

Traducción del texto original

MANTEGAZZA R., *Pedagogia dell'accompagnamento educativo*,
in «Note di pastorale giovanile» 4 (2019) – 8 (2020)



ESPAÑOL

PEDAGOGÍA DEL ACOMPañAMIENTO EDUCATIVO



SECCIONES

PEDAGOGÍA DEL ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO

Raffaele Mantegazza

- 1. Como los sherpas: ¿qué significa acompañar?**
- 2. Los ojos en la brújula. Las características del acompañante**
- 3. Los ojos en la brújula. Las características del acompañante**
- 4. La cordada. La comunidad de quienes acompañan**
- 5. Los mapas: cómo (no) perderse por el camino**
- 6. La pared y el refugio: entre esfuerzo y confirmación**
- 7. Las falsas guías: el encanto de quienes acompañan al mal**
- 8. Las carreteras asfaltadas: la tentación del camino fácil**
- 9. Más allá de la cima**

1. Como los sherpas: ¿qué significa acompañar?

Silenciosos, solos, sin compañía,
íbamos uno delante y otro detrás,
como frailes menores que van por el camino.
Dante, *Comedia, Infierno*, XXIII, 1-3

¿Qué significa acompañar espiritual y educativamente a un niño o a un adolescente? Sabemos que la palabra «acompañar» deriva del latín *cum panis*: compañero es aquel que come el pan conmigo, que come mi pan o comparte el suyo hasta que las palabras «mío» y «suyo» pierden su sentido; y es inevitable pensar en el relato de los discípulos de Emaús, donde precisamente el pan partido transforma al peregrino desconocido, de simple caminante casual de la misma ruta, en verdadero acompañante espiritual, a quien los discípulos —que ahora saben que lo son— acaban de pedir que prolongue el placer de su compañía: «Cuando estuvo a la mesa con ellos, tomó el pan, pronunció la bendición, lo partió y se lo dio. Entonces se les abrieron los ojos y lo reconocieron» (Lc 24, 30-31). «Acompañar» significa hacerse compañeros y partir el pan juntos, reconocerse y, por tanto, conocerse de nuevo en el camino que se elige recorrer juntos.

Compartir el pan recuerda también el gusto de detenerse a merendar en ciertas excursiones, cuando uno está cansado y cada cual pone a disposición del grupo lo que tiene: «Hay aquí un muchacho que tiene cinco panes de cebada y dos peces; pero ¿qué es eso para tanta gente?» (Jn 6, 9). Acompañar significa compartir, hacer comunidad, realizar juntos una nueva forma de vivir: «Todos los creyentes estaban juntos y tenían todo en común; vendían posesiones y bienes y los repartían entre todos, según la necesidad de cada uno» (Hch 2, 44-45).

La relación educativa es siempre un cara a cara, una relación entre un «yo» y un «tú», pero es también siempre una cuestión comunitaria. Al acompañar a un alumno, se acompaña un mundo y se acompaña uno mismo dentro del mundo. No existe relación educativa que pueda pensarse en la isla de Robinson, porque ni siquiera Robinson estaba solo: tenía relaciones de memoria, de recuerdo, de espera, que seguían afectándole incluso desde lejos. Este es el misterio del acompañamiento educativo: te llevo a ti, precisamente a ti, al centro del mundo, a «tu» mundo, que, sin embargo, deja inmediatamente de ser solo «tuyo» para convertirse en «nuestro», «de otros», «de todos».

Una primera observación, por tanto, es que para acompañar a los jóvenes hacen falta gestos físicos de reconocimiento; y en esta época en la que la gestualidad corporal y física es sustituida por símbolos virtuales, resulta difícil encontrar ritos y gestos que nos ayuden a reconocer a nuestros compañeros de camino; partir el pan se ha vuelto difícil también porque en el supermercado ya lo venden rebanado, en el intento de aliviar todo esfuerzo, toda fatiga, todo acto corporal. Incluso el esfuerzo de alzar el pulgar para decir «estoy de acuerdo» —un significado socialmente determinado y no universal— es sustituido por un clic en una red social. Quién sabe si quienes usan mil veces al día este «me gusta» saben que, según los estudios más recientes, el pulgar hacia arriba indicaba en los juegos romanos no la salvación del gladiador vencido, sino su muerte. ¡Amarga ironía para el mundo deshistorizado y banalizador de las redes sociales!

El acompañamiento es siempre físico; nunca es virtual. No se acompaña al alma si al mismo tiempo no se acompaña también al cuerpo. Tampoco nos disgusta demasiado sustraernos al énfasis alucinado que se pone por todas partes sobre las llamadas «nuevas tecnologías» y, sobre todo, sobre el oxímoron «enseñanza a distancia» (que podría parecerse a «cielo líquido» si esta última expresión no fuese infinitamente más poética). Ciertamente, acompañar significa jugar con las distancias: dejar ir, contemplar desde lejos, eclipsarse, pero todo ello dentro de una proximidad que sigue siendo física incluso cuando el

cuerpo decide mantenerse un poco aparte, como Virgilio cuando Dante habla con los suicidas. Acompañar significa hacerse cargo del cuerpo del muchacho o de la muchacha, con su fatiga, su placer y también su dolor. Un dolor que permanece privado, íntimo, a veces incluso indecible, pero que, en el momento en que es acogido, es también acompañado hacia una posible solución. Dante y Virgilio se fatigan por las escarpadas sendas del Infierno y, por momentos, el lector olvida que solo uno de los dos tiene cuerpo.

Estar físicamente al lado de los jóvenes, saber abrazarlos sin invadir, saber cuándo realizar un gesto y cuándo abstenerse, saber leer los mensajes del cuerpo sin convertirse en psicoanalistas improvisados: todo esto forma parte del bagaje del acompañante educativo; todo esto se puede y se debe aprender si de verdad se quiere estar al lado de los jóvenes. Acompañar es un arte, pero también las artes se aprenden. Dejarlo todo en manos de un indefinido «talento» educativo significa no considerar a los educadores como profesionales.

El acompañamiento educativo no es un recurso retórico: no anula las diferencias, no es un paquete turístico que vende el mismo itinerario a clientes anónimos. Ante todo, cada joven tiene su propia manera de ser acompañado, y esto plantea al educador un gran desafío. «Tratar a todos de la misma manera» es una obviedad si hablamos de derechos; es falso si nos referimos a la relación educativa, que, en todo caso, ofrece a todos las mismas oportunidades, pero precisamente a través de relaciones que nunca son iguales, porque se configuran a partir de cada persona concreta. El camino puede ser el mismo para todos, y a veces debe serlo, pero nunca es igual el paso con el que se lo recorre. El educador sabe acompasarse al ritmo de cada muchacho, pero sobre todo sabe sintonizar con el ritmo de los últimos: «Pase mi señor delante de su siervo, mientras yo avanzaré despacio, al paso del ganado que va delante de mí y al paso de los niños, hasta llegar junto a mi señor, en Señor» (Gn 33, 14). Acostumbrados a la retórica de los jefes que guían a las masas colocándose delante de ellas —y quizá sin darse cuenta de que ya nadie los sigue— hemos olvidado que el verdadero guía es quien toma en brazos a un niño cansado o a un corderillo cojo. Acompañar significa, ciertamente, estimular el paso, motivar para el camino, pero no debe convertirse en una carrera desenfrenada en la que quien se queda atrás sea una «pérdida colateral». Las palabras «educación» y «competencia» no pueden convivir: se repelen, se excluyen mutuamente. Uno de los aspectos más angustiosos de la escuela actual es precisamente esta importación de categorías competitivas que ya son dañinas en el ámbito del mercado y de la empresa, y mucho más en el ámbito educativo. Una vez más, la pedagogía ha abierto las puertas al caballo de Troya, y las Casandras que intentan evitar lo peor son cada vez menos.

Pero la principal retórica que el acompañamiento educativo desmonta es la de la supuesta igualdad entre educador y educando; no en términos de derechos, por supuesto, sino en términos de responsabilidades. No avanzan en paralelo, sino «uno delante y otro detrás», porque uno conoce el camino y tiene la responsabilidad de guiar, y el otro debe descubrirlo. A menudo oímos a educadores decir «no sé qué camino proponer a los jóvenes», o a profesores afirmar «no tengo nada que enseñar». Esperemos a que algún médico diga que no tiene ningún tratamiento que prescribir, y así se cerrará el círculo de la retórica banal. Cuando un joven confía en un educador, le está pidiendo que le muestre un camino; un camino que recorrer, que abandonar, sobre el que incluso tumbarse, pero en cualquier caso un camino. Es saludable que el educador albergue continuamente dudas sobre el sentido y la dirección de su trabajo: es un antídoto contra la presunción, la arrogancia o la rutina. Pero las dudas se plantean y se resuelven en equipo, no delante de los jóvenes.

¿Significa esto que la relación educativa no es democrática? Precisamente ahí reside la paradoja: educar en la democracia también es posible —y no solo eso: pensemos en las prácticas de educación entre iguales— a través de una relación que formalmente no es democrática, porque hay quienes deciden y quienes no. Y aun cuando sea el educando quien decide, es el educador quien «decide quién decide». Indicar un camino significa asumir una responsabilidad, algo que quienes disfrazan la relación educativa de relación entre iguales procuran evitar cuidadosamente. Obviamente, un educador debe aprender de

sus alumnos; de hecho, esa es una de sus principales cualidades profesionales. Pero la diferencia está en que el educador carga con toda la responsabilidad de la relación educativa y, cuando aprende de sus alumnos, en realidad se está enseñando algo a sí mismo. La nuestra es una idea muy fuerte de educador, ya que los pensamientos débiles han llevado a la disolución del pensamiento y, con ella, de la pedagogía y de la educación.

Ningún objetivo es nunca seguro en un mundo de cambios repentinos; ningún camino está trazado para siempre y de una vez por todas. Pero, como educadores, no podemos dejar que nuestros alumnos naufraguen en la retórica según la cual el camino solo se hace al andar. «Caminante, no hay camino» es un espléndido verso del gran Antonio Machado, pero si queremos leerlo en clave educativa —como tantas veces se ha hecho, a menudo sin conocer siquiera al autor del poema ni su desenlace— entonces debemos preguntarnos si es ético exponer a los jóvenes al «alto mar» de la incertidumbre absoluta, que a menudo roza el relativismo más absoluto (que es mucho menos relativista de lo que parece, porque convierte la relatividad de los puntos de vista en el verdadero absoluto). Los dos polos opuestos de la arrogancia del jefe y la desesperación del naufrago no tienen cabida en la relación educativa. El educador ha escapado del naufrago, está «fuera del piélago», conoce el Infierno y trata de guiar al joven hacia algún camino de salvación; puede que no conozca del todo el sendero, puede temer sus baches y sus curvas ciegas, pero sabe que un camino existe.

En este sentido es posible ponerse en marcha; en este sentido, el acompañante es algo distinto de un dictador, de un amigo o de un alma perdida. Es necesario saber encender la esperanza y la confianza en el alma de un joven para que pueda realmente comenzar el camino con nosotros y luego pueda narrar el inicio de la aventura educativa: «Entonces se echó a andar, y yo fui detrás de él» (*Infierno*, I, 136).

2. Los ojos en la brújula. Las características del acompañante

*... me tomó con ambos brazos;
y luego, teniéndome por completo contra su pecho,
volvió a subir por el camino por el que había descendido.*
Dante, *Infierno*, XIX, 124-126

Protege, guía, deja avanzar, llama hacia atrás; aparta las piedras del camino, coloca algunas donde no las hay, cava hoyos, los rellena, vuelve a cavarlos; consuela a los cansados, anima a los perezosos, frena a los demasiado audaces; conoce el camino, pero finge no conocerlo; se ha perdido, pero finge conocer el sendero: ese es el acompañante educativo.

Un papel difícil, que toca profundamente a quien lo desempeña, alcanzándolo en profundidades emocionales cuya existencia a menudo ni siquiera sospechaba; un papel que exige el máximo de competencias técnicas, relacionales y emocionales. Una profesión imposible, como la definía Freud: «Parece casi que el análisis sea la tercera de aquellas profesiones “imposibles” en las que se puede dar por descontado de antemano un resultado insatisfactorio. Las otras dos, conocidas desde hace mucho tiempo, son educar y gobernar»[1]. Un papel que requiere distancia, momentos de desprendimiento, descanso completo, implicación medida, cálida distancia; un papel que cada día es distinto y que, sin embargo, necesita puntos constantes para no perderse en relaciones cuyos protagonistas cambian una y otra vez.

Educar es difícil, hasta el punto de que desde hace algunos años encontramos educadores que no quieren serlo. «No puedo educar a nadie», «no tengo nada que enseñar»: afirmaciones que parecerían manifestar humildad, pero que en realidad son signo de rendición, de abandono del propio papel, como si un médico dijera que no puede curar a nadie o un político afirmara que no tiene ningún proyecto que realizar por el bien de los ciudadanos. Son afirmaciones incluso un poco cobardes, porque conducen al abandono de la responsabilidad y al abandono de los alumnos, que, sabiamente, se irán a otra parte.

La primera característica del acompañante es la seguridad; una seguridad que nunca está al abrigo de la duda, que con frecuencia se transforma en la seguridad de tener dudas, pero que nunca puede desembocar en los extremos opuestos de la arrogancia y del nihilismo total. El educador debe mostrar seguridad incluso cuando se siente inseguro, porque su papel exige que conozca el camino o, si se ha extraviado, que sepa reencontrarlo. Ningún relativismo de moda podrá convencernos jamás de que existe una simetría perfecta entre educador y educando, entre acompañante y acompañado: en ese caso bastaría hablar de amistad sin molestar a la educación («educación» es quizá uno de los términos más abusados o peor utilizados de la lengua italiana). Y, por supuesto, la primera seguridad del educador es que, a su lado, en alguna parte, hay un colega del que puede recibir ayuda y del que puede aprender. Debería estar prohibido desempeñar en soledad el papel educativo; si queremos que educar sea enseñar a compartir, lo primero que debemos compartir es nuestra actividad educativa, liberándonos de todo protagonismo, narcisismo y sentido de superioridad.

Cualquier inversión de la relación pedagógica que no esté prevista, de un modo u otro, como herramienta educativa deja en manos de los alumnos una responsabilidad que no les corresponde: evidentemente, el educador también sabe aprender de sus alumnos, pero no les pide que se conviertan en guías; los deja guiar, sí, pero está claro que, en ese momento, sigue siendo él quien decide. El educador no siempre es quien decide, pero siempre es quien decide quién decide.

Lo cual significa que el acompañante sabe, ante todo, aprender de sus propios errores. Y eso no es literalmente posible si, frente al error, pone en marcha una especie de caza despiadada orientada a descubrirlo y a castigar a quien lo ha cometido. Si el educador se equivoca, no siempre se da cuenta, y a veces lo advierte demasiado tarde; también por eso hemos hablado de la necesidad de trabajar en equipo

o, al menos, por parejas: una situación en la que uno de los dos educadores observa al otro y, al término de la actividad, en privado o en equipo, le señala tanto los aspectos y momentos positivos como los fallos y lo que debe mejorarse. El trabajo educativo debería prever siempre una supervisión en directo, lo que, entre otras cosas, ayudaría a comprender que el trabajo del educador no consiste solo en hacer, sino también en observar, en mantenerse al margen, en no hacer.

¿Qué hacer cuando un glaciar bloquea el camino del grupo de jóvenes al que se está guiando? ¿Atreverse a cruzarlo o dar media vuelta? El acompañante tiene, sin duda, la tarea de proteger a sus jóvenes, pero ¿cuándo se pasa de la protección a la sobreprotección? Resulta curioso que, en un país en el que se ha llegado a proponer que los alumnos de tercero de secundaria salgan de la escuela acompañados hasta las manos de sus padres, luego se deje a esos mismos chicos solos durante siete horas delante de una pantalla, que constituye hoy el mayor peligro al que puede verse expuesto un adolescente. Daniele Novara ha subrayado repetidamente la diferencia entre riesgo y peligro: los peligros deben evitarse, y quien pone en peligro a un niño comete un acto inmoral y, a menudo, también un delito; el riesgo es un peligro calculado y no puede eliminarse de nuestra existencia. La educación debe evitar los peligros, pero no puede prescindir de afrontar los riesgos; es más, a veces incluso debe provocarlos e inventarlos. Lo que protege es la relación educativa, que refuerza y, a veces, sustituye el gesto concreto del educador; proteger significa hacer saber que estamos ahí, aunque a veces nuestra presencia sea ignorada. En la adolescencia esta dinámica es típica, y es fundamental para el guía saber soportar psicológicamente la aparente indiferencia del joven y el hecho de que parezca ignorar nuestra presencia.

Porque el guía no solo conoce el camino, sino que sabe también que el camino se aprende por uno mismo y que cada cual lo aprende a su manera. Por eso es necesario encontrar un equilibrio entre dirigir y dejar hacer. Refiriéndose a los dos monstruos míticos Escila, «la que absorbe», y Caribdis, «la que desgaja», que personificaban los remolinos que amenazaban a los navegantes en el estrecho de Mesina, Freud subraya este dilema de manera sumamente eficaz: «La educación debe (...) buscar una vía entre la Escila del dejar hacer y la Caribdis de la prohibición frustrante. Suponiendo que la tarea no sea insoluble, es necesario encontrar un óptimo para la educación, de modo que esta obtenga el máximo y perjudique lo menos posible»[2]. Así, el educador sabe fingir que se pierde para ver después si el educando sabe reencontrar el camino, como sucede en la famosa página del *Emilio* de Rousseau, en la que el educador simula haberse extraviado: «Muy acalorados, muy cansados, muy hambrientos, nuestras carreras no hacen sino extraviarnos cada vez más. (...) Emilio (...) no delibera, llora; no sabe que estamos a las puertas de Montmorency y que un simple bosquecillo nos las oculta»[3]. Después de llorar, el muchacho, con la ayuda del guía, intenta comprender dónde se encuentra, resume sus nociones de orientación (atención: el educador nunca habría fingido perderse si antes no le hubiera proporcionado a Emilio esas nociones) y, finalmente, encuentra el camino: «Podéis estar seguros de que no olvidará en toda su vida la lección de aquel día»[4].

Por tanto, el educador mantiene siempre un ojo puesto en la brújula, aunque no se deje ver mientras la consulta. Pero ¿dónde está el norte? ¿Hacia dónde apunta el educador, hacia dónde guía a su alumno? Si la educación es una técnica, entonces hay que comprender por qué y para qué se educa, sabiendo que incluso saber operar a un paciente es una técnica, pero que un cirujano concienzudo y un traficante de órganos la utilizan de manera muy distinta, y la diferencia no reside en absoluto en la competencia técnica.

El nazi que adiestraba a los jóvenes en el odio antisemita era, técnicamente, un buen educador —por desgracia—, pero su brújula apuntaba a un norte trágico y asesino; el fontanero llamado a Auschwitz para reparar las duchas por las que se escapaba el gas Zyklon B podía ser, técnicamente, un excelente profesional, pero la elección entre sabotear las duchas o repararlas era moral y política. Esto también vale para el educador, para quien la palabra «política», por desgracia, puede cargar con toda la pátina negativa que, sobre todo en Italia, se le ha atribuido. Pero, en realidad, «política» significa esencialmente «idea de una *polis*», es decir, la representación anticipada de un modelo social, de una forma de convivencia,

respecto de la cual la educación, en cuanto técnica, sigue siendo un instrumento, por importante e incluso fundamental que sea en algunos casos.

El papel del acompañante es difícil, porque ese norte nunca debe endurecerse hasta convertirse en dogma; porque siempre hay que saber flexibilizar los caminos, pero también saber que existe una meta, que en la educación no se camina en círculo; aunque, al mismo tiempo, hay que saber que, si bien la línea recta es el camino más corto para unir dos puntos, casi nunca es el camino más educativo. Aunque haya que llegar al segundo punto.

¿Sabemos adónde estamos acompañando a nuestros jóvenes? ¿Tenemos los ojos fijos en la brújula y la imaginación ya en la meta? ¿Seguimos creyendo que existe una meta? Ningún educador puede evitar, tarde o temprano, plantearse estas preguntas difíciles.

NOTAS

[1] Sigmund Freud, *Análisis terminable e interminable*, Turín, Bollati Boringhieri, 1977, p. 64.

[2] Sigmund Freud, *Introducción al psicoanálisis. Primera y segunda serie de lecciones*, Turín, Bollati Boringhieri, 1978, p. 545.

[3] Jean-Jacques Rousseau, *Emilio, o de la educación*, Brescia, La Scuola, 1973, p. 221.

[4] *Ibíd.*, p. 223.

3. Mochilas ligeras. Las características de quienes se dejan acompañar

Emilio es huérfano.

No importa que tenga

un padre y una madre:

al asumir sus deberes,

heredo todos sus derechos

(Jean-Jacques Rousseau, *Emilio, o de la educación*)

No se elige a los alumnos. Te llegan por casualidad; tienes que trabajar con ellos, sean quienes sean, no puedes preseleccionarlos. Los tienes delante y, aunque no respondan a tus deseos ni a tu imaginación, son lo que son y tienes que habértelas con eso.

¿O quizá no? No podemos ser ingenuos. Hay que reconocer con franqueza que toda propuesta educativa, desde cierto punto de vista, preselecciona a los alumnos; el simple hecho de preparar un determinado proyecto, elaborar un programa, fijar ciertas reglas, actúa como una barrera en la puerta de entrada de la relación educativa. Fuera del ámbito escolar, toda propuesta educativa que requiera una elección por parte del alumno —o de sus padres o tutores— presupone ya una determinada imagen del propio alumno. La escuela infantil se ofrece a todos los niños, pero, en realidad, se dirige a aquellos cuyos padres la eligen: el riesgo de que la serpiente se muerda la cola es alto.

Hay que cuidarse, por tanto, de la excesiva rigidez de la preselección implícita en un proyecto educativo, pero también hay que evitar la ilusión de pensar que el proyecto se dirige realmente a «todos»; quien no ama la montaña probablemente no participará en una excursión, y quien la detesta, con toda seguridad, no participará. Quien no ama el fútbol no se divertirá durante el partido (por cierto: ¿está escrito en los Evangelios o lo ha prescrito el médico que en todo proyecto educativo deba haber un partido de fútbol y que toda propuesta educativa deba concluir necesariamente con un partido entre educadores y niños? ¿Somos tan esclavos de las modas y de las costumbres que no podemos prescindir del fútbol, un dispositivo además contaminado por la violencia, la corrupción y el dinero fácil? ¿Tenemos tan poca imaginación como educadores que estamos obligados a recorrer caminos ya trillados y no tenemos el valor de proponer algo nuevo, que tal vez no sea la igualmente manida búsqueda del tesoro?).

El proceso educativo, que podríamos definir como la «construcción» del alumno, comienza ya cuando nos sentamos alrededor de una mesa y empezamos a pensar en el proyecto que vamos a proponer. La planificación ya es educación. Pero el verdadero problema es todo lo implícito y latente en este proceso, el llamado «currículo oculto», ese proceso de construcción del alumno que, en cierto sentido, tiene lugar a espaldas del educador. En este sentido, la arquitectura de la educación, los espacios y los tiempos dentro de los cuales y a través de los cuales se desarrolla el acontecimiento educativo, tienen un efecto de construcción del sujeto. «Quien se plantea el problema de una buena educación no sabe en absoluto que la propia arquitectura del colegio marca el proceso educativo, que el dormitorio disciplina el sueño, que los grandes pasillos distribuyen lo interior y lo social, que los grandes jardines organizan el intercambio del discurso y sus formas. La forma de distribución espacial organiza los objetivos de socialización y vigilancia, garantiza la asignación de roles entre alumnos y profesores y entre alumnos y alumnos, preside la formación de las clases, crea las condiciones para la forma comunitaria de alimentarse y de vivir colectivamente la nutrición. Cada organización educativa tiene su microfísica: la mente y el cuerpo del educando sufren un proceso de transformación y adaptación a diversos modelos. Es una educación cuyo destinatario es construido».[1]

Esta extraordinaria página pedagógica podría dar lugar a malentendidos. No creemos que deba entenderse como un signo de constructivismo estructuralista radical, según el cual el alumno estaría totalmente

construido por el contexto; pero, en cualquier caso, nos recuerda que los chicos que tenemos delante están siempre «dentro» de un proyecto educativo. No somos solo las organizaciones por las que hemos pasado, sino también lo que somos a causa de la huella que estas han dejado en nosotros, sobre todo en un nivel profundo y latente. La decisión de dormir en tiendas de campaña tiene un efecto educativo muy fuerte en los jóvenes; la decisión de llevarlos a un hotel tiene otro. Ninguna de las dos es mejor que la otra a priori, pero hay que comprender en qué medida es coherente con los fines del proyecto educativo. Hay que centrarse en lo que sucede dentro de los espacios y tiempos educativos y en lo que estos hacen a los sujetos. Esto es importante porque nos protege de la declinación pedagógica de lo que Michel Foucault llamaba «voluntad de saber», que se traduce en la actitud de quien quiere conocer la identidad del chico «fuera» del contexto educativo y que a menudo desemboca en una falta de respeto hacia su intimidad (al menos hasta el punto en que el joven responde con un merecido y saludable «ocúpate de tus asuntos»).

Quizá haya que comprender, entonces, que lo «exterior» siempre se nos escapa y que, en la relación con nosotros, el joven nos muestra la máscara del educando, usando el término «máscara» en el sentido griego, con toda la ambigüedad de su significado. La máscara es la persona, pero al mismo tiempo es el personaje, el papel, que no agota en sí mismo al individuo, pero más allá del cual no es posible ni aconsejable ir. En este sentido, Rousseau nos sugiere que deberíamos considerar a nuestros alumnos como «huérfanos», porque la relación educativa que mantenemos con ellos es un espacio que se desmarca del «afuera», incluso del de las familias. Confiar el propio hijo a un extraño, por muy preparado que esté, es un gesto difícil y que no debe tomarse a la ligera. Y después de la masacre de niños evitada por poco en Sant'Angelo Lodigiano, en marzo de 2019, cabe preguntarse con qué criterios se selecciona a los adultos que se ocupan de ellos. ¿Para conducir un autobús escolar basta con tener el permiso de conducir? ¿Para servir en un comedor escolar basta con ser camarero? En lugar de especular sórdidamente sobre lo ocurrido en el plano político, los buitres de cierta prensa deberían plantearse estas preguntas. Pero una vez que los jóvenes nos han sido confiados, la responsabilidad educativa es enteramente nuestra, y resulta un poco cobarde salir del paso culpando siempre a internet, a las familias, a la escuela o a algún otro responsable. Si los jóvenes pasan ocho horas al día en la red, sin duda es un escándalo; pero ahora esos mismos jóvenes están aquí, conmigo, y yo puedo trabajar sobre su relación con internet.

Pero hay una huella del «afuera» que los chicos muestran, y esa es quizá la razón por la que están aquí, hoy, delante de nosotros. Se trata de la necesidad de educación, del deseo de acompañamiento que caracteriza a los adolescentes y a los jóvenes. Es evidente para cualquiera que frecuenta a los jóvenes y los observa con honestidad y sin prejuicios que nunca como hoy piden, de forma conmovedora, ser seguidos, guiados, escuchados por una generación adulta que, sencillamente, tiene otras cosas que hacer. Si un chico de quince años escribe cartas a Dylan Dog, confiando sus miedos secretos a un personaje de cómic, quizá el mundo adulto no debería ironizar, sino simplemente avergonzarse.

La extraordinaria pureza, la virginidad de la mirada de los jóvenes nos recuerda nuestro deber de educar, nos dice que no podemos eludirlo. «Los niños y los jóvenes son, en general, seres adorables, llenos de esa sustancia virgen del ser humano que es la esperanza, la buena voluntad; mientras que los adultos son, en general, imbéciles, envilecidos e hipócritas (alienados) por las instituciones sociales en las que, al crecer, han ido encajando poco a poco».[2] No es inevitable que el proceso educativo termine así; pero comprender que el deseo de educación de los niños es la única legitimación para educarlos, para hacerlos entrar en un proyecto educativo del que somos totalmente responsables y que les proporcionará un suplemento de identidad, una nueva manera de ser, es el primer paso hacia el acompañamiento. Porque nunca es posible acompañar de verdad a quien no siente el deseo de ser acompañado y encuentra, por fin, a alguien que tiene la firme intención de responder a ese deseo.

NOTAS

[1] Fulvio Papi, *Educazione*, Isedi, 1978, p. 45, reeditado con el título *Sull'educazione* por Mimesis.

[2] Pier Paolo Pasolini, *I Dialoghi*, Riuniti, Roma, 1992, p. 150.

4. La cordada. La comunidad de quienes acompañan

He sacado un 7.

Pero un 7 con la profesora Rossi vale tanto como un 8 con la profesora Bianchi.

(Escuchado en un millón de escuelas)

Es bonito decir que somos una comunidad. No cuesta nada: es una palabra de ocho letras; quizá ese acento final cree algún pequeño problema, como ocurre con todas las palabras agudas. Pero pronunciarla no es difícil.

Es cierto que, sobre todo en el ámbito pedagógico, es un concepto que ya no está de moda: huele a los años setenta, al colectivismo, al exceso de democracia. En una sociedad competitiva y basada en el beneficio, lo que importa es poner a las personas unas contra otras: todo se convierte en competencia. Y también la educación se adapta a este modelo y se parece cada vez más a un servicio individual bajo demanda: yo pago y, por lo tanto, tú tienes que darme lo que quiero; y si no a mí, al menos a «mi hijo». Los horribles concursos culinarios o musicales que nos sirven las cadenas de televisión (quienes educan a los jóvenes deberían tener el valor de tragarse esta basura para comprender mejor lo que penetra en el imaginario de los adolescentes) reflejan muy bien la idea de la subcultura pedagógica dominante: todos contra todos, tanto alumnos como supuestos profesores, en una lucha sin cuartel, con ataques personales, valoraciones arbitrarias y traiciones.

Competición frente a educación

La idea de que la educación es exactamente lo contrario de la competición cuesta abrirse camino. Sin embargo, en una cordada no tiene más valor quien va delante, sino quien sabe ponerse al servicio de los demás; toda la cordada llega a la cima, no el más ágil, el más fuerte o el más astuto.

El problema es que con frecuencia pedimos a los jóvenes que formen una comunidad sin ser capaces de crear la comunidad de quienes los acompañan. A menudo, la pasión educativa —auténtica y profunda— se traduce en un trabajo individual: «yo y mis chicos», incluso cuando existe un grupo o un equipo de educadores. Más aún: nos atrevemos a decir que el trabajo educativo nunca debería realizarse en soledad, por las profundas dinámicas que pone en movimiento, por el riesgo de narcisismo o, por el contrario, de autodesvalorización (muchos educadores pasan en pocas horas del «yo lo sé todo», que es una locura, al «yo no puedo hacer nada», que es una excusa), y por la exigencia de espíritu crítico que plantea continuamente a quienes lo realizan.

Con frecuencia el grupo de educadores está lleno de envidias y celos. No se trata de fingir que no existen, ni de sentirse estérilmente culpables, ni de considerarse moralmente superiores; se trata más bien de aceptar estas debilidades como propias del ser humano y trabajar sobre ellas. Estar orgulloso de tu trabajo es algo muy distinto de considerarte el mejor educador del mundo y envidiar a tu colega[1] o no reconocer su competencia. Saber aprender de los compañeros es difícil, pero constituye un elemento fundamental del crecimiento humano y educativo del propio educador.

Pero ¿qué hacer, por ejemplo, con el educador que nos resulta antipático? También en este caso negar nuestras emociones es inútil, además de imposible. Hay que comprender hasta qué punto esa antipatía es «superficial», hasta qué punto está relacionada con acontecimientos que no tienen nada que ver con el trabajo educativo (¡el otro educador me ha robado a mi novia!) y hasta qué punto no se trata de antipatía, sino de desacuerdo con los métodos educativos, con la relación que mantiene con los chicos o con sus modos de actuar. En este último caso, es necesario reforzar el trabajo de equipo y confrontarse abiertamente en una reunión; en los dos primeros casos, se requiere la madurez necesaria para separar lo privado de lo educativo, sobre todo en las formas y modos de dirigirse al otro: el lenguaje, las actitudes,

la comunicación no verbal, sabiendo que los chicos tienen una extraordinaria capacidad para captar los matices que se esconden en estos elementos.

Lo mismo vale para lo «positivo». Una pareja de educadores que también lo es en la vida privada debería quizá separar lo más posible sus actividades en el ámbito educativo; cuando esto no sea posible por razones organizativas (pero recordemos que las razones organizativas nunca deberían prevalecer sobre las razones pedagógicas), ambos deberán tener mucho cuidado de evitar actitudes excesivamente confidenciales, obviamente no por moralismo, sino porque podrían desequilibrar el equipo. No se trata necesariamente de ocultar la relación («el pueblo es pequeño...»), sino de demostrar que se puede vivirla sin que interfiera en la actividad educativa.

¿Qué hacer cuando...?

¿Qué hacer cuando observamos que un compañero comete un error? El sentido de la *parresía* que debería caracterizar a la comunidad educativa nos exigiría señalarlo. Pero las cosas no siempre son tan simples. ¿Se trata realmente de un «error» o simplemente de «algo que yo haría de otra manera»? La respuesta a esta pregunta remite al proyecto educativo: una acción educativa nunca es correcta o incorrecta en sí misma, sino en relación con los objetivos y los instrumentos que se han decidido.

Por eso un equipo educativo debe saber trabajar juntos en ausencia de los chicos para poder hacerlo bien cuando están con ellos. El tiempo que se pasa en las reuniones, si son eficaces y se afrontan con una actitud sincera, hace mucho más eficaz el tiempo que se pasa con los jóvenes. Por lo tanto, una acción es correcta o incorrecta según la coherencia entre los medios y los fines: ¿este método, este lenguaje, esta actitud, este comportamiento, esta forma de vestir (¡cuánto deberían reflexionar los educadores también sobre este punto!) son coherentes con los objetivos de nuestra acción educativa? Si la respuesta es «no» —o, mejor dicho, si nos parece que lo es—, hay que intervenir. Más que reprender al compañero (nunca delante de los chicos —parece obvio, pero no lo es—), hay que hacerle una pregunta, describir sus acciones: no decir «te has equivocado» o «has hecho esto», sino «te he visto actuar así; te describo lo que he observado y me parece que este ha sido el mensaje que ha llegado a los chicos». Incluso en las reuniones de equipo no se trata de emitir juicios, sino de relatar acciones y hechos y preguntarse si el timón del equipo —por cambiar un poco de metáfora— sigue orientado hacia donde habíamos decidido dirigirnos.

Hemos dicho que el trabajo educativo no puede realizarse en soledad. No pensamos simplemente en un grupo de educadores que desarrollan actividades al mismo tiempo, sino en una situación más sutil, en la que un educador observa al otro o a los demás y ese día no participa directamente en las actividades. Al final de la jornada, el observador cuenta a los demás lo que ha visto, y los papeles se intercambian en los días siguientes.

¿Cómo se toman las decisiones en un grupo de educadores? «Por mayoría», se dirá. Por supuesto. Pero siempre hay que tener presentes los objetivos de la acción educativa, que no pueden renegociarse cada vez, y la coherencia entre medios y fines de la que hemos hablado, que ofrece un criterio para la discusión y la decisión. ¿Y si mi brillante idea ha sido rechazada por la mayoría? ¿Y si la mayoría ha tomado una decisión con la que no estoy de acuerdo y contra la cual he votado? Este es un punto débil de muchos equipos educativos. «Yo lo haré de todos modos»: esta frase destruye en un segundo horas de trabajo de un equipo. Si se forma parte de un grupo, se aceptan sus decisiones; en todo caso se puede pedir que se vuelva a discutir, pero nunca mostrar ante los chicos la propia oposición, transmitiendo quizá la idea de: «yo soy el único bueno; los demás son malos y han tomado una decisión equivocada para vosotros».

Terminamos estas reflexiones subrayando una competencia extraordinariamente importante para un educador: saber pasar el testigo. Hay días en los que las cosas no salen bien; peor aún, hay chicos con los que no se establece ese vínculo fuerte y específico que existe entre educador y educando (y, puesto que no se trata de un vínculo automático que se active con un interruptor, es lógico que ocurra). En ese caso

es necesario reconocer los propios límites y pedir ayuda, literalmente dejar la situación en manos de otros, superando el narcisismo que nos hace pensar: «es imposible que tú consigas lo que yo no he logrado». Somos «nosotros» quienes educamos, y yo formo parte de ese «nosotros». Dejar en paz a un chico y pedir a un compañero que intervenga podría ser el gesto educativo más importante y eficaz.

NOTA

[1] Utilizaremos el término «colega» en sentido amplio para referirnos a un miembro del grupo o del equipo, no necesariamente en sentido profesional: «colega» es también el otro animador del oratorio de verano. Del mismo modo, hablamos de «trabajo educativo» sin referirnos necesariamente a una actividad remunerada.

5. Los mapas: cómo (no) perderse por el camino

*Si crees que la tierra es plana
entonces has llegado al fin del mundo.
Si, por el contrario, crees que la tierra es redonda,
¡entonces sube! ¡Empieza un juego circular!*
(Ara, *La mela di Odessa*)

Hay algo extraordinariamente fascinante en los mapas. Son objetos de rara belleza, testimonios de cultura, historia y poder; poseen el encanto de lo antiguo y del futuro, de la promesa y de la memoria. Baudelaire ya lo había advertido:

«Para el niño enamorado de los mapas y de los grabados,
el universo es igual a su vasto anhelo.
¡Qué grande es el mundo a la luz de la lámpara,
qué pequeño a los ojos del recuerdo!»[1]

Los mapas hacen soñar porque prometen viajes, aventuras, travesías.

Pero para trazar un mapa se necesitan conocimientos, puntos de referencia y capacidad para reconocer las características del territorio; también en el ámbito educativo proporcionar mapas a nuestros jóvenes es una tarea difícil y compleja, y no podemos abstenernos de hacerlo dejando que se encarguen de ello Google Earth o el TomTom (íconos inquietantes de una época que ha perdido el rumbo y delega en las máquinas la difícil tarea de orientarse).

Cada mapa tiene un centro, elegido arbitrariamente; una escala, que hay que saber reconocer y descifrar; signos convencionales y, sobre todo, una orientación, que también depende de las decisiones del cartógrafo (pensemos, por ejemplo, en los mapas sinocéntricos, con China en el centro, o en los «invertidos», que presentan el mundo visto desde el sur).

Por eso, para acompañar a los jóvenes es necesario también poseer puntos de referencia: compartidos, siempre discutidos, siempre flexibles, pero siempre presentes. No se trazan mapas desde la nada: el nihilismo —filosofía de ricos— no permite ningún acompañamiento. Ante la nada estamos solos, y también la pedagogía desaparece.

Hay que enseñar a los jóvenes a trazar mapas del mundo y de su propia existencia, porque los mapas dibujan los límites.

Límite: una palabra muy maltratada hoy en día.

«Los jóvenes ya no tienen límites».

«No hay límite para lo peor».

«¡Sin límites!», como proclamaba hace algún tiempo un anuncio trágicamente asociado a la muerte de un escalador libre.

Quizá sea necesario recuperar el significado positivo que encierra esta palabra, que no por casualidad aparece en el segundo párrafo del primer artículo de la Constitución italiana:

«La soberanía pertenece al pueblo, que la ejerce en las formas y dentro de los límites de la Constitución».

Es interesante que el texto constitucional vincule los dos conceptos de forma y límite.

La forma ha sido objeto de ataques frenéticos, como si toda forma debiera eliminarse tanto en la política como en la educación, en nombre de una acción directa y sin formas que en realidad constituye la premisa de la violencia y de la prepotencia. En realidad, de este modo se confunde la forma con el formalismo.

El formalismo es la forma que ha perdido su significado y que a menudo se utiliza para engañar. La relación entre forma y formalismo es semejante a la que Ricoeur establece entre la metáfora viva («eres un zorro») y la metáfora muerta («las patas de la mesa»): la segunda bloquea el pensamiento en un esquematismo vacío; la primera lo pone en movimiento.

Como en la música, también en la educación las formas son el motor de la imaginación: la contienen para liberarla, la orientan para luego dejarla ir.

En realidad, el respeto de las formas en las relaciones humanas y, sobre todo, en las relaciones educativas, es también respeto por el otro y por la humanidad de todos los interlocutores. Adorno lo expresaba así:

«La abolición de las convenciones como un adorno inútil, anticuado y externo consagra la realidad más externa de todas: una vida de dominio inmediato. Y que la desaparición incluso de esta caricatura del tacto en la camaradería basada en empujones haga aún más insostenible la existencia no es más que otro signo de la creciente imposibilidad de la convivencia humana en las circunstancias actuales»[2].

En una sociedad en la que cada vez más las formas (gramaticales, artísticas, conductuales o lingüísticas) se descartan con la acusación de formalismo, insistir —como hace Adorno— en que la forma es contenido sedimentado significa prestar atención a la dimensión formal, lo cual implica inmediatamente prestar atención a la dimensión social.

Lo que hoy es forma, ayer fue contenido: saludar a alguien diciendo «hola» contiene en sí mismo la antigua oferta de servidumbre (entendida como disponibilidad total hacia el otro: soy tu amigo y por eso me considero libremente tu siervo) que estaba presente en el saludo original «s'ciao».

Y es precisamente prestando atención a las formas como se respetan los límites, porque saber ponerse un límite significa formarse, darse una forma, hacer del respeto de la norma una especie de segunda naturaleza.

Se evitaría tanta retórica sobre las «reglas» en la educación —incluso cuando la presentan nombres ilustres que las han convertido casi en una marca registrada— si el respeto a las normas se presentara como una oportunidad para trabajar sobre uno mismo y mejorar; si se dijera que reciclar es más hermoso que tirar la basura a la calle.

Guiar y orientar a los jóvenes significa presentarles la forma de un adulto bello y deseable, y los límites dentro de los cuales hay que permanecer para llegar a serlo.

Pero esta es solo una cara de la moneda: el acompañante educativo sabe trazar mapas para orientarse, pero también sabe inventar caminos en los que perderse.

La experiencia del extravío es profundamente educativa, como recuerda Walter Benjamin en sus libros sobre la infancia:

«No saber orientarse en una ciudad no significa gran cosa. En cambio, perderse en ella como uno se pierde en un bosque requiere cierta práctica. Los nombres de las calles deben hablar al vagabundo como el crujido de las ramas secas, y las callejuelas del centro deben marcarle sin vacilaciones, como en la montaña un valle, las horas del día. Aprendí tarde este arte; él cumplió el sueño cuyos primeros vestigios fueron los laberintos en los papeles secantes de mis cuadernos»[3].

Pero ¿qué significa perderse?

Significa jugar con el miedo, observar el reverso de las cosas, las calles que no aparecen en los mapas, apreciar los laberintos en los papeles secantes o los dibujos trazados en el reverso de una hoja.

Perderse significa reencontrar el corazón de las ciudades en los cementerios de automóviles y en los viejos rótulos de las tiendas; descubrir rincones que nadie ha visto nunca: los márgenes, los bordes, los recovecos, las ruinas.

Solo la experiencia del extravío da sentido a los mapas; solo el deseo de encontrar una salida da sentido a los puntos de referencia.

Esto queda claro en las palabras que Emilio pronuncia después de haber encontrado el camino que el preceptor fingió perder y de haberlo hecho gracias a los conocimientos astronómicos aprendidos el día anterior:

«Vamos a desayunar, vamos a comer, corramos rápido. La astronomía sirve para algo».

Tened en cuenta que, aunque no pronuncie esta última frase, la piensa (...) ahora podéis estar seguros de que no olvidará en toda su vida la lección de aquel día; mientras que, si me hubiera limitado a hacerle suponer todo esto en su habitación, mi discurso habría sido olvidado al día siguiente[4].

Pero quizá los mapas también esconden una presunción: la de poder esquematizar toda la realidad, de poder dibujar los límites del universo e incluso lo que hay más allá de ellos.

Por eso es necesario valorar los huecos de los mapas, los espacios en blanco, lo no dicho, lo no dibujado y lo no dibujable: si podemos imaginar algo aún más inquietante que una educación nihilista es una educación totalizadora que pretende decir todas las verdades, cartografiar todos los territorios y encerrar la existencia dentro de coordenadas cartesianas.

Por eso hay que enseñar a dibujar mapas, pero sobre todo a asomarse a ellos, como en la hermosa imagen de un mapa medieval en cuyo borde un hombre se inclina con curiosidad más allá del margen para intentar ver —o al menos intuir— lo que hay más allá.

Y más allá de los mapas está la vida, la naturaleza, lo salvaje, la *wilderness*.

La naturaleza salvaje subsiste en los márgenes de la educación y de la pedagogía, como ciertas tierras inexploradas en los antiguos mapas geográficos; hoy, como entonces, afortunadamente, **hic sunt leones**.

Y, sobre todo, aquí —en este espacio dejado libre por el poder de la educación y el dominio de los pedagogos— viven hoy, como entonces, innumerables criaturas espléndidas, libres de la opresión humana, libres de los proyectos humanos de sometimiento: las montañas y los ríos, los animales y las plantas, las tierras y las lunas que

tienen el susurro imperceptible,
no hacen más ruido
que el crecer de la hierba
muda donde no pasa el hombre[5]

NOTAS

[1] Charles Baudelaire, *Il viaggio* en *Opere*, Milán, Mondadori, 1996, pág. 263.

- [2] Theodor W. Adorno, *Minima Moralia. Meditaciones de la vida ofendida*, Turín, Einaudi, 1979, pág. 32.
- [3] Walter Benjamin, *Infancia berlinesa*, Turín, Einaudi, 1973, pág. 9.
- [4] Jean Jacques Rousseau, *Emilio, o de la educación*, Brescia La Scuola, 1965, pág. 223.
- [5] Salvatore Quasimodo, *Non gridate più*.

6. La pared y el refugio: entre esfuerzo y confirmación

Homo sum, humani nihil a me alienum puto
Publio Terencio Afro

La montaña lo es todo: es esfuerzo, pero también alegría; es frescor, pero también frío; es riesgo y, por lo tanto, aventura; es poder hacer, pero también no poder hacer o renunciar a hacer. La montaña lo es todo porque es la vida, y así debería ser también la educación.

Acompañar a un joven en el camino de la existencia debería significar guiarlo a través de itinerarios de liberación, pero también de esfuerzo; enseñarle a disfrutar, pero también a sufrir. Todo, no la mitad de todo. El acompañante no puede tratar la vida como una especie de menú de restaurante, en el que solo se elige lo que gusta, ni como una especie de carrera de obstáculos preparada por un sádico.

Es bastante triste asistir, en el ámbito educativo, a la contraposición entre quienes nunca elogian a los jóvenes y se limitan a criticarlos y atacarlos («si no, se acomodan») y quienes, por el contrario, nunca quieren señalar sus errores para halagarlos, ilusionándose así con tenerlos de su lado. El padre que no deja de reprender y castigar a sus hijos, quizá poniendo a otros niños como ejemplos positivos, y aquel que niega la evidencia ante sus defectos son dos caras de la misma moneda: una educación a medias que no se dirige a la persona en su totalidad, sino a una personalidad dividida en dos según convenga.

Pero el ser humano es uno, íntegro, y debe ser acompañado educativamente en su integridad.

Desde hace algún tiempo está de moda hablar de emociones en el ámbito educativo. Pero educar en las emociones tiene sentido solo si se educan todas las emociones: el miedo, la alegría, la ira, la esperanza. Todos los movimientos del alma humana deben formar parte de un proyecto educativo. Nada humano nos es ajeno: la frase de Terencio no es solo una advertencia filosófica, sino que puede y debe convertirse también en un programa pedagógico.

A la montaña se va con el cuerpo y con el alma, con miedo y respeto, con alegría y con inquietud.

En un proceso educativo, insistir exclusivamente en el esfuerzo significa emprender un camino ciego y hacer que las personas entren en un laberinto sin salida. El esfuerzo sin sentido destruye a una persona desde dentro, la corroe como una enfermedad. No siempre es necesario conocer en detalle la razón del esfuerzo requerido; tampoco es necesario que la meta que se debe alcanzar con fatiga sea totalmente clara y visible. A veces es la confianza en el educador lo que permite al joven afrontar caminos difíciles.

Pero el esfuerzo, en sí mismo, no es educativo: es una experiencia que debe situarse en un contexto de sentido, debe tener una finalidad, debe inscribirse en el marco de una relación. De lo contrario, se convierte en un esfuerzo inútil. Y no hay que olvidar que Primo Levi lo presenta como uno de los principales instrumentos de despersonalización utilizados por la antipedagogía de los campos de exterminio.

Lo mismo ocurre con el dolor: toda mitificación, toda estetización del mismo es peligrosa. El dolor, que es sin duda una señal inevitable de la finitud y de la condición creatural del ser humano, tiene un sentido educativo cuando se inserta en un contexto significativo.

Esquilo decía:

«Es dulce, para quien sufre, saber con claridad y hasta el final el dolor que aún le queda por padecer»[1].

El dolor delimitado duele menos; nos permite trascenderlo, al menos en parte. El ser humano, como cualquier otro ser vivo, tiende a minimizar el dolor y a maximizar el placer. Enseñarle a aceptar el primero (siempre que se haga todo lo posible por combatirlo) y a posponer el segundo (siempre que el placer no desaparezca de la experiencia de la vida) es uno de los objetivos de la educación. Pero si se insiste únicamente en la supuesta fuerza educativa del dolor, lo que se obtiene es el malestar de la civilización denunciado por Freud: hombres vacíos, incapaces de disfrutar, pesimistas y nihilistas, para quienes el dolor se convierte en el único sentido de la vida.

Personas así no dudarán en causar dolor a los demás, porque considerarán el sufrimiento como una realidad absoluta, separada de toda experiencia de placer y alegría.

Las piernas que duelen después de la ascensión nos hacen sentir el peso del esfuerzo realizado, nos devuelven al sentido de la acción; en ese dolor se escribe una historia, se sintetiza una elección, se expresa una fuerza de voluntad. No hemos elegido escalar la montaña para sentir dolor, pero sin ese dolor la ascensión habría sido menos apasionante. Entonces habría sido mejor pedir que asfaltaran el camino y subir en un todoterreno, o quedarse en casa mirando imágenes de montañas en internet.

Del mismo modo, las arrugas —signos del paso del tiempo, grietas en el jarrón de la vida— son hermosas porque dejan en el rostro las huellas de la experiencia. Los alfareros chinos vertían oro en las grietas de los jarrones para crear piezas únicas, en las que se ponía en valor la huella de la historia, las cicatrices del tiempo.

Envejecer no es un destino triste: es una acumulación de historia y memoria, impregnada de bien y de mal, de alegrías y de penas. El sentido del acompañamiento educativo no consiste en ignorar los obstáculos, sino en elegir cuáles afrontar, cuáles evitar y, sobre todo, en comprender el papel que desempeñan en el camino que jalonan.

Y la ascensión implica riesgo: esa búsqueda de emociones fuertes que lleva a los jóvenes a lanzarse desde un puente, a hacerse selfies en las vías cuando el tren se acerca, a conducir como locos con los faros apagados en plena noche para ver si es tan difícil morir. (Los jóvenes de hoy, ¿verdad? Lástima que *Emozioni* sea de 1970. Los adultos también fueron jóvenes, solo que ya no lo recuerdan, como decía *El Principito*).

La cuestión es otra: ¿por qué los jóvenes no encuentran emociones intensas dentro de los procesos educativos? ¿Qué sentido tiene un proyecto educativo que no provoca escalofríos?

El acompañante sabe suscitar esas emociones si permite que sea el entorno quien las provoque. La montaña nos ayuda a comprender que muchas veces hay que dejar que sean las cosas las que eduquen. Es la montaña la que decide si puedo enfrentarme a ella o no; es ella la que me indica el camino hacia la cima. Es la montaña la que me aconseja no partir cuando las nubes anuncian tormenta.

Esto no significa, naturalmente, que el acompañante nunca deba intervenir; pero una de sus primeras competencias consiste precisamente en saber leer el potencial educativo de las cosas. La inteligencia del educador reside en el *intus-legere*, en saber leer dentro de las cosas y comprender cómo pueden presentarse ante el joven, qué desafíos pueden plantearle, qué caminos posibles pueden sugerirle.

Es el principio de la educación negativa de Rousseau: hacer que sea el propio camino el que eduque en el viaje. Pero se trata de un camino preparado, elegido de antemano, un camino que el educador ha preseleccionado en parte y preparado en parte. Un camino educativo porque el educador ha decidido que lo sea y ha subrayado, en ese sentido, cada curva, cada bache, cada ensanchamiento.

Si luego el camino es artificial porque ha sido creado por el educador, si ha sido modificado por su intervención —como ocurre antes de una búsqueda del tesoro—, no pasa nada. La educación no es un hecho natural, sino profundamente cultural.

Y entrelazada con todo esto, en la maraña de emociones que no siempre permite distinguir la alegría del dolor, no está la conquista de la cima (qué forma tan triste de expresarlo), sino la alegría pura de no hacer nada una vez alcanzada:

«Me sentaré entre las piedras y no diré nada, lo prometo. El tiempo necesario para recuperar el aliento, comer dos cuadrados de chocolate y sentir cómo se derriten en el paladar. A estas alturas es inútil preocuparse por llegar a la cima. En un momento bajaremos. Ahora solo quiero quedarme tranquilo y mirar a mi alrededor, todo lo que me rodea, desde esa cima allá abajo, todavía bañada por el sol, y nosotros dos al abrigo de una cresta»[2].

La alegría de haber llegado es momentánea, dura un instante, y precisamente por eso es una de las felicidades más profundas que puede experimentar un ser humano.

Quizá sería útil comprender que el sentido de la educación reside, ante todo, en el gusto por el camino que se recorre juntos: un camino que no es la conquista de algo, sino el lento y fatigoso —pero gozoso— descubrimiento de uno mismo.

De la totalidad de uno mismo: de esa extraña mezcla de felicidad y miedo que constituye lo humano, de la que nada podemos considerar ajeno.

NOTAS

[1] Esquilo, *Prometeo encadenado*, Marsilio, Venecia 2011, p. 110.

[2] Michele Serra, «Walter», en *Il nuovo che avanza*, Milán, Feltrinelli, 1990

7. Las falsas guías: el encanto de quienes acompañan al mal

*Pero sí, sin dejarte fascinar,
tu mirada sabe escrutar en los abismos...*
(Charles Baudelaire, *Epígrafe para un libro condenado*)

También el mal tiene sus cimas, sus panoramas, sus desafíos y, sobre todo, sus sherpas. No se puede combatir eficazmente el mal si no se capta todo su encanto y, sobre todo, su alcance educativo. El acercamiento al mal tiene también una dimensión pedagógica, y existen acompañantes del crimen, de la violencia y de la desolidarización que es necesario conocer para poder contraponerles el acompañamiento hacia el bien.

Educadores, guías, acompañantes. Puede sorprender que, como pedagogos, apliquemos estos términos a verdaderos criminales, pero precisamente como pedagogos hemos aprendido a temer la educación, a considerarla un instrumento extremadamente peligroso, que debe utilizarse con la máxima cautela.

Esto significa, ante todo, que la educación no es buena ni mala en sí misma. La educación es una herramienta, como un bisturí: en manos de un cirujano cardíaco salva una vida, pero en las de Jack el Destripador la quita. Y el maníaco homicida también puede ser un cirujano, puede manejar el bisturí con la misma destreza (aunque, como suele ocurrir con el odio, matar a una persona es infinitamente más fácil que salvarla; en general, el asesinato es uno de los gestos más sencillos que un ser humano puede realizar).

El viaje que conduce a un joven hacia el mal es, ante todo, un recorrido hacia su interior. Parte de la dimensión profunda del deseo, tocando esos deseos oscuros que cada uno de nosotros lleva dentro, por debajo del umbral de la conciencia, y que reaparecen transformados en sueños o lapsus.

La guía hacia el mal explora territorios interiores que el joven sabe que posee y que le asustan, y que a menudo nadie ha querido ver jamás. El deporte, la música y la web son las sondas que los sherpas del odio lanzan al interior del alma de los jóvenes.

Las razones por las que estas mismas sondas no son utilizadas con la misma eficacia por quienes quieren educar para el bien son complejas y deberían ser objeto de estudio. Sin duda, es mucho más fácil utilizar un sitio web o un eslogan en una grada de estadio para educar para el exterminio que para transmitir valores positivos.

Una pancarta con la inscripción «negro de m***a» siempre será más eficaz que su equivalente con la inscripción «Todos juntos: no al racismo», porque ambas estarán sobredeterminadas por el ambiente del estadio y, sobre todo, de la grada, que banaliza los mensajes y rechaza ese exceso de pensamiento que exige la segunda pancarta (por otra parte, bastante banal). Pero el segundo mensaje tiene también el grave defecto de dirigirse únicamente a la dimensión racional del ser humano, mientras que el primero se hunde en las regiones oscuras, que son el seno en el que se forman las representaciones y las ideas y el territorio de caza de los guías del mal.

Es casi seguro que la frase atribuida a Freud es apócrifa:

«Que mate a mi padre en sueños o en la realidad, para mi inconsciente es lo mismo; pero para mi padre no».

Sin embargo, da perfectamente en el blanco. El deseo es siempre inocente, también porque en sus dimensiones profundas es inconsciente, desconocido incluso para la persona que lo experimenta. Es el paso del deseo a la acción lo que puede ser culpable: la ética y la moral se refieren a los actos, no a los deseos.

Los deseos oscuros de los jóvenes —como los de cada uno de nosotros— no pueden ser borrados, pero deben encontrar una dirección distinta de la que ofrecen los educadores de la violencia.

Los sherpas de la violencia son fascinantes; atraen y envenenan, como recuerda la doble etimología del término *fascinum*. Son seductores, porque deben ser capaces de entrar en contacto con los jóvenes para sembrar en ellos las semillas del mal.

También el bien tiene sus semillas, pero el bien no envenena positivamente la vida: después de haber hecho el bien no nos sentimos irresistiblemente atraídos por él, no sentimos que no podamos prescindir de él. El mal, en cambio, nos elige, nos condiciona y nos utiliza; el bien debe elegirse cada vez. No existe ningún automatismo en hacer el bien.

En *El paraíso perdido* de John Milton, el encanto de Lucifer es innegable. Si el acompañante del mal no fuera fascinante, nadie lo seguiría. Se trata de un encanto complejo, que no depende únicamente de la belleza física (Hitler, por ejemplo, difícilmente podría definirse como bello según los cánones de belleza que él mismo promovió en el III Reich; y este es uno de los misterios del nazismo).

El encanto del educador del mal es unidireccional: quiere que todos sean como él y nunca capta la belleza de los jóvenes, sino solo su utilidad. Un coronel nazi observa así a algunos jóvenes de un pueblo vencido:

«El coronel no veía ante sí el florecimiento de criaturas humanas, el amanecer luminoso de la mañana humana, otra nueva creación del hombre, otra nueva expansión de su especie y de su desarrollo; no veía todo aquello por lo que la juventud es sagrada en todos los países del mundo. Solo veía la adolescencia de un pueblo enemigo que acababa de ser sometido y que aún no sentía suficiente respeto ni suficiente temor ante sus nuevos amos»[1].

Educar para el mal significa eliminar las diferencias en nombre de una cómoda homogeneidad; significa querer que el proceso de crecimiento sea unilateral y unidireccional. El educador no cambia, no puede ni debe cambiar, porque está criando sus propios clones. Su figura está por encima de cualquier crítica posible; los jóvenes deben llegar a ser exactamente como él, que a su vez ha sido educado para adaptarse a un modelo externo.

La educación para el mal puede ser fascinante y emocionante en sus métodos, pero en sus resultados es de un aburrimiento infinito: el mundo que prepara es un mundo en el que resuena una única nota, la de la violencia monótona contra los débiles. Y una vez eliminado el último débil, solo quedará el silencio de la locura.

Pero el arma más eficaz del acompañante del mal es su capacidad para utilizar el rito iniciático como herramienta educativa. Los ritos del mal son obviamente violentos, pero movilizan energías que en sí mismas no son ni positivas ni negativas. Estos ritos violentos tienen un gran impacto, sobre todo en personas que no han aceptado su propia fragilidad y que, por lo tanto, la persiguen en los demás.

En la serie de dibujos animados *Los Simpson*, la primera vez que el niño Martin Prince —el primero de la clase y habitualmente víctima de los matones— participa en una acción grupal que consiste en encerrar a un niño en el vestuario de las niñas, afirma que una de las cosas que más le han gustado ha sido «el hecho de que no era yo».

Ser partícipe de las acciones del grupo violento proporciona protección y protagonismo, incluso cuando se asume simplemente el papel de espectador.

El educador del mal sabe manipular las emociones de los jóvenes a través de auténticos rituales: robar la bufanda al aficionado rival, golpear al chico que vende mecheros en la esquina, incendiar una cabina telefónica. Esta es una de las posibles interpretaciones de fenómenos como el acoso o el vandalismo[2].

«Amistad», «solidaridad», «camaradería»: estas son las palabras que los educadores del mal proponen y hacen vivir a los jóvenes. Evidentemente, se trata de una amistad unidireccional, de una solidaridad entre iguales y de una camaradería «basada en empujones», como denunciaba ya Adorno.

Pero el sentimiento de amistad, ya degradado por su uso en redes sociales como Facebook, se somete a una tensión negativa adicional en estos grupos en los que tus «amigos» son en realidad tus jefes, que permanecen cobardemente ocultos en la sombra mientras tú cometes el acto criminal que te hará ganar consideración dentro de su «amistad» (que, por supuesto, nunca es gratuita ni desinteresada como la verdadera amistad).

Si no se comprende plenamente este oscuro encanto del mal, resulta difícil proponer alternativas.

A propósito de los viajes de la memoria, Primo Levi lanzó una advertencia para la reflexión poco antes de su trágica muerte: el hecho de que, en los campos de exterminio, los jóvenes se dejen llevar a veces por comportamientos absolutamente inadecuados para el lugar —o incluso por burlas— debería hacernos reflexionar profundamente.

No es una provocación paradójica afirmar que un joven que ha participado en un viaje de la Memoria pueda convertirse en neonazi o, al menos, confirmar una orientación racista que ya tenía antes de partir. Siempre hay que recordar el extraordinario encanto del mal, especialmente en las conciencias adolescentes: no hay duda de que las SS, los jefes nazis y el nazismo en su conjunto pueden suscitar admiración e identificación en los más jóvenes.

El abismo existe: forma parte de la montaña, constituye su fascinación y su riesgo. No tiene dimensiones éticas ni morales.

Educar para mirar al fondo del abismo sin dejarse fascinar por él es difícil, pero es la única arma contra quienes utilizan el abismo para precipitar a personas inocentes, con la excusa de la educación, que siempre es un instrumento listo para cualquier uso.

NOTAS

[1] F. Langer, *I fanciulli e il pugnale*, Garzanti, Milán 2001, p. 126.

[2] Véase R. Mantegazza, *Da bullo a bullo. Lettera a un ragazzo violento da un ex ragazzo violento*, Milán-Udine, Mimesis 2020.

8. Las carreteras asfaltadas: la tentación del camino fácil

*Felicidad que solo sabemos mirar, esperar, buscar ya hecha,
como si fuera un anagrama perfecto de facilidad,
haciendo trampa con una sola letra*
(Francesco Guccini, *Ballando con una sconosciuta*)

Estos chicos no se comprometen. Lo quieren todo hecho. No tienen sentido del sacrificio. No saben ganarse la vida. No leen, no escriben, no saben hacer cuentas.

Como ocurre con todas las frases hechas, también estas contienen un fondo de verdad, pero ahogado por la banalización que las vuelve infinitamente repetibles, estereotipadas y, por lo tanto, sustancialmente falsas. El problema es que, como suele suceder, se reprocha a los jóvenes aquello que en realidad tiene su origen en los adultos, y que los propios adultos deberían empezar a reconocer en sí mismos.

En diez años han cerrado 200 librerías en Roma. Se trata en su mayoría de pequeñas librerías, algunas de gestión familiar; pero ni siquiera a los grandes gigantes les va demasiado bien y las páginas web que venden libros en línea sobreviven gracias a otros productos menos exigentes.

«En Italia el libro se confunde con un saco de patatas. Se grava como un saco de patatas, se vende como un saco de patatas, se ofrece como un saco de patatas. Pero un libro no es un saco de patatas (salvo excepciones), y las librerías, junto con las escuelas y las bibliotecas, son la última trinchera en defensa de la lectura. Tienen una función cultural y estratégica que no puede ignorarse»[1].

Por supuesto, es necesaria una respuesta por parte de las instituciones. Pero ¿podemos pensar realmente que todo se resolverá de ese modo? ¿Cuántos votos obtendría un candidato a la alcaldía que pusiera la cultura —y con ella las librerías, las bibliotecas de barrio y los círculos culturales— y la escuela en el primer lugar, no tanto en su programa como en el presupuesto de la administración?

¿Cuántos ciudadanos, que quizá se manifestaron indignados por la venta multimillonaria de De Rossi, salieron a la calle en solidaridad con los libreros (en Roma, como en otras ciudades)?

«El 18,5 % de los encuestados en el último año no ha leído un libro, no ha practicado deporte, no ha visitado un museo, una exposición o un yacimiento arqueológico, ni ha ido al teatro, al cine o a un concierto. Esta cifra asciende al 28,2 % en el sur»[2].

El libro no es una herramienta fácil; tal vez ni siquiera sea una herramienta, sino un entorno. Es un espacio-tiempo en el que perderse, en el que moverse con entusiasmo cauteloso. Es una forma de vivir la cultura y el aprendizaje, una manera distinta de experimentar el mundo y la realidad.

Es, sobre todo, tiempo: tiempo de suspensión y de éxtasis; tiempo de espera. En una época en la que no se sabe esperar, en la que todo debe suceder inmediatamente con un clic del ratón, ¿quién tiene tiempo para esperar a que Edmond Dantès lleve a cabo todas sus venganzas?

Es un tiempo cuantitativa y cualitativamente significativo, pero sobre todo un tiempo inútil, caracterizado por la suspensión de la ansiedad por el rendimiento, porque la lectura es, kantianamente, finalidad sin fin. Un libro, como toda obra de arte, es un fin en sí mismo; y, como todo objeto de amor, se ama por sí mismo, sin segundas intenciones, más aún, sin ningún propósito.

Esta experiencia resulta peligrosa para una sociedad que orienta cada vez más todo hacia el beneficio y que deja una astilla venenosa en la conciencia de quienes creen que todo rendimiento debe tener un precio. Se trata de una forma distinta de relacionarse con la vida cotidiana: estar dentro y fuera de ella al mismo tiempo, una forma de estar fuera, un éxtasis (*ek-stasis*) muy antiguo que ya experimentaba Maquiavelo:

«Al llegar la noche vuelvo a casa y entro en mi estudio; y en la puerta me quito esa ropa cotidiana, llena de barro y de polvo, y me pongo ropas reales y curiales; y, vestido decorosamente, entro en las antiguas cortes de los hombres antiguos, donde, recibido amorosamente por ellos, me alimento de ese alimento que es solo mío y para el que nací; allí no me avergüenzo de hablar con ellos y de preguntarles la razón de sus acciones, y ellos, por su humanidad, me responden; y durante cuatro horas no siento ningún aburrimiento, olvido todas las preocupaciones, no temo la pobreza ni me asusta la muerte: me traslado por completo a ellos».

En 2019 millones de italianos siguieron con pasión la interminable disputa entre Barbara d'Urso y Pamela Prati: un matrimonio falso, hijos adoptivos que luego resultaron inexistentes, cachés millonarios prometidos y rechazados o solicitados y negados.

Millones de personas pendientes de los labios de dos actrices que recitaban un guion tan evidentemente falso que casi producía compasión.

No se trata de caer en discursos abstractos sobre la democracia ni de invocar la censura. Se trata simplemente de decir que estos programas son una indecencia, un insulto a la inteligencia, un lavado cerebral que debería provocar repugnancia en cualquier persona que se tomara el mínimo trabajo de pensar. Y que detrás de esta proliferación de *amici per la notte*, hombres y mujeres, grandes hermanos famosos e islas de famosos hay un proyecto preciso que conduce a la lobotomización cultural de todo un pueblo.

El camino que se nos propone ya ni siquiera es un camino: ni siquiera requiere el esfuerzo de caminar. Es el teletransporte de *Star Trek*, que desmaterializa nuestras neuronas y nos transporta instantáneamente al reino de la basura.

Es más que una metáfora: el tiempo es la verdadera víctima de la semicultura que nos rodea. El tiempo de la reflexión, del aprendizaje, del crecimiento; el tiempo para volver a ver por sexta vez *2001: Una odisea del espacio* y comprender cada vez algo distinto; el tiempo para saborear la infinitud de *Guerra y paz* y la fulminante brevedad de *La metamorfosis*, sin mirar el reloj ni el smartphone.

Así todo parece sencillo; etimológicamente todo tiene «una sola arruga». Quien pretende «explicarte» la realidad puede armarse con un PowerPoint y abrir esa única arruga, proponerte esa única verdad fácil, porque al final la verificación del aprendizaje consistirá en marcar con una cruz uno —y solo uno— de los cuadraditos que te pondrán delante.

Aprender se ha convertido en ingerir lo que te ponen en el comedero: algo ligero, fácil de digerir, sin preguntarse qué es ni por qué hay que tragárselo.

El camino *per aspera ad astra*, tan pasado de moda entre los adultos que hace parecer hipócrita su queja cuando ven que los jóvenes lo rechazan, tiene sentido si conduce *ad astra*: si lleva a otra parte, no merece la pena, es patético.

Si conocer conduce a algo menos que la felicidad, más vale el embotamiento. Ha sido la rebaja del nivel en las escuelas y en la cultura en general lo que ha dado oxígeno a la idiotez administrada de los *talk shows*, los concursos de talentos y los *reality shows*.

Hoy las carreteras ya no son duras ni resistentes; ni siquiera están asfaltadas: son autopistas virtuales de la informática, sin baches, sin asfalto, sin peajes donde hacer cola. Autopistas autorreferenciales, «carreteras implacables que no llevan a ninguna parte»[3], caminos que se repliegan sobre sí mismos y que pueden recorrerse sin tiempo.

Pero, dado que «el amor ocupa los capilares muy lentamente, mediando la razón con un nuevo sentimiento»[4], el resultado de la facilidad es la infelicidad.

En una preciosa entrevista en la televisión suiza[5], Paolo Villaggio sostenía que, para Fantozzi, el precio de adaptarse a las exigencias de la sociedad era la infelicidad perpetua; y por eso el personaje era tan querido por los italianos, que comprendían que su aparente felicidad no era más que un velo.

Un velo que debe retirarse para mostrar el engaño que se esconde debajo: quien vende felicidad a precio rebajado es un estafador. La felicidad está ligada a la verdad.

El vínculo entre verdad y felicidad es la única razón auténtica para comprometerse con la primera: no hay verdad profunda que no conduzca a la felicidad o que, al menos, no deje entrever su resplandor.

El verdadero guía, el verdadero acompañante, quiere contribuir a formar hombres y mujeres que se planteen el problema de la felicidad. Tal vez no hombres y mujeres felices, pero sí hombres y mujeres que no excluyan a priori la posibilidad de una felicidad aquí y ahora, de una tierra con «ríos de leche y miel».

Una pedagogía, una educación que no se plantee el problema de la felicidad carece de razón de ser.

Es difícil. Sin duda. Porque hacer las cosas difíciles siempre es difícil:

*Es difícil hacer las cosas difíciles:
hablar al sordo,
mostrar la rosa al ciego.*

*Niños, aprended a hacer cosas difíciles:
dar la mano al ciego,
cantar para el sordo,
liberar a los esclavos que se creen libres.[6]*

NOTAS

[1] Claudio Morici, Il delitto perfetto, indagini sulla chiusura delle librerie a Roma, «Internazionale», 8 de junio de 2019.

[2] Christian Raimo, L'Italia divisa tra chi legge e chi no, Christian Raimo, «Internazionale», 9 de enero de 2016.

[3]. Francesco Guccini, Quello che non.

[4] Enrico Ruggeri, Rien ne va plus.

[5] <https://www.youtube.com/watch?v=sv8oiLC4hSs>

[6] Gianni Rodari, Lettera ai bambini.

9. Más allá de la cima

Está abí.

Déjame dar un paso solo.

(Antoine de Saint-Exupéry, *El principito*)

Y entonces, en un momento dado, se llega. La meta se perfila cada vez más cerca en el horizonte: solo queda superar el último barranco, la última cresta, esos últimos metros que hacen dudar de la conveniencia de la empresa... y luego todo termina.

Un itinerario educativo debe alcanzar los objetivos que se propone. Tal vez en plazos diferentes, valorando también los desvíos del camino; pero quien educa debe esforzarse por realizar lo que ha proyectado. Con demasiada frecuencia, la planificación educativa se lleva a cabo de forma poco rigurosa y, por lo tanto, no produce resultados; con demasiada frecuencia, los objetivos de la intervención educativa se formulan de manera imprecisa.

«Favorecer la socialización», «aumentar la empatía», «integrar», «potenciar la autoestima» son expresiones que no significan prácticamente nada, como si para definir el objetivo de una ascensión al Cervino se escribiera simplemente «llegar a la cima de un cono de piedra».

Los objetivos deben definirse con precisión; los fines educativos deben pensarse en función de la persona a la que se quiere acompañar. Y nunca se establecen de una vez para siempre, porque deben replantearse, releerse y adaptarse continuamente al recorrido.

Pero una vez alcanzada una definición suficientemente compartida, el objetivo del educador es —y debe ser— acompañar al educando hasta el logro de esas metas. Cuando esto no ocurre, siempre aparece alguna excusa para justificar los objetivos no alcanzados: es culpa de la escuela, es culpa de la familia, es culpa de Internet, es culpa de la sociedad.

El arte de educar consiste en proponer metas alcanzables —con tiempos diferentes, incluso con caminos distintos— y en llegar a ellas, porque solo llegando se aprende también cómo volver a empezar. Y consiste igualmente en asumir la responsabilidad de las cimas no alcanzadas. No es culpa de la montaña si el alpinista se queda bloqueado a mitad de camino por una tormenta: es él quien no ha sabido escuchar a la montaña al planificar su ascensión.

Produce cierto escalofrío escuchar expresiones como «didáctica individualizada» o «plan didáctico personalizado», a menudo mencionadas mediante siglas como PDP (que inevitablemente recuerdan al tío Gilito). La didáctica siempre es individualizada: no existe una didáctica «para la clase» o «para el grupo»; existe, en todo caso, una didáctica *con* el grupo.

Los planes educativos deben ser siempre personalizados; de lo contrario, no son más que un conjunto de palabras bonitas escritas únicamente para producir papel mojado destinado al Ministerio o a la inspección.

Una vez alcanzada la cima, llega el momento de repensar el camino recorrido. Dante mismo, al final de su viaje, se enfrenta a la escritura: cierra un camino para abrir otro. El educador no solo debe acompañar hasta el final, sino convertir el final en una ocasión para volver la mirada hacia el comienzo.

El final arroja luz sobre las ambiciones iniciales, sobre las dificultades encontradas en el camino, sobre lo que se ha logrado y sobre lo que se ha revelado irrealizable. Las historias educativas se cierran demasiado

deprisa: se despide rápidamente a los alumnos, se dedica muy poco tiempo a la despedida, porque el momento del final es también el momento de la muerte, y la muerte asusta; entonces nos refugiamos en la prisa por despedirnos de todos e irnos.

Decidí participar en la selectividad de 2020 y tuve el privilegio de hacerlo como presidente del tribunal. La sensación era verdaderamente la de estar en la cima de una montaña, junto a unos adolescentes espléndidos, elegantes y emocionados, que devolvían a la escuela quizá incluso más de lo que la escuela —por muy buena que fuera— les había dado.

Conversaciones profundas en las que los chicos reflexionaban sobre su crecimiento dentro de la escuela: también a través de las lenguas, también a través de las matemáticas, también a través de Dante. Momentos de enorme esperanza respecto a una escuela que no ha muerto, que no se ha detenido y que, sobre todo, ha permitido a estos jóvenes vivir un momento extraordinario de ritualización: sentarse en la cima junto a sus profesores, mirar el horizonte y dejar que la mirada se pierda también en el seto «que de tanta parte / del último horizonte la vista excluye».

Educar significa tomar a alguien en brazos, subirlo sobre los propios hombros para que pueda ver más lejos que nosotros. Es un gesto de humildad: se reprime el propio narcisismo porque se desea que el mundo continúe, que siga adelante.

Queremos que el alumno supere al maestro, y que lo haga precisamente subiéndose a sus hombros para mirar más allá del horizonte, allí donde nosotros ya no podemos ver. Educar significa aceptar que la cima que alcanzarán estos jóvenes será más alta que la nuestra, estará cada vez más lejos y solo podremos contemplarla desde la distancia, mientras «se tiñe del azul del color de la lejanía».

Los terribles meses del virus nos han mostrado lo que significa la muerte sin rituales; nos han hecho experimentar la angustia duplicada de un abandono sin despedida. En ese caso nos enfrentábamos a la muerte física, al tormento de una muerte inesperada.

La muerte de un proceso educativo puede ser una muerte anticipada, puede ser una muerte programada, pero también puede no serlo. Un joven puede decidir marcharse; alguna tragedia puede irrumpir en el proceso educativo, como a menudo sucede en la vida con un dolor penetrante.

No todo es programable, no todo es planificable —afortunadamente— en los procesos educativos. Pensamos en un final, tratamos de llegar a él, pero con frecuencia la vida dispone otra cosa.

«Somos un paso de alondras: con un golpe caemos
mientras intentamos decidir
si volar hacia el norte o hacia el sur»
(Roberto Vecchioni, *Canzone per Sergio*).

La fuerza del educador consiste también en integrar estos finales, estas muertes, estos imprevistos en el propio camino; no con la presunción de quien dice «yo ya lo sabía», sino con la humildad de quien reconoce que, si la vida es un proyecto más amplio, no podemos planificar más allá de nosotros mismos ni llevar nuestra arrogancia hasta pretender abarcar completamente el proyecto que nos trasciende y definir totalmente sus objetivos.

Este es el delicado equilibrio del educador: planificar dentro de un proyecto, buscar certezas dentro de lo imprevisible, identificar cimas concretas en una cadena montañosa cuyo contorno preciso se nos escapa y que se desvanece en la distancia.

Alcanzar la cima juntos no significa confundir los roles, sino experimentar la emoción de la aventura educativa. El alumno y el maestro se miran a los ojos al final del camino y reviven todas las emociones de la ascensión.

Otras cimas esperan. Otros senderos se abrirán.

«Debajo de la cresta hay algunos pinos cembros, anchos y robustos para resistir el viento y el frío de los dos mil metros. Me sentaré entre las piedras y no diré nada, lo prometo. El tiempo necesario para recuperar el aliento, comer dos cuadraditos de chocolate y sentir cómo se derrite en el paladar. A estas alturas es inútil preocuparse por llegar a la cima. En un momento bajaremos. Ahora solo quiero quedarme tranquilo y mirar a mi alrededor, todo lo que me rodea, desde esa cima allá abajo todavía bañada por el sol, y nosotros dos, hombres, al abrigo de una cresta».

(Michele Serra, *Walter*)