

**HERODES, EL OGRO... Y LA CARABINA DE MISS COOPER.
LA EDUCACIÓN ESCOLAR COMO REFUGIO (PARA LA INFANCIA Y
PARA EL MUNDO).**

Jorge Larrosa
Universidad de Barcelona

Resúmen

Partir de la idea que la educación (fundamentalmente la educación escolar) es un dispositivo insertado en el venir al mundo y que la función de ese dispositivo es establecer una relación particular entre el mundo y los recién llegados (una relación educativa, que habrá que diferenciar de otras relaciones) en la que se preserve la capacidad del comienzo podríamos decir que la educación tiene que ver con la forma como los que ya estamos en el mundo recibimos a los que nacen o, más concretamente, con la forma como ponemos el mundo en relación a los que nacen y a los que nacen en relación al mundo. El texto toma las figuras de Herodes y del Ogro, esas dos figuras que, en nuestra tradición, encarnan la hostilidad a lo que nace, la enemistad con el comienzo, la amenaza de secuestro y de muerte que acompaña siempre a la infancia. Podríamos decir, entonces, que la educación se “corrompe” cuando Herodes y el Ogro se apropian de sus dispositivos y los hacen trabajar para arruinar el mundo y para bloquear lo que la infancia tiene de posibilidad de comienzo. Desde ahí, el texto termina haciendo alguna breve referencia a la educación escolar como refugio, como dispositivo de hospitalidad, como la construcción de un tiempo y de un espacio protegidos, separados de las lógicas ogrescas, en los que tanto la infancia como el mundo estén a resguardo de la destrucción y de la ruina que los amenazan, y puedan ponerse a salvo. De ahí que no pueda haber educación que no suponga, también, una tensión constante con la “corrupción” de la educación, es decir, una atención permanente a los múltiples rostros de Herodes y a las distintas metamorfosis del Ogro.

Palabras llave: infancia; “corrupción” de la educación; comienzos

Resumo

A partir da ideia de que a educação (principalmente a educação escolar) é um dispositivo inserido no vir ao mundo e que a função deste dispositivo é estabelecer uma relação especial entre o mundo e os recém-chegados (uma relação educativa que deve ser diferenciada de outras relações) na qual a capacidade de começar é preservada, poderíamos dizer que a educação tem a ver com a forma como nós que já estamos no mundo recebemos os que nascem ou, mais concretamente, com a forma como colocamos o mundo em relação com os que nascem e os que nascem em relação com o mundo. O texto toma Herodes e o Ogro, estas duas figuras que, em nossa tradição, encarnam a hostilidade ao que nasce, a inimizade ao começo, a ameaça de sequestro e de morte que sempre acompanha a infância. Poderíamos dizer, então, que a educação sempre se “corrompe” quando Herodes e o Ogro se apropriam de seus dispositivos e os

fazem trabalhar para arruinar o mundo e para bloquear o que a infância tem de possibilidade de começo. A partir daí, o texto termina por fazer uma breve referência à educação escolar como um refúgio, como dispositivo de hospitalidade, como construção de um tempo e um espaço protegidos, separados das lógicas do Ogro, nos quais tanto a infância como o mundo ficam resguardados da destruição e da ruína que os ameaçam e podem ser salvaguardados. Por isso, não pode haver educação que não suponha, também, uma constante tensão com a "corrupção" da educação, ou seja, uma atenção permanente para as múltiplas faces de Herodes e as distintas metamorfoses do Ogro.

Palavras-chave: infância; “corrupção” da educação; começos

*Un pedagogo hubo:
se llamaba Herodes.*
Antonio Machado (Juan de Mairena).

*¡Si tenéis hijos,
pensad siempre en el ogro,
pues él piensa siempre en ellos!*
Michel Tournier.

1.-

Es bien conocida la célebre afirmación arendtiana: *“the essence of education is natality, the fact that human beings are born into the world”*¹. Y se sabe también que la natalidad tiene que ver, para Hannah Arendt, con la capacidad humana de comenzar: *“el nuevo comienzo inherente al nacimiento se deja sentir en el mundo sólo porque el recién llegado posee la capacidad de empezar algo nuevo”*² o, en otro lugar, *“los hombres, aunque han de morir, no han nacido para eso sino para comenzar”*³. Podríamos decir, desde ahí, que la educación (fundamentalmente la educación escolar) es un dispositivo insertado en el venir al mundo. Y que la función de ese dispositivo es establecer una relación particular entre el mundo y los recién llegados (una relación educativa, que habrá que diferenciar de otras relaciones) en la que se preserve la capacidad del comienzo⁴. En el último párrafo de “The crisis in education” Hannah

¹ Hannah Arendt, “The Crisis in Education”, in *Between Past and Future*. New York. Penguin 1977. Pág. 174.

² Hannah Arendt, *La condición humana*. Barcelona. Paidós 1993. Pág. 23.

³ Pág. 265.

⁴ La noción de “dispositivo” está fuertemente marcada, sobre todo por el uso sistemático que le han dado autores como Foucault, Deleuze o Agamben para hablar, fundamentalmente, de relaciones de poder. Utilizo aquí esa palabra (del latín *dispositio*) para señalar que la educación escolar no es sinónimo de socialización (como adiestramiento en formas de vida) ni de aprendizaje (como proceso psicológico) ni algo que se produzca en cualquier relación interhumana de transmisión de saberes, competencias, valores,

Arendt lo dice así: *“Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from that ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and young, would be inevitable. And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor to strike from their hands their chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a common world”*⁵. La educación, entonces, tiene que ver con un doble amor y con una doble responsabilidad en los que están comprometidos tanto la salvaguarda de la infancia como la renovación del mundo.

Podríamos decir que la educación tiene que ver con la forma como los que ya estamos en el mundo recibimos a los que nacen o, más concretamente, con la forma como ponemos el mundo en relación a los que nacen y a los que nacen en relación al mundo. Y a esa forma la llamaré, provisionalmente, apertura. El ser humano, al nacer, se caracteriza por su apertura al mundo. Y esa apertura debe tener, como correlato, un mundo abierto. El que nace está abierto a un mundo que aparece también como abierto o, de otro modo, el que nace es nuevo en un mundo nuevo. Pero el mundo, para los que estamos en él, para los viejos, ya no está abierto, ya es un mundo viejo. Y es la educación la que debe abrirlo, cada vez de nuevo, para los nuevos. Por eso, para el que nace, los dispositivos educativos pueden presentar una doble cara. En una de esas caras, que llamaremos la cara hospitalaria, la educación acoge el nacimiento, la capacidad de

etc.. En este texto, la educación es algo que se produce en el interior de determinadas formas materiales de disponer (*disponere*) espacios, tiempos, cuerpos, relaciones, objetos, tecnologías, disciplinas, lenguajes y maneras de hacer que hagan al mundo disponible para la infancia y que hagan a la infancia disponible para el mundo. Con la palabra “dispositivo” me interesa aquí enfatizar la cuestión de la disposición, pero sobre todo la cuestión de la disponibilidad. En ese sentido, un dispositivo educativo sería algo así como un artificio o un artefacto (podría hablarse entonces de “artes de educar” en el mismo sentido en el que se habla, por ejemplo, de “artes de pesca”) en el que el mundo y la infancia se ponen, mutuamente, a disposición: el mundo se pone a disposición de la infancia, se hace disponible para la infancia, y la infancia se pone a disposición, o se hace disponible, para el mundo. Un dispositivo educativo sería entonces una determinada manera de componer (*componere*) formas de relación entre la infancia y el mundo en las que ni la infancia ni el mundo estén dados por supuestos. O, de otra manera, no se trata, en la educación, de tomar como punto de partida determinadas suposiciones sobre la infancia o sobre el mundo sino, por el contrario, de suspender cualquiera de esas suposiciones para hacer posible una relación entre la infancia y el mundo en la que nada (ni la infancia ni el mundo) esté dado por supuesto y en la que, precisamente por eso, la novedad sea posible. En ese sentido, la educación tampoco tiene nada que ver con proposiciones o propuestas o proyectos sobre lo que la infancia y el mundo deberían ser. Entender la educación como un dispositivo significa desnaturalizarla y, al mismo tiempo, desnaturalizar o desfamiliarizar también tanto a la infancia como al mundo en tanto que sólo pueden considerarse desde el modo como el dispositivo los pone, o los dispone, o los compone.

⁵ Hannah Arendt, “The crisis in Education”. Op. Cit. Pág. 196.

comenzar, la infancia, afirmando la posibilidad de la renovación del mundo. En la otra, la que llamaremos la cara hostil, la educación rechaza esa capacidad de comenzar esa posibilidad de renovación. Ahí, en esa hostilidad al comienzo y a la renovación, estaría la “corrupción” de la educación.

En lo que sigue me referiré a esa cara hostil del mundo, a esa subordinación de los dispositivos educativos a la continuidad del mundo (y, por tanto, a su ruina), a esa “corrupción” de la educación, a través de las figuras de Herodes y del Ogro, esas dos figuras que, en nuestra tradición, encarnan la hostilidad a lo que nace, la enemistad con el comienzo, la amenaza de secuestro y de muerte que acompaña siempre a la infancia. Podríamos decir, entonces, que la educación se “corrompe” cuando Herodes y el Ogro se apropian de sus dispositivos y los hacen trabajar para arruinar el mundo y para bloquear lo que la infancia tiene de posibilidad de comienzo. Desde ahí, terminaré haciendo alguna breve referencia a la educación escolar como refugio, como dispositivo de hospitalidad, como la construcción de un tiempo y de un espacio protegidos, separados de las lógicas ogrescas, en los que tanto la infancia como el mundo estén a resguardo de la destrucción y de la ruina que los amenazan, y puedan ponerse a salvo. De ahí que no pueda haber educación que no suponga, también, una tensión constante con la “corrupción” de la educación, es decir, una atención permanente a los múltiples rostros de Herodes y a las distintas metamorfosis del Ogro.

2.-

La infancia, sin embargo, no es un dato natural, sino una invención reciente inseparable de la existencia de un dispositivo educativo que ha adoptado, tradicional y eminentemente, la forma escolar⁶. Sólo en la medida en que un dispositivo educativo se

⁶ Maarten Simons y Jan Masschelein, “School - A matter of form”, en P. Gielen y P. De Bruyne P. (Eds.), *Teaching art in the neoliberal realm. Realism versus cynicism*. Amsterdam: Valiz 2012. Págs. 69-83. También, de los mismos autores, *In defence of School. A public issue*. (E-ducation, Culture & Society Publishers. 2012. <https://ppw.kuleuven.be/home/english/research/ecs/les/in-defence-of-the-school/jan-masschelein-maarten-simons-in-defence-of-the.html>. Hay traducción en castellano -Buenos Aires. Miño y Dávila 2014- y en portugués -Belo Horizonte. Autêntica 2013). En este texto hablaré de educación, de dispositivos educativos, de artificios educativos, y no de escuela. Pero quedará claro, al mismo tiempo, que sólo puede hablarse de educación si los dispositivos educativos muestran algunos rasgos de lo escolar. Podría decirse que la escuela (la forma escuela) es el refugio material y espacio-temporal de la educación. Pienso, sin embargo, que la forma escuela está disolviéndose en tanto que las aulas están siendo convertidas en “entornos de aprendizaje” y en terminales de conexión telemática, y que el amplísimo y proliferante campo de la así llamada “educación social y cultural” no es otra cosa que la proliferación de mecanismos para la gestión racional e instrumental de los individuos y las poblaciones.

inserta en el venir al mundo y, de alguna manera, se hace cargo de los recién llegados, algo así como la infancia puede tener lugar. La educación escolar, por tanto, sería ese dispositivo donde a los niños se les hace un lugar, o se les da un lugar, para que la infancia pueda tener lugar. La educación escolar es un dispositivo que opera produciendo una separación de los tiempos y de los espacios. Un dispositivo que constituye el espacio y el tiempo para la infancia (para la apertura al mundo) separando a los niños de otros espacios y de otros tiempos, fundamentalmente de los espacios y los tiempos de la familia, de la sociedad (de la biopolítica) y de la economía (del trabajo). Un dispositivo que produce y separa un cronotopo específico para la infancia en el que los niños no están determinados por su posición (presente o futura) en la familia, en la sociedad o en la economía. Pero ese tener lugar de la infancia posibilitado por los dispositivos educativos escolares no significa, en absoluto, infantilización, antes al contrario. La educación escolar infantiliza cuando convierte a los niños en alumnos, es decir, cuando los determina como sujetos/objetos que ocupan posiciones definidas por los saberes y las prácticas pedagógicas que los hacen visibles y tangibles en términos de necesidades, talentos, cualidades, intereses, etc.. La infancia, sin embargo, como dice Jan Masschelein, se constituye en el vacío que “*separa al alumno de sí mismo*”, que “*rompe y excede la identidad del alumno consigo mismo*”⁷. Por otra parte, la educación escolar también infantiliza cuando hace suyas las maneras como la sociedad o la economía conciben a los niños, es decir, las maneras como fijan su posición presente o futura en relación a un mundo ya dado, ya determinado, que siempre dan por supuesto. Si la infantilización pasa por la determinación de los niños en su relación al mundo, la infancia pasa por su indeterminación, es decir, por su apertura. De ahí que la infancia no tenga que ver con la edad, sino con la forma de la relación con el mundo⁸. Con una

Por tanto, si la forma-escuela está desapareciendo, habrá que hablar, cada vez más, de una cierta excepcionalidad de la educación.

⁷ Jan Masschelein, “El alumno y la infancia: a propósito de lo pedagógico”, en *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 11. Rosario (Argentina) 2003. Págs. 123-124. Ver también Jorge Larrosa, “El enigma de la infancia, o lo que va de lo imposible a lo verdadero”, en *Pedagogía Profana*. Buenos Aires. Novedades Educativas 2000 (hay traducción al portugués en Autêntica). Quizá el texto clásico sobre la lógica de la infantilización/alumnización aún sea la novela de Witold Gombrowicz, *Ferdydurke*. Barcelona. Seix Barral. 2001. A propósito de esa lógica puede verse Jorge Larrosa, “Educación y empequeñecimiento”, en *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona. Laertes 2003 (traducción al portugués en Autêntica).

⁸ La infantilización tiene que ver con la determinación de los niños según códigos cerrados de significación. Algunos colectivos hispanohablantes utilizan el argentinismo “pibe” como posibilidad de fuga tanto de la categoría de “alumno” como de la categoría de “niño”. En relación a la cuestión de la igualdad en la educación tal como ha sido planteada por Jacques Rancière en *The Ignorant Schoolmaster* (Stanford. Stanford University Press 1991. Hay traducción al portugués en Autêntica), Gert Biesta discute también cuál es la categoría adecuada para los que se incorporan a los dispositivos educativos en

forma específica de relación con el mundo orientada, en términos arendtianos, a la capacidad de empezar algo nuevo y a la posibilidad de renovar el mundo.

Además, si pensamos, como Hannah Arendt, que la función de la educación escolar es establecer una relación particular entre la infancia y el mundo, ese cronotopo, ese espacio y ese tiempo separados, ese dispositivo heterocrónico y heterotópico, no sólo hace que la infancia tenga un lugar (y un tiempo), sino también que el mundo (una forma particular del mundo, de la apertura del mundo) tenga un lugar (y un tiempo). Por eso la educación escolar es también un dispositivo que abre y separa un cronotopo para el mundo, en tanto que ofrece a la infancia el espacio y el tiempo para ocuparse (infantilmente, y no infantilizadamente) del mundo.

3.-

La educación escolar es un dispositivo que no sólo se hace cargo de la infancia sino que también, y sobre todo, se hace cargo del mundo. Y lo hace tomando el mundo desde el punto de vista de su transmisión y de su renovación. En términos arendtianos: “... *the function of school is to teach children what the world is like and not to instruct them in the art of living*”⁹. Desde ese punto de vista, el dispositivo educativo tendría que ver con hacer posible una cierta apertura del mundo en la que el mundo mismo, al ponerse en relación con la infancia, sea llevado también a su infancia, a su novedad, a su capacidad de comenzar o de comenzarse. Porque el mundo, como la infancia, tampoco es un dato, un hecho, una realidad en sí, una cosa, sino que sólo aparece en función de la manera en que nos relacionamos con él. No hay algo así como un mundo, sino distintas formas de hacer mundo. Por eso, venir al mundo es venir a determinadas relaciones con el mundo. Y son esas relaciones las que constituyen el mundo, las que posibilitan distintas formas del devenir mundo del mundo. Por eso, tomar el mundo (o abrir el mundo) desde el punto de vista de su transmisión-renovación o, dicho de otra manera, establecer una relación educativa entre la infancia y el mundo, es hacer posible un cierto devenir

“Learner, Student, Speaker: Why it matters how we call those we teach” en Maarten Simons and Jan Masschelein (Eds.). *Rancière, Public Education and the Taming of Democracy*. Oxford. Wiley-Blackwell 2011 (Hay traducción al español en Miño y Dávila). La natalidad (la capacidad de comienzo) no se reduce al hecho empírico y puntual del nacimiento, ni siquiera a la infancia entendida como una etapa de la vida. El movimiento del venir al mundo no acaba nunca y, en ese sentido, es una cualidad de la existencia misma, uno de los componentes de la condición humana. Los hombres no acaban nunca de nacer puesto que pueden tener, constantemente, la experiencia del comenzar. Y esa experiencia se produce siempre que hay apertura a lo abierto.

⁹ Hanna Arendt, “The Crisis in Education”. Op. Cit. Pág. 195.

mundo del mundo en el que el mundo no esté dado por supuesto. Por eso, la educación escolar no retira a los niños del mundo, pero sí que los separa de ciertas relaciones con el mundo, fundamentalmente de aquellas en las que el mundo ya está dado. En nuestra época, aquellas relaciones con el mundo en la que éste se da como un objeto de dominación o de apropiación, como un objeto de producción o de consumo, como un objeto de uso, de valor o de intercambio, como algo a ser explotado o rentabilizado o utilizado, como una mercancía en definitiva. Una relación exclusivamente económica y utilitaria con el mundo destruye literalmente el mundo en tanto que lo determina o, mejor, lo predetermina sólo desde el punto de vista de su valor y de su utilidad, bloqueando la apertura de mundos posibles¹⁰.

Apertura del mundo no es producción del mundo. Abrir el mundo para la infancia no puede ser ni producirlo ni proyectarlo, ni darlo como un producto ni ofrecerlo como un proyecto. Sólo estableciendo una relación no económica y no utilitaria de la infancia con el mundo la educación escolar puede abrir mundo o, mejor, abrir posibilidades de mundo. Para la educación, el mundo no está ahí para ser dominado, ni para ser explotado (para ser puesto a producir), ni para ser gestionado (para ser ordenado y administrado), ni para ser consumido (para ser devorado), ni para ser transformado, sino para ser transmitido. Y para ser transmitido desde el punto de vista de su posible renovación, es decir, no en su determinación sino en su indeterminación, en su apertura¹¹. Por eso, en tanto que su función es hacerse responsable de la indeterminación de la infancia y de la indeterminación del mundo, la “corrupción” social y económica de la educación escolar representa un peligro para la infancia y una amenaza para el mundo. Y eso en tanto que determina el venir al mundo como una inserción en un mundo social y económicamente determinado o proyectado, no sólo dispuesto sino supuesto o propuesto.

¹⁰ Jean Luc Nancy, por ejemplo, comienza uno de sus libros sobre el mundo afirmando que “*el mundo ha perdido su capacidad de hacer mundo*”, que lo que nos ocurre es que “*el mundo está atravesado por una pulsión de muerte que no tiene otra cosa que destruir que el mundo mismo*”, que el hecho de que “*el mundo se destruye no es una hipótesis: es en cierto sentido la constatación de la que se alimenta hoy cualquier pensamiento del mundo*”, y que esa destrucción del mundo tiene que ver, esencialmente, con “*la circulación de todo en la forma de la mercancía*”, con “*la absorción de toda significación en la mercancía*”. Jean Luc Nancy, *La création du monde ou la mondialisation*. Paris. Galilee 2002. Págs. 16-17, 22, 48.

¹¹ La transmisión es una manera particular de poner el mundo en el tiempo que supone, indisolublemente, su conservación y su renovación. En la transmisión el mundo sólo se conserva en tanto que se renueva, y sólo se renueva en tanto que se conserva. Ver, a ese respecto, Jorge Larrosa, “Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión”, en Jorge Larrosa y Carlos Skliar (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona. Laertes 2000 (hay traducción al portugués en Autêntica).

4.-

Hay un corto del cineasta español Víctor Erice que muestra algunas de las condiciones del venir al mundo¹². El film está atravesado por una amenaza de muerte que pende sobre un recién nacido: una mancha de sangre se extiende sobre el camisón blanco de un niño que duerme en su cuna. Mientras tanto, a su alrededor, la vida sigue y el mundo que rodea al bebé se despliega ante nuestros ojos. La película está atravesada por una serie de ritmos que puntúan la vida del lugar: el tictac de un reloj de pared, el balancearse de una niña en un columpio, el gotear del agua sobre una palangana, el golpear de un martillo afilando una guadaña, el movimiento del pedal de una máquina de coser, el frotar de unos cepillos que sacan brillo a los zapatos, el vaivén de una guadaña segando el pasto, el abrirse y cerrarse de unas manos que amasan pan sobre una mesa de madera. Los dueños de la casa duermen la siesta, los empleados trabajan, los niños juegan. Además de ese tiempo de la vida construido con ritmos inmemoriales, la película muestra también lo que podríamos llamar el tiempo biográfico en el que se inserta el nacimiento de Luisín. Sobre las paredes de la sala en la que su padre y su abuelo sestan hay fotografías de un negocio familiar. El coche en el que algunos niños juegan a ser mayores tiene matrícula de La Habana. Parece que el recién nacido pertenece a una familia que se ha reinstalado en España tras haberse enriquecido en Cuba. Por último, algunas imágenes aluden al tiempo histórico en el que ha nacido Luisín, la España dictatorial, ultracatólica y caciquil de la postguerra: hay un espantapájaros con uniforme y casco militar, hay un mutilado de guerra que trenza una cuerda atada al pulgar de su única pierna, la mesa sobre la que se amasa el pan está cubierta por la portada de un periódico en la que aparecen uniformes militares y una fecha de 1942.

Pero hay algo más: un niño solo que, al principio del corto, en un granero, abre una ventana para que entre la luz y, con un lápiz mojado en saliva, se pinta un reloj en la muñeca y se lo acerca al oído. Como si además del tiempo vital, del tiempo biográfico y del tiempo histórico se abriera también para Luisín la posibilidad de otro tiempo, de una especie de tiempo fuera del tiempo. Y como si, además de los espacios sociales claramente marcados en que se mueven los distintos personajes, se le ofreciera también

¹² El corto se titula "Life line" ("Alumbramiento" en español) y está incluido en el film colectivo *Ten Minutes Older: The Trumpet* (Road Movies Filmproduktion 2002).

la posibilidad de un espacio otro, de una especie de espacio separado y de separación. Después de que la sirvienta recosa el cordón umbilical de Luisín y lo entregue a sus padres en una especie de segundo nacimiento, esta vez ante las miradas atentas de los habitantes del lugar, otra sirvienta canta una nana detrás de una sábana blanca recién tendida, unas manos lavan el camisón empapado de sangre, el nombre de Luisín termina de bordarse en el babero, el niño solitario del granero (el único que no está en el círculo de testigos) borra el reloj pintado de su brazo y cierra la ventana, el grupo se disuelve y los distintos tiempos se reanudan. Y tal vez la educación escolar como dispositivo insertado en el venir al mundo tenga como condición de posibilidad esa separación de los tiempos y de los espacios a la que alude la figura solitaria del niño del granero: la posibilidad de un tiempo otro que interrumpa la continuidad de los tiempos y la posibilidad de un espacio otro que interrumpa el orden social de las fijaciones y las pertenencias. La posibilidad, en suma, de una heterocronía y de una heterotopía en la que algo otro pueda tener lugar.

La mesa en la que la sirvienta sutura el cordón umbilical sangrante es la misma mesa en la que antes la habíamos visto haciendo el pan, y la misma que estaba cubierta por el periódico con la fecha. Como si el segundo nacimiento de Luisín estuviera presidido por un signo de lo inmemorial y de la vida (el pan), y por un signo de la historia y del mundo (el periódico). Además, después de curarlo, la sirvienta entrega al niño a sus padres y, a través de ellos, a una pertenencia familiar, biográfica y social cuya continuidad está destinado a garantizar. Por otra parte, inmediatamente después de esa entrega, su nombre, ya completo y terminado, queda finalmente bordado en el babero. Se ha constituido ya otro cordón umbilical, esta vez social, que, al mismo tiempo que garantiza su supervivencia (el pan) conecta al niño con los espacios y los tiempos (biográfico, geográfico, social, cultural, histórico) en los que ha nacido. Unos espacios y unos tiempos que determinan su identidad, su nombre, lo que es, eso en lo que se tiene que convertir, eso a lo que está destinado, todo eso que lo va a formar y a conformar. Podría decirse que Luisín no tiene ya escapatoria. Pero en algún lugar existe un refugio, un lugar a salvo, un espacio de hospitalidad, en el que un tiempo y un espacio separados le darán, quizá, la oportunidad de explorar otras posibilidades. Precisamente porque ese tiempo del reloj pintado y ese espacio de la soledad no lo determinan sino que, en cierto sentido, lo indeterminan.

5.-

El corto de Erice nos hace pensar en el carácter a la vez hostil y hospitalario del mundo en el que se nace o, dicho más radicalmente, en la promesa de vida y, al mismo tiempo, en la amenaza de muerte que pende sobre cualquier recién nacido, y que no sólo pone en riesgo su vida sino también, y sobre todo, su infancia, su capacidad de comenzar. Podríamos decir que el film nos hace pensar en la manera en que sobre cada nacimiento se proyecta la sombra de Herodes. La figura de Herodes encarna, en nuestra tradición, el asesinato de niños provocado por el temor al comienzo. Si, para Hannah Arendt, las palabras que anuncian el nacimiento de Jesús de Nazaret expresan la fe y la esperanza que se derivan de la capacidad humana de comenzar¹³, el infanticidio de Herodes podría expresar el modo como *“el terror, como siervo obediente del movimiento histórico o natural, tiene que eliminar del proceso no sólo la libertad en cualquier sentido específico, sino la misma fuente de la libertad que procede del hecho del nacimiento del hombre y reside en su capacidad de lograr un nuevo comienzo”*¹⁴.

La figura de Herodes aparece nítidamente en una cita muy hermosa de Peter Handke, una anotación hecha tras visitar, de la mano de su hija pequeña, un museo en el que hay un cuadro que representa el asesinato mítico de los niños: *“... con cada nueva conciencia comenzaban las mismas posibilidades de siempre, y los ojos de los niños en medio del gentío -¡fíjate en ellos!- transmitían el espíritu eterno. ¡Pobre de ti, si no percibes esa mirada! Un día se encuentra en el museo ante el legendario cuadro que representa el infanticidio de Belén: un niño, en la nieve, extiende los brazos hacia su madre, que tiene un pie vuelto hacia atrás, un pañuelo en la cabeza y un delantal. El esbirro, cuyo índice se arquea, se dispone a agarrarlo; y, como si todo ello estuviera sucediendo en este instante, el observador piensa literalmente: ‘¡Esto no puede ser!’, con el firme propósito, por su parte, de crear una tradición diferente”*¹⁵. Las primeras líneas, de claro aliento arendtiano, son una llamada a percibir el espíritu eterno, ese espíritu del comienzo que brilla, frágil e implorante, en los ojos de los niños. La vívida descripción de la matanza de los inocentes muestra el peligro que se cierne sobre ese espíritu y, por tanto, subraya su extrema vulnerabilidad. Pero el cuadro no representa algo que sucedió sino, como dice Handke, algo que acontece a cada instante, algo que

¹³ Hannah Arendt, *La condición humana*. Op. Cit. Pág. 266.

¹⁴ Hannah Arendt, *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid. Alianza 2002. Pág. 157.

¹⁵ Peter Handke, *Historia de niños*. Madrid. Alianza 1986 (edición original 1981). Pág. 104.

tiene que ver con un peligro que amenaza, una y otra vez, cada vez de nuevo, al espíritu del comienzo. Por eso el párrafo se cierra con un pensamiento de horror: “*¡Esto no puede ser!*”, y con el propósito de hacer algo que interrumpa esa lógica implacable: “*crear una tradición diferente*”. Y tal vez la educación escolar, como dispositivo de hospitalidad insertado en el venir al mundo, tenga que ver con la capacidad de percibir lo que brilla en los ojos de los niños, con la sensibilidad a los múltiples rostros de Herodes, y con la invención de refugios (también frágiles y vulnerables, siempre amenazados) para la acogida de los que vienen.

6.-

En la imaginación popular, la figura que se cierne amenazadora sobre los niños es el Ogro, el secuestrador de niños, el devorador de carne infantil. Michel Tournier desarrolla esa figura en la novela *El rey de los alisos*¹⁶. Refiriéndose a esa novela, Tournier cuenta sus años de infancia en Alemania, durante la expansión del nazismo, “*en una época –la de Pulgarcito- que interesa en primer lugar a los Ogros*”. Es propio del nazismo, dice Tournier, convertir la infancia y la juventud en valor. El nazismo es una pedofilia y una juvenofilia que se encarniza sobre la sustancia biológica misma del Estado: “*La carne fresca, para ser buena, tiene que ser rubia, de ojos azules, y dolicocefala, y habrá también una carne mala, morena, de ojos negros y braquicefala. La continuación mostró que el sistema aboca a la destrucción tanto a la una como a la otra, la mala por la vía de la masacre, la servidumbre y otras formas de exterminio, y la buena porque es ella la que aporta la carne de cañón al Reich milenario*”. Y enseguida un detalle terrible que confirma la vocación ogresca del régimen fascista: “*... esa fecha del 19 de abril en la cual, solemnemente, todos los muchachos y las muchachas que habían cumplido diez años durante el año –un millón de niños en total, ¡una hermosa cifra redonda!- eran incorporados unos al Jungvolk y otras al Jungmädelbund. ¿Por qué el 19 de abril? Porque el 20 era el día del cumpleaños de Hitler. El Führer encarnaba así la figura de Ogro Mayor, de Minotauro al que se le hacía ofrenda, en su aniversario, de toda una generación de niños*”¹⁷.

La novela se hace eco de la “operación Fenaison”, lanzada por Himmler en 1994, de clara resonancia vampírica, en la que se ordenó la selección de cincuenta mil niños

¹⁶ Michel Tournier, *Le Roi des Aulnes*. Paris. Gallimard 1975.

¹⁷ Michel Tournier, *Le vent Paraquet*. Paris. Gallimard 1975. Pág. 106.

rutenos para su traslado a Alemania con el fin de enriquecer el capital biológico alemán y empobrecer el soviético. Y muestra también el funcionamiento de las *napolas* (*Nationalpolitische Erziehungsanstalten*), las escuelas de élite para niños seleccionados por las SS, y de las *Adolf-Hitler Schulen*, las escuelas para los hijos de los miembros del Partido. De hecho, Abel Tiffauges, el protagonista de la novela, ejercerá de cuidador en la *napola* de Kaltenborn. Tiffauges, como los ogros, ama a los niños. No es un pederasta, pero sí un pedófilo, y es ahí, en relación a su pedofilia, donde la novela explora el significado del mito ogresco, en esa ambivalencia del amor, en ese amor maligno y destructivo, en esa maldad amorosa que, al igual que Herodes, es enemiga del comienzo. Así la celebración de la Navidad en la *napola* no es del renacimiento del sol sino de su muerte. Y la celebración del solsticio de verano, con los niños saltando sobre las llamas de las hogueras, recuerda a Tiffauges “*la invocación diabólica de la masacre de los inocentes*”¹⁸. Una masacre que se realizará finalmente en la muerte de los *Jungmannen*, cuando el comandante de la fortaleza se niegue rendirse a los soldados rusos y consienta el sacrificio de los niños.

Se sabe que, para Hannah Arendt, el nazismo constituye un totalitarismo revolucionario, esto es, encaminado a la fabricación de un mundo nuevo, aunque esa fabricación tenga que hacerse sobre tierra quemada. La novela de Tournier, sin embargo, insiste en cómo ese carácter revolucionario utiliza una tradición perversa: “... *el hitlerismo es refractario a cualquier idea de progreso, de creación, de descubrimiento y de invención de un porvenir virgen. Su virtud no es de ruptura sino de restauración: culto de la raza, de los ancestros, de la sangre, de los muertos, de la tierra*”¹⁹. De ahí que los ídolos ante los que hace que los jóvenes se arrodillen “*se llamen Patria, Sacrificio, Heroísmo, Honor*”²⁰. Como el Herodes de Handke, el Ogro de Tournier representa también una tradición de muerte. Y aunque Tournier retrata el carácter ogresco en su especificidad nazi, es consciente también, como Handke lo era respecto a Herodes, de que el Ogro es capaz de múltiples metamorfosis y que su amor maligno por los niños sigue actuando

¹⁸ Michel Tournier, *Le Roi des Aulnes*, Op. Cit. Pág. 444.

¹⁹ Págs. 413-414.

²⁰ Pág. 124.

una y otra vez en el mundo: “... *el ogro es un personaje que existe en nuestro vecindario y quizá en cada uno de nosotros*”²¹.

7.-

Hay un cuadro titulado *La revue des écoles* que fue pintado por Jan Verhas en 1880, dos años después de la creación, en Bélgica, del Ministerio de Instrucción Pública y de la fundación de las primeras escuelas laicas del país. Es un cuadro enorme, de dos metros y medio por cuatro metros y medio, que representa una escena que aconteció en Bruselas en 1879: el desfile de los profesores y alumnos de esas primeras escuelas públicas ante el rey Leopoldo II, la familia real, los ministros del gobierno, los notables de la ciudad, y una enorme multitud que, según cuentan testigos directos, gritaba “viva el rey” y “viva la escuela pública”. El tamaño del cuadro y la solemnidad de la escena dan una idea de la importancia de ese acontecimiento, seguramente porque el cuadro representa la entrega de los niños al Estado, al Estado-nación de vocación imperial, a esa forma política que, en la época, se había convertido ya en el Ogro Mayor. La palabra “nación” tiene que ver con la palabra “nacimiento”, de tal modo que la nación está constituida por los nacidos-dentro del territorio del Estado. Y el Estado, como tal, es una máquina de guerra. Entregando a los niños a la escuela, se los entrega al Estado. El nacimiento, entonces, es inmediatamente capturado por el Estado desde el momento en que, en la época de los Estados-naciones la tarea principal de la escuela es la de formar a aquellos que son considerados como el futuro del Estado, aquellos de los que el Estado deriva su propia continuidad y su propio poder. Y podría pensarse, a partir de aquí, si la entrega a los niños al Estado, a la causa del Estado, a la manera como el Estado supone el mundo y las relaciones con el mundo, a la manera como determina el futuro, no constituye, en sí misma, el sacrificio de la infancia. O, dicho de otro modo, si el sacrificio, la lógica del sacrificio, la lógica sacrificial, no es la lógica de la estatalización y la nacionalización del venir al mundo. No son sólo los dioses primitivos los que han exigido sacrificios humanos. Las lógicas de los Estados teocráticos, de los Estados totalitarios, de los Estados nacionalistas, de los Estados imperialistas, de los Estados nacionales suponen la existencia de una causa a la que se le debe un sacrificio y, especialmente, el sacrificio de los niños en tanto que todas esas lógicas les adjudican, desde el momento mismo del nacimiento, un destino. Pero la relación educativa de la

²¹ “L’Ogre Tournier”, entrevista con Michel Braudeau en *L’Éxpress*, nº 1403, mayo de 1978. Págs. 149-150. Citado por Arlette Bouloumié en *Michel Tournier. Le roman mythologique*. Paris. José Corti 1988.

infancia con el mundo es una relación indeterminada, una relación no destinada, una relación en la que ni el destino de la infancia ni el destino del mundo pueden darse por supuestos. Desde el punto de vista educativo, el venir al mundo no puede ser entregarse a una causa, destinarse a una causa, sacrificar el carácter indeterminado de la infancia al determinarlo en relación a una causa. Y eso porque el mundo mismo, desde el punto de vista de su transmisión y de su renovación, desde el punto de vista de su apertura, es un devenir mundo del mundo que no puede tener destino y que no puede tener causa.

8.-

A propósito del corto de Erice, hablábamos antes de cordones umbilicales. En un libro que recoge una serie de conferencias pronunciadas en la ciudad de Frankfurt a mediados de los años 80, Peter Sloterdijk formula una poética del comenzar, una poética del nacimiento, una poética, más concretamente, del parto. Pero como la palabra alemana para parto es *Entbindung*, y esa palabra significa también desprendimiento o desligamiento, Sloterdijk no tiene otro remedio que hablar de ligaduras y desligaduras, de anudamientos y desanudamientos, de vinculaciones y desvinculaciones, de conexiones y desconexiones, de ataduras y desataaduras, de cordones umbilicales. Para el filósofo alemán el nacimiento es simultáneamente *Entbindung* y *Anbindung*, desligadura y ligadura. O, dicho de otro modo, un acontecimiento en el que el que nace queda desligado de la madre y, al mismo tiempo, ligado al mundo. En el mismo momento en que el niño queda desligado de la madre, se inicia también su conexión al mundo. Lo que ocurre es que el nacimiento se da, en una primera instancia, a lo abierto, y sólo más tarde, desde esa apertura original, van apareciendo esa serie de contenidos que sólo podemos llamar propiamente mundo en la medida en que se dan en el lenguaje y por el lenguaje. Lo que dice Sloterdijk es que, para nosotros, para los seres humanos, el lenguaje es la instancia que nos da propiamente el mundo. Por eso venir al mundo es venir al lenguaje. Por eso el lenguaje no sólo es algo que se transmite sino también, y sobre todo, la condición de la transmisibilidad misma, lo que Sloterdijk llama el a priori de la transmisión. Y por eso el parto desliga de la madre e inicia inmediatamente un largo y complejo proceso de ligadura o de conexión o de vinculación al lenguaje que es, al mismo tiempo, un largo y complejo proceso de ligadura o de conexión o de vinculación al mundo.

Cuando Sloterdijk habla del lenguaje al que se conectan los recién nacidos establece una distinción histórica. Y dice que en la lógica de la *Bildung*, de la formación, esa lógica que ha dominado las teorías y las prácticas educativas desde finales del siglo XVIII hasta mediados del XX, los recién nacidos eran conectados fundamentalmente a la lengua nacional. Y, a través de esa lengua, los recién nacidos eran conectados a una nación, a una cultura, a una tradición, a unas costumbres, a una historia, a una patria, a una religión... a todos esos elementos que constituían un sentimiento de pertenencia o, como dice Sloterdijk, un folklore totalitario. Nacer era nacer-dentro de una nación. La nación era el marco extra-uterino al que eran ligados los recién nacidos. El venir al mundo sólo era concebible como una conexión o una ligadura a esa comunidad lingüística que era a la vez una comunidad nacional y una comunidad histórica. El destino de los recién nacidos era ligado al destino de su nación. En sus propias palabras: “... la primera preocupación de cualquier nación es ligar a los ‘nacidos-dentro’ a las llamadas lenguas maternas. El desligamiento de la madre en el parto como atadura de los niños al centro gravitatorio de la realidad nacional tiene como consecuencia necesaria una fundamental arabización, brasilización, britanización, japonización, rusificación, sudanización, etc. de los recién nacidos. Los niños se convierten así una y otra vez en los prisioneros del Estado de sus naciones y comunidades lingüísticas, toda vez que ellos con toda razón son considerados el futuro de sus pueblos”²².

La cuestión es si esa tradición no es ya anacrónica, si la lengua a la que se liga a los recién nacidos no es ya otra cosa, en estos tiempos de globalización, que un vehículo de transmisión de competencias, conocimientos, habilidades e identidades totalmente desnacionalizadas y definidas por las nuevas necesidades del capitalismo transnacional. En nuestra época, dice Sloterdijk, “... el aprendizaje del alemán que es patrimonio de la mayoría de nuestros conciudadanos ha sido conducido a regiones completamente diferentes de la vida lingüística nacional. En ellas el a priori de la transmisión ha operado de tal forma que no pueden por menos de hablar el alemán urgente de la gente de negocios (...), el alemán ambicioso de los constructores del futuro, el alemán de los que miran hacia delante, de las columnas periodísticas, de los moralistas, de las almas muertas preocupadas por la unidad nacional. Este flujo de transmisiones nacionales, de preocupaciones, miserias y poderes genera a su vez el alemán de las noticias y el

²² Peter Sloterdijk, *Venir al mundo, venir al lenguaje*. Valencia. Pre-textos 2006. Pág. 145.

alemán de los periódicos, así como el alemán del espíritu de los tiempos, el alemán de los comités, el alemán de los medios, el alemán de las comisiones, de la objetividad pedantesca y de la espuma cínica”²³. Se podría pensar, a partir de aquí, qué es hoy eso en lo que se-nace-dentro, a qué nos liga la lengua que se enseña, a qué mundo vincula, en qué términos define el mundo y en qué términos entiende y captura el venir al mundo. Es posible que en la actualidad ya no exista algo así como un destino histórico para los pueblos y para las naciones. Es posible que, en ese sentido, vivamos tiempos post-históricos y post-nacionales. Es posible que ya no haya, para los recién nacidos, tareas históricas ni tareas nacionales a las que deban ser destinados. Es posible que vivamos en la época de la desnacionalización, la deshistorización y la despolitización de las sociedades humanas. Y es posible que el Ogro no secuestre a los niños y Herodes no los sacrifique en nombre de la nación o de la historia, sino en nombre del despliegue total e incondicionado de la economía y de la biopolítica, es decir, de la gestión pragmática y utilitaria de los individuos y de las poblaciones finalmente transformados en mercancías. Las tradiciones culturales nacionales (la literatura, la filosofía, el arte y, en general, la cultura) son ya espectáculos de masas o experiencias privadas sin eficacia histórica. Y los lenguajes de la economía global, de la gestión social y de la permanente constitución y reconstitución de identidades personales flexibles, vacías e intercambiables parecen ser hoy aquellos que determinan el mundo al que fundamentalmente se liga a los recién nacidos.

9.-

La novela, llevada al cine por Charles Laughton, se titula *The Night of the Hunter*²⁴. Son los duros años de la Depresión y Ben Harper, un padre de familia que atracó un banco harto de tanta miseria, es ejecutado. Sus hijos, John y Pearl, estaban con él cuando lo detuvieron y saben dónde está el botín del robo, aunque han jurado no decirlo a nadie. Antes de ser ahorcado, Ben Harper compartía celda con un hombre llamado Harry Powell, conocido como el Predicador, que se ampara en la religión para cometer sus fechorías y que lleva tatuada la palabra “amor” en los dedos de una mano y la palabra “odio” en los de la otra. Al salir del presidio, el Predicador se acerca a la familia de Ben (seduciendo y asesinando a su viuda) y comenzará una larga persecución de los niños

²³ Págs. 146-147.

²⁴ Davis Grubb, *La noche del cazador*. Barcelona. Anagrama 2006. La película, del mismo título, es de 1955, el guión es de James Agee, y fue producida por United Artist.

para hacerse con el dinero secreto. En la parte más hermosa y onírica de la persecución, los niños huyen por el río (la metáfora del río de la vida) en una barca que había sido de su padre. El predicador, interpretado por Robert Mitchum, es una especie de Ogro ambiguo, asesino de niños y, a la vez, amable y seductor, movido por el principio maligno que atraviesa todo el film: el dinero. La figura amenazadora del Ogro de los cuentos infantiles aparece ya, inquietante, en los primeros párrafos de la novela. Una de las niñas a las que intenta engañar dice de él que *“era guapo, viejo y cruel como Herodes”*²⁵. Y casi al final, en un maravilloso monólogo interior de Miss Cooper (la anciana que protegerá finalmente a los dos hermanos), la amenaza del Ogro se convierte en un rasgo esencial de la condición de la infancia: *“... a todo niño nacido de mujer le llega el momento de correr por un lugar sombrío, un callejón sin puertas, perseguido por un cazador cuyas pisadas resuenan intensamente en los adoquines. Porque a todo niño, rico o pobre, por más que lo haya favorecido la fortuna, por muy acogedor y seguro que sea su cuarto, le llega el momento en que oye el eco de las pisadas y se siente solo, y nadie le escucha, y las hojas secas que pasan arremolinadas por la calle se convierten en un susurro pavoroso, y el tictac de la vieja casa es el amartillamiento del rifle del cazador (...). Y si en la sombra de una rama bajo la luna un niño ve a un tigre, los mayores le dicen: ¡no hay ningún tigre! ¡vete a acostar! Sin embargo, su sueño es un sueño de tigres, y la noche es una noche de tigres, y el tigre echa su aliento en el cristal de la medianoche (...). Pues todos ellos tienen su Predicador que los persigue por el sombrío río del miedo y la imposibilidad de expresar lo que sienten y las puertas cerradas. Todos son mudos y están solos, porque no hay palabras para expresar el miedo de un niño, ni oídos que le presten atención, y, si las hubiera, nadie las entendería aunque las oyera”*²⁶.

Al final del libro (y de la película) la barca en la que John y Pearl, hambrientos y cansados, van a la deriva, orilla en un cañaveral. Y allí son recogidos por Rachel Cooper, una vieja menuda, solitaria, gruñona y aislada del mundo que se dedica a acoger a los niños que, impelidos por la pobreza, vagan por los campos y los caminos. El refugio de Miss Cooper se muestra en el último capítulo de la novela, que se titula “Un árbol firme con ramas para muchos pájaros”, y en un breve epílogo, un canto esperanzado a la fortaleza de los niños, titulado “Los niños lo soportan todo”. Rachel

²⁵ Pág. 234.

²⁶ Págs. 277-278.

Cooper protege a los niños del acecho del Ogro (con una carabina de repetición más grande que ella misma) y combate su miedo contándoles historias bíblicas. Primero, y por dos veces, un episodio que emociona especialmente a John: la historia de Moisés, abandonado como él y su hermana y llegado por el río, también como ellos, hasta su adopción por la hija del faraón²⁷. Segundo, la historia de Herodes, cuyo relato, en la novela, termina así: “... cuando los padres del pequeño rey Jesús se enteraron del plan de Herodes, ¿qué suponéis que hicieron? ¡Se escondieron en el armario de las escobas!, exclamó Clary. ¡Corrieron a esconderse debajo del lavadero!, dijo la pequeña Mary. ¡No!, dijo John. ¡Huyeron! ¡Bien John, eso fue lo que hicieron!, exclamó Rachel, enfadada de nuevo por todo lo que les había hecho el rey Herodes a aquellas criaturas desvalidas. Los padres del pequeño rey Jesús ensillaron una mula y se fueron directos a Egipto. Sí, dijo John. Y allí fue donde la reina los encontró entre los cañaverales. ¡Te equivocas!, le dijo Rachel. Esa es otra historia”²⁸. John mezcla las historias pero no se equivoca. Porque la misma palabra, la palabra “Egipto” evoca el lugar al que se huye (el refugio, la meta de los fugitivos, allí donde estarán finalmente a salvo) y el lugar de la adopción. Todos los niños oyen, en algún momento, el eco de las pisadas del cazador. Todos sienten el miedo y la necesidad de esconderse. Pero sólo algunos, como John, saben que hay que huir. Y que sólo podrán sentirse seguros cuando alguien con una carabina mantenga alejados a los Ogros.

Tres notas más a propósito de la película. La primera nota es que la película está montada sobre la oposición entre el bien y el mal, pero también sobre su ambigüedad y sus posibles inversiones. Así, cuando el predicador representa ante su público de beatos, con ambas manos, la lucha entre el bien y el mal, el “bien” que triunfa está teñido de voluntad de poder y por eso es, en realidad, el mal. El mal se disfraza de bien, el odio de amor. El odio y el mal seducen tomando la forma del bien y del amor. Y es interesante que sólo dos personajes, el pequeño John y la anciana Miss Cooper, no se dejan seducir. Y no porque sepan cosas que los demás no saben sino porque, de alguna manera enigmática, son sensibles a la maldad. Ambos son personas de pocas palabras, tampoco se fían de las palabras, y es como si supieran reconocer a primera vista, casi con el cuerpo, que el juego de la lucha entre el amor y el odio que el predicador representa para ganarse a los ingenuos es, en realidad, una trampa. A Miss Cooper “los años que

²⁷ Págs. 226 y 228-229.

²⁸ Pág. 254.

había pasado sola, las noches silenciosas sin más ruido que el rumor procedente del río, le habían proporcionado la sabiduría del ganado y la astucia de las pequeñas criaturas de los bosques. Y entonces, mientras miraba al muchacho y escuchaba el parloteo del predicador y sus bromas con la niña, Rachel sintió que la piel de su espalda se encogía y retorció como el pellejo de una yegua asustada cuando alguien merodea por el corral a media noche y sus potrillos gimotean muertos de miedo”²⁹.

Handke se compadecía de los que no son capaces de percibir el espíritu del comienzo que brilla en los ojos de los niños: “¡pobre de ti si no percibes esa mirada!”. Y Davis Grubb parece decir que pobres también los que no son sensibles al espíritu del Ogro que brilla en los ojos de los predicadores de este mundo. Porque no serán capaces de proteger a los niños. La segunda nota se refiere a que Miss Cooper sabe que su refugio no está sólo amenazado por el cazador (una amenaza que formaría parte de la condición misma de la infancia, puesto que todos los niños sienten, en algún momento, el eco de sus pisadas) sino también por la familia y por el Estado. Y siempre teme que los padres de los niños, mascullando derechos y excusas, o alguna trabajadora social repitiendo, con autoridad, unas cuantas frases hechas, vengan a reclamarlos. La familia y el Estado tienen derechos legítimos sobre los niños, pero para Miss Cooper hay otro derecho que está basado en el amor y ese es el único que puede edificar un refugio. La tercera nota tiene que ver con el hilo maligno que atraviesa la película y contamina todo lo que toca: el dinero. El dinero robado está escondido en la muñeca de Pearl. A lo largo de toda la persecución, el dinero está en el interior del juguete. El juguete también está contaminado por el dinero, por ese dinero hacia el que se dirige la ambición de todo el mundo, y a cuya protección John debe estar constantemente atento. La guarda del dinero y del secreto a propósito del dinero, la promesa hecha a su padre sobre la necesidad de proteger el dinero, esclavizan al niño. También el niño está preso por la maldición del dinero. Al final del relato, John golpea al predicador con la muñeca y la muñeca se rompe y el dinero sale del interior de la muñeca, y John ya no le presta atención. Y es entonces, cuando renuncia al dinero, cuando se libera del dinero (y de la promesa hecha a su padre de protegerlo) cuando el niño encuentra la paz. Y cuando el juguete vuelve a ser sólo un juguete.

10.-

²⁹ Pág. 245.

La tradición diferente que Peter Hanke se propone crear tras su encuentro con el cuadro que representa a Herodes encuentra una de sus imágenes más bellas el día que lleva por primera vez a su hija a la escuela. La cita está enmarcada entre dos ideas de tradición. La primera, la que representa la escuela a la que lleva a la niña, es la tradición de un pueblo disperso que no tiene profetas, ni reyes, ni víctimas, ni ídolos, ni siquiera nombre. La segunda, a la que la niña pertenece por nacimiento y por lengua, es la tradición infame de un pueblo metafísicamente muerto, condenado a moverse sin parar, sin alegría y sin meta. El padre, que se declara a sí mismo incapacitado para cualquier tradición, conducirá sin embargo a su hija a un edificio que *“se asemejaba a los de tantas escuelas urbanas, con un pequeño patio polvoriento, aulas reducidas, mala iluminación y el traqueteo del Metro allá, bajo la tierra. Pero el acompañar a la niña hasta allí le daba siempre al hombre conciencia de hallarse en el buen camino”*³⁰. Tal vez John diría que ese buen camino es el camino hacia Egipto, hacia el lugar del refugio y de la adopción. En cualquier caso, allí donde hay que llevar a los niños para ponerlos a salvo de Herodes y de su tradición de muerte, allí donde se inventa una tradición diferente. Ante la niña, el padre *“notaba en sí mismo unas ganas totalmente nuevas de educar, pero lo único que habría podido enseñarle procedía de ese lenguaje del ‘soy más fuerte que nadie’”*. Tal vez por eso, porque la educación escolar no tiene que ver con una diferencia en la fuerza, en el poder, sino con una diferencia en el conocimiento y en el amor y la atención al mundo, el padre piensa que *“para que la niña prestara atención, había que ser mucho más lacónico. Y así, el maestro seguía siendo el otro, al enseñarle a tomarse más tiempo para los colores de allá fuera; para fijarse mejor en las formas; y, por consiguiente, para percibir más hondamente –y no sólo a través de estados de ánimo- el paso de las estaciones en un helecho que se despliega, en una hoja de árbol cada vez más coriácea, o en los anillos, cada vez mayores, de una concha de caracol”*³¹.

11.-

Hay un corto de Samira Makhmalbaf que muestra algo de la lógica de ese refugio³². El corto se enmarca en una cierta simetría invertida: empieza en un pozo y acaba en una torre. Al principio, unos niños están pisando barro para hacer ladrillos. Sabemos que el

³⁰ Peter Handke, *Historias de niños*. Op. Cit. Pág. 66.

³¹ Pág. 108.

³² El corto se titula *11'09 '01 September 11*, y pertenece a un film colectivo del mismo título del año 2002.

pozo se está secando por sobreexplotación. Sabemos también que los ladrillos están destinados a construir un refugio contra las bombas. Alrededor del pozo, los niños hablan de las historias del lugar. La maestra atraviesa el pueblo convocando a los niños a ir a la escuela, diciéndoles que el refugio no los salvará del bombardeo, que su destino forma parte de un destino común ligado a la suerte de los refugiados afganos en Irán, y que tienen que ir a la escuela porque allí hay libros. En esa secuencia podemos ver que la educación escolar comienza por un traslado. Hay que arrancar a los niños de las urgencias de la supervivencia y de las historias locales para llevarlos a otro sitio que tiene que ver con el mundo y con lo común, que se caracteriza porque en él hay libros. El refugio que se está construyendo no salvará a los niños, y tampoco la escuela porque la escuela no tiene nada que ver con la salvación. La escuela es, primero, una convocatoria, un espacio accesible y disponible que convoca, un lugar al que hay que ir. Y la pregunta podría ser en nombre de qué convoca. En esta película, la primera respuesta es que no convoca en nombre de las necesidades de la vida o de la supervivencia, sino en nombre de los libros. La escuela dispone un espacio en el que hay libros. Bajo unas arcadas, unos niños ordenan un espacio escolar precario. Y la escena educativa comienza, aunque no será, como parecía, una escena de lectura. La maestra pregunta por algo importante que ha sucedido en el mundo y los niños van dando respuestas que se refieren a los acontecimientos locales. Una de las niñas dice que sólo hablará al oído de la maestra. Pero ella le dice que no y, finalmente, la niña enuncia un drama personal. La educación tampoco tiene que ver con el drama de cada uno, con la historia de cada uno y, desde luego, no acepta la confidencia. Lo que se diga tiene que ser público porque la educación escolar tiene que ver con eso, con lo que es público, es decir, de todos, y con el hacer público. La escuela, entonces, convoca en nombre de lo público. De los libros, que son una de las formas de la publicación, y de las experiencias que trascienden su significado personal, o privado, y son capaces de adquirir, en su consideración educativa, un significado público, de manera que se conviertan en un asunto común. Inmediatamente otra niña repite la historia, sonriendo, y la magia se produce: un acontecimiento privado es repetido y, en su repetición, pierde su cualidad de trauma personal para convertirse en una experiencia de todos. Pero la maestra no continúa con esa línea, habla del atentado a las torres gemelas, hace que los niños miren a la torre-chimenea del horno donde se cuecen los ladrillos, y propone un minuto de silencio en recuerdo de las víctimas. Dibuja un reloj en un pizarrín que sostiene entre sus manos y, con sus dedos haciendo de manecillas, construye ese

minuto. Pero los niños no respetan el silencio y, ante la indiferencia de la maestra, entran en una conversación prodigiosa sobre si es dios o son los hombres los que pilotan los aviones. Uno de los niños incluso hace una afirmación casi arendtiana cuando dice que dios destruye a los hombres para crear gente nueva, porque el mundo necesita gente nueva. La maestra no utiliza la conversación de los niños. No está interesada en colonizar esa conversación, en convertirla en materia pedagógica. Pero sin el tiempo liberado por el reloj pintado y sin el espacio público abierto bajo las arcadas esa conversación nunca se hubiera producido. La escuela, por tanto, ha hecho ese tiempo y ese espacio, ha dado un tiempo y ha dispuesto un espacio para que los niños hablen del sentido de lo que pasa. Finalmente, puesto que los niños no han hecho el silencio requerido, la maestra los conduce al pie de la torre y reclama de nuevo el silencio.

El corto cuenta un desplazamiento: el itinerario de los niños, conducido por la maestra, entre el pozo y la torre. Un pozo que se está secando porque el agua está siendo utilizada en la fabricación de los ladrillos que se cocerán en la torre. El agua, como los niños, también va del pozo a la torre, y en ese trayecto pasa de ser un elemento de la vida a ser un elemento de la construcción. La maestra convoca a los niños a la escuela y, luego, los saca de la escuela. Y entre esos dos polos opuestos y simétricos se ha producido una escena educativa en el interior de un espacio y de un tiempo que se han separado para posibilitar una relación particular entre los niños y el mundo. La torre en torno a la que sitúa a los niños al final de la película ya no es sólo la chimenea del horno que fabrica los ladrillos y el humo que sale de ella está ya relacionado con otros humos. Los niños están ya emplazados en el lugar de la torre, en el lugar de la construcción humana, de la violencia humana. Y tampoco nadie los podrá salvar de eso. Pero, en ese intermedio, la educación escolar ha funcionado ahí como un refugio, aunque un refugio completamente diferente del que estaban construyendo los adultos. Porque el refugio de la educación escolar suspendía la guerra (aunque hablaba y hacía hablar de ella) mientras que el refugio de los adultos formaba parte de la guerra.

12.-

Johan van der Keuken hizo un corto que resuena extrañamente con el de Makhmalbaf. El film se titula “La lección de lectura” y transcurre en una escuela de Amsterdam, en

1973, durante el golpe de Estado de Chile³³. Como se sabe, el bombardeo del Palacio de la Moneda en que murió Salvador Allende también se produjo un 11 de septiembre. Ambos cortos tienen que ver con fechas y con bombardeos. Con la manera como un dispositivo educativo convierte una fecha y un bombardeo en un componente del mundo y, así convertido, lo ofrece a los niños y lo pone a su disposición. Los niños de Amsterdam aprenden a leer juntando una palabra y una imagen. En las paredes de los pasillos de la escuela hay recortes de prensa que tienen que ver con los acontecimientos de Chile, y parece que los niños hacen dibujos sobre la tortura para una revista de Amnistía Internacional. Podemos imaginar que el profesor de esa clase ha hecho el mismo gesto que la maestra iraní: ha señalado un acontecimiento como algo que es de importancia para todos, como algo que forma parte del mundo común. Y ha puesto a los niños a hacer cosas en relación con ese acontecimiento. Ambos films tienen que ver con la muerte. Pero en ambos la muerte es de mentira. Se trata de una muerte escolarizada, de una muerte de juguete, de ficción, como las historias bíblicas que Miss Cooper contaba a los niños para contrarrestar la amenaza del cazador. Está ahí, podríamos decir, para que los niños puedan jugar con ella, es decir, para que puedan elaborar, en relación a ella, sus propios pensamientos, sus propias emociones, sus propias palabras. El corto de van der Keuken está atravesado por el fuego. La palabra fuego es una de las que los niños aprenden, escrita bajo un dibujo de un bidón del que sale una hoguera para calentarse. El humo sale de las ventanas del Palacio presidencial chileno de un modo similar al que sale de las ventanas de un incendio que se ha producido en la calle y cuya extinción los niños salen a ver. Los niños de Amsterdam también entran y salen de la escuela. Además, uno de los niños lee un comic norteamericano en el que un heroico piloto de caza abre fuego sobre un avión enemigo. Una ráfaga de ametralladora, a la orden de ¡fuego!, se superpone al final del film con alguna de las imágenes escolares. Y los niños recorren todos esos fuegos. Y juegan con ellos sin quemarse. Porque de todos esos fuegos está hecho el mundo pero solo allí, en la escuela, los niños pueden jugar con ellos.

13.-

El tema que estructura la novela de Tournier es la *foría* o, mejor, la *pedoforía*. La palabra *foría* viene del griego *fóreos*, portar, llevar (de esa raíz viene la palabra metá-

³³ Reading Lessons. 1973 (producido por Lucid Eye).

fora, que desde el latín sería, literalmente, tras-lado o tras-porte), y el *pedóforo* sería el portador de niños, el que se lleva a los niños, algo tan sencillo, en principio, como “*el simple gesto de cargar con un niño sobre los hombros*”³⁴. A partir de ese gesto elemental, Tournier desarrolla todas sus variantes, inversiones, metamorfosis y exasperaciones, sobre todo su inversión excesiva y maligna representada en la figura del Ogro. El título de la novela remite a una canción de Goethe en la que un niño, protegido y sostenido en la noche por su padre, siente la llamada seductora y mortal del Rey de los Alisos, el que vive en esos árboles oscuros de aguas muertas que se oponen a los verdes sauces que crecen junto a las aguas vivas. Y Abel Tiffauges, el protagonista de la novela, encarnará a esa figura del pedóforo maligno, del Ogro, hasta su reinversión final en una *foría* blanca, benigna y protectora que está construida mediante una transfiguración casi literal de San Cristóbal, el Cristóforo, el gigante portador de Cristo que aparece en los textos de Juan de la Vorágine. El pedóforo maligno de la *napola* de Kaltenborn se transforma en un pedóforo benigno cuando, ante el ataque mortal a la *napola* de los soldados soviéticos y la defensa suicida de los jóvenes SS, protege y carga sobre sus hombros, ciego y dejándose guiar por él, a Efraín, un niño judío que había encontrado a la orilla de un camino y al que había curado y cuidado. El que llevaba a los niños al lugar de su asesinato se convierte en el que los lleva al lugar en el que están a salvo. De ahí que “*el buen gigante que se hace animal de carga para salvar a un niño es muy cercano al hombre de presa que devora niños. Quien lleva al niño, se lo lleva. Quien le sirve humildemente, le aprieta criminalmente. La sombra de San Cristóbal, porteador y salvador de niños, es el Rey de los Alisos, secuestrador y asesino de niños*”³⁵. Como si la misma figura, la del pedóforo, sin cambiar nada en su estructura, pudiera invertir en cualquier momento su valor, como si tuviera dos caras inseparables: servir y dominar, amar y matar.

Si consideramos que el pedagogo, el esclavo que conducía a los niños a la escuela, era también un pedóforo, un portador de niños, podríamos pensar, a partir de ahí, que toda pedagogía es una pedoforía y que, como tal, es siempre ambivalente y susceptible de inversión. Llevar a los niños a la escuela puede ser “hallarse en el buen camino” o, por el contrario, ponerse en el camino malo. Puede conducir a los niños a Herodes o puede conducirlos a Egipto. Y si pensamos que ese esclavo no conducía a los niños a la

³⁴ Michel Tournier, *Le vent Paraclét.* Op. Cit. Pág. 129.

³⁵ Pág. 125.

escuela en su propio nombre, sino en nombre de otros, podríamos concluir que sólo puede servir a la educación escolar un esclavo liberto, un pedagogo que no obedezca a nadie, un pedóforo que no se lleve a los niños en nombre de nadie, sino apenas guiado por ese doble amor, o esa doble responsabilidad, por la infancia y por el mundo, de la que hablaba Hannah Arendt.

14.-

Después de esa distinción histórica que diferencia entre la conexión a una nación (a través de la lengua nacional) y la conexión a la mercancía (a través de la lengua de los hombres de negocios, que es la que encarna el espíritu de los tiempos), Sloterdijk traza también una distinción, digamos, ontológica. Y lo hace cuando se pregunta si hay una lengua que no da una pertenencia sino que absuelve de toda pertenencia o, dicho de otra manera, si hay una lengua que nos permite re-nacer, es decir, recuperar el aliento y la respiración de la apertura originaria. Si hay una lengua, en suma, que no ata sino que desata, que no liga sino que desliga, que no conecta sino que desconecta, que no vincula sino que desvincula, que no identifica sino que desidentifica, que no determina sino que indetermina. Si hay una lengua que corta el cordón umbilical que nos liga a las comunidades lingüísticas constituidas, a las tradiciones envenenadas, a las afiliaciones y a las identidades, al espíritu de los tiempos, a la construcción del futuro, a los modos de vida nocivos. Y, también, si hay una lengua que no da un mundo sino que abre posibilidades de mundos o, en términos de Sloterdijk, promesas de mundos. Y esa lengua, naturalmente, es la poesía. No, desde luego, la poesía entendida como género literario, sino entendida como aquello que de poético tiene aún el lenguaje humano, es decir, como aquello en lo que el lenguaje humano es (todavía) algo más y otra cosa que un medio de comunicación. El lenguaje, dice Sloterdijk, *“no consiste únicamente en la transmisión de los lazos nacionales y de los prejuicios que significan el mundo. Del lenguaje, que articula y canaliza la llamada entre los llegados al mundo, forma parte también el aliento de la absolución. Éste nos desliga de la nacionalidad en la que naturalmente hemos arraigado y de caer en la violencia heredada; evoca los primeros momentos del estar-en-el-mundo en los que la experiencia del aire se adelanta a todo contacto exterior”*³⁶.

³⁶ Peter Sloterdijk, *Venir al mundo, venir al lenguaje*. Op. Cit. Pág. 152.

Podríamos pensar, a partir de aquí, si no es necesario también el aliento de ese tiempo fuera del tiempo y de ese mundo fuera del mundo. Si no es tan constitutivo de lo humano el conectar como el desconectar. Si no hay que atender también, y en estos tiempos de manera urgente, a esa dimensión del lenguaje que no conecta sino que absuelve, ese que nos permite respirar, nos permite alentar, nos abre la posibilidad o la promesa de otro tiempo y de otro mundo. De ello depende, citando otra vez a Sloterdijk, que *“nuestros textos se dirijan a espacios de libertad o se conviertan en papeles pintados con los que los no desligados tapizan sus cavernas”*³⁷. De ello depende, podríamos decir, la posibilidad de inventar una tradición diferente, o de ponerse en el buen camino. La posibilidad, en suma, de que venir al lenguaje sea, también, venir a la apertura del lenguaje, y venir al mundo sea, también, venir a la apertura del mundo.

15.-

El Ogro ama a los niños, y por eso le entregamos a nuestros hijos. Hubo un tiempo en el que, para su educación, entregábamos a los niños a la Iglesia. Luego los entregamos al Estado. A veces, como en la novela de Tournier, a un Estado totalitario en el que Adolf Hitler ejercía como Ogro Mayor. A veces a un Estado imperial, como en el cuadro de Verhas, en el que el Ogro Mayor era el rey Leopoldo II, rodeado de esos Ogros Menores que eran sus ministros y funcionarios. La pregunta podría ser ahora a qué Ogros entregamos hoy a nuestros hijos cuando los llevamos a la escuela. Contaré dos anécdotas que podrían sugerir una respuesta. La primera sucedió en un aeropuerto brasileño, cuando subió a mi avión un grupo de escolares, acompañado de sus profesores, que se dirigía a Disneylandia. En sus camisetas lucía un lema que me recordó el episodio en que Pinocho es desviado de su camino a la escuela por las señales tentadoras del País de Jauja: “Bienvenidos al mundo de la diversión”. Y no pude sino imaginar a Mickey Mouse encarnando al gran pedófilo y pedóforo de nuestra época. Porque Mickey Mouse también ama a los niños, también se lleva a los niños (o también le llevamos a los niños), y también se alimenta de sangre infantil. La segunda anécdota tiene que ver con la lucha contra los recortes de los presupuestos para educación que estamos viviendo en España y seguramente en todos los países en los que la educación pública está siendo progresiva e implacablemente desmantelada. Los profesores de la escuela de la hija de una amiga hicieron que los niños escribiesen en los muros una

³⁷ Op. Cit. Pág. 159.

misma frase precedida de cada uno de sus nombres: “Me llamo X, no soy un gasto, soy una inversión”. Y pensé que podía haber sido el mismo Herodes, disfrazado de economista, el que había puesto esas palabras en la boca de los niños. Podríamos hacer una versión contemporánea del cuadro de Verhas en el que los que pasan revista al desfile de los niños son Mickey Mouse, como representante del mundo del consumo, y el presidente del Consejo de Administración de una gran corporación de inversiones como representante del mundo de la producción. No es la lógica teológico-religiosa la que se apropia de los dispositivos educativos, tampoco la lógica del Estado, la lógica teológico-política, sino la lógica de la mercancía, que es también una lógica sacrificial y asesina.

Me gustaría sugerir que lo que todas esas lógicas ogrescas tienen en común es precisamente el futuro. Los niños, para el Estado, son el futuro de la nación, y a ese futuro deben ser sacrificados. Para el consumo y para la inversión, los niños son el futuro de la economía, y hay que hacerlos rehenes de ese futuro. Porque tanto el Estado como la economía (si es que pueden distinguirse) dan el mundo por supuesto. Y saben qué es lo que hay que hacer con los niños, porque saben cuál es el mundo al que vienen y cual debe ser su posición en él. En los dispositivos educativos capturados por el Estado y por el Capital, tanto los niños como el mundo son ya sabidos. La escuela determina al *infans* como alumno y, desde ese punto de vista, le asigna tareas que cumplir y prescripciones que realizar y los dispositivos educativos se convierten en antesala de otra cosa de manera que los principios que regulan la educación están fuera de la educación misma, más allá de ella. La educación escolar se convierte en un medio de construcción del futuro, del futuro de los niños y del futuro del mundo. Por eso los dispositivos educativos, en tanto que se separan de las lógicas de Herodes y del Ogro, sólo pueden ser dispositivos sin futuro. La educación, por tanto, no tiene futuro ni quiere tenerlo, no tiene nada que ver con el futuro. Los dispositivos educativos sólo pueden serlo cuando son habitados por personas sin futuro y que, precisamente por eso, porque su tiempo no está orientado al futuro, tienen tiempo libre. Porque el tiempo libre es un tiempo liberado de la necesidad, del trabajo, claro, también del ocio y del consumo, pero además, y sobre todo, es un tiempo liberado del futuro. Es un simple pasatiempo, un tiempo perdido, un tiempo para perder, que no está orientado ni al futuro del mundo ni mucho menos al futuro de los niños. Y para eso necesitamos la carabina de Miss Cooper. Para que pueda asegurar a los niños que el Ogro maligno no los

arrancará de su refugio, que Herodes no podrá reinar allí, y que allí, en Egipto, no tienen que preocuparse, ni del futuro del mundo ni, sobre todo, de su propio futuro.

Lo que ocurre es que en la actualidad el Ogro no está fuera del refugio sino dentro. Y tal vez siempre lo ha estado. Hasta aquí ha podido dar la impresión de que los dispositivos educativos han sido dispuestos para la relación entre la infancia y el mundo y que, de alguna manera, los distintos Herodes y Ogres los han capturado y se los han apropiado para sus propios fines, en el sentido de que ellos sí saben qué son (y qué deberían ser) los niños y cómo es (y cómo debería ser) el mundo. Como si unos dispositivos organizados para la indeterminación de la infancia y para la apertura del mundo y, como tales, indiferentes al futuro, hubieran sido domesticados por los dueños del futuro y puestos a su servicio. De ahí que la carabina de Miss Cooper deba asegurar un refugio (para la infancia y para el mundo) manteniendo al Ogro alejado, es decir, guardando la puerta. Pero es posible que hayan sido el mismo Ogro y el mismo Herodes los que hayan diseñado los dispositivos educativos para asegurarse la orientación y el control del venir al mundo, aunque su propia forma, su propia configuración heterotópica y heterocrónica, los haga disfuncionales. En ese caso, la función de la carabina de Miss Cooper es más difícil que, simplemente, guardar la puerta del refugio. Lo que tiene que hacer es abrir refugios (momentos de refugio, acontecimientos de refugio, tiempos y espacios para el refugio) en el interior de una casa ya ocupada por el Ogro. Miss Cooper percibe el espíritu del comienzo que brilla en los ojos de los niños y percibe también la maldad que brilla en el rostro seductor del Ogro. Pero los niños ya han sido entregados, ya están en la casa del Ogro, y seguramente no hay afuera de esa casa. Por eso su responsabilidad no es tanto evitar esa entrega, o huir de la casa del Ogro, sino transgredir sus reglas e inventar formas para hacerlas jugar de otra manera³⁸. La educación no es lo que hay (en las escuelas, en los distintos ámbitos de trabajo de los educadores sociales, en las instituciones de arte o de cultura) sino lo que se hace, es decir, lo que pasa cuando en cualquiera de esos lugares se abre un espacio y un tiempo para una relación no determinada y no destinada entre la infancia y el mundo.

Podríamos decir que la educación escolar como relación entre la infancia y el mundo no es un componente estructural de toda sociedad y que, en la nuestra, que se llama a sí

³⁸ En este punto, y en otros, agradezco los comentarios de Joan-Carles Mèlich cuya lectura de una versión previa de este texto fue de gran ayuda para la redacción definitiva.

misma “sociedad del aprendizaje”, ha adquirido una importancia primordial. La educación escolar, tal como se entiende aquí, es algo excepcional. Lo que es estructural es la gestión social y económica del mundo a través de una educación escolar “corrupta”, capturada y gobernada por los Ogros mayores y menores de nuestra época. La educación escolar, sin embargo, configura unos tiempos, unos espacios y unas lógicas que interrumpen esa gestión y explotación masiva del mundo. Por eso puede ser entendida como suspensión, como novedad, como disenso, como un corte o un desvío respecto a los modos de funcionamiento de lo social y de lo económico. La educación, tal como la entendemos aquí, es una actividad sin obra, sin destino, sin efectos, sin ningún resultado que pueda ser calculable desde las lógicas que gobiernan la normalidad. La educación es, precisamente, una interrupción siempre provisional y efímera, siempre excepcional, de esas lógicas. Porque lo que hace el Ogro es subordinar los dispositivos educativos a fines que están fuera de ellos, plegarlos a imperativos teleológicos, ahorrarlos según las ideas de resultado y de futuro, ponerlos al servicio de finalidades que no son las de la educación, sino las de lo social y lo económico. Y, como decía Handke ante la visión del cuadro de Herodes: ¡eso no puede ser!

16.-

Ese mundo que la educación escolar abre, que convierte en juguete, que pone a disposición de la infancia para su transmisión y renovación es, dice Hannah Arendt al final del párrafo que he citado en mi introducción, un mundo común. La educación, dice Arendt, tiene que ver con *“to prepare them in advance for the task of renewing a common world”*³⁹. Y ahí está, me parece, el mayor peligro de “corrupción” de la educación en estos tiempos en que la principal tarea del Ogro pareciera ser la ocupación de los dispositivos educativos desde una lógica global de privatización de lo común y arrasamiento de lo público. Porque abrir el mundo y hacerlo disponible significa, precisamente, hacerlo público, ponerlo o disponerlo en público, colocarlo en el interior de una esfera pública. Para Arendt *“el término ‘público’ significa el propio mundo, en cuanto es común a todos nosotros y diferenciado de nuestro lugar poseído privadamente en él”*, y eso porque *“un mundo está entre quienes lo tienen en común, al igual que la mesa está localizada entre los que se sientan alrededor; el mundo, como todo lo que está en medio, une y separa a los hombres al mismo tiempo”*⁴⁰.

³⁹ Ver nota 5.

⁴⁰ Hannah Arendt, *La condición humana*. Op. Cit. Págs. 61-62.

La educación escolar, por tanto, debe hacer el mundo interesante, no sólo porque lo pone o lo dispone en medio, porque lo sitúa en un entre, *inter-esse*, sino también, y sobre todo, porque reclama la atención de todos y de cada uno a ese mundo que pone en común. Desde ese punto de vista, la educación escolar no es una relación entre individuos, eso que hoy se llama “intersubjetividad”, sino una relación con el mundo. Y una relación con el mundo que no es ni individual ni colectiva (entendiendo la colectividad como suma de individuos). La educación escolar no es una relación entre conciencias, perspectivas, intereses, o posiciones particulares (entendiendo al sujeto como el propietario-portador de una conciencia, de una perspectiva, de una posición, de unos intereses), sino una relación con el mundo que solo puede darse en común. Por eso la educación escolar no tiene que ver con la individualización de la relación con el mundo, sino con su comunización. Por eso, el común o el en común de la educación escolar no es el resultado de sumar individuos o de abstraer relaciones, sino de suspender la individualidad, lo que es atribuible a este o a aquél individuo particular, a esta o aquella conciencia particular, a este o a aquél interés particular, para abrir la singularidad-cualquiera.

Podríamos decir, desde ahí, que en la familia cada niño es alguien (está determinado por su condición o su historia privada en una red de relaciones personales) y en la sociedad cada niño es esto o lo otro (está determinado por su condición, o su posición en una red de posiciones sociales). Pero en los dispositivos educativos, en tanto que constituyen un espacio público, cada niño se libera de cualquier condición, se le suspende de cualquier condicionamiento, de cualquier historia privada y de cualquier posición social, para que pueda convertirse en cualquiera. O, dicho de otro modo, la infancia sólo aparece (solo tiene lugar) en tanto que los dispositivos educativos suspenden las condiciones, las determinaciones, las historias y las posiciones que hacen de cada niño un individuo particular. O, por decirlo con Rancière, la educación emancipa desde el punto de vista de la igualdad, es decir, emancipando a cada uno de sus determinaciones o fijaciones posicionales, sociales o económicas. Tanto de las que tiene como de las que debería tener⁴¹. La educación tiene que ver con eso, con el desplazamiento de lo propio y lo

⁴¹ Jacques Rancière, *The Ignorant Schoolmaster*. Op. Cit. Passim.

privado a lo impropio y lo público, de lo particular a lo común, de la desigualdad a la igualdad. Y eso tanto con respecto a la infancia como con respecto al mundo.

Por eso la educación escolar tiene que ver también con desapropiar el mundo, con comunizarlo, con hacerlo público, con suspender todas las formas en que ha sido ya previamente apropiado y privatizado. Y eso es especialmente importante, y cada vez más difícil, en estos tiempos de privatización de la existencia (mediante la configuración del “yo” como un sujeto propietario de sus bienes, su identidad, sus derechos, sus intereses, como propietario de sí mismo, en definitiva, y propietario de una vida inmunizada y anestesiada, ajena a los otros y al mundo), de privatización de la colectividad (mediante la constitución del “nosotros” como un propietario colectivo de bienes, intereses, identidades y derechos), de privatización de la cultura (entendida desde el punto de vista de su rentabilidad y su utilidad, de su producción y de su consumo, de su valor económico, y de su apropiación privada), de privatización del saber (mediante su constitución en una mercancía o en una capacidad que debe ser apropiada individualmente), de privatización del mundo (mediante su constitución en un todo explotable económicamente y gestionable socialmente) y de privatización de la educación escolar (a través de la puesta en marcha de entornos individuales de aprendizaje, de formas de mediación tecnológicas y, por lo tanto, individualizadas de la relación con el mundo, de la inserción en los dispositivos educativos de esa mentalidad emprendedora que hace de cada individuo propietario y administrador de sí mismo). Por eso, en la educación escolar, no se trata de apropiarse de los niños ni de apropiarse del mundo (eso es lo que hace el Ogro con su voracidad insaciable), ni mucho menos de que los niños se apropien del mundo o de que el mundo se apropie de los niños. En la educación escolar, ni el mundo ni los niños son propiedad de nadie porque tanto la infancia (en tanto que apertura de cualquiera) como el mundo (en tanto que hecho público) han sido dispuestos en su respectiva y mutua desapropiación. Y ese, me parece, es el sentido último del refugio, de la educación escolar como un refugio: para la indeterminación de la infancia y para la desapropiación del mundo.

17.-

Un filósofo español decía en una ocasión que *“la educación parte de una idea fundamental, tan firme como estúpida: que se sabe lo que es un niño”*. Y añadía *“lo*

peor de un niño cualquiera es que sea mío”⁴². Y tal vez se trate de eso, de abandonar la pretensión de que sabemos lo que son o lo que deberían ser los niños, de que pensamos que los niños son nuestros. Tal vez la educación escolar consista en la creación de un dispositivo de desapropiación de los niños, en la creación de un refugio en el que los niños no sean de nadie, donde no sean sabidos de antemano, de modo que la infancia, la novedad de la infancia, sea posible. Y podríamos decir, también, que lo peor de un mundo, de cualquier forma de mundo, es que sea de alguien. Y tal vez la educación escolar consista también en eso, en la creación de un dispositivo de desapropiación del mundo, en la creación de un refugio en el que se produzca un devenir mundo del mundo que no sea de nadie, de modo que el mundo, la renovación y la comunización del mundo, sea posible.

⁴² Agustín García Calvo, “¿Qué es un niño”, prólogo a Isabel Escudero, *Cántame y cuéntame. Cancionero didáctico*. Madrid. Ediciones de la Torre 1997.