposicionales de la política y de la cultura existen en la sociedad como elementos significativos. Habremos de explorar sus condiciones y sus límites, pero su presencia activa es decisiva; no sólo deben ser incluidas en todo análisis histórico (a diferencia de en el análisis transcendental), sino que son formas que han tenido un efecto significativo en el propio proceso hegemónico. Lo cual significa que los acentos políticos y culturales alternativos, y las numerosas formas de oposición y lucha, son importantes no únicamente en sí mismos, sino como rasgos indicativos de lo que en la práctica ha tenido que ejecutar el proceso hegemónico con la finalidad de ejercer su poder. [...] Por lo tanto, el proceso cultural no debe ser asumido como si fuera simplemente adaptativo, extensivo e incorporativo. Las auténticas rupturas, dentro y más allá de él, dentro de condiciones específicas que pueden variar desde una situación de extremo aislamiento hasta trastornos prerrevolucionarios y una verdadera actividad revolucionaria, se han dado con mucha frecuencia¹⁷.

Creo que aquella célebre frase de la gran Rosa Luxemburg incide en lo mismo:

Hay que cambiar el mundo, sí. Pero cada lágrima derramada que pudo ser evitada es una acusación. Cuando un hombre por puro descuido aplasta a una lombriz comete con ello un crimen¹⁸.

Esto, para nosotros los maestros, significa que tenemos que aprender, junto con nuestros alumnos, no solamente la lección sobre cómo podemos (en la medida en que podamos) interpretar el mundo para cambiarlo, sino también sobre cómo podemos evitar una lágrima, provocar una sonrisa, mantener la memoria de la resistencia y la resistencia de la memoria, respetar la tierra y sus lombrices, e intentar construir no un saber aséptico, instrumentalizado, neutral, sino aquel *das Eigreffendes Denken* al que aspiraba, en sus piezas teatrales, Brecht; es decir, un saber que sea pensamiento capaz de intervenir y de actuar, y de metapensar sobre el pensamiento.

En lo que concierne justamente al pensamiento, a la teoría si queréis, sobre la Educación, ésta debe encontrar asimismo sus formas pertinentes de resistencia, insistiendo en concebirse a sí misma como una honesta crítica social que, mediante un proceso de permanente vigilancia intersubjetiva y de corrección de sus errores y, más allá de ello, de control social del conocimiento, luche por la construcción de una «historia del conocimiento como generación de la verdad, puesto que la verdad es eterna en cuanto generación eterna de la verdad»¹⁹. Pero lo más importante quizá

¹⁷ WILLIAMS, Raymond. *Marxismo y literatura*, Barcelona: Península, 1980, pp. 134-136.

¹⁸ *Apud* DJASSEMY, Irina, «Der Productivgehalt kritischer Zerstörerarbeit». En: *Kulturkritik bei Karl Kraus und Teodor W. Adorno*, Würzburg: 2002, p. 115.

¹⁹ VOLOSHINOV, Valentín. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1992, p. 208.

sería que esa teoría de la educación, frente al estado de *vida dañada* y de saber avasallado en que nos encontramos, inscribiera profundamente en su inconsciente político los imperativos que se desprenden del último aforismo de los *Mínima Moralia* adornianos:

El único modo que aún le queda a la filosofía de responsabilizarse a la vista de la desesperación es intentar ver las cosas tal como aparecen desde la perspectiva de la redención. El conocimiento no tiene otra luz iluminadora del mundo que la que arroja la idea de la redención: todo lo demás se agota en reconstrucciones y se reduce a mera técnica. Es preciso fijar perspectivas en las que el mundo aparezca trastocado, enajenado, mostrando sus grietas y desgarros, menesteroso y deforme en el grado en que aparece bajo la luz mesiánica²⁰.

Así pues, y tal y como yo entiendo a Adorno, el resto no es silencio, según pensaba el Hamlet shakespeariano, sino simples burbujas...

²⁰ *Minima moralia. Reflexiones desde la vida dañada*. Madrid: 1999, p. 250.