

ALEGATO A FAVOR DE UNA PEDAGOGÍA EN COMPLICIDAD CON LOS EXCLUIDOS¹

José Luis Segovia Bernabé
Sacerdote. Profesor de Moral Social.
Instituto Superior de Pastoral (UPSA-Madrid)

1. INTRODUCCIÓN

Términos que merecen un sagrado respeto como pobreza, exclusión, solidaridad, justicia, etc., acaban siendo manoseados en exceso y poco puestos en práctica. Por eso, escribir acerca de una pedagogía que sea efectivamente aliada de los excluidos da pudor, sobre todo, como es el caso, cuando quien suscribe anda bastante ayuno de unos mínimos conocimientos acerca de la pedagogía y, a mayor abundamiento, no sólo no es pobre en ningún sentido, sino que tiene serias dudas de llegar a vivir lo que enfáticamente proclama como complicidad con ellos

Sin embargo, la amable invitación para redactar estas líneas, sirven de justificación para el intento. Anticipo que mi experiencia es limitada y muy focalizada en el acompañamiento de muchachos y muchachas con serios problemas de normalización social (drogodependencia, prostitución, delincuencia, etc.).

Hecha las prevenciones anteriores, escribiré sobre todo desde esa experiencia, porque esto de la complicidad en la educación no es cosa de aprenderlo en los libros, aunque necesariamente, para cumplir bien con ella, haya que acabar recalando necesariamente en ellos. Porque los pobres, precisamente por serlo, son más dignos que nadie y exigen rigor y ciencia. En efecto, los maestros, los pedagogos y educadores de cualquier género no es suficiente con que sientan el dolor de la injusticia y hagan suya su causa, sino que han de ser los más competentes, los mejores profesionales, los que dominen las técnicas, herramientas, contenidos y métodos de su propia disciplina. Se lo merecen los más vulnerables y tienen derecho a exigirnoslo a quienes hemos tenido la suerte de poder estudiar. No podemos permitir que los excluidos acaben aún más machacados por la incompetencia de un nuevo actor social.

También confesaré, en el tono de relato en primera persona que va adoptando este artículo, que me gusta mucho el ilusionismo y lo práctico. En

¹ Las presentes líneas desarrollan una parte de las charlas habidas en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Pontificia de Salamanca y en la Cátedra Extraordinaria San José de Calasanz-VII Fórum Calasanz de pensamiento educativo, en noviembre de 2007, con motivo del 450 aniversario del insigne y santo pedagogo.

realidad, todo educador ha de ser mago. Los ilusionistas estamos acostumbrados a hacer que lo aparentemente imposible acabe resultando posible. Y eso, generalmente no gracias a “los polvos de la madre Celestina”, sino al cultivo de las técnicas, a la disposición para el continuo aprendizaje de nuevas destrezas, a practicar y practicar sin descanso y, sobre todo, manteniéndonos en la profunda convicción de que la primera herramienta del mago es su ilusión por lo que hace. Un educador sin ilusión será un pésimo educador. Lo señaló muy bien Fernando Savater² en “El valor de educar”: es necesario creer en los seres humanos, pues “en cuanto educadores no nos queda más remedio que ser optimistas, ¡ay! Y es que la enseñanza presupone el optimismo... quien sienta repugnancia ante el optimismo, que deje la enseñanza y que no pretenda *pensar* en qué consiste la educación. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y que merecen serlo... Con pesimismo puede escribirse *contra* la educación, pero el optimismo es imprescindible para estudiarla y... para ejercerla. Los pesimistas pueden ser buenos domadores pero no buenos maestros”.

Principiaré señalando experiencialmente qué entiendo por complicidad, continuaré narrando brevemente, a modo de ejemplo, dos experiencias de “pedagogía alternativa” y finalizaré describiendo algunas notas que, aun proviniendo de la educación formal, deben, a mi juicio, imposter toda tarea educativa.

2.- ACERCA DE QUÉ ENTENDER POR COMPLICIDAD.

Al filo de la medianoche, pensando intranquilo cómo acabar de perfilar la idea de una pedagogía de la complicidad con los pobres, a deshora, como corresponde a quien irrumpe, como la vida misma, inopinadamente y sin pedir permiso, suena el timbre del portero automático. Un hombre de 42 años, recién salido de prisión, es el interlocutor. Lo conozco desde que tenía 16 años. Ha pasado prácticamente toda la vida *entalegado*. Llega sin nada, ni siquiera con los botes para la metadona del fin de semana; literalmente puesto en la calle de noche, lanzado desde Soto del Real a unas calles que ya no reconoce (él sigue hablando de la “camioneta” que lleva a Plaza de Castilla, de céntimos (de peseta) y de un Madrid que sólo existe ya en su cabeza y que feneció para siempre hace casi 30 años). Al recibir su llamada intempestiva se me vino el mundo encima. Alguien en extrema vulnerabilidad irrumpe y uno, ante la precariedad del *otro*, queda descolocado y desnudo ante los propios egoísmos, autojustificaciones y racionalidades. Y, encima, me descubro enfadado, porque me rompe la agenda y, una vez más, impide escribir con calma ese artículo que me han pedido. En

² Fernando SAVATER, *El valor de educar*, Ariel, Barcelona, 1997², 18-19.

realidad, quien tiene todo el derecho del mundo a enfadarse con el resto de los mortales es el susodicho, pagada hasta el último día su larga condena, sin un billete para el autobús, sin un mal plano de Madrid, sin la cartilla sanitaria para ser seguido de su HIV y sin ni siquiera un volante de derivación para que le atiendan en un metabús.

¿Cómplice yo, que me pongo de mala uva porque trastoca mis planes, porque rompe mis esquemas y se entromete en mis asuntos? Que Dios me perdone. Cómplice él mío, como se verá. Cuando, después de mil gestiones nerviosas tratando de obviar el envite, derivación tras derivación de los teléfonos 24 horas de emergencias sociales, de la agencia antidroga, de la cárcel de Soto, todos cada vez más parecidos al de las transnacionales de la comunicación que invitan a renunciar a tu petición por puro agotamiento, tuve que invitarlo a pasar la noche en casa; a él, nervioso, se le cayó la cartera al suelo. Y entre los mil papelitos, múltiples veces plegados, llevaba en una bolsa de plástico que le hace de cartera una foto mía antigua, de cuando lo conocí siendo los dos mucho más jóvenes. Se me vino el mundo a los pies. Yo recibíéndole de mala gana aunque disimulando, porque los “educados” sabemos ser cínicos, y él no sé cuantos años con mi foto guardada primorosamente entre los tesoros añejos de su cartera. Nunca tendré más honor que el que me ha concedido este hombre: permanecer con mi foto en su cartera, sagrario de los secretos de su corazón ¡recorriendo con él todas las prisiones de España! Pensé con vergüenza entonces, y lo escribo ahora, que la complicidad más hermosa no era la mía, tan cicatera ella, sino la de él conmigo, capaz de sacar lo mejor de mí mismo.

Se entenderá entonces que una dimensión básica de la complicidad con los excluidos –en la pedagogía y en todo- consiste sencillamente en dejarlos entrar en nuestra vida, en nuestra cabeza y en nuestro corazón. Ojalá, también en nuestros templos, en nuestras escuelas y en nuestras universidades hasta el punto de que se encuentren como decía Juan Pablo II como “en su casa” (Cf. *Tertio Millenio Inuente* 50). Pero, ojo, a ellos y a “su mundo”. Que la complicidad no se reduce a la bidireccionalidad personalista. No se trata de reducir las vidas rotas a expresiones de dolor individual –si es culpable de su penitencia, mejor–, sino también a descubrirlos como iconos de injusticia, desatención, desigualdad y pobreza que reclaman la ética del cuidado, pero, con no menos vigor, la de la indignación y el anhelo irrefrenable de justicia.³

3. QUÉ SUPONE LA COMPLICIDAD⁴.

³ En esta clave me parece interpretar la preciosa dedicatoria de Freire en su obra más conocida: "A los desaharrados del mundo y a quienes, descubriéndose en ellos, con ellos sufren y con ellos luchan".

⁴ Cf. José Luis SEGOVIA BERNABÉ, «Aliados de los pobres: al servicio de las relaciones de complicidad con los excluidos», *Corintios XIII* 99 (2001) 359-409.

Cuando hablamos de complicidad “con y de” los excluidos, apostamos por asegurar su protagonismo, definiéndolos no sólo desde las necesidades, sino, sobre todo, desde sus potencialidades. Además de objeto de predilección y especial defensa, desde una relación horizontal e intersubjetiva, admiten toda suerte de complicidades. De hecho, una plausible lucha contra la injusticia debe incorporar múltiples actores: a los intelectuales, a los estudiantes, a los trabajadores, a las clases medias y a «Cirineos» llamados, entre otras cosas, a ejercer su responsabilidad a través de la presión política y mediática para que los cambios sean posibles en todos los órdenes. En definitiva, se trata de superar una inconsciente superioridad ética centrada en uno mismo, desde la llamada “opción por los pobres”, para caminar hacia el cultivo de una relación de fraterna horizontalidad (complicidad) con los excluidos y de reivindicación de su ciudadanía democrática. La complicidad con los injusticiados supone integrar diferentes puntos de partida, pero asumir una meta y un trayecto compartidos que acortan infinitamente las distancias y vinculan diferencias biográficas en un “juntos podemos, juntos nos educamos”.

Desde este presupuesto, ser cómplice implica varias cosas:

1. Es estar dispuesto a mantener una *ventana abierta al otro* y a la realidad del mundo en el que juntos habitamos. Educar, o mejor, educarnos es desayunarnos con las noticias del mundo y sus injusticias, siempre atentos a la cotidianeidad, con una oreja permanente en la radio –¡pero no siempre en la misma emisora!– y permanentemente abiertos a la novedad que siempre trae el otro. En verdad, más que salir al mundo, es –como ya indiqué– dejarlo entrar, más que irse a buscar a los pobres, es simplemente dejarlos pasar y permitir que se sienten en nuestras mesas y pupitres, se enseñoreen de nuestros templos y cohabiten en nuestros espacios personales y vitales.

2. Ser cómplice es *atreverse a “domesticar”*. No como pretenden los medios de comunicación social ni las multinacionales pro consumo, sino como apunta *El Principito*, en el más bello sentido de generar vínculos con el otro y responsabilidades para con el mundo (“eres responsable de mi rosa”). Vivimos deprimidos y desafiados, cada cual “en su burbuja”. La complicidad tiende puentes, multiplica ligaduras, genera telas de arañas y redes abiertas a nuevas redes; no se agota en la relación “yo-tú”, sino que tiende a expandirse y a hacerse tan grande como el mundo. Por eso, el otro nunca es mi enemigo, sino el que me complementa y me ayuda a ser yo mismo, tanto más cuanto más diferente de mí sea.

3. La auténtica complicidad supone *renunciar a toda forma de dominio y de poder* para apostar por la máxima horizontalidad. Inevitablemente manejamos poder, pero habrá que ser conscientes y extremadamente cuidadosos para neutralizarlo al máximo. (No es ocioso distinguir el poder de la autoridad –la más auténtica, la que menos poder necesita es la “autoridad moral”; ésa es la que

enseña hasta cuando no lo pretende). La complicidad supone una auténtica revolución de los roles. No se trata de que tú tengas un problema y yo aporte la solución; más bien consiste en el ya mentado “juntos podemos”. Juntos debemos aventurarnos a abordar los problemas y juntos hemos de construir y reconstruir las soluciones. No hay propiamente educador y educando, a ambos nos educa afrontar la dureza de la vida tal cual es, no reducida virtualmente, ni estilizada en contenidos ajenos a ella misma. Y cuidando no ser voz de los sin voz, con la consiguiente condena a eterna mudez a los excluidos. José Luis Corzo lo dice muy bellamente: “dar la palabra a los pobres no es cederles el turno ni, menos aún, enseñarles nuestra lengua, sino insistir en que lo digan ellos. [...] Estén o no junto a nosotros, *que hablen ellos* significa descentrar nuestro punto de vista para asumir el suyo, ver la realidad desde muchas poblaciones africanas, desde la cordillera andina, desde los sin tierra, desde ciertos puntos asiáticos, desde la inmigración en Europa, desde el paro crónico. Significa complicidad con ellos; darles nuestra palabra de que no les vamos a fallar. [...] Lo tenemos muy claro: para leer las palabras escritas en el gran libro de la vida, el dedo puede ser el nuestro, que la voz, habrá de ser de los pobres⁵.”

4. La complicidad reclama autenticidad, el *concurso de la verdad*. Ésta supone la clásica *adecuatio ad rem*, vivir dando la cara a la vida y no a sus ficciones, *frente y*, sobre todo, *al lado del* dolor del mundo. Pero, en no menor medida, exige esa tensión irrenunciable en pro de una *coherencia existencial* nunca realizada del todo entre el ser y el deber ser, entre el decir y el obrar.

5. La complicidad significa decir “*te quiero y no estoy dispuesto a que te toquen un pelo*”. Por eso, presupone compromiso con la persona, con su fragilidad, con su precariedad, la defensa de sus derechos, actitud de insobornabilidad frente a los poderes... Ese sentimiento profundo de defensa del otro solo surge cuando hay un rostro y una historia compartida. En el fondo, los dos sentimientos morales que nos bajaron de los árboles fueron la compasión y un grito (“¡no hay derecho!”) que surge con toda intensidad cuando el otro es mi hermano y mi amigo. Implica que estoy dispuesto a luchar a muerte para defender los derechos de los más vulnerables, para que a los más pobres no se les toque ni un solo pelo.

6. Unido a lo anterior, la complicidad precisa buenas dosis de *pasión por la justicia*. Pasión fuerte por universalizar la justicia, cada vez más pensada desde la aldea global, y por ahorrar sufrimiento a las siguientes generaciones. Ello, de por sí, es capaz de dar un sentido fuerte a la existencia. Lo decía Nietzsche: “Si en la vida tengo un por qué, puedo soportar cualquier cómo”.

⁵ José Luis CORZO TORAL, *Educación es otra cosa. Manual alternativo*, Popular, Madrid, 2007, 127-128.

7. La complicidad regala *el bálsamo de la paciencia y de la perseverancia*; no es un mero “soportar” al prójimo, sobre todo al prójimo que “da la lata”, sino que implica la adecuación de nuestras expectativas al ritmo de aprendizaje del otro. Perseverando y manteniéndose. Como en la película “La estrategia del caracol” (1993), en que un abogado de causas perdidas, que siempre resultaba apaleado –a veces literalmente– siempre volvía a empezar. Al final de la película, le pregunta una mujer: “¿por qué continúa usted después de tantos fracasos?” El Letrado contesta contundente: “Por dignidad, comadre, simplemente por dignidad”. En efecto, en los espacios de los pobres, en el compartir lucha y solidaridad, nos jugamos nada menos que la dignidad propia y la de nuestra especie humana.

8. La complicidad no se agota en un autogratificante encuentro entre dos, no hace del aprendizaje mutuo una suerte de castillo amurallado, sino que busca por inercia *nuevas complicidades*, supone “mirar juntos en idéntica dirección”⁶, pero cada uno con sus propios ojos.

9. La complicidad supone *respetar la autonomía del otro*. No posee a nadie, no ejerce una tutela ni una suerte de colonialismo cultural. Busca que el otro descubra por sí mismo, que aprenda autónomamente, que se equivoque él mismo, ella misma, que no reproduzca mi ser sino el suyo. La vida es lo suficientemente corta e intensa como para que sea estúpido tratar de que otros vivan la nuestra y viceversa; tenemos bastante con vivir cada cual la nuestra, sin medirnos ni perder tiempo comparándonos con nadie.

10. Como toda tarea humana, la complicidad es una *realidad siempre inacabada*. Está siempre *in fieri*, se está continuamente realizando y reclama la continua validación de los hechos. No se presupone, no va adherida al rol social o al estatus, no es inherente va al título ni al cargo, por muy de magisterio, pedagogía, educación social que sea.

11. Por último, pero no menos importante, la complicidad, en creyente (quien escribe lo es), *sabe bien de quien bebe*. Lo hace de un “Dios discreto” que renuncia a la autoría inmediata, pero que induce, acompaña eficazmente y colabora con nosotros, pero siempre dejando la concreta ejecución al libre albedrío de los humanos. Por eso, nos sabemos sobrevolados por un Dios que es cariño, ternura, incondicionalidad, presión amorosa para que libremente realicemos su sueño y lo manifestemos en la complicidad con los excluidos. No para irradiarla de Dios, ¡Ilusos de nosotros! Dios estaba ya presente desde antes de llegar nosotros... Lo que hacemos, todo lo más, es descifrar, enseñar a pronunciar su nombre, aun cuando, lo sabemos bien, nunca podamos aprehenderlo del todo.

⁶ Antoine de SAINT-EXUPÉRY, *Tierra de hombres*, Círculo de Lectores, Barcelona, 2000, 178.

4. COMPLICIDAD DESDE LA CALLE: LA EDUCACIÓN INFORMAL INTERPELA A LA PEDAGOGÍA.

Cuando las instancias formales de socialización (familia, escuela y trabajo) han fracasado, la calle se convierte en ámbito privilegiado de aprendizaje alternativo, con sus propios valores y contravalores. Es evidente que la calle es tanto más instancia socializadora para quienes desarrollan en este ámbito de lo público su ausencia de privacidad (el caso más flagrante es el de los “niños de la calle”).

Una primera afirmación resulta obvia, pero constituye un insoslayable punto de partida: *No todas las calles son iguales*. Y no son iguales incluso antes de estar trazados los planes urbanísticos. No existe el mismo detenimiento para su estudio, ni los mismos intereses, cuando hay que expropiar unas chabolas de gitanos, que cuando hay que adentrarse en los límites del terreno de un afamado diputado. Y, si las calles no son *iguales*, tampoco pueden serlo sus moradores. Qué distinto es para un crío, en su primera aproximación a la realidad, encontrarse con espacios amplios, jardines abiertos, ámbitos de juego y esparcimiento, que descubrir a su alrededor hacinamiento, humedades, bronca, ruidos, gritos... ni un solo sitio donde jugar tranquilo⁷.

Una segunda afirmación: Nuestras calles han pasado de ser espacios para el uso público, facilitadores de los desplazamientos, lugares de encuentro, diálogo y fiesta... a ser auténticos escaparates ruidosos e impersonales de ofertas consumistas que nos sugieren infinitas necesidades innecesarias y ofertan felicidades a módico precio, pagable incluso en cómodos plazos. *La calle se ha mercantilizado y privatizado*, pero la vida privada, los espacios más íntimos, se han "publicitado". Así, las calles, especialmente las más populares, ofertan miles de bienes y servicios inalcanzables para sus destinatarios, condenados a la frustración o a diversas formas de ilegalidad para alcanzarlo⁸. En este contexto, ¿para los más vulnerables, son soportables tediosos fines de semana –y lo que no son fines de semana, porque para muchos la vida es un *continuum* de ocio forzado– con todo el día por tormento y sin un duro en el bolsillo?

Recuerdo una anécdota de un chaval que defendí. Era deficiente, tenía 24 años y descubrimos que tenía siete dioptrías de miopía desde Dios sabe cuándo. Los hechos que se juzgaban eran un tanto originales, pero profundamente reveladores de cómo la calle incita no sólo a la vista sino también al olfato. Alguien había llamado al 091: un delincuente había roto un cristal y penetrado en una conocida pastelería cuya caja registradora era visible desde el exterior. Al cabo de unos 20 minutos, se presentó el coche-patrulla y encontró dentro del establecimiento al chaval... ¡con toda la cara llena de nata! y devorando ávidamente tarta tras tarta. No había tocado

⁷ Cf. AA.VV, *Jóvenes violentos*, Icaria, Barcelona, 1998.

⁸ Cf. Enrique MARTÍNEZ REGUERA, *La calle es de todos, ¿de quién es la violencia?*, Popular, Madrid, 2008 (reed.).

la caja y se estaba tomando todo el tiempo del mundo en el festín, aunque en ello le fuera la libertad. Tardamos cierto tiempo en descubrir que el mejor neutralizador de su cierta violencia era asegurar que estuviese bien alimentado. Tenía hambre y traducía su necesidad en forma de agresividad hacia nosotros. Desactivado el hambre, se acabó todo lo demás: robos, frecuentes “meloipas”... La “justicia” pensó que sus siete dioptrías y sus años de desnutrición se arreglaban mejor con una temporada en la cárcel. Los olores que desprenden algunos establecimientos a veces tienen un precio demasiado alto ¡sobre todo para los hambrientos!⁹

Como tercera afirmación, señalaremos que la calle para los jóvenes en desigualdad y desventaja es, con frecuencia, *espacio de huida y de libertad*¹⁰. Salen de casa huyendo de la autoridad o del desmadre. La calle tiene un efecto (di)socializador abrumador en este colectivo vulnerable. La casa familiar es un lugar que hay que evitar: convertido en espacio solo para dormir y, pronto, no siempre. La calle se va convirtiendo en espacio de encuentro tras las frecuentes fugas escolares. La escuela, que debería ser la primera fuente de socialización y de gratificación devolviendo al niño una imagen positiva de sí, continuamente lo asaetea: “tu no vales”, “eres malo”, “molestas”, “a callar”, “fuera de clase”, y esa sarta de descalificaciones y suspensos frente a los que terminan inmunizándose. Así, casi sin darse cuenta, la calle se convierte en espacio de libertad y *coleguismo*. Se encuentran entre iguales y se sienten seguros sin ser vigilados o exigidos. Se comienzan a sentir importantes desde el “nosotros”, a veces incluso prepotentes. Tienen lenguaje, marcas, tatuajes comunes... nada más excitante que correr delante de los “maderos” o las “piras” de los más iniciados ante los “centauros” y sus ululantes sirenas.

Cuarta afirmación: la calle es un *espacio de deterioro* para la población vulnerable. Sin referencias válidas del mundo adulto, bombardeados por una publicidad agresiva que les invita a consumir compulsivamente. Sin límites, fantaseando omnipotencias y alardeando seguridades de las que carecen, tempranamente iniciados en el abuso de drogas de todo tipo. En la calle se sienten mirados con miedo o con piedad. Son tolerados o temidos, pero son siempre “los otros”, a quienes se hurta incluso la mirada. No hay que olvidar que es en este espacio “público” donde se desenvuelve la vida “privada” de los excluidos, de los sin techo, de los que –como es el caso de algunas personas inmigrantes “sin papeles”– no caben literalmente en la vivienda. En la calle los excluidos viven, comen, duermen y hacen sus necesidades fisiológicas (ahora también se han privatizado los WC).

⁹ Todos estos relatos en primera persona son una transcripción de un “Diario inédito de un educador de calle”, nunca publicado y donde quien suscribe iba anotando sus vivencias.

¹⁰ Cf. Enrique DE CASTRO, *¿Hay que colgarlos? Una experiencia de marginación y poder*, Popular, Bilbao, 2008 (reed.).

Hace ya muchos años, me atreví a sacar un opúsculo referido al educador de calle¹¹. Se trataba de iniciar al trabajo en espacios informales, sobre todo con la chavalería que denominábamos cariñosamente “silvestre”, en aquella época víctima de una heroína que entraba a espuertas por las periferias con sospechosa facilidad. Empezaba señalando que el primer espacio para la educación era la calle, pues la mayor parte de la socialización se produce, cada vez más, fuera de las instituciones clásicas, lo cual desconcierta a los adultos. No vale, por tanto, considerar a la calle como lugar “conflictivo” per se, como lugar no debido, contrario al hogar familiar o a la escuela, lugares éstos últimos de educación positiva. Pero para ello es preciso presencia adulta y acompañante en estos espacios.

Hace tiempo me llamó un cura amigo. Unos críos habían destrozado un colegio, altas instancias habían tomado cartas en el asunto: ¡tenían que darles un castigo ejemplar! Él conocía a los chavales y a sus familias. Críos callejeros cien por cien, familias rotas y desbordadas. Tomamos contacto con los chavales, les asesoramos ante el Juzgado de Menores (en realidad, era, de momento, lo único que les preocupaba), y comenzamos actividades con ellos, primero boxear... luego fueron viniendo otras actividades más civilizadas. Cuanto ya teníamos confianza, les preguntamos por qué habían actuado así. "Nos aburrirnos, necesitamos un mayor que nos *camele*, esté con nosotros y nos guíe. ¡La calle es nuestra ruina!". No conozco mejor definición de su problemática.

En la calle –y en el aula– la primordial herramienta de trabajo es la propia persona del educador. Por eso ha de ser alguien muy normal y muy especial al mismo tiempo. Capaz de ponerse en el lugar del otro y, simultáneamente, de tomar perspectiva para objetivar mejor; dispuesto a dar lo mejor de sí, pero también susceptible de aprender conjuntamente con el otro de lo que la vida va poniendo por delante. Uno, sin tener ni idea de pedagogía, barruntaba lo que luego, con más rigor y fortuna diría mucho mejor José Luis Corzo: “educar es crecer en relaciones y afrontar juntos los desafíos de la vida colectiva”.¹²

Tratando de perfilar una mínima línea pedagógica, apelaba, cuando escribí acerca del educador de calle, a mi propia experiencia como abogado y educador. Mis comienzos profesionales como abogado fueron realmente hermosos. Iba con otro compañero con la máquina de escribir en el macuto y un Código penal de los baratillos. Nos encontrábamos con la chavalería en los parques, en los vericuetos a los que acudían a pincharse y en los coches abandonados en que se cobijaban¹³.

¹¹ José Luis SEGOVIA BERNABÉ, “El educador de calle” en VV.AA., *Cauces vivos para la animación de ambientes*, CCS, Madrid, 1995².

¹² Cf. José Luis CORZO TORAL, *Educación es otra cosa. o.c.*, 80 ss.

¹³ Quiero destacar el dato, avalado por la estadística criminal, de que la delincuencia aparece más vinculada con la desigualdad que con la pobreza como tal. No hay más que contemplar cómo en España las cifras más bajas de criminalidad se corresponden con provincias más bien pobres y, desde luego, las más altas con las que tienen un nivel de rentas más elevado. La correlación correcta es delincuencia-desigualdad y no delincuencia-pobreza. Por otra parte, la

Se trataba, en un primer momento, de hacernos presentes en su paisaje vital con naturalidad. Pero no sólo eso: debíamos hacer que ese paisaje formase también parte valiosísima de nuestra vida. Quedarnos en lo primero no sería más que actuar de “paracaidistas”. Bien al contrario, su entorno se iba introduciendo en nuestra forma de mirar y llegó a ser el paisaje natural desde el que juntos tratábamos –muchas veces sin éxito– de vislumbrar alternativas a vidas muy rotas. La primera vez les hacíamos un escrito para quitarles “la busca y captura”, la siguiente hablamos de su deterioro, la otra de cómo salir de él... Al final podíamos hacer de “espejo crítico”. Pero, para dar este paso, había que invertir mucho tiempo en el primero, había que haber hecho muchos escritos y gestiones que demostrasen que nos importaban de verdad. “Tú eres importante para mí” es la frase mágica que más cambios profundos ha provocado en la historia, también en la pedagogía.

Con el tiempo lo hemos visto muy claro: la correcta socialización de la muchachada, depende mucho de los “paquetes de oportunidades” con que cuentan. Criados en situación de desigualdad, no es de extrañar que su visión del mundo y la medida en que se sienten concernidos por la norma jurídica o moral sean netamente diferentes de las de sus coetáneos plenamente normalizados. La ausencia de “seguridades” generará personalidades constitutivamente necesitadas de compensaciones y continuos refuerzos externos. Educar en los límites exige un paso más: mostrar que hay cosas que no “deben” ser hechas y, consiguientemente, no “pueden” ser ejecutadas. En definitiva saber decir “NO”. Pero para que interioricen el NO hay que haber asegurado antes el SÍ. Poner límites significa autoridad (¡no poder!), presencia, compromiso y responsabilidad.

Pero no podemos olvidar que sólo podremos legítimamente imponer límites en la medida en que hayamos invertido tiempo bastante en sembrar seguridades. Esa es la razón por la que fracasan estrepitosamente las instancias de control formal (policías, jueces, prisiones) cuando se acercan a los infractores hijos de la desigualdad. La experiencia con los muchachos y muchachas en situación de desventaja nos dice que hay que dedicar al menos la mitad del tiempo que una persona ha estado deteriorándose en regalar seguridades. Sólo después podrá el sujeto introyectar el límite como tal, sin vivirlo reactivamente y de manera defensiva como violencia. Todo lo contrario a lo que denota el parafrasear la máxima de San Agustín: "cuanto más serio sea el mensaje que quiera darse, hágase siempre del modo más suave" («Fortiter in re, suaviter in modo»).

Lucas era un muchacho de 15 años. No había conocido a su padre y su madre era una mujer prostituida. Había estado en “tropecientos” centros de menores, en ninguno más de tres meses. Con quince años, no sabía ni escribir. ¡Milagro de enseñanza! Hiperactivo, se aprovechaba de su condición de menor

para hacer todos los días media docena de pequeñas fechorías. Fue acogido en un piso de un colectivo del barrio, pero su comportamiento no cesó. Los educadores llegaron a conocerse todas las comisarías de Madrid a un ritmo realmente trepidante y agotador. Un día sí y otro también, llamaba la policía a cualquier hora del día y de la noche para que fueran a recogerlo a comisaría por pequeños delitos. Por su parte, los educadores no sabían cómo afrontar esta situación. Lo más fácil habría sido amenazarle con que se habría de ir del piso si no cesaba su comportamiento. Justamente lo que el más deseaba: que alguien le pusiera en el disparadero y lo reafirmara en su imposibilidad de cambiar. Se marcharía victorioso con un fracaso más de los adultos a los que no podía querer demasiado. Finalmente, el más veterano, con muchos años experiencia a sus espaldas, lo sentó sereno y cariñosamente enfrente de sí y le dijo: "Lucas, te queremos un montón, estamos dispuestos a hacer por ti y contigo lo que haga falta. Pero no podemos asistir, así, sin más, a tu progresivo deterioro sin hacer nada. Te queremos demasiado." El muchacho asistía a esta extraña declaración de intenciones un tanto atónito y descolocado. El educador continuó: "mira, Lucas, las próximas veinte veces que nos llamen de comisaría porque estás detenido, iremos volando de inmediato. Pero te aseguro que la vez veintiuna, ya te puedes dar de cabezazos contra los barrotes, ya puedes berrear como quieras, que no nos moveremos de aquí. Ya lo sabes". Por extraño que parezca, los comportamientos inadaptados se extinguieron por completo. El muchacho había entendido perfectamente que apostaban por él, que su persona era mucho más importante que sus comportamientos (¡veinte infracciones de margen!), que el cariño era incondicional, pero que éste precisamente por valioso y desmesurado no podía servir de cobertura para saltarse unos límites que le protegían de él mismo.

Ahora sería imposible hacer un resumen de todo ese tiempo precioso. Simplemente lo evoco para recordar que la calle, en el sentido más literal, sigue siendo un espacio que reclama educadores. Para nuestra sorpresa, la paulatina entrada de diversos profesionales constituyó en muchos casos multiplicación de despachos, creación de nuevos estudios, pero ausencias notorias en la calle como tal.

Es desde este espacio callejero desde el que escribía Faustino Guerau, uno de los pioneros de la educación informal, que el educador es agente, paciente, actor, espectador, autor y hermeneuta de su propio trabajo. Por eso, no es posible educar a distancia. Defendemos el encuentro personal como clave de la tarea educativa. Este encuentro personalizado sólo es posible desde la implicación. Enrique Martínez Reguera lo aclara: "Del encuentro nace la subjetividad. En el encuentro del menor con nosotros, sus educadores, madura su subjetividad y se consolida la nuestra. Es clave del respeto por la subjetividad del niño. Tengo que aceptar la realidad tal cual es porque ya es lo que es; con la esperanza del propósito de transformarla, pero partiendo de ahí, de su realidad, sin derecho a

imponer el cambio como algo preciso. Cuando se produce el verdadero encuentro personal entre dos realidades contrapuestas, hay que intentar un intercambio, un intercambio en el que ambos podemos aprender mucho sobre el ser humano y sus tanteos. La intransigencia suele ser un signo claro en satisfacción propia, pero la mutua aceptación es la mejor garantía de esperanza del cambio: sin esta aceptación inicial de la realidad tal cualquiera, el cambio será imposible”.¹⁴ Es una aplicación de la máxima freiriana de que “el diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo no* agotándolo en la mera relación yo-tú”.¹⁵

Sirva esta evocación como provocación amable para experimentar la calle como espacio que reclama profesionales cualificados (*salir a la calle*) y como ámbito que debe penetrar en otros espacios formales (dejar entrar a la calle). También como invitación a recuperar la calle para el encuentro y la socialización positiva. Es necesario que la familia, la escuela, la universidad, las autoridades, el mundo adulto "pateé" más la calle, pero "todas" las calles. Llevar la familia, la escuela, las instituciones... a la calle y la calle a la familia, a la escuela y a las instituciones. De esa forma volverá a ser "territorio" común y espacio habitable, festivo, agradable e incluso seguro¹⁶.

5. UNA EXPERIENCIA REGLADA: EL “COLEGIO PLACERES”¹⁷

La alusión genérica a los grandes principios, no acompañada de mediaciones reales que los verifiquen tampoco en pedagogía sirve de mucho. Sigue siendo verdad aquello que señalaba Bonhoeffer: «*hablar sólo en el plano de los principios es mentir*»¹⁸. Por ello, no me resistiré a contar la historia del “Colegio Placeres” desarrollado en la Parroquia de San Buenaventura del madrileño barrio de Vallecas durante ocho años, y que permitió acceder al Graduado Escolar a cerca de 500 muchachos, muchachas y algunas personas más talluditas que no podían acceder a este título tan imprescindible. En el seno de su Club de Tiempo Libre Ícaro, espacio de encuentro y educación informal con adolescentes y jóvenes, surgió de los más inquietos y “silvestres” una inusitada propuesta: ¿”por qué no montamos un colegio?”. Nos quedamos pasmados. Sobre

¹⁴ Enrique MARTÍNEZ REGUERA, *Cachorros de nadie. Descripción psicológica de la infancia explotada*, Popular, Madrid, 2002⁶, 100.

¹⁵ Paulo FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI de España editores, Madrid, 2003¹⁷, 105.

¹⁶ Una buena batería de propuestas sociales para convertir las calles de la ciudad en ámbito seguro puede consultarse en María NAREDO MOLERO, *Seguridad urbana y miedo al crimen*, http://colectivoestrella.net/article.php3?id_article=12.

¹⁷ Así se acabó bautizando por ellos, con toda su ironía, cuando algunos se enteraron en historia que junto al Palacio Real de Madrid había un colegio de nobles que, a principios del siglo XX, recibía este nombre. Otros acabaron llamando a nuestra iniciativa “Colegio Maravillas”, por las tales que en él se producían –según ellos–, para nuestro natural orgullo.

¹⁸ Cit. en Jean-Yves CONGAR, *El Espíritu Santo*, Barcelona, 1983, 437.

todo, al recordar sus frecuentes alardeos de cómo la liaban en las clases y se burlaban de sus profesores. Chavales que habían fracasado incluso en la compensatoria, de edades entre 16 y 20 años. Enseguida nos sacaron de dudas: “Pero que sea diferente, ¡eh! No nos aburráis con cosas que no nos interesan”.

Con tanta ilusión como ignorancia empezamos a desarrollar el “invento”. Teníamos a los alumnos, contábamos con los profesores (los voluntariosos monitores del Club, a los que se sumarían otros tantos, incluyendo en sus etapas más tardías, a jueces y fiscales que, de incognito, venían a dar clases) y podíamos utilizar un viejo y cochambroso garaje de uralita. ¡No hacía falta más!

Empezamos a impartir las clases desde sus centros de interés. Querían aprender a hacer presupuestos, hacían chapuzas y no sabían hacer las cuentas o tenían contratos basura. En un momento determinado, conectamos con el C.P. Juan I de Castilla y su excelente equipo directivo y docente que impartía clases a distancia. Empatizaron mucho con nosotros y buscamos la fórmula para quedar bajo su cobertura. Ellos se ocupaban de las formalidades: matriculación, examen, evaluación y certificación. Nosotros de la impartición de las clases.

No todo resultaba fácil. En los comienzos, había un grupo especialmente nervioso. Daban bastante la lata y dificultaban el desarrollo del diálogo en la clase. Se dedicaban con bastante frecuencia a tirarse tizas los unos a los otros, no siendo inhabitual que el profesor acabase de involuntaria diana del grupo de tiradores de élite. Decidimos cambiar de estrategia. En lo sucesivo, el profesor entraba en la clase con los bolsillos repletos de tizas. Tomando la iniciativa, empezaba literalmente a bombardear a todos sus alumnos a tiro limpio. Pronto, ellos, entusiasmados, se aprestaban a participar en la batalla. Después de cinco minutos de intercambio balístico, el profesor, con voz grave decía: “chicos y chicas: a recoger las tizas, que vamos a empezar a hablar de...”. Dio un resultado bárbaro y el profesor dejó de sentirse agredido para ser protagonista y partícipe de sus juegos.

Fuimos trabajando la complicidad con ellos. Los exámenes se distanciaban demasiado. Sin saberlo ellos, instauramos el papel de inspector. Cada 10 días venía por el Colegio Placeres “una Inspectora del Ministerio”. En realidad, Aurea, una buena amiga y tantas tablas como cariño para con la muchachada. Su misión explícita era “pasar revista” a los alumnos y a sus niveles de conocimiento. De esta forma, todos se “ponían las pilas” y nosotros con ellos, todos frente al “enemigo común”. Eso nos aglutinó mucho. Tratábamos de que, “sin que se enterase la Inspectora”, hiciesen chuletas con todos los contenidos, con lo que inadvertidamente aprendían a resumir, o memorizasen fórmulas escritas al descuido en la pizarra mientras nosotros “la despistábamos”, o de que todos procurasen copiar los dictados a los que escribían sin faltas. Así, incluso instauramos la máxima categoría de los “soplones”, encargados de hacer saber a todos las respuestas, eso sí, siempre sin que la Inspectora “se diese cuenta” de la

artimaña. De este modo, con controles de tan corta periodicidad, los alumnos acababan aprendiendo lo suficiente como para aprobar el examen oficial, al tiempo que se iba creando una vinculación estrechísima entre los profesores y los alumnos, por otra parte nada difícil de conseguir porque “la Inspectora” representaba tan rematadamente bien su repelente y exigente papel que nos unía a todos en su contra.

Todo esto fue generando un ambiente de mutua complicidad, de modo que lo que inicialmente era un irrefrenable deseo de trampear se fue tornando en el comienzo del deseo de aprender. Las matemáticas eran enseñadas y aprendidas con ejemplos de su vida, de sus avatares como vendedores ambulantes; la historia quería ser una reflexión sobre de dónde venimos y, sobre todo, hacia dónde podemos encaminarla; la lengua, un continuo divertido juego de palabras, y el inglés, un juego aún más divertido porque acabamos no entendiendo nada... No quiero dejar de destacar un elemento no pequeño en cita de Martín Buber: “Sólo se educa por contacto”. En efecto, los valores sólo se transmiten –no transversal, ni horizontal, ni verticalmente, ni con ciudadanía ni sin ella– simplemente... ¡por contagio directo! Por difusión personalizada de benignos virus salutíferos. Lo decía también muy bien Max Sheler: “No son las reglas morales abstractas de carácter general las que modelan el alma, sino los simples modelos concretos”. De nuevo, como hicimos en la educación de calle, la reivindicación de la persona del maestro que expone y se expone (con su coherencia o la ausencia de ella). Como dice Corzo, el maestro no procura “la trasmisión de un saber sabido, sino la investigación del significado y sentido de las cosas. El maestro aprende la realidad con sus alumnos y crece con ellos”.¹⁹

Así es como determinados magistrados y fiscales, varios del Tribunal Supremo, venían todas las semanas a dar sus clases, clases en las que acaban aprendiendo ellos más de lo que enseñaban. Algunos jueces terminaron por enterarse de que a los vendedores ambulantes la policía les quitaba las cosas y no les daba recibo, que se producían abusos que, contados espontáneamente por los chavales, ignorantes de quién era el interlocutor, cobraban especial credibilidad. En suma, que en este admirable intercambio se producía entre personas que jamás habrían soñado estar juntas la educación y la complicidad.

6. LA PEDAGOGÍA QUE LA COMPLICIDAD EXIGE.

“Educación (...) existe en la humanidad antes de que se inventaran las escuelas; las personas que todavía no tienen escuela educan en su casa; incluso, desgraciadamente, la gente se educa en la calle, en el campo y en el trabajo.

¹⁹ José Luis CORZO TORAL, “Introducción” a Lorenzo MILANI, *Escritos Pastorales*, o.c., XXVII.

Educar es crecer... así que educación es madurar, crecer como persona”²⁰. Muchas veces es más importante lo que hay que olvidar que lo que hay que aprender. Por ello, considerando que lo que “nos” educa es la vida y los retos que nos lanza, creo que la educación informal y con ella toda educación que pretenda ser tal, necesita participar de varias notas distintivas:

1.- ACTIVA. Porque el chaval o la chavala no son objeto de tratamiento, ni destinatarios de contenidos “precocinados”, sino sujetos de su propio proceso personal. Van descubriendo los retos que les exige vivir desde determinados valores, van experimentando fórmulas diferentes, descubriendo el mundo y madurando personal y socialmente. Lo decía muy bien Freire²¹: “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión”.

2.- Es necesariamente CRÍTICA. En primer lugar, con ella misma, porque está continuamente recreándose y cuestionándose; porque está dispuesta a pegarse al terreno, a modelarse según la realidad cambiante, a asumir los errores y a aprender de ellos. La realidad es la materia prima desde la que parte. Es crítica también con la sociedad en la que vive, en lo que tiene de marginante, de excluyente, de maleducada y maleducadora. Finalmente, es también crítica con el chaval, confrontándole, ayudándole a entender sus comportamientos y a buscar formas más sanas y racionales de comportarse. Lo expresaba muy bien Lorenzo Milani: “La escuela es el difícil arte de llevar a los chicos por un filo de navaja. Por una parte crear en ellos el sentido de la legalidad; por otra, la voluntad de leyes mejores... A diferencia de los jueces, el maestro está parcialmente fuera del ordenamiento jurídico: debe adivinar hoy en los ojos de los chicos las cosas que ellos verán claras mañana”.

3.- Es COMPROMETIDA, puesto que el educador no es alguien aséptico y extrínseco a la vida del chaval, sino un acompañante afectivo y efectivo que se implica, se complica y con él, cuando es menester, replica.

4.- Es LIBERADORA, porque poco a poco toma conciencia de la realidad y se constituye en agente transformador de la misma. Y constituye a la acción educativa en agente de la misma. Le hace consciente de la dimensión colectiva de su propio problema y le hace trascender un planteamiento meramente individualista o un abordaje, a la postre, egoísta. No puede haber conciencia colectiva sin autoconciencia, ha de hacer caer en la cuenta al otro, no para culpabilizarle, sino para hacerle responsable y conductor de su vida.

5.- No es NEUTRA. Toma necesariamente partido, porque “la pedagogía jamás es neutra. Siempre está marcada por una elección, por un determinado proyecto de hombre y de sociedad. Esto sucede sobre todo cuando la pedagogía se

²⁰ José Luis CORZO TORAL, “Una síntesis teológica para la educación”, en José Luis CORZO TORAL (Dir.), *Escuchar el mundo, oír a Dios. Teólogos y educación*, PPC, Madrid, 1997, 79-80.

²¹ Paulo FREIRE, o.c., 80.

presenta como apolítica. Los educadores que "no hacen política" practican de hecho la política de la sumisión más fuerte".²² La pedagogía cómplice valida su ausencia de neutralidad en la generación simultánea de dos vectores: a) El de la fraternidad que implica asumir horizontalmente un proyecto común; b) El de la ciudadanía democrática que genera reivindicación de derechos. Para ello será necesario que el educador supere una visión corporativista y se "desgremialice", que tenga una auto-percepción no profesionalizada: con sus alumnos es ciudadano, ante ellos maestro. Por eso participan con el resto de los ciudadanos en reivindicaciones no estrictamente laborales.

6.- Es ESPECÍFICA: en el mundo marginal (y en el otro) no es aplicable el modelo docente de la educación bancaria, la que transmite saberes sin valores, la que reproduce sin someter a crítica, la que se funda exclusivamente en premios y castigos. Por eso, a esta suerte de pedagogía, la llamábamos la "pedagogía del descoloque", porque busca sorprender, maravillar, desubicar. Es de neta matriz evangélica: cuando espera una pedrada recibe un abrazo y sale por la puerta grande del perdón (mujer adúltera); cuando la expectativa es un severo reproche, la realidad se torna en abrazo y fiesta (hijo pródigo). Ello exige genialidad creativa y audacia para ser extravagantes: extra-vagar no consiste en teñirse el pelo de amarillo fosforito, sino en tener la intrepidez de vagar en los límites de la vida, viajar al otro lado de las fronteras de la desigualdad, como el genial San José de Calasanz, adelantado transformador de la escuela desde una exquisita complicidad con los pobres. Sólo así no nos pasará lo que denunciaba Milani: "No hemos odiado a los pobres, como la historia dirá de nosotros. Sólo nos hemos dormido. Cuando nos hemos despertado era demasiado tarde, los pobres ya se habían ido sin nosotros"²³.

²² Giulio GIRARDI, *Por una pedagogía revolucionaria*, Barcelona, 1977, 28.

²³ Lorenzo MILANI, *Experiencias pastorales*, BAC, Madrid, 2004, 293.