

Cuadernos de Pensamiento 21



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA ESPAÑOLA

Seminario «ÁNGEL GONZÁLEZ ÁLVAREZ»

Madrid 2008

DIRECTORA

LYDIA JIMÉNEZ

CONSEJO EDITORIAL

AMANCIO LABANDEIRA (Madrid)

CHRISTOPH OHLY (Munich)

CONSOLACIÓN MORALES (Madrid)

JOSÉ LUIS CAÑAS (Madrid)

JOSÉ MANUEL PRELLEZO GARCÍA (Roma)

JOSÉ T. RAGA GIL (Madrid)

LOURDES REDONDO (Madrid)

MARÍA RUIZ TRAPERO (Madrid)

MICHAELA C. HASTETTER (Munich)

TERESA CID (Madrid)

Cuadernos de Pensamiento 21

PUBLICACIÓN DEL SEMINARIO “ÁNGEL GONZÁLEZ ÁLVAREZ” DE
LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA ESPAÑOLA

SUMARIO

<i>Presentación por Lydia Jiménez</i>	5
---	---

I. LA INTERIORIDAD DE LA PERSONA HUMANA

I.1. <i>Cuestiones fundamentales de antropología cristiana</i> , por Eudaldo Forment	11
I.2. <i>La aporía de lo público y lo privado</i> , por Dalmacio Negro Pavón	33
I.3. <i>La vía de la interioridad: conciencia y amor</i> , por Juan José Pérez-Soba Diez del Corral	51
I.4. «Hombre, concógete a ti mismo». <i>La persona de Sócrates</i> , por M ^a Consolación Isart Hernández	81
I.5. <i>Interioridad trascendida en Ramiro Flórez</i> , por M ^a Jesús Carravilla Parra	95
I.6. <i>La familia, lugar privilegiado de personalización</i> , por Abilio de Gregorio García	119
I.7. <i>El silencio: atmósfera de la persona</i> , por Sara Gallardo González	157
I.8. <i>Los derechos de la verdad</i> , por Miguel Ángel Velasco	175

II. EDUCAR PARA LO NUEVO II

II.1. <i>Formación cultural o formación profesional, un dilema en la construcción del espacio europeo de educación superior</i> , por Alfredo Jiménez Eguizábal	193
II.2. <i>El movimiento de las escuelas centradas en la comunidad</i> , por José V. Merino	221
II.3. <i>Razón educativa en Ramiro Flórez. Educación para lo nuevo</i> , por Teresa Cid	265
II.4. <i>La formación de la personalidad en la pedagogía del P. Morales: educar para la vida creadora</i> , por Abilio de Gregorio García	285

COLABORADORES DE ESTE NÚMERO (orden alfabético):

CARRAVILLA PARRA, M^a Jesús
CID VÁZQUEZ, Teresa
GALLARDO GONZÁLEZ, Sara
GREGORIO GARCÍA, Abilio de
FORMENT GIRALT, Eudaldo
ISART HERNÁNDEZ, M^a Consolación
JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, Alfredo
JIMÉNEZ GONZÁLEZ, Lydia
MERINO FERNÁNDEZ, José V.
NEGRO PAVÓN, Dalmacio
PÉREZ-SOBA DIEZ DEL CORRAL, Juan José
VELASCO, Miguel Ángel

SECRETARÍA:

Alcalá, 93. 28009 Madrid.
Teléfono 914 311 193 – Fax: 915 767 352
E-mail: fuesp@fuesp.com
[Http://www.fuesp.com/](http://www.fuesp.com/)

PRESENTACIÓN

Por LYDIA JIMÉNEZ

Hemos querido que el presente volumen de *Cuadernos de Pensamiento* se dedique en exclusiva a la publicación de las ponencias que han venido impartándose a lo largo del curso 2007/08 en nuestra Fundación, tanto en Pedagogía como en Antropología filosófica. Y ello se debe, entre otras razones, a la intención de especializar algunos números de la revista con los temas tratados en las distintas actividades. Además, el peso de las investigaciones que, tan ‘despreocupada’ como fácilmente, han presentado nuestros colaboradores es tal, que no queremos añadir nada más a la balanza para que el lector mismo pueda calibrar el nivel de los cursos impartidos, para nuestra gran alegría.

Inaugura el número al igual que el X curso de Antropología filosófica sobre *El hombre interior y el hombre exterior: la interioridad de la persona* el prof. Eudaldo Forment, que con humilde magnanimidad esconde bajo un título genérico, *Cuestiones fundamentales de antropología cristiana*, a la luz de las reflexiones del Card. Ratzinger, un bellissimo análisis de la actitud del hombre moderno y posmoderno ante su propio deseo de felicidad. Las intervenciones de M^a Consolación Isart y Juan José Pérez-Soba nos acercan al interior de las amables figuras de la Antigüedad pagana y cristiana: Sócrates y S. Agustín. Distantes muchos siglos, son ambos apasionados por la misma Verdad a la que se abrieron, en una fidelidad inusitada en Sócrates, purificada en Agustín, a la voz interior que puede percibir todo hombre, marcando así un camino – ellos sabían que no había otro – para saciar su infinita sed.

El estudio de la interioridad trascendida, que tanto atrajo al fallecido Ramiro Flórez, ha sido el homenaje que M^a Jesús Carravilla ha querido brindar en este número a uno de los pensadores españoles más dedicados

a la razón y al pensamiento místicos, de la mano de S. Agustín, S. Juan de la Cruz y Heidegger. Parece mentira que las verdades más elementales y evidentes, que son concretas y tangibles por tantas cosas, necesiten de algo más que de sí mismas para asentir a ellas. Pero estamos en una nueva época apologética, por lo que a la familia, la dignidad de la persona humana, y muchas otras cosas, se refiere. Sin tener ni poco ni mucho talante apologético, lo cierto es que en su trabajo Abilio de Gregorio aparece como uno de esos Quijotes de hoy que aman y declaran su amor a la familia. El lugar esencial de la familia en el crecimiento y maduración de la interioridad y la personalidad, al calor del amor educativo esencialmente personal, tan explícito y propio en el seno de la familia, queda patente en su *La familia, lugar privilegiado de personalización*.

Si la familia es “la única institución anárquica”, y lo es según la aguda observación de Chesterton porque “es más antigua que la ley y existe por encima del Estado”, Dalmacio Negro Pavón hará disfrutar al lector por su competencia en la cuestión del Estado. Sin duda uno de los temas más actuales en nuestra sociedad es la relación entre lo público y lo privado. Siendo propia del ámbito del Derecho, ha llegado a afectar a todos los ámbitos de la vida humana, incluido el de la religión, que el Estado, conforme a su naturaleza, tiende también a monopolizar. Por su naturaleza peculiar, el Estado es una forma de orden artificial que aspira a ser total, el único orden superior. Dalmacio Negro da una respuesta que esclarece *La aporía de lo público y lo privado*.

Ya en su época, el tratamiento que Kierkegaard ofrecía a la diagnosticada sociedad enferma era el silencio. Sara Gallardo reflexiona sobre su sentido y valor purificador, a la vez que pondera su cualidad para abrir cauce al desarrollo de lo más personal, y por tanto lo que le hace más pleno, rico, profundo, en definitiva más humano al ser más espiritual.

No por casualidad, la verdad que uno conoce en el interior, reclama ser proclamada y lanzada a la luz pública. Miguel Ángel Velasco invita a repensar que la verdad tiene sus derechos y que deben ser respetados, si queremos, a final de cuentas, vernos protegidos de ese reino de la Presión, cuyo nombre fino es la Persuasión.

El XXII curso de Pedagogía para Educadores *Educar para lo nuevo*¹, las intervenciones que aquí se publican abordan temas educativos que,

¹ En el número anterior de *Cuadernos de Pensamiento*, ya se publicaron algunas de las ponencias de este Curso de Pedagogía.

coincidiendo en abordar la ‘novedad’ en lo educativo, tratan temas diversos. “Un fantasma recorre Europa, el fantasma de la convergencia”, comienza Alfredo Jiménez Eguizábal parafraseando a Marx. La imagen es sin duda gráfica y permite hacerse una idea de la impresión, ‘vaga’ por demás, que – así parece – no sólo los reticentes sino también los favorables, tienen a estas alturas en España acerca del Espacio Europeo de Educación Superior. En este estudio es muy de agradecer la honestidad de la exposición, para presentar con llaneza tanto las nobles intenciones como los riesgos y contradicciones de la propuesta renovación de los estudios universitarios en Europa.

Más al fondo van tanto Abilio de Gregorio como Teresa Cid, que desde distintos puntos de partida preconizan una educación que despierte esperanza. Sólo la tensión de voluntad que hace posible la ilusión de un gran ideal puede hacer al joven madurar y fortalecerse venciendo los obstáculos que sus propias pasiones y defectos le salen al paso en sí mismo. Recordando la enérgica y amable figura de un gran líder de la juventud, Juan Pablo II, quiero para terminar ofrecer unas ideas tuyas glosadas por el P. Tomás Morales, S.J., el pedagogo ‘sin escuela’ que presenta en su estudio Abilio de Gregorio: “*Creo en la juventud, en sus posibilidades, y más en la española. Este debería ser dogma de fe incommovible en medio de derrotismos y debilidades que defraudan a los jóvenes que están esperando que se les exija para dar todo lo que encierran*”.

I. LA INTERIORIDAD DE LA PERSONA HUMANA

CUESTIONES FUNDAMENTALES DE ANTROPOLOGÍA CRISTIANA

Por EUDALDO FORMENT
Universidad de Barcelona

1. LA CRISIS DE LA MODERNIDAD

La visión cristiana del hombre, al igual que la de los otros grandes ámbitos de la realidad, se ha ido enriqueciendo a lo largo de la historia de dos mil años de cristianismo. Esta evolución de la antropología cristiana no ha sido transformativa o con cambio de doctrina. En este tipo de modificación substancial el contenido de la explicación no permanece el mismo. No estaba implícitamente contenido en los anteriores. Es contrario o, por lo menos, diverso del que las doctrinas anteriores contenían.

La doctrina cristiana del hombre va cambiando con una evolución homogénea o explicativa,¹ porque se conserva la misma doctrina. El cambio está únicamente en la explicitación de lo que ya estaba implícito en las teorías anteriores. De manera, que lo nuevo no viene de fuera y, por ello, se conserva lo que ha dado origen al crecimiento.

La antropología de la filosofía cristiana se ha basado siempre en dos principios fundamentales: la tesis de la creación de toda la realidad por Dios y la consideración del hombre como imagen espiritual y analógica de su creador. Además de su significado inmediato, estos dos principios tienen otros contenidos virtualmente implicados. Estos últimos, a diferencia de los fundamentales, no se conocen por sí mismos, sino gracias

¹ FRANCISCO MARÍN-SOLA, *La evolución homogénea del dogma católico*, Madrid, BAC, 1952, 147ss.

a la mediación de circunstancias accidentales, como los sucesos de la época.

Para conocer el estado actual –o el que convendría tener– del desarrollo de los contenidos intrínsecos y esenciales de antropología cristiana, es útil comenzar por el origen histórico del mismo. Teniendo en cuenta, sin embargo, que esta perspectiva histórica no afecta a su verdad. Únicamente permite comprender su causa accidental u ocasional.

Es muy útil, para ello, tener en cuenta lo que indicó Benedicto XVI, en un reciente encuentro con sacerdotes de las provincias de Belluno y Treviso, de la región del Veneto, del noreste de Italia. Notó que en la segunda mitad del siglo XX, han tenido lugar dos grandes cambios culturales de grandes y graves consecuencias. El primero: “La ruptura de 1968, es decir, el inicio o –me atrevería a decir– la explosión de la gran crisis cultural de Occidente”.

Antes de esta segunda mitad, entre 1939 y 1945, se había sufrido la Segunda Guerra Mundial, la más grande y sangrienta de la historia. Cuando finalizó, el 2 de septiembre de 1945, se habían enfrentado más de setenta países y habían muerto unos sesenta millones de personas “La generación del período posterior a la guerra, una generación que después de todas las destrucciones y viendo el horror de la guerra, del combatirse unos a otros, y constatando el drama de las grandes ideologías que realmente habían llevado a la gente al abismo de la guerra, habían redescubierto las raíces cristianas de Europa y habían comenzado a reconstruirla con estas grandes inspiraciones”.

Esta situación cambió en 1968, cuando tuvo lugar el Mayo francés o Mayo del 68, la rebelión estudiantil, que se extendió por toda Europa: “Al desaparecer esa generación, se veían también todos los fracasos, las lagunas de esa reconstrucción, la gran miseria que había en el mundo. Así comienza, explota la crisis de la cultura occidental: una revolución cultural que quiere cambiar todo radicalmente. Afirma: en dos mil años de cristianismo no hemos creado el mundo mejor. Por tanto, debemos volver a comenzar de cero, de un modo totalmente nuevo. El marxismo parece la receta científica para crear por fin el mundo nuevo”².

La llamada modernidad había entrado en crisis. En un mundo que llevaba dos décadas de crecimiento sostenido, de democratización, y en

² BENEDICTO XVI, *Discurso: Encuentro con el clero de la diócesis de Belluno-Feltre y Treviso en Auronzo de Cadore*, 24 de julio de 2007.

general de un bienestar como occidente no había conocido nunca, se deseaba otro modo de penar y de vivir.

2. LA PROPUESTA DE LA NUEVA MODERNIDAD

Poco antes de esta revolución cultural había tenido otro gran evento decisivo. El Concilio Vaticano II. El Concilio constó de cuatro sesiones. La primera de ellas presidida por Papa Juan XXIII, el 11 de octubre de 1962. Las otras tres etapas fueron convocadas y presididas por su sucesor, el Papa Pablo VI, que lo clausuró el 7 de diciembre de 1965.

En su alocución de clausura, confesó Pablo VI que: “Tal vez nunca como en esta ocasión ha sentido la Iglesia la necesidad de conocer, de acercarse, de comprender, de penetrar, de servir, de evangelizar a la sociedad que la rodea y de seguirla; por decirlo así, de alcanzarla casi en su rápido y continuo cambio”.³ Precisó que la orientación del Concilio había sido la caridad.

Aunque: “El humanismo laico y profano ha aparecido, finalmente, en toda su terrible estatura y, en un cierto sentido, ha desafiado al Concilio. La religión del Dios que se ha hecho hombre, se ha encontrado con la religión –porque tal es– del hombre que se hace Dios”. Se ha mantenido el amor a los hombres “¿Qué ha sucedido? ¿Un choque, una lucha, una condenación? Podía haberse dado, pero no se produjo. La antigua historia del samaritano ha sido la pauta de la espiritualidad del Concilio”.⁴

Este humanismo de la caridad, “promotor del hombre”, adoptado por el Concilio: “Ha considerado, una vez más, su eterna doble fisonomía: la miseria y la grandeza del hombre; su mal profundo, innegable e incurable por sí mismo, y su bien, que sobrevive, siempre marcado de arcana belleza y de invicta soberanía. Pero hace falta reconocer que este Concilio se ha detenido más en el aspecto dichoso del hombre que en el desdichado. Su postura ha sido muy a conciencia optimista”.

No ha condenado a la modernidad. “Una corriente de afecto y de admiración se ha volcado del Concilio hacia el mundo moderno. Ha reprobado los errores, sí, porque lo exige no menos la caridad que la verdad,

³ PABLO VI, *Alocución en la última sesión pública del Concilio Vaticano II*, 7 de diciembre de 1965, 6.

⁴ *Ibidem*, 8.

pero, para las personas, sólo invitación, respeto y amor. El Concilio ha enviado al mundo contemporáneo, en lugar de deprimentes diagnósticos, remedios alentadores; en vez de funestos presagios, mensajes de esperanza; sus valores no sólo han sido respetados, sino honrados, sostenidos sus incesantes esfuerzos, sus aspiraciones, purificadas y bendecidas”. Tal como son “sus supremas aspiraciones a la existencia, a la dignidad de la persona, a la honrada libertad, a la cultura, a la renovación del orden social, a la justicia, a la paz”.⁵

Lo mismo había indicado Juan XXIII, en el acto de apertura del Concilio. Explicó que: “Lo que principalmente atañe al Concilio ecuménico es esto: que el sagrado depósito de la doctrina cristiana sea custodiado y enseñado en forma cada vez más eficaz”. Añadió: “Al iniciarse el Concilio ecuménico Vaticano II es evidente como nunca que la verdad del Señor permanece siempre. Vemos, en efecto, al pasar de un tiempo a otro, que las opiniones de los hombres se suceden excluyéndose mutuamente y que los errores, apenas nacidos, se desvanecen como la niebla ante el sol. Siempre se opuso la Iglesia a estos errores. Frecuentemente los condenó con la mayor severidad. En nuestro tiempo, sin embargo, la Esposa de Cristo prefiere usar de la medicina de la misericordia más que la severidad. Piensa que hay que remediar a los necesitados mostrándoles la validez de su doctrina sagrada más que condenándolos”.

Parece además que sea el momento adecuado, porque la mera razón humana, sin ninguna otra ayuda, ha descubierto que la modernidad seguía un camino equivocado. En la actualidad: “no es que falten doctrinas falaces, opiniones, conceptos peligrosos que hay que prevenir y disipar; pero ellos están ahí, en evidente contraste con la recta norma de honestidad, que han dado frutos tan perniciosos que ya los hombres, por sí solos, hoy parece que están por condenarlos y en especial aquellas costumbres que desprecian a Dios y a su Ley, la excesiva confianza en los progresos de la técnica, el bienestar fundado exclusivamente sobre las comodidades de la vida. Cada día están ellos más convencidos del máximo valor de la dignidad de la persona humana y de su perfeccionamiento y del compromiso que esto significa”.⁶

⁵ *Ibidem*, 9.

⁶ JUAN XXIII, *Alocución en el acto de inauguración solemne del Concilio Vaticano II*, 11 de octubre de 1962, 15

3. LA OPOSICIÓN DE LAS DOS “MODERNIDADES”

En su alocución a los sacerdotes italianos, de julio de 2007, Benedicto XVI, notó que después se produjo un “grave y gran enfrentamiento entre la nueva -sana- modernidad querida por el Concilio y la crisis de la modernidad”. Como consecuencia, en el mismo mundo cristiano aparecieron tres posturas.

La primera: “opinaba que esta revolución cultural era lo que había querido el Concilio; identificaba esta nueva revolución cultural marxista con la voluntad del Concilio. Decía: ‘esto es el Concilio. Según la letra, los textos son aún un poco anticuados, pero tras las palabras escritas está este espíritu; ésta es la voluntad del Concilio. Así debemos actuar’”.

La segunda, que surgió como reacción a la anterior, decía: “‘así destruí la Iglesia’. Una reacción absoluta contra el Concilio, el anticonciliarismo”⁷.

Estas dos posiciones coinciden en una interpretación del Concilio, que Benedicto XVI denomina “hermenéutica de la discontinuidad”. En 2005, en un discurso de fin de año a la curia romana, declaró: “existe una interpretación que podría llamar ‘hermenéutica de la discontinuidad y de la ruptura’; a menudo ha contado con la simpatía de los medios de comunicación y también de una parte de la teología moderna. [...] La hermenéutica de la discontinuidad corre el riesgo de acabar en una ruptura entre Iglesia preconiliar e Iglesia posconiliar”.⁸

Una tercera postura ante el Concilio, añade Benedicto XVI en la alocución de 2007 a los sacerdotes, es la del “tímido, humilde intento de realizar el verdadero espíritu del Concilio. Dice un proverbio: hace más ruido un árbol que cae que un bosque que crece”. El bosque que crece no se escucha, porque lo hace sin ruido, en su proceso de desarrollo. Así, mientras se escuchaban los grandes ruidos del progresismo equivocado, del anticonciliarismo, ha ido creciendo silenciosamente el camino de la Iglesia, aunque con muchos sufrimientos e incluso con muchas pérdidas en la construcción de un nuevo paso cultural”.⁹

⁷ BENEDICTO XVI, *Discurso: Encuentro con el clero de la diócesis de Belluno-Feltre y Treviso en Auronzo de Cadore*, o.c.

⁸ *Id.*, *Discurso a los cardenales, arzobispos, obispos y prelados superiores de la curia romana*, 22 de diciembre de 2005.

⁹ *Id.*, *Discurso: Encuentro con el clero de la diócesis de Belluno-Feltre y Treviso en Auronzo de Cadore*, o.c.

Esta tercera actitud, opuesta a las dos anteriores –que podrían denominarse del “progresismo” y del “reaccionarismo” o “integrista”–, hace otra interpretación del Concilio, la de la “hermenéutica de la reforma”, de la renovación dentro de la continuidad del único sujeto-Iglesia, que el Señor nos ha dado; es un sujeto que crece en el tiempo y se desarrolla, pero permaneciendo siempre el mismo, único sujeto del pueblo de Dios en camino”. De manera que “a la hermenéutica de la discontinuidad se opone la hermenéutica de la reforma, como la presentaron primero el Papa Juan XXIII en su discurso de apertura del Concilio el 11 de octubre de 1962 y luego el Papa Pablo VI en el discurso de clausura el 7 de diciembre de 1965”. En estos más de cuarenta años transcurridos desde el Concilio: “Se han confrontado dos hermenéuticas contrarias y se ha entablado una lucha entre ellas. Una ha causado confusión; la otra, de forma silenciosa pero cada vez más visible, ha dado y da frutos”.

Respecto a esta última nota el Papa que “donde esta interpretación ha sido la orientación que ha guiado la recepción del Concilio, ha crecido una nueva vida y han madurado nuevos frutos. Cuarenta años después del Concilio podemos constatar que lo positivo es más grande y más vivo de lo que pudiera parecer en la agitación de los años cercanos a 1968. Hoy vemos que la semilla buena, a pesar de desarrollarse lentamente, crece”.

Sin embargo, reconoce que, por una parte, en los temas tratados por el Concilio “podría emerger una cierta forma de discontinuidad y que, en cierto sentido, de hecho se había manifestado una discontinuidad, en la cual, sin embargo, hechas las debidas distinciones entre las situaciones históricas concretas y sus exigencias, resultaba que no se había abandonado la continuidad en los principios; este hecho fácilmente escapa a la primera percepción. Precisamente en este conjunto de continuidad y discontinuidad en diferentes niveles consiste la naturaleza de la verdadera reforma”.

Debe tenerse en cuenta que las decisiones de la Iglesia respecto a hechos y situaciones mudables y contingentes son igualmente contingentes. En estos casos “sólo los principios expresan el aspecto duradero, permaneciendo en el fondo y motivando la decisión desde dentro. En cambio, no son igualmente permanentes las formas concretas, que dependen de la situación histórica y, por tanto, pueden sufrir cambios. Así, las decisiones de fondo pueden seguir siendo válidas, mientras que las formas de su aplicación a contextos nuevos pueden cambiar”.

Con este espíritu, “el Concilio Vaticano II, con la nueva definición de la relación entre la fe de la Iglesia y ciertos elementos esenciales del pensamiento moderno, revisó o incluso corrigió algunas decisiones históricas, pero en esta aparente discontinuidad mantuvo y profundizó su íntima naturaleza y su verdadera identidad”.

Por otra, admite Benedicto XVI que la relación entre la Iglesia y la edad moderna no es fácil. “Esta relación tuvo un inicio muy problemático con el proceso a Galileo. Luego se rompió totalmente cuando Kant definió la ‘religión dentro de la razón pura’ y cuando, en la fase radical de la Revolución francesa, se difundió una imagen del Estado y del hombre que prácticamente no quería conceder espacio alguno a la Iglesia y a la fe. El enfrentamiento de la fe de la Iglesia con un liberalismo radical y también con unas ciencias naturales que pretendían abarcar con sus conocimientos toda la realidad hasta sus confines, proponiéndose tercamente hacer superflua la ‘hipótesis Dios’, había provocado en el siglo XIX, bajo Pío IX, por parte de la Iglesia, ásperas y radicales condenas de ese espíritu de la edad moderna. Así pues, aparentemente no había ningún ámbito abierto a un entendimiento positivo y fructuoso, y también eran drásticos los rechazos por parte de los que se sentían representantes de la edad moderna”. La situación no se prolongó mucho, porque “mientras tanto, incluso la edad moderna había evolucionado. La gente se daba cuenta de que la Revolución americana había ofrecido un modelo de Estado moderno diverso del que fomentaban las tendencias radicales surgidas en la segunda fase de la Revolución francesa”.

No sólo el cambio se notaba en la política. “Las ciencias naturales comenzaban a reflexionar, cada vez más claramente, sobre su propio límite, impuesto por su mismo método que, aunque realizaba cosas grandiosas, no era capaz de comprender la totalidad de la realidad”. De este modo, con el Concilio “ambas partes comenzaron a abrirse progresivamente la una a la otra. En el período entre las dos guerras mundiales, y más aún después de la Segunda Guerra Mundial, hombres de Estado católicos habían demostrado que puede existir un Estado moderno laico, que no es neutro con respecto a los valores, sino que vive tomando de las grandes fuentes éticas abiertas por el cristianismo. La doctrina social católica, que se fue desarrollando progresivamente, se había convertido en un modelo importante entre el liberalismo radical y la teoría marxista del Estado”.

No obstante, las dificultades continuaban. “Quienes esperaban que con este ‘sí’ fundamental a la edad moderna todas las tensiones desaparecieran y la ‘apertura al mundo’ así realizada lo transformaría todo en pura armonía, habían subestimado las tensiones interiores y también las contradicciones de la misma edad moderna; habían subestimado la peligrosa fragilidad de la naturaleza humana, que en todos los períodos de la historia y en toda situación histórica es una amenaza para el camino del hombre. Estos peligros, con las nuevas posibilidades y con el nuevo poder del hombre sobre la materia y sobre sí mismo, no han desaparecido; al contrario, asumen nuevas dimensiones: una mirada a la historia actual lo demuestra claramente”.¹⁰

4. LA POSMODERNIDAD Y LA HUMILDAD ONTOLÓGICA

En 1989 tiene lugar la segunda ruptura histórica con la caída del llamado “Muro de Berlín” o “Muro de la Vergüenza” que separaba el Berlín Oriental del Berlín Occidental. Sus 120 km, y las muchas personas que murieron por los disparos de los guardias fronterizos al intentar pasarlo, eran el símbolo de la denominada “guerra fría”. Con la caída del muro, se reunificaron las dos Alemanias, desapareció la Unión Soviética y el Pacto de Varsovia.

En 1991 la guerra fría, con la disolución de la Unión Soviética y el bloque marxista que encabezaba, el enfrentamiento de un mundo bipolar, había terminado. Sin embargo, señala Benedicto XVI, en el encuentro de 2007 en la Iglesia de Santa Justina mártir, que “tras la caída de los regímenes comunistas no se produjo, como podía esperarse, el regreso a la fe; no se redescubrió que precisamente la Iglesia con el Concilio auténtico ya había dado la respuesta. El resultado fue, en cambio, un escepticismo total, la llamada ‘posmodernidad’ ”.

Para el pensamiento posmoderno “nada es verdad, cada uno debe buscarse la forma de vivir; se afirma un materialismo, un escepticismo pseudo-racionalista ciego que desemboca en la droga, en todos los problemas que conocemos, y de nuevo cierra los caminos a la fe, porque es muy sencilla, muy evidente. No, no existe nada verdadero. La verdad es into-

¹⁰ *Id.*, *Discurso a los cardenales, arzobispos, obispos y prelados superiores de la curia romana*, 22 de diciembre de 2005.

lerante; no podemos seguir ese camino”. Si la primera ruptura con la modernidad de 1968 fue una “revolución cultural”, la segunda de 1989 fue una “caída en el nihilismo”.¹¹

Esta situación actual en la que se encuentra el hombre, se comprende mejor desde la narración del primer pecado de la historia humana, narrada en el capítulo tercero del Génesis. Este texto del primer libro de la Biblia, explicó Benedicto XVI, el día de la Inmaculada del año 2005: “nos habla de una gran distancia histórica, que sólo con esfuerzo se puede aclarar; sólo a lo largo de la historia ha sido posible desarrollar una comprensión más profunda de lo que allí se refiere. Se predice que, durante toda la historia, continuará la lucha entre el hombre y la serpiente, es decir, entre el hombre y las fuerzas del mal y de la muerte. Pero también se anuncia que “el linaje” de la mujer un día vencerá y aplastará la cabeza de la serpiente, la muerte; se anuncia que el linaje de la mujer –y en él la mujer y la madre misma– vencerá, y así, mediante el hombre, Dios vencerá”.

El pasaje revela que “el hombre no se fía de Dios. Tentado por las palabras de la serpiente, abriga la sospecha de que Dios, en definitiva, le quita algo de su vida, que Dios es un competidor que limita nuestra libertad, y que sólo seremos plenamente seres humanos cuando lo dejemos de lado; es decir, que sólo de este modo podemos realizar plenamente nuestra libertad”.¹² La antropología, en su dimensión metafísica, revela que el hombre en su ser y en su vida no es independiente. “El hombre es dependiente, lo que sólo puede impugnar mintiendo contra el ser”.¹³ Ser humano se identifica con dependencia. “El hombre es dependiente. Él no puede menos que vivir de otros y de una confianza”.¹⁴

Sin embargo, en el mundo posmoderno, el hombre de modo parecido al primero, según el relato del Génesis, “vive con la sospecha de que el amor de Dios crea una dependencia y que necesita desembarazarse de esta dependencia para ser plenamente él mismo. El hombre no quiere recibir de Dios su existencia y la plenitud de su vida. Él quiere tomar por sí mismo del árbol del conocimiento el poder de plasmar el mundo, de

¹¹ *Id.*, *Discurso: Encuentro con el clero de la diócesis de Belluno-Feltre y Treviso en Auronzo de Cadore*, o.c.

¹² *Id.*, *Homilía durante la Solemne Concelebración Eucarística en la Basílica de San Pedro*, 8 de diciembre de 2005.

¹³ JOSEPH RATZINGER, *En el principio creó Dios. Consecuencias de la Fe en la Creación* (Trad. S. Castellote), Valencia, Edicep, 2001, 122.

¹⁴ *Ibidem*, 123.

hacerse dios, elevándose a su nivel, y de vencer con sus fuerzas a la muerte y las tinieblas”.¹⁵ La condición humana revela que “estamos, realmente, a merced de lo incalculable y de lo irresistible, a merced de todo aquello que, con toda seguridad, somos incapaces de hacer; tan sólo podemos esperararlo y aceptarlo”.

En esta aceptación y esperanza se manifiesta la dependencia metafísica, porque “lo esperado puede hacerse esperar. Me hace estar siempre dependiente, se me antoja siempre como un factor de riesgo y de incertidumbre ante todo aquello de lo que no puedo disponer. Se me puede engañar y se me deja inerme ante ello”.¹⁶ Lo que podría llamarse la humildad metafísica requiere confianza en el Creador, que es Razón¹⁷ y Amor¹⁸. Con su sospecha metafísica “el amor se torna, por así decirlo, inseguro para que se puedan afincar en él la vida y el mundo [...]. Así, la hermosa promesa del amor se convierte en un sentimiento insufrible de dependencia y de sentimiento entregado”.¹⁹

Se explica así la complementariedad entre la posmodernidad y el cientificismo y el consecuente tecnicismo. Sin la confianza en el Creador “sólo puedo confiar en lo que me está disponible, en el saber que da poder sobre el mundo y que, como sistema capaz de ser abarcado es ajeno a lo incalculable”.²⁰ Con el sistema complementario de teoría nihilista y práctica científicista, el hombre posmoderno “ve en el saber y el poder, por medio del saber, la única y segura salvación del hombre, que, como tal, no confía en el mundo creado, sino en el que hay que crear, que ya no necesitará de confianza, sino de poder”.²¹

El hombre, como indicó también Benedicto XVI en la homilía de la Inmaculada de 2005, “no quiere contar con el amor que no le parece fiable; cuenta únicamente con el conocimiento, puesto que le confiere el poder. Más que el amor, busca el poder, con el que quiere dirigir de modo autónomo su vida. Al hacer esto, se fía de la mentira más que de la verdad, y así se hunde con su vida en el vacío, en la muerte”.²²

¹⁵ BENEDICTO XVI, *Homilía durante la Solemne Concelebración Eucarística en la Basílica de San Pedro*, o.c.

¹⁶ JOSEPH RATZINGER, *En el principio creó Dios*, o.c., 121.

¹⁷ “El Verbo era Dios” (Jn 1,1).

¹⁸ “Dios es amor” (I Jn 4, 7).

¹⁹ JOSEPH RATZINGER, *En el principio creó Dios*, o.c., 121.

²⁰ *Ibidem*, 121-122.

²¹ *Ibidem*, 122.

²² BENEDICTO XVI, *Homilía durante la Solemne Concelebración Eucarística en la Basílica de San Pedro*, o.c.

5. EL OLVIDO DEL SER Y LA CONFIANZA EN EL SER Y EN EL AMOR

En esta visión del cientificismo posmoderno se ha olvidado la verdad del ser, que es bueno y que tiene su origen en el amor. Desde este fondo metafísico, verdadero y bueno, se revela la bondad del ser dependiente que tiene el hombre. “La dependencia no es algo degradante, si mantiene la forma del amor, pues entonces ya no es más dependencia, ni disminución del individuo por la concurrencia del otro, sino que es entonces cuando se configura lo propio como propio y nos hace libres; pues el amor adopta esencialmente esta forma: ‘yo quiero que tú seas’”.²³

La reflexión filosófica sobre el amor ha llevado casi siempre a esta definición del antropólogo tomista alemán Josef Pieper (1904-1997). Sobre esta intención amorosa escribe: “fue Dios quien, en el acto de la creación, anticipándose a todo amor humano imaginable, dijo: ‘yo quiero que seas; es bueno, ‘muy bueno’ que existas (Gen 1, 31). Es Dios quien ha introducido en todo lo que los hombres pueden amar o afirmar, juntamente con el ser, el ser bueno; quien regaló todo lo que puede ser digno de amor y de aprobación. Por tanto, en virtud de su misma naturaleza y de una forma irreversible, el amor humano no puede ser más que reproducción, una especie de repetición de ese amor de Dios, creador de la más perfecta manera y en su propio sentido”.²⁴

Santo Tomás de Aquino, en la *Suma Teológica*, había afirmado: “el que ama quiere que quien ama exista y viva”.²⁵ También repetía en sus obras, el filósofo personalista francés Gabriel Marcel: “amar a alguien es decirle: tú no morirás jamás”.²⁶ Escribió José Ortega y Gasset, algo parecido, en 1951: “amar una cosa es estar empeñado en que exista; no admitir, en lo que depende de uno, la posibilidad de un universo donde aquel objeto esté ausente”.²⁷

Sobre esta unanimidad en la descripción del amor, podrían multiplicarse las citas. Desde esta concepción del amor, concluye Ratzinger que: “El hombre es dependiente: ésta es su primera verdad. Y como es así,

²³ JOSEPH RATZINGER, *En el principio creó Dios*, o.c., 123-124.

²⁴ JOSEF PIEPER, *Las virtudes fundamentales*, Madrid, Rialp, ²1980, 443.

²⁵ SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Summa Theologiae*, II-II, q. 25, a. 7, in c.

²⁶ Cf. GABRIEL MARCEL, *El misterio del ser*, en *Obras Selectas*, vol. I, Madrid, BAC, 2002.

²⁷ JOSÉ ORTEGA Y GASSET, *Estudios sobre el amor*, en *Obras completas*, Paulino Garagorri (ed.), Madrid, Revista de Occidente (11 vol., Alianza Editorial (12), Madrid. 12 volúmenes. 1946-1983, vol. V (1951), 559.

sólo el amor lo puede redimir, porque sólo él es capaz de transformar la dependencia en libertad”.

El amor que expresa el ser, al igual que este último es un misterio. “A la fe cristiana corresponde constitutivamente admitir el misterio como centro de la realidad, es decir, el amor, aceptar la creación como amor, y vivir desde ello”²⁸. Frente al desprecio posmoderno del ser, la antropología cristiana se fundamenta en otra postura, que es “la de una humildad ontológica, no moral: aceptar el ser como algo recibido; aceptarse a uno mismo como algo creado y dependiente del ‘amor’”²⁹.

Este amor es un amor de donación, un amor no interesado, que sólo busca el bien de lo amado. Como recordó Benedicto XVI, en la conmemoración del cuarenta aniversario de la clausura solemne del Concilio Vaticano: “Amor no es dependencia, sino don que nos hace vivir. La libertad de un ser humano es la libertad de un ser limitado y, por tanto, es limitada ella misma. Sólo podemos poseerla como libertad compartida, en la comunión de las libertades: la libertad sólo puede desarrollarse si vivimos, como debemos, unos con otros y unos para otros”³⁰.

La otra alternativa, la del saber y del poder, que se apoya en la renuncia del ser, y, por tanto, en el olvido del ser, denunciado por Martín Heidegger³¹, en todas sus obras, lleva la nihilismo³². “Si vivimos contra el amor y contra la verdad —contra Dios—, entonces nos destruimos recíprocamente y destruimos el mundo. Así no encontramos la vida, sino que obramos en interés de la muerte”. Puede parecer sorprendente pero, como concluye Benedicto XVI: “Todo esto está relatado, con imágenes inmortales, en la historia de la caída original y de la expulsión del hombre del Paraíso terrestre”³³.

6. LA LEY DIVINA

La humildad metafísica se expresa con la aceptación de la dependencia de la voluntad divina. En esta misma homilía Benedicto XVI aclaró

²⁸ JOSEPH RATZINGER, *En el principio creó Dios*, o.c., 124.

²⁹ *Ibidem*, 124-125.

³⁰ BENEDICTO XVI, *Homilía durante la Solemne Concelebración Eucarística en la Basílica de San Pedro*, o.c.

³¹ Cf. CARLOS CARDONA, *Olvido y memoria del ser*, Pamplona, Eunsa, 1997.

³² Cf. JOSEPH RATZINGER, *En el principio creó Dios*, o.c., 118.

³³ BENEDICTO XVI, *Homilía durante la Solemne Concelebración Eucarística en la Basílica de San Pedro*, o.c.

que: “Vivimos como debemos, si vivimos según la verdad de nuestro ser, es decir, según la voluntad de Dios. Porque la voluntad de Dios no es para el hombre una ley impuesta desde fuera, que lo obliga, sino la medida intrínseca de su naturaleza, una medida que está inscrita en él y lo hace imagen de Dios, y así criatura libre”³⁴.

Santo Tomás demuestra la existencia de esta ley divina y descubre su contenido en la misma naturaleza humana. Es una ley que es humana o “natural”, no sólo porque está impresa en la facultad intelectual de la naturaleza humana, sino también en cuanto que entre ella y su sujeto hay un perfecto acuerdo. De manera que aquello a que obliga la ley es a la vez lo deseado por el hombre, desde lo más profundo. El deber moral coincide con el deseo auténtico del hombre.

Esta naturalidad de la ley no impide ninguna autonomía al hombre. La ley natural no violenta la libertad humana. Su regulación de los actos humanos no se hace de manera violenta, como una coacción exterior, sino que surge del mismo sujeto. Lo ordenado por la ley natural es a la vez una aspiración suya.

La ley natural no es algo sobreañadido al hombre, sino que por coincidir totalmente con sus deseos naturales, puede decirse que surge de su interior. Sin embargo, la puede cumplir o no, activa, inteligente y libremente, de acuerdo con la naturaleza espiritual humana. Aunque, en la naturaleza humana, se dan unas inclinaciones, que todo hombre conoce como buenas y perfectivas para él, que son las que le manda la ley natural, no siempre coinciden con las concretas inclinaciones personales. Puede haberlas modificado esencialmente. La ley divina sirve para orientar en este posible desorden moral.

Según Santo Tomás, por tanto, aquello, a lo que el hombre se siente inclinado por naturaleza, es lo que conoce y siente como bueno, como lo que le dará la felicidad, y, en definitiva, como algo que le llevará a su fin último. Esto conocido como su bien, como bien del hombre, es a lo que además se siente imperado por una ley que Dios ha impreso en su mente. Es a lo que se siente obligado por ley natural, y que puede seguir o no, o comportarse o no naturalmente. En este último caso su actividad continúa siendo espontánea o libre, pero ha perdido la naturalidad objetiva.

Para Santo Tomás consecuentemente el criterio para descubrir si cual-

³⁴ BENEDICTO XVI, *Homilía durante la Solemne Concelebración Eucarística en la Basílica de San Pedro*, o.c.

quier precepto pertenece o está conexionado con la ley natural será, por consiguiente, averiguar si a lo que obliga es a lo deseado por el hombre desde su interioridad más profunda, a su bien, a lo que le hará feliz. De manera que: “Todas las cosas que deben hacerse o evitarse, en tanto tendrán carácter de preceptos de ley natural, en cuanto la razón práctica los juzgue naturalmente como bienes humanos”.

De que el bien humano concuerde con el deber, que impone la ley natural, infiere además el Aquinate que todos los deberes éticos tendrán una mayor o menor importancia según su relación con las inclinaciones naturales. “Según el orden de las inclinaciones naturales es el orden de los preceptos de la ley natural”³⁵. Por este total acuerdo entre esta ley y la naturaleza humana, Santo Tomás determina el orden de los preceptos primarios de la ley natural, examinando el orden de los fines o bienes humanos.

En el encuentro con los sacerdotes de julio de 2007, Benedicto XVI notó que el reconocer la existencia y la naturaleza de esta ley puede ser problemático, porque: “Hoy prevalece la idea de que sólo sería racional —parte de la razón— lo que es cuantificable. Las otras cosas, es decir, las materias de la religión y la moral, no entrarían en la razón común, porque no son comprobables o, como se dice, no son ‘falsificables’ con experimentos”.

Si la moral deja de ser racional, al igual que la religión, queda como norma de la conducta sólo la propia conciencia de cada sujeto. “El único criterio último de la moralidad y también de la religión es el sujeto, la conciencia subjetiva, que no conoce otras instancias. En definitiva, sólo decide el sujeto, con su sentimiento, con sus experiencias, con los criterios que puede haber encontrado”.

Con el subjetivismo moral: “el sujeto se convierte en una realidad aislada”. En cambio: “En la tradición cristiana ‘conciencia’ quiere decir ‘cum-scientia’; o sea: nosotros, nuestro ser está abierto, puede escuchar la voz del ser mismo, la voz de Dios. Por tanto, la voz de los grandes valores está inscrita en nuestro ser y la grandeza del hombre consiste precisamente en que no está cerrado en sí mismo, no se reduce a las cosas materiales, cuantificables, sino que tiene una apertura interior a las cosas esenciales, y también la posibilidad de una escucha”.

Por su conocimiento intelectual, el hombre nos sólo está abierto a la

³⁵ SANTO TOMÁS, *Summa Theologiae*, I-II, q. 94, a. 2, in c.

realidad exterior y a la de su interior, sino también a una realidad trascendente, que oye en su interior. “En la profundidad de nuestro ser no sólo podemos escuchar las necesidades del momento, las cosas materiales, sino también la voz del Creador mismo; así se conoce lo que es bien y lo que es mal”³⁶.

Como afirmaba, el cardenal Newman (1801-1890): “Todo hombre, tenga noticia o no del Salvador del mundo..., posee dentro de sí un mandato que le obliga; no se trata de un mero sentimiento, no es solamente una opinión, una sensación o un determinado punto de vista sobre las cosas, sino una ley, una voz que se impone con autoridad y que le obliga a hacer ciertas cosas y a hacer citar otras y a evitar otras. No digo que sus mandatos concretos sean siempre claros, o que aparezcan siempre en armonía recíproca, pero insisto en que exige obediencia: aprueba, acusa, promete, amenaza, conduce a una acción futura, presencia lo que los ojos no ven. Es más que el mismo yo del hombre. El hombre no tiene poder sobre ella, a no ser que fuerce la naturaleza, él no la creó, y no puede hacerla desaparecer”³⁷.

En nuestros días, observa Benedicto XVI el problema concreto de la ley natural consiste: “en cómo lograr que el hombre sea capaz de escuchar, a pesar de todas las sorderas modernas, en cómo hacer que se vuelva a escuchar, en cómo conseguir que se haga realidad el efecto del bautismo, la apertura de los sentidos interiores”.

A la “voz de la tierra”, sí parece que le escucha el hombre actual. Hoy todos vemos que el hombre podría destruir el fundamento de su existencia, su tierra, y, por tanto, que ya no podemos hacer con nuestra tierra, con la realidad que nos ha sido encomendada, lo que queramos y lo que en cada momento parezca útil o conveniente; si queremos sobrevivir, debemos respetar las leyes interiores de la creación, de esta tierra, aprender estas leyes y obedecer también a estas leyes”.

Nadie discute que: “Esta obediencia a la voz de la tierra, del ser, es más importante para nuestra felicidad futura que las voces y los deseos del momento. En otras palabras, éste es un primer criterio que conviene aprender: el ser mismo, nuestra tierra, habla con nosotros y nosotros de-

³⁶ BENEDICTO XVI, *Discurso: Encuentro con el clero de la diócesis de Belluno-Feltre y Treviso en Auronzo de Cadore*, o.c.

³⁷ JOHN HENRY NEWMAN, *Pensamientos*, Barcelona, Editorial, 1995, texto de *Un fenómeno universal (Sermones predicados en ocasiones varias)*, 39.

bemos escuchar si queremos sobrevivir y descifrar este mensaje de la tierra”.

En nuestro interior suena una segunda voz, la de los otros hombres. Debe también escucharse, porque: “Si debemos ser obedientes a la voz de la tierra, esto vale aún más para la voz de la vida humana. No sólo debemos cuidar la tierra; también debemos respetar al otro, a los otros: al otro en su singularidad como persona, como mi prójimo, y a los otros como comunidad que vive en el mundo y en la que debemos vivir juntos. Y vemos que sólo podemos ir adelante si guardamos un respeto absoluto a esta criatura de Dios, a esta imagen de Dios que es el hombre, sólo si respetamos la convivencia en la tierra”.

La existencia de estas dos voces lleva a una tercera, “la voz de la verdad” y, con ella, “la voz de los valores. El hombre posee también una capacidad, dada por Dios, para escucharla. “Nuestra misma naturaleza lleva en sí un mensaje moral, un mensaje divino, que debe ser descifrado y que nosotros poco a poco podemos conocer y escuchar mejor si desarrollamos en nosotros una escucha interior”. Son una ayuda “las grandes experiencias de la humanidad experiencias de la humanidad, en las que se manifiesta la voz del ser, y sobre todo a las experiencias de la gran peregrinación histórica del pueblo de Dios, que comenzó con Abraham, en el que no sólo encontramos las experiencias humanas fundamentales, sino que también, a través de esas experiencias, podemos escuchar la voz del Creador mismo, que nos ama y ha hablado con nosotros”³⁸.

Es, por tanto, necesario en el estudio del hombre reflexionar y redescubrir su relación con la ley natural. En un discurso de 2007, dedicado a la ley natural, Benedicto XVI, afirmó que la ley natural es “un tema de notable importancia para el actual momento histórico”.

Es además “urgente”, porque: “La ley natural es la fuente de donde brotan, juntamente con los derechos fundamentales, también imperativos éticos que es preciso cumplir. En una actual ética y filosofía del derecho están muy difundidos los postulados del positivismo jurídico. Como consecuencia, la legislación a veces se convierte sólo en un compromiso entre intereses diversos: se trata de transformar en derechos intereses privados o deseos que chocan con los deberes derivados de la responsabilidad social. En esta situación, conviene recordar que todo ordenamiento

³⁸ BENEDICTO XVI, *Discurso: Encuentro con el clero de la diócesis de Belluno-Feltre y Treviso en Auronzo de Cadore*, o.c.

jurídico, tanto a nivel interno como a nivel internacional, encuentra su legitimidad, en último término, en su arraigo en la ley natural, en el mensaje ético inscrito en el mismo ser humano”.

Puede decirse como conclusión que: “La ley natural es, en definitiva, el único baluarte válido contra la arbitrariedad del poder o los engaños de la manipulación ideológica. El conocimiento de esta ley inscrita en el corazón del hombre aumenta con el crecimiento de la conciencia moral. Por tanto, la primera preocupación para todos, y en especial para los que tienen responsabilidades públicas, debería consistir en promover la maduración de la conciencia moral. Este es el progreso fundamental sin el cual todos los demás progresos no serían auténticos. La ley inscrita en nuestra naturaleza es la verdadera garantía ofrecida a cada uno para poder vivir libre y respetado en su dignidad”.³⁹

7. EL VENENO DEL MAL

Además, del principio antropológico de la dependencia, derivado de los dos principios primarios de la antropología cristiana, el mundo creado por Dios y el hombre imagen divina, es importante tener en cuenta otro de sus contenidos fundamentales conexionado con dicho principio: la inclinación a negarlo. La reflexión antropológica descubre en el hombre y en su historia este mal o esta herida de la naturaleza humana. Su misterio queda en parte desvelado en el relato del inicio de la Biblia, porque, como indica Benedicto XVI, en su homilía del día de la Inmaculada: “con este relato no sólo se describe la historia del inicio, sino también la historia de todos los tiempos, y que todos llevamos dentro de nosotros una gota del veneno de ese modo de pensar reflejado en las imágenes del libro del Génesis. Esta gota de veneno la llamamos *pecado original*”.

Este olvido de la dependencia amorosa de Dios explica que muchas veces: “Brotó en nosotros la sospecha de que una persona que no peca para nada, en el fondo es aburrida; que le falta algo en su vida: la dimensión dramática de ser autónomos; que la libertad de decir no, el bajar a las tinieblas del pecado y querer actuar por sí mismos forma parte del verdadero hecho de ser hombres; que sólo entonces se puede disfrutar a

³⁹ Id., *Discurso a los participantes al Congreso sobre la ley natural, organizado por la Pontificia Universidad Lateranense de Roma*, 16 de febrero de 2007.

fondo de toda la amplitud y la profundidad del hecho de ser hombres, de ser verdaderamente nosotros mismos; que debemos poner a prueba esta libertad, incluso contra Dios, para llegar a ser realmente nosotros mismos”⁴⁰.

Por consiguiente: “Pensamos que en el fondo el mal es bueno, que lo necesitamos, al menos un poco, para experimentar la plenitud del ser. Pensamos que Mefistófeles —el tentador— tiene razón cuando dice que es la fuerza ‘que siempre quiere el mal y siempre obra el bien’”⁴¹. En consecuencia: “Pensamos que pactar un poco con el mal, reservarse un poco de libertad contra Dios, en el fondo está bien, e incluso que es necesario”. La realidad nos muestra que es todo lo contrario. “Al mirar el mundo que nos rodea, podemos ver que no es así, es decir, que el mal envenena siempre, no eleva al hombre, sino que lo envilece y lo humilla; no lo hace más grande, más puro y más rico, sino que lo daña y lo empequeñece”.

En un pequeño volumen teológico, Ratzinger, refiriéndose a un pasaje de Santo Tomás⁴², en el que se cita este texto de San Pablo: “La tristeza del siglo causa la muerte”⁴³, indica que la tristeza pesimista causada por las cosas de este mundo, parecen ofrecer la felicidad. Sobre esta paradójica “melancolía de este mundo”, o “acidia metafísica”, como también le llama, explica que: “No hace mucho esta palabra podía parecer algo oscura, más aún, irreal, ya que daba a entender que los hijos de este mundo fueran mucho más alegres que los creyentes, quienes, atormentados por escrúpulos de conciencia, parecían excluidos del sereno placer de la existencia, e incluso un poco envidiosos miraban hacia los no creyentes, a quienes parecía abierto, sin ningún tipo de reflexión o de miedo, el entero jardín paradisíaco de la felicidad terrena”⁴⁴.

Nota además que, en sectores del mundo cristiano: “Se quería ser libre de pesados límites, allí donde no sólo un árbol, sino casi todos los árboles del jardín parecían prohibidos. Parecía que sólo había libertad de alegría para los no creyentes. Para muchos cristianos de la edad moderna, el yugo de Cristo no parecía, en verdad, ‘ligero’; lo sentían como demasiado pesado, por lo menos como les venía propuesto por la Iglesia”.

⁴⁰ *Id.*, *Homilía durante la Solemne Concelebración Eucarística en la Basílica de San Pedro*.

⁴¹ *Ibidem* Cf. JOHANN WOLFGANG VON GOETHE, *Fausto* I, 3.

⁴² SANTO TOMAS, *Summa Theologiae*, II-II, q. 35, a. 3, sed c.

⁴³ II Cor 7,10.

⁴⁴ JOSEPH RATZINGER, *Mirar a Cristo* (Trad. Xavier Serra), Valencia, Edicep, 2005, 75.

En cambio, en este mundo posmoderno: “Hoy ya se han experimentado hasta la saciedad las promesas de libertad ilimitada, y empezamos a comprender de nuevo la expresión ‘melancolía de este mundo’. Las alegrías prohibidas pierden su esplendor en el momento en que ya no están prohibidas. Esas alegrías debían y deben ser radicalizadas y aumentadas cada vez más, apareciendo finalmente insípidas, porque todas ellas son limitadas, mientras que la llama del hambre de lo Infinito siempre permanece encendida. Y así hoy vemos, frecuentemente en el rostro de los jóvenes, una extraña amargura, un conformismo bastante lejano del empuje juvenil hacia lo desconocido”⁴⁵.

El relativismo, el escepticismo y el nihilismo posmodernos llevan a la desesperación. Desde ella el hombre se entrega sin orden e íntegramente a la aparente y caduca felicidad del mundo, que le produce, en realidad, la “melancolía de este mundo” o “la pereza del corazón”, una tristeza metafísica, muy presente en la filosofía y en el arte y en la literatura. “La raíz más profunda de esta tristeza es la falta de una gran esperanza y la imposibilidad de alcanzar el gran amor. Todo lo que se puede esperar ya se conoce y todo amor desemboca en la desilusión por la finitud de un mundo, cuyos enormes substitutos no son sino una mísera cobertura de una desesperación abismal. Y así la verdad de que la tristeza del mundo conduce a la muerte, es cada vez más real”⁴⁶.

El aviso bíblico “Si comes de él morirás”⁴⁷ parece que hace mucho tiempo que se está cumpliendo. La situación es parecida a la que se cuenta en otros pasajes bíblicos. “En la historia de Israel, como la cuentan los Libros Sagrados [...] Israel encuentra su elección demasiado pesada, andando continuamente junto a Dios. Se prefiere volver a Egipto, a la normalidad, y ser como todos los otros. Esta rebelión de la pereza humana contra la grandeza de la elección es una imagen de la sublevación contra Dios, que vuelve cíclicamente en la historia y cualifica, de modo particular, precisamente a nuestra época. Con este intento de quitarse de encima la obligación de elegir, el hombre no se rebela contra cualquier cosa. Si para él este ser amado por Dios está demasiado lleno de pretensiones, se convierte en una molestia indeseada, entonces se subleva contra su propia esencia. No quiere ser lo que es como criatura concreta”⁴⁸.

⁴⁵ *Ibidem*, 76.

⁴⁶ JOSEPH RATZINGER, *Mirar a Cristo*, o.c., 76-77.

⁴⁷ Gn 3, 17.

⁴⁸ JOSEPH RATZINGER, *Mirar a Cristo*, o.c., 78-79.

En estos momentos es todavía más grave, porque: “Hoy existe un extraño odio del hombre contra su propia grandeza. El hombre se ve a sí mismo como el enemigo de la vida, del equilibrio de la creación; se ve como el gran perturbador de la paz de la naturaleza, aquel que hubiera sido mejor que no hubiese existido, la criatura que ha salido mal. Su liberación y la del mundo consistiría en el destruirse a sí mismo y al mundo, en el hecho de eliminar el espíritu, de hacer desaparecer lo específico del ser humano, de forma que la naturaleza retorne a su inconsciente perfección, a su propio ritmo y a su propia sabiduría del morir y transformarse”.⁴⁹

En otro lugar, nota Ratzinger existe “un resentimiento contra el hombre mismo”, por el que se le considera como “una enfermedad de la naturaleza”. Añade que, por una transformación de un primer resentimiento contra el tecnicismo, se cree que: “Este ser, que se escapa tanto de la exacta objetividad como de la evidencia de la naturaleza, es el auténtico impedimento para el maravilloso equilibrio de la naturaleza. El hombre enferma, adolece de espíritu y de sus consecuencias, la libertad. Espíritu y libertad son enfermedades de la naturaleza. De ellas tendrían que verse libres el hombre y el mundo para alcanzar su salvación. El hombre tendría que curarse de su ser hombre para retornar al equilibrio”.⁵⁰

Agrega Ratzinger, es su estudio teológico, que: “Al inicio de este camino estaba el orgullo de ‘ser como Dios’. Era preciso desembarazarse del vigilante Dios para ser libres; hacerse Dios proyectado en el cielo y dominar como Dios sobre toda la creación. Y así surgió una especie de espíritu y voluntad, que estaban y están en contra de la vida, y son dominio de la muerte. Y cuanto más se siente este estado, tanto más el inicial propósito se vuelve en su propio contrario y permanece prisionero del mismo punto de partida: el hombre que quería ser el único creador de sí mismo y subir a la grupa de la creación con una evolución mejor, por él pensada, acaba en la autonegación y en la autodestrucción. Se da cuenta de que sería mejor que no existiese”.⁵¹

Insiste Benedicto XVI, en la homilía citada que, por una parte: “Debemos aprender más bien esto: el hombre que se abandona totalmente en las manos de Dios no se convierte en un títere de Dios, en una persona

⁴⁹ JOSEPH RATZINGER, *Mirar a Cristo*, o.c., 77-78.

⁵⁰ *Id.*, *En el principio creó Dios*, o.c., 118.

⁵¹ *Ibidem*, 78.

aburrida y conformista; no pierde su libertad. Por otra que: “Sólo el hombre que se pone totalmente en manos de Dios encuentra la verdadera libertad, la amplitud grande y creativa de la libertad del bien. El hombre que se dirige hacia Dios no se hace más pequeño, sino más grande, porque gracias a Dios y junto con él se hace grande, se hace divino, llega a ser verdaderamente él mismo. El hombre que se pone en manos de Dios no se aleja de los demás, retirándose a su salvación privada; al contrario, sólo entonces su corazón se despierta verdaderamente y él se transforma en una persona sensible y, por tanto, benévola y abierta”⁵².

Dirige, por ello, este mensaje, se dirige a nosotros, diciendo: “ten la valentía de osar con Dios. Prueba. No tengas miedo de él. Ten la valentía de arriesgar con la fe. Ten la valentía de arriesgar con la bondad. Ten la valentía de arriesgar con el corazón puro. Comprométete con Dios; y entonces verás que precisamente así tu vida se ensancha y se ilumina, y no resulta aburrida, sino llena de infinitas sorpresas, porque la bondad infinita de Dios no se agota jamás”⁵³.

⁵² *Id.*, *Homilía durante la Solemne Concelebración Eucarística en la Basílica de San Pedro*. Añade: “Lo vemos en María. El hecho de que está totalmente en Dios es la razón por la que está también tan cerca de los hombres. Por eso puede ser la Madre de todo consuelo y de toda ayuda, una Madre a la que todos, en cualquier necesidad, pueden osar dirigirse en su debilidad y en su pecado, porque ella lo comprende todo y es para todos la fuerza abierta de la bondad creativa.”

⁵³ *Ibidem*, pone estas palabras en boca de la Inmaculada.

LA APORÍA DE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO

Por DALMACIO NEGRO PAVÓN
Universidad CEU-San Pablo

1.- Lo público y lo privado es uno de los tres presupuestos de lo Político, siendo los otros dos el presupuesto mando-obediencia y el presupuesto amigo-enemigo. El presupuesto mando-obediencia es un presupuesto social, pues se da en todos los niveles de la vida social, y el presupuesto amigo-enemigo es el presupuesto político. El presupuesto público-privado es el presupuesto jurídico, que fija las distinciones formales necesarias para ordenar la vida social, distinguiendo entre lo que es de interés común y lo que es de interés particular. ¿Qué tiene, pues, que ver con el tema del hombre interior y el hombre exterior, con la interioridad de la persona humana, que constituye el objeto de este ciclo?

La realidad del hombre interior es inseparable de la del hombre exterior. Son complementarias y, aunque superficialmente pudiera parecer que lo privado debiera ser lo propio del hombre interior, sin embargo, su espacio es lo público. Sin abordar ahora el tema agustiniano del hombre interior-hombre exterior, del que otros se ocupan en este ciclo con más autoridad que yo, desde el punto de vista de la política lo más importante es su exteriorización, la forma pública en que se expresa la realidad interior del ser humano, animal político. El *anthropos* es el único ser trascendente, que se trasciende sí mismo, siendo en puridad el hombre interior el que se trasciende. La religión es la forma superior de esa trascendencia, por la que se sitúa un plano distinto y superior al natural.

Esto obliga a una aparente digresión sobre la relación dialéctica existente entre la religión y política.

2.- Analíticamente, ambas dan lugar a dos tipos fundamentales de la vida humana, a dos formas de vida bien diferenciadas. Desde el punto de vista de la acción humana, la religión da lugar a un tipo de orden pragmático que media entre los dos superórdenes empíricos fundamentales o grandes abarcadores de la existencia: el de lo sobrenatural y el de lo natural. El sobrenatural es el ámbito o mundo invisible al que se refiere la fe; el natural es el ámbito o mundo visible de la vida humana en general -salvo lo que corresponde al primero-, al que se refieren las demás potencias del alma. La síntesis empírica de ambos es el orden social, que es el producto de todas las potencias o facultades del ser humano.

La función de la religión, del orden religioso, consiste en hacer posible que el hombre participe a la vez en ambos órdenes superiores: en un sentido, por la fe se adscribe al orden de lo sobrenatural, puesto que lo esencial de una religión es la fe; en otro, se inscribe en el orden de lo natural. Pues la religión es una dimensión esencial de la vida humana natural, de la vida de la especie *anthropos*, como muestra la antropología y, sin necesidad de acudir a las demostraciones antropológicas, la experiencia histórica.

Según esto, se ha llegado a caracterizar el ser humano por su condición de religioso: se ha dicho que el hombre es un animal capaz de creer, de tener creencias, siendo esto lo que lo distingue de las demás especies. El hombre es un animal creyente, entre cuyas creencias se encuentran la de la existencia de vida en ultratumba y la existencia de divinidades, sean las que fueren. Y las creencias, como explican los epistemólogos por lo menos desde Hume, constituyen la condición del pensamiento racional. La razón necesita apoyarse en creencias. Ortega ha explicado muy bien todo esto. Ello significa que la religión, puesto que la fe pertenece al mundo de las ideas creencia, es parte de lo natural y, de hecho, el orden religioso es aquel aspecto del orden natural que relaciona a los hombres con lo que excede a lo natural, visible y temporal, con lo sobrenatural, invisible y eterno.

En cuanto a lo político, éste forma parte, evidentemente, del orden natural, perteneciendo exclusivamente a este superorden. Su relación con lo sobrenatural es la que pueda tener a través de la religión. Nuestra época es una época muy politizada -a veces se dice impropriamente secularizada- debido al impresionante auge del Estado. Sin embargo, es imposible que la política prescinda de la religión. Ésta es la pretensión del laicismo

radical. Pero la política por sí sola nada puede contra la religión. Sólo puede enfrentarse a la religión con la ayuda de otra religión. Y ese laicismo sólo puede prescindir de la religión en el sentido tradicional sustituyéndola por una religión secular que diviniza al hombre. Esto es debido a que el orden político considerado en sí mismo es un orden superficial, casi superfluo, en la vida corriente. No obstante, es imprescindible, pues de él dependen la unidad de las agrupaciones humanas, su capacidad de relacionarse entre sí como tales agrupaciones y su seguridad, interna y externa. Seguridad indispensable dada la contingencia del ser humano, dominado por los deseos miméticos, a los que alude por cierto prohibiéndolos el décimo mandamiento, como ha observado Girard.

Así pues, el orden de lo político –lo más exterior de la vida humana- y el de lo religioso –lo más interior de la vida humana-, están en una inexorable relación dialéctica, puesto que ambos se refieren directamente a la vida de cada hombre concreto. La vida humana es unitaria, personal, pero tiene esas dos dimensiones fundamentales: la vida en este mundo y la vida ultraterrena. La política se ocupa de la salvación o seguridad en el aquende, la religión de la seguridad o salvación en el allende. El auge contemporáneo de la política es por eso directamente proporcional al apego a las cosas de este mundo e inversamente proporcional a la pérdida de la sensibilidad para la vida eterna. Es lo que se llama, de forma inadecuada, la secularización.

Por otra parte, históricamente lo político procede de lo religioso. Es decir, la política ha salido de la religión a medida que se diferenciaba o distanciaba lo profano de lo sagrado. Y es en ese proceso de salida de lo político de lo religioso donde se originó la distinción entre lo público y lo privado como las dos dimensiones de la vida humana que corresponden en el mundo político a la vida eterna y a la vida en el aquende. Pues, lo público es originariamente lo común, aquello que es el fin común de todos los hombres, la vida ultramundana o la salvación eterna –la prolongación de la existencia por toda la eternidad–, mientras lo privado se refiere a los fines particulares en este mundo de cada hombre, cuya existencia es temporal, limitada, siendo fundamental tener la seguridad indispensable en que cada uno pueda perseguir esos fines sin temor a los deseos miméticos. Tal es la razón de ser del gobierno: facilitar la vida temporal de los particulares, sean individuos o sean agrupaciones de individuos, en primer lugar, el grupo familiar, la primera forma de la vida so-

cial, protegiéndola y liberándola de obstáculos. En contraste, en principio, los fines de las instituciones públicas, religiosas o políticas, consisten en ayudar al fin común extramundano, la salvación eterna.

3.- Otra pequeña digresión aclaratoria. La palabra latina *publicum*, público, significa, como ya se ha indicado, lo común, sentido que todavía conserva en el idioma inglés. Y *publicum* se relaciona con *populus*, pueblo. Lo público es lo común a todos los hombres. Pero como estos se agrupan en pueblos, es lo común en cada el pueblo. Como decían los latinos la *res publica*, la cosa del pueblo, es lo que es de todos y de ninguno en particular, de la que nadie puede apropiarse porque es de lo que vive todo el pueblo, lo que le da la seguridad. Dicho de otra manera: lo público es primariamente lo religioso, el ámbito de lo sagrado, porque, a fin de cuentas, depende de los dioses la salud o salvación del pueblo, de la colectividad, en este mundo y en el otro y, en segundo lugar, los bienes materiales comunes, que por su carácter común están fuertemente vinculados a lo religioso. Esta se ve muy bien en las sociedades antiguas, si bien no resulta de fácil comprensión debido a que nuestra forma de ver las cosas está fuertemente influido por el cristianismo, una singular concepción de lo religioso radicalmente desmitificadora.

Ello se relaciona con el hecho de que, en las concepciones arcaicas, apenas se concibe o no se concibe en absoluto la salvación individual. Ocurre en la misma religión hebrea que se refiere directamente a la salvación del Pueblo de Dios, Israel. En la fe cristiana, como en Cristo hay dos naturalezas, se distingue ya claramente lo sobrenatural de lo natural¹ y se le atribuye un valor especial al hombre individual, ya que Jesucristo era también una persona concreta por su naturaleza humana sin perjuicio de la divina. Sin embargo, también en el cristianismo, la salvación, como muestra la escatología, es la del Pueblo de Dios, aunque dentro de él se de la de cada uno en particular –la resurrección de los muertos– según sus méritos, cuyo reconocimiento y atribución es la función del Juicio final.

¹ Como dice M. Gauchet, la Encarnación es el testimonio vivo, en el corazón de la fe, de la irreparable separación de dos órdenes de realidad y de su plena consistencia en cada uno de ellos: Dios, al tomar forma humana, “es Dios descubriéndose completamente distinto, diferente en este punto, alejado, que sin el socorro de la revelación hubiese permanecido ignorado de los hombres. Pero con el mismo golpe de efecto, la esfera religiosa adquiere consistencia autónoma, deviniendo ontológicamente completa por sí misma, a su manera –tomando en todo caso bastante dignidad, por inferior que deba seguir siendo su realidad especial, para que el Verbo se haga carne en ella. Mediante su unión mística en Cristo, lo humano y lo divino se disocian y se diferencian definitivamente...” *Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*. Paris, Gallimard, 1985, 4, 97.

Ahora bien, como la vida eterna es el fin más común a todos los hombres, la Iglesia es el Pueblo de Dios, que, por decirlo así, está por encima de los pueblos concretos. Por eso es la Iglesia una *complexio oppositorum*, un conjunto de pueblos concretos distintos –lo que da lugar a una teología de las naciones– igual que de individuos pecadores, no pecadores y santos unidos por la fe en Cristo, cada uno de los cuáles aporta sus propios méritos en orden a la salvación ultraterrena de todos según el plan de Dios.

Volviendo a la etimología de público, el derecho romano estableció una clara distinción entre lo público y lo privado, siendo famosa la definición del jurista Ulpiano: lo privado, el *ius privatum*, es lo que mira al interés privado, a las cosas privadas, a la utilidad privada; lo público, el *ius publicum*, es lo que mira a la cosa común, a las cosas y bienes comunes, al Bien Común, a lo necesario para la vida del pueblo como un todo o totalidad, a la utilidad pública. De ahí el carácter de bienes sagrados de los templos, ciertas personas, etc., por su superior utilidad pública o común. Bien entendido que el Derecho, el *ius*, es sólo uno, teniendo la distinción una causa puramente utilitaria en función del objeto sobre el que recae la acción jurídica: sobre lo que afecta a los bienes particulares y sobre lo que afecta al Bien Común, a la *res publica*, que incluye lo sagrado, lo que pertenece a los dioses.

En la Edad Media, lo verdaderamente público o más común era la fe católica, sin perjuicio de la existencia de bienes temporales y materiales comunes más o menos desacralizados. La aparición del Estado en el siglo XVI embrolló la claridad de los conceptos. Empezó a distinguirse entre lo público y lo privado por razón de su origen y su finalidad políticos: lo público devino lo que determina como tal el Estado, es el interés del Estado, que al principio, hasta la revolución francesa, incluía la religión. El objeto de la *ratio status* era lo común o público y lo privado el mundo de los intereses particulares, el objeto de las acciones particulares. El problema es que, bajo el Estado, lo que era una distinción formal dentro del Derecho, a medida que aquel, un artefacto, un mecanismo, se ontologizaba, se ha convertido en una distinción sustancial; luego veremos como ha sucedido esto. El hecho es que la distinción entre lo público y lo privado ha devenido casi una distinción ontológica, consistiendo en ello la aporía, el problema actual de la relación público-privado. Pues, trascendiendo el ámbito del Derecho, que es el orden pragmático al que pertenece, un orden formal, ha llegado a afectar a todos los ámbitos de la vida humana,

incluido el de la religión, que el Estado, conforme a su naturaleza, tiende también a monopolizar.

4.- El Estado tiene una peculiaridad que le distingue de todas las demás formas de lo Político: es una forma de orden artificial que aspira a ser total, el único orden superior. ¿Qué quiere decir esto?

Desde el punto de vista natural, espontáneo, empírico, siguiendo a Eric Voegelin, las visiones, interpretaciones o formas fundamentales de entender el orden universal, son tres: la primera, sería la interpretación o visión cosmológica del orden universal; la segunda, la interpretación o visión antropológica del mismo; la tercera, la visión soteriológica. La primera es la concepción ancestral, la segunda la greco-romana, la tercera la judeocristiana. Las dos primeras son visiones inmanentes del orden; la tercera es una visión trascendente. Si añadimos como la cuarta el orden estatal, un orden artificial, este sería de nuevo una visión del tipo inmanente en tanto ha sido construido por el hombre. Vamos a ver rápidamente en que consisten las tres primeras para desarrollar después con más detenimiento lo concerniente a la visión estatal, en la que acaba por ser modificado radicalmente el contenido de la relación público-privado.

4.1.- Según la visión más arcaica, la cosmológica, el orden y su finalidad en todos los planos, incluido el orden entre los seres humanos, es originariamente idéntico al orden que se cree observar en el universo, especialmente por medio de la astronomía-astrología. Lo que he llamado el superorden sobrenatural, el del allende, estaría dentro del cosmos y todo lo relativo a él, que es prácticamente todo, bien directa o bien indirectamente, se explica por medio de mitos. Todavía Platón distinguirá todavía entre un cosmos *noethós* o inteligible y un orden *aisthetós* o sensible, ambos como dos aspectos del cosmos, explicando un tanto míticamente la diferencia entre ambos. En la concepción cosmológica, el orden, toda clase de orden empezando por el orden social que engloba a los demás órdenes o esferas pragmáticas de la vida humana, es absolutamente sagrado y cualquier alteración en el orden concreto de un grupo -de grupos muy integrados en que prácticamente no se distingue lo público de lo privado-, al ser considerado como parte del orden cósmico es visto como un sacrilegio. Lo profano no ha salido todavía de lo religioso, de lo sagrado, y toda acción humana debe concebirse de acuerdo rígidamente con los ritmos y procesos cósmicos. Tal es el fondo de las religiones arcaicas,

que explican todo míticamente. En ellas, el orden concreto de los grupos humanos se sostiene aplacando a las fuerzas cósmicas, simbolizadas por dioses, mediante la ofrenda de víctimas propiciatorias, víctimas de sangre, con frecuencia víctimas humanas. Es el fenómeno del chivo expiatorio estudiado por René Girard.

4.2.- La visión griega del orden cósmico marca un punto de inflexión, que suele explicarse como el paso del mito al logos. La inteligencia, el logos, buscando hacer inteligible el cosmos introduce el concepto de *kaos* para explicar porqué existe el orden cósmico (*kosmos* significa orden), y al distinguir el *kaos* del *kosmos* se interpreta el orden de este último como el orden de la Naturaleza (*physis*), de lo natural. Y observando la Naturaleza, se ve que en ella existen ritmos y relaciones necesarias, por lo que se extrapoló a ella el concepto de ley jurídica, como explicó Werner Jaeger. La *physis*, dedujeron los griegos, está regida igual que el pequeño mundo de los hombres, seres naturales, por leyes, por las leyes naturales. El orden humano forma parte de la Naturaleza.

El orden social del pueblo, lo público, ha de acoplarse al orden natural de las cosas, aunque el hombre, gracias a la razón, el logos, puede crear leyes que adaptan la vida del pueblo a las circunstancias concretas. Pero siempre de acuerdo con las leyes de la Naturaleza, como lo expresa el mito de Antígona. La Naturaleza se venga si se vulneran sus leyes. Eso lo refleja el mito de las Erinnias. En último análisis, todo está sometido al ritmo inexorable de la Naturaleza. De ahí la máxima importancia del destino, de la ley del destino (*eimarméne*, *fatum*), a la que todo está sometido, incluso los dioses, dioses antropomorfos que personifican las fuerzas de la Naturaleza. Estas fuerzas también pueden ser aplacados mediante sacrificios, excluyéndose ahora empero las víctimas humanas. No obstante, en los casos de desorden, cuando irrumpe el *kaos* en el orden humano, sigue funcionando el mecanismo del chivo expiatorio, la víctima propiciatoria, como ejemplifica el mito de Edipo.

La distinción entre lo público y lo privado seguía siendo casi inexistente debido a la presión de lo colectivo, de lo público, que abarca todo: los dioses protegen e iluminan la vida de la *Polis* o Ciudad, desde su lugar más elevado, la acrópolis. Las ciudades griegas eran sociedades arcaicas, aunque ya comenzaron en ellas las distinciones jurídicas, relativas a lo profano (*pro-fanus*, lo que está alrededor del templo). Estas distinciones culminaron en el derecho romano. Este derecho versa sobre lo

profano pero siempre bajo la tutela de la re-ligio, la religión, lo que religa el mundo humano con el de los dioses.

4,3.- La visión soteriológica es la cristiana. No niega la existencia de un orden cósmico, natural, regido por leyes. La diferencia consiste ahora en que se distinguen claramente el plano de lo sobrenatural y el de lo natural. Pero la Naturaleza y sus leyes son conformes al plan de Dios Creador, un Dios único y trascendente que no necesita del mundo para existir como los dioses paganos, y que ha creado el universo por amor. El logos joánico se opone ahora al logos heracliteano poniendo fin a las explicaciones míticas y, con ellas, a la religión. El Dios bíblico prohibía ya los sacrificios humanos mediante los que se protegían las sociedades arcaicas. Él mismo renunció expresamente a los sacrificios de sangre al impedir que Abraham le sacrificase a su hijo, y, finalmente, en el Nuevo Testamento, quedó abolido todo sacrificio sangriento mediante el sacrificio de su único hijo, el Hijo de Dios, como el último chivo expiatorio. En adelante, todo sacrificio será simbólico, siendo la Eucaristía el supremo sacrificio.

5.- En el mundo cristiano, que todavía es el nuestro a pesar de la politización, ¿qué es lo público, si todo, salvo Dios mismo, ha sido desacralizado? ¿Qué ocurre con la religión que en el mundo antiguo era la manifestación suprema de lo público? Dicho un tanto simplistamente, con el cristianismo ocurre una cosa singular y única: que el cristianismo no es una religión, y todavía más, que rechaza la religión; es decir, que la palabra cristianismo, si significa algo, no mienta una religión si no la reunión del pueblo de Dios en torno a Cristo. Aquí lo sobrenatural, el mundo de la fe, es, por decirlo así, el orden absoluto, lo público absoluto al que todo se ordena y que sustituye a lo sagrado ocupando su lugar. Pues la fe cristiana consiste en imitar a Cristo.

Lo sagrado era, a fin de cuentas, una especie de escudo protector frente a las fuerzas naturales. Pero ahora no es un mero refugio, sino el ámbito de lo divino, de Dios Trino. El pueblo de Dios es ahora él mismo lo único sagrado, si se puede decir así. Pero no como una parte o aspecto de la Naturaleza, sino como el modo en que los hombres se agrupan en torno a Dios guiados por el Hijo. Lo privado es lo que corresponde a las necesidades naturales.

En rigor, en la fe cristiana no existiría lo público más que como liturgia,

culto, mediante el cual el pueblo de Dios se une a Él por medio de Cristo. O si se quiere, en sentido amplio, lo público es lo eclesiástico. Desde el punto de vista jurídico, lo público es el Derecho Natural que hizo suyo la Iglesia y que incluye el culto a Dios como parte de lo público.

Esta concepción, tan toscamente expuesta aquí, sería la visión del orden universal implícitamente vigente hasta la aparición del Estado. Recuérdese que en la Edad Media, a la que se ha llamado un tanto hiperbólicamente la Edad de la Fe, no existía la dicotomía público-privado, siendo también sintomático que la palabra religión empezase a ser utilizada en el sentido actual en el Renacimiento, la época en que aparece el Estado, que empezó a tomar forma justamente en la Italia del siglo XIV, en las ciudades que se organizaron como *Signorie*, Señorías. El humanista Marsilio Ficino fue al parecer el primero que le dio a la palabra religión su uso actual.

6.- Naturalmente, la distinción tajante, paraontológica, entre lo público y lo privado, entre lo estatal y el resto, no se impuso en un momento. De hecho, sólo se consolidó en la revolución francesa. Al principio para distinguir el régimen de propiedad del régimen del Estado, como dos suertes de órdenes distintos, pues régimen significa orden. A partir de ese momento cobró un fortísimo auge lo público en un sentido muy distinto al originario, es decir, despojado de su relación con lo sobrenatural. Recordemos sumarísimamente lo que pasó.

El Estado apareció como el rival artificial de la Iglesia sin que casi nadie se apercibiera de ello, salvo al parecer el cardenal inglés Reginald Pole, quien captó su naturaleza y comprendió todo lo que podía implicar. Pero su escrito de 1557 no se publicó hasta el siglo XVIII y apenas ha trascendido. Por lo general, se criticaba la razón de Estado al mismo tiempo que se aceptaba el Estado y se desarrollaba frente a él el derecho de resistencia, que era un concepto del derecho medieval. Incluso se aceptaba generalmente la nueva concepción de la soberanía, si bien ya no designaba únicamente un hecho político natural, la supremacía política, sino un concepto de supremacía jurídica con hondas implicaciones en el Derecho y en la Política. Pues la nueva concepción de la soberanía autorizaba al rey a hacer leyes según su voluntad.

Un primera consecuencia fue que el Rey, el que regía ocupándose del gobierno como un *primus inter pares*, al disponer del aparato estatal se

convirtió en el Príncipe, el principal, y de ahí en el Monarca, un gobernante sin parigual. Las leyes dejaron poco a poco de ser el resultado de un contrato (*lex* significa contrato), de un pacto, para ser el producto autónomo de la voluntad del príncipe o monarca soberano. Las leyes de la soberanía, que perseguían objetivos políticos, prevalecían así sobre el derecho tradicional, que era el resultado de pactos conformes con el Derecho Natural, hasta entonces el verdadero derecho público, custodiado por la Iglesia como parte del orden eclesiástico, expresión del plan de Dios Creador.

El viejo derecho común, vinculado al Derecho Natural, sometido a la Legislación emanada del soberano como un *ius imperandi*, fue quedando relegado a un segundo plano.² No obstante, era tan fuerte la tradición del Derecho Natural, según la cual el derecho concreto o positivo se descubría a través de las costumbres, que se buscó legitimar el derecho a hacer del soberano apelando al Derecho Natural racional, del que aquel se instituyó en intérprete. Hizo así su aparición el derecho divino de los reyes, una doctrina de origen pagano que, mezclada confusamente con argumentos tomados del Antiguo Testamento, legitimaba absolutizándolo el derecho de superioridad absoluta de la soberanía a la vez que justificaba la unión del Trono y el Altar. El derecho legislado, que en principio no contravenía la moralidad del anterior Derecho Natural como expresión del orden creado, fue cada vez abundante, acostumbrando a los pueblos a regirse por las leyes estatales. Pasemos rápidamente a la revolución francesa.

7.- Con la revolución francesa, el Estado llegó a su plenitud en la forma de Estado-Nación. El Estado es una forma de orden, pero un orden mecánico, artificial, creación del hombre, inmanente. A su lado, la Iglesia postulaba la existencia del orden natural por creación divina, y, al mismo tiempo la existencia de un sobrenatural extramundano, cuya síntesis era el orden eclesiástico. Pero la revolución rechazó la *auctoritas* de la Iglesia como custodia de la verdad del orden. Autoridad que se le reconocía en el Antiguo Régimen, aunque fuese a través de la unión del Trono y el Altar: la revolución eliminó el Altar, sustituyó el Trono por la Nación politizándola e impuso el artificioso orden estatal sobre el orden eclesiástico. La Nación politizada, la Nación Política, sustituyendo a la Nación Histórica, atrajo hacia sí los sentimientos de respeto, veneración y sacra-

² No así en Inglaterra donde todavía hoy el derecho sigue siendo el *Common-law*. Lo mismo que en Estado Unidos y, en general, en los países de origen anglosajón.

lidad que esta última relacionaba con la Iglesia. En suma, el Estado-Nación sometió a la Iglesia, convirtiéndose él mismo en una suerte de Estado-iglesia.

Por una parte intentó aniquilarla físicamente, por otra opuso a la religión tradicional, a la fe cristiana, la fe en Cristo, su propia religión, una religión enteramente secular creada por el propio hombre. Entronizó la diosa Razón en Nôtre-Dame, la catedral de París, se presentó como el origen de una nueva creación de la Humanidad, en realidad regeneración, una especie de recreación en lugar de la Redención, e inventó en sustitución del calendario cristiano un nuevo calendario en el que el año cero de la Humanidad liberada de la trascendencia era el de la fecha del comienzo de la revolución. En suma, el orden estatal, un orden artificial, se presentó como la cuarta forma del orden universal sustituyendo al orden soteriológico vigente. Desde entonces, aunque la Restauración sucedió a la revolución y apareció el Estado de Derecho el orden estatal y su religión secular, históricamente una herencia del humanismo, se enfrentan al orden eclesiástico y a la religión tradicional. Desde el punto de vista jurídico se ve muy bien cómo se llegó a esta situación.

La revolución inventó también un nuevo concepto de Constitución. Anteriormente, la Constitución era aquella parte del derecho común que se refería al gobierno. El derecho público de las Monarquías estatales o absolutas, la Legislación, había ya socavado esta idea, aunque aún se mantenía la conexión del derecho positivo con el Derecho Natural (racional). Mas, al abolir la revolución el orden eclesiástico, quedaba abolido el Derecho Natural haciéndose necesario inventar las reglas del nuevo orden artificial, el orden estatal. La solución consistió en sustituir el Derecho Natural por el derecho constitucional. La Constitución se presentó como el fundamento del nuevo orden y como el bastión de lo público monopolizado por el Estado-iglesia nacional frente al viejo Derecho, que no distinguía entre lo público y lo privado más que por razón de utilidad, de la cosa objeto del Derecho; entre el bien público o común, el Bien Común, aunque este fuese ya más bien el interés del Estado, y el bien particular o privado.

8.- Con la instalación plena del orden estatal apareció el normativismo; es decir, que es bueno, moral, lo que acepta como tal la norma jurídica emanada del Estado y malo, inmoral, lo que desaprueba. Y el normativis-

mo empezó a trastocar la idea de lo natural todavía vigente en las conciencias según el sentido común, y, a la larga, el mismo sentido común.

El viejo Derecho Natural incluía la moral, de origen religioso, distinguiéndola del derecho. El nuevo derecho constitucional se convirtió en la fuente de la moralidad al mismo tiempo que del derecho en general, si bien inicialmente, en cuanto a la moral sólo de la moral pública. La moral quedó así escindida entre la moral pública y la moral privada, aquella como la medida de las virtudes públicas y ésta como la de las virtudes privadas. De hecho, por la natural inercia de las cosas se aceptó durante bastante tiempo como contenido de la moralidad pública y la privada la moral tradicional vinculada al Derecho Natural. Mas, debido a la escisión de lo público como lo propio del pseudo Derecho natural, el derecho constitucional producto de la voluntad política representativa de la opinión, real o supuesta, de la mayoría, ese contenido se fue resquebrajando paulatinamente. Pues la Legislación acorde con el derecho constitucional sustituye artificialmente lo natural según el espontáneo sentido común, por lo que según ella es normal, según lo que el derecho positivo admite o condena artificialmente. De ahí que lo social se identificase con lo moral. O sea, aquellas actitudes o conductas sociales que el derecho aprueba –normaliza– son morales, y las que desaprueba anormales, inmorales. Por otra parte, la naturaleza del Estado es la neutralidad, lo que le hace ser lo que es, siendo la soberanía su principio de acción. La neutralidad influyó, pues, decisivamente a la larga en la moral, y, además, el Estado empezó a monopolizar la educación con el pretexto de que la enseñanza debe ser neutral.

Donde se percibe mejor todo este proceso es en Francia, pero, salvo las circunstancias concretas, fue semejante en todas partes, allí donde se instaló el Estado-Nación o Estado-iglesia, Estado que sustituyó la religión por la moral aunque mantuviese relaciones, según las circunstancias históricas, con la religión y la Iglesia. Una conclusión es que la moralidad pública, la moralidad exterior, es más importante que la privada y, por tanto, acaba influyendo en esta última y dirigiéndola a través de la Legislación. Pues, por otra parte, la revolución había realzado también la superioridad de la acción pública, puesto que versa sobre lo común, frente a la privada, sometiendo ésta a aquella en nombre de la ateología de la religión secular, fuente de la nueva moralidad, que trastocaba las ideas morales y jurídicas del sentido común, destruyéndolo poco a poco.

En suma, la moralidad pública, expresaba la religión secular, supuestamente neutral en tanto supuestamente racional, que hizo suya el Estado, y empezó a alterar el sentido de los contenidos de la moral y de derecho en general. Para ello fue muy útil el mito de la justicia social. Pues, siendo la justicia una virtud moral, así resulta fácil identificar lo moral con lo social y lo normal con lo verdaderamente natural según la religión secular expresada a través de las ideologías que guiaban ahora la *ratio status*. Fue así como social y moral llegaron a significar la misma cosa y como el Estado empezó a entremeterse en la moralidad en general, con ánimo de normalizarla por medio de la Legislación, una vez que empezaron a influir en el Estado las ideologías, religiones de la política o ateologías políticas derivadas de la religión secular, una religión que deifica al hombre inventando para ello el mito del hombre nuevo, que es el supuesto antropológico del orden estatal en su plenitud.

9.- La acción pública, inspirada por la justicia social y legitimada por su pretendida neutralidad, penetró paulatinamente en todas las capas de la sociedad acomodándolas al orden estatal como única forma de orden y fuente de la verdad en la forma de ideologías. El escenario fue el siglo XX. En este siglo apareció el Estado Totalitario, que, claramente, aspiraba ya a imponer sus propias normas morales, la moralidad pública, como la única moralidad aceptable. Es lo que a veces se llama la idolización del Estado, si bien en realidad el Estado es ahora la iglesia, un Estado-iglesia que impone y custodia coactivamente las verdades de la ateología de la religión secular, la religión del orden estatal, según la interpretación que le da la ideología o ateología política imperante en cada caso concreto.

El pensamiento estatal había ya reclamado en sus comienzos la retirada de la religión tradicional a la esfera privada, sustituyéndola por el culto a lo público, como escribiera Hobbes, el constructor de la teoría del Estado. Ahora se dio un paso más: en principio la religión debería replegarse al ámbito de la intimidad, prohibiéndose cualquier manifestación pública o privada de la fe. La fe “normal”, “correcta”, pública –y lo mismo la esperanza y la caridad– debe ser la fe según la ideología, en último análisis referida siempre a la fe en el Estado-Nación en representación de la Humanidad entera. Se llegó incluso más lejos en la pretensión de orientar directamente la conciencia en el sentido de la religión secular

según la respectiva ideología, que, naturalmente, aparecía a los ojos de las ideologías rivales como una herejía de la religión secular. De ahí las luchas ideológicas entre las diversas ateologías políticas, con el objeto de conquistar el Estado para imponer mediante su fuerza la respectiva concepción de la religión secular y de la moralidad que se desprende de ella.

10.- Arrumbados los dos principales Estados Totalitarios, uno por la fuerza, otro por su propia implosión, pudo parecer que la religión secular había sido relegada definitivamente. No obstante, Fukuyama proclamó la instauración de la democracia como una suerte de religión política universal, tras la implosión del Estado Totalitario Soviético en 1989. Hasta cierto punto, los hechos le han dado la razón. Mas, en lo que nos concierne aquí, su visión religiosa y moral de la democracia, mezclada con elementos de la religión secular, al seguir las pautas de la norteamericana no excluía a las religiones tradicionales del ámbito público.

No obstante, había tenido lugar mientras tanto la revolución juvenil de 1968. Esta revolución, inane como tal, dio nuevos bríos a la religión secular, sobre todo en Europa, donde el excesivo crecimiento del Estado y por tanto de la influencia de la neutralidad estatal, habían llevado a la adopción de la democracia estatista casi como una religión del Estado excluyente y cada vez más intolerante. Esto había ya suscitado como reacción al estado de cosas una teología política eclesiástica, católica y protestante. Esta nueva teología política reclamaba, frente a las ateologías políticas amparadas estatalmente, un espacio público para la religión, que estaba siendo arrinconada por aquellas. Como decía Juan Bautista Metz, uno de sus principales promotores, en el breve prólogo a *La fe en la historia y la sociedad*, dedicado “a los amigos y seguidores de la teología política”, “la nueva teología política ha intentado más bien detectar en sus raíces histórico-sociales y someter a crítica la peculiar ceguera política de la teología y del cristianismo, puesto que ni el cristianismo ni la teología pueden, sin auto-engaño o impostura, considerarse políticamente inocentes y neutrales”. La afirmación de Metz estaba justificada. Pues, siendo indudable que la Iglesia, la religión y la teología no son neutrales —la Iglesia es como un contramundo en el mundo— la teología política se desprende de ello como una consecuencia necesaria y posible, para orientar las relaciones entre la religión y la política, sin perjuicio de su distinción mediada por el dogma de la Encarnación y expresamente por el Evangelio —“dad a Dios lo que es de

Dios y al César lo que es del César”-. Pero aquella teología política fracasó como tal, debido en parte a que derivó en una teología politizada que adoptaba muchos elementos de la ateología marxista, que pretendía representar a la verdadera democracia.

Esta religión de la política se había extendido por toda Europa durante la guerra fría, tanto por el auge político de la ateología comunista como por el de la ateología socialdemócrata. Las mismas Iglesias cristianas incluida la católica llegaron a ver en esta última la posibilidad de realizar la asintótica justicia social, al mismo tiempo que, con cierto respaldo eclesiástico o por lo menos clerical, se expandía entre los intelectuales, los artistas y los literatos, en las Universidades y en los medios de comunicación, la ideología nihilista de mayo del 68 de la emancipación total, aplicada a liberar al individuo, no a las clases, las razas o a las naciones. Esa ideología nihilista tenía el aliciente suplementario de presentarse como una contracultura. Es decir, frente a la cultura tradicional, en sociedades donde la revolución industrial y tecnológica habían trastrocado tantas cosas de forma natural.

Se habla mucho de la influencia de Gramsci para explicar la difusión de la nueva versión de la religión secular. Gramsci tuvo cierta influencia, pero limitada a la visión marxista su influjo fue muy limitado. Mas aún, el marxismo, aunque aprovechó la situación para atacar desde dentro al mundo occidental aliándose con la nueva ideología nihilista, en cierto modo era una barrera frente a ella, más inclinada a Freud que a Marx, de quien tomó los métodos de lucha. En realidad, si se va al fondo, sus ideas están más próximas al nacionalsocialismo, ideología que sustituyó el mecanicismo que servía de base al marxismo por la biología. Quien más ayudó a la revolución nihilista de mayo del 68, haciéndole un sitio, fue la socialdemocracia, que menos ortodoxa que el marxismo soviético o el chino, acogió demagógicamente sus ideas, lo que, a la larga, según la perspectiva actual, ha acabado también con la socialdemocracia y el socialismo en general.

A los efectos de tema aquí tratado, la revolución del 68 aportó el ideal de la transparencia como máxima expresión de la democracia como democracia social: todo ha de ser absolutamente público, hasta las formas de vida más íntimas, empezando por la vida sexual, lo que hizo del sexo el nuevo opio del pueblo. El hombre exterior se impuso así absolutamente sobre el hombre interior. De esta manera, la vida misma, entendida

cada vez más como vida biológica, se convirtió en el objeto preferido de la política. El filósofo francés Michel Foucault, uno de los doctrinarios de la nueva política, la biopolítica, resumía así la cuestión en 1976: “Durante miles de años, el hombre ha permanecido siendo lo que era ya para Aristóteles: un animal vivo y, además, capaz de una existencia política; el hombre moderno es un animal en la política cuya vida, en tanto que ser vivo, está en cuestión”.

11.- El Estado actual, aunque se llame de Bienestar, está aún más omnipresente que el Estado Soviético o el Nacionalsocialista. Estos Estados se producían con tanta violencia, que su capacidad de suscitar el conformismo, salvo a la fuerza, era limitada. El Estado de Bienestar, más suave en sus procedimientos, ha penetrado en cambio en las conciencias. Con el Estado Totalitario y el Estado de Bienestar, el modo de pensamiento estatal prácticamente ha sustituido al modo de pensamiento eclesiástico. Este Estado suscita lentamente, procediendo poco a poco, casi automáticamente, mediante la Legislación que altera hábitos, costumbre, usos, tradiciones sin suscitar demasiado temor, el cambio en los hábitos, costumbres y usos moldeando así la conducta y la conciencia.

El Estado de Bienestar es el verdadero Estado Totalitario, si se quiere emplear este término, aunque sería mejor decir Estado Minotauro un término empleado alguna vez por Jouvenel en el prólogo a su más célebre libro. Pues este Estado dadivoso trata con cierto cuidado a los individuos de los que se alimenta, concediéndoles lo que piden siempre que no afecte a su sustancia. En este Estado, que teóricamente se proclama Estado de Derecho —una redundancia pues todo Estado es por definición Estado de Derecho— o, aún más retóricamente, Estado social y democrático de Derecho, ha desaparecido de hecho la distinción entre lo público y lo privado, pues lo que todavía se llama privado depende estrictamente de lo público estatal a través de la innumerable Legislación para todo, que ha empezado ya a regir la vida en los menores detalles.

Ahora bien, lo grave, desde el punto de vista que nos ocupa, es que, bajo el Estado social y democrático de Derecho, el Estado ha devenido fuente exclusiva y excluyente de la moralidad pública a través de las leyes. Por un lado, su Legislación es en buena medida, una legislación moral, es decir, dirigida a orientar la conducta, modificándola o, sencillamente, creándola. Y como su religión civil es la religión secular, su ideo-

logía es ahora en gran medida la de su versión por la revolución del 68, orientada a cambiar las formas naturales, espontáneas, de la vida humana, normalizando otras formas de conducta, muchas de ellas anormales según el sentido común natural.

Por ejemplo, muchos de ustedes recordarán que, cuando el partido socialista impuso la legislación abortista en España –y lo mismo puede decirse de otros lugares–, salvo una minoría, casi nadie era partidario de despenalizar el aborto. Transcurrida una generación, como la legislación estatal lo permite –y los políticos lo alientan por acción u omisión– una gran parte de la población española, sino la mayoría, si no lo defiende tampoco lo ve con malos ojos. Algo que, en todo caso debiera dejarse a la moral privada, suponiendo que ésta puede ser distinta de la pública, el Estado lo ha consagrado como algo normal mediante el derecho público. Del mismo modo obliga a aceptar la transfusión de sangre a testigos de Jehová que, según su creencia religiosa la rechazan. O impone legislativamente la asignatura de Educación para la Ciudadanía a fin de que los españoles sean justos y benéficos según lo entiende el poder político dominante. O mediante la Legislación crea el famoso impuesto sobre la renta de las personas físicas, cuya gestión implica la intromisión en la vida privada de las personas. O regula o prohíbe el uso de símbolos religiosos para evitar conflictos mediante la neutralidad religiosa. Las mismas privatizaciones de moda en sectores económicos son engañosas, pues los bienes privatizados siguen sometidos a la regulación de la Legislación, a lo público. Etc., etc.

El conformismo es casi general, pues todo se hace según la retórica de la justicia social. Apenas nadie protesta y muchos creen que algo es bueno si lo establece el Estado, en realidad lo manda, y se han creado costumbres, hábitos y usos al respecto. No obstante, esta forma del Estado es inestable, por ser en el fondo nihilista.

12.- El Estado Minotauro es, en efecto, un Estado Nihilista, que fomenta con su omnipresencia el espíritu nihilista, y, como una de las notas esenciales del Estado es que tiene que monopolizar por definición la libertad política, es decir, la actividad política, la política es nihilista. Es una consecuencia del predominio absoluto sobre lo privado de lo que ha dado en llamarse público, el interés del Estado, lo que el Estado considera conveniente para todos, no el Bien Común, que incluye lo espiritual y lo material.

En este contexto, es tan fuerte el embate de la religión secular, que se ha apoderado del Estado. Los gobiernos están tan imbuidos de su espíritu a través de las ideologías y bioideologías, que la moral tradicional se bate en retirada frente a la moral que difunde la Legislación. En las mismas Facultades de Derecho apenas se explica ya Derecho. Lo que se explica y estudia es la Legislación como una especie de ciencia de la conducta. La distinción entre el derecho público y el privado tiende a ser puramente formal, un efecto de la división del trabajo, pero porque todo ha de ser público, o sea, en definitiva conforme al espíritu estatal, que conforme a su naturaleza neutral, persigue acabar con todos los conflictos estableciendo la paz perpetua, según el título del famoso opúsculo de Kant. Un librito irónico que se ha convertido en una de las fuentes del pensamiento político actual. Y como los naturales deseos miméticos son la fuente del conflicto, la Legislación aspira a transformarlos creando nuevos hábitos.

Lo público abarca hoy prácticamente todo, espiritual y materialmente. Espiritualmente se manifiesta en la forma de la política correcta. Materialmente, es un dato bien conocido que el cincuenta por ciento de los ingresos directos de los trabajadores, aunque el porcentaje varía según los países, suele proceder de sector público. A ello cabe añadir que el europeo medio tiene que trabajar más o menos seis meses del año, más bien algo más, para pagar los impuestos al Estado; o sea, tiene que trabajar obligatoriamente seis meses del año para el Estado-iglesia, para lo público, que es, según su origen, al ámbito de lo sacro.

En estas condiciones, es lógico que, bajo los Estados actuales, el único horizonte escatológico de las masas sea la salvación en este mundo y que prospere el nihilismo.

La relación público-privado al devenir una diferencia artificiosa bajo la presión de la política, que ha sustituido a la religión, en vez de una distinción formal por el objeto, hace que acabe prevaleciendo absolutamente el hombre exterior sobre el hombre interior.

LA VÍA DE LA INTERIORIDAD: CONCIENCIA Y AMOR

Por JUAN-JOSÉ PÉREZ-SOBA DIEZ DEL CORRAL
Facultad de Teología “San Dámaso”

“Consuélate, no me buscarías si no me hubieras encontrado”¹. Este pensamiento de Pascal de honda raíz agustiniana, expresa una de las convicciones más fuertes que inspiran su libro *Pensamientos* precisamente en su condición de apuntes para una gran apologética del cristianismo. La expresión tiene como fin abrir un camino hacia un Dios vivo que está realmente presente en la vida del hombre, pero que su descubrimiento requiere no ceñirse a la intención consciente, ni al juicio humano, sino que es preciso ir más allá, conducir al hombre al reconocimiento de *algo previo* a sus acciones y pretensiones, a una realidad que va a ser fuente de sentido de todas ellas. De aquí su infatigable insistencia ante el presunto incrédulo para incitarle a que busque a Dios por un medio cualquiera, aunque fuese mediante la práctica rutinaria de pequeñas acciones religiosas externas. Tal estrategia intelectual se fundamenta en la profunda seguridad de que es Dios mismo el que sale al encuentro del hombre, y que el problema no consiste en no encontrarlo, sino en no saberlo reconocer. El pensador francés quiere por tanto abrir una brecha para que el incrédulo o el mero indiferente pase de una simple “posibilidad intelectual” de la existencia de Dios pretendidamente neutra y realmente negativa, a una

¹ PASCAL, B., *Pensées*, 553: “Console-toi, tu ne me chercherais pas si tu ne m’avais trouvé”. Como fuentes hay que referirse a: SAN AGUSTÍN, *Sermo* 34, 2.5 (CCL 41,424-426): “Quid eligimus, nisi prius eligamur? (...) Amate me, et habebitis me, quia nec potestis amare me, nisi habueritis me”; SAN BERNARDO, *De diligendo Deo*, VII, 22, en *Obras Completas de San Bernardo*, I, BAC, Madrid 1983, 332: “Nemo quaerere te valet, nisi qui prius inveniaris.”

búsqueda positiva “como si Dios existiese”². El hecho de comenzar su pensamiento con la mención al consuelo, es una forma de entrar en el deseo más profundo del hipotético buscador de Dios, para encontrar en el mismo un rastro precedente, el de la primera intención de Dios que nos busca. De este modo se puede superar lo que sería la mayor dificultad en el inicio del largo camino hasta la fe, la sospecha de que pudiera resultar un amargo fracaso tras de muchos esfuerzos. Por el contrario, lo presenta como un camino en extremo consolador, porque en definitiva es algo que no se hace solo, Dios acompaña a cada hombre en esta búsqueda antes de cualquier respuesta por su parte.

Nuestro apologeta dirige una crítica tenaz a un mundo superficial volcado en el entretenimiento, que retrasa para un incierto después cualquier búsqueda y que propone constantemente como fin inmediato la *diversión* que conforma una actitud interior refractaria a cualquier compromiso³. Este fondo de la necesidad de sacar al hombre de un fatal letargo que le hace vivir fuera de sí mismo, sirve de marco general para destacar la novedad del camino: se hace acompañado, pero en una cierta *soledad*. Es un camino que se recorre fundamentalmente en el propio interior, porque es allí donde se puede reconocer el haber alcanzado el fin y descubrir con sorpresa de qué modo este fin estaba ya en un inicio. Por tanto, el camino al que nos invita Pascal se puede denominar con toda exactitud un *itinerario de interioridad*. Introducirse en él, y ese es el objetivo de estas reflexiones, servirá para descubrir algunos mojones principales que van a ser las guías en el camino, imprescindibles para no perderse en la soledad.

Tomar en serio esta provocación, significa reconocer que vivimos siempre en estado de búsqueda, aunque tantas veces busquemos cosas equivocadas. Pero existe, sin duda una cierta necesidad interior que nos obliga a buscar y que permite definir al hombre como un “ser en búsqueda

² Es la razón de su conocido argumento de la apuesta, recientemente reivindicado por: J. RATZINGER, *El cristiano en la crisis de Europa*, Ediciones Cristiandad, Madrid 2005, 47: “tendremos que dar la vuelta al axioma de los iluministas y afirmar que aun el que no logra encontrar el camino de la libre aceptación de Dios debería tratar de vivir y organizar su vida *veluti si Deus daretur*, como si Dios existiera. Ese es el consejo que daba Pascal a sus amigos no creyentes, y ese es el consejo que también nosotros querríamos ofrecer a nuestros amigos no creyentes.”

³ Cfr. E. MOUNIER, *Personnalisme et Christianisme*, en *Œuvres*, I, Éditions du Seuil, Paris 1961, 738: “Quand Pascal veut aborder son apologétique, ce n'est pas au persécuteur qu'il s'attaque, mais à l'indifférent, à celui qui ne veut pas parler et croit pouvoir durer dans ce balancement entre le oui et le non”.

da”⁴, o, lo que es lo mismo, un ser en camino (“*in via*”); lo que en la tradición cristiana se ha denominado, un “*viator*”⁵. Ante la fascinación del camino que nos ha dibujado Pascal, la determinación de los posibles pasos de este sendero es una aclaración especialmente valiosa para la vida del hombre.

1. LA INVITACIÓN AGUSTINIANA

Es un hecho incuestionable que la mejor descripción y análisis de este camino de *interioridad* proviene de San Agustín, que lo deja esculpido en sus trazos fundamentales ya en sus primeras obras y que posteriormente le sirve a modo de plantilla con la cual narrar el itinerario del hombre hacia Dios. El paradigma de lo que podemos denominar la estructura fundamental de la intimidad humana, lo encontramos sobre todo en la forma como nos narra su propia historia de conversión en sus maravillosas memorias a las que va a poner el revelador título de *Confesiones*⁶.

El significado de “confesión” nos introduce en las claves principales de la “interioridad” tal como la comprende San Agustín, dentro de su profunda experiencia vital que ha interpretado desde la convicción de que toda su historia no es sino un camino de conversión a Dios. La intimidad del hombre es el “lugar” donde se revela la verdad del hombre y solo en la medida en que se descubre la fuerza y belleza de esta verdad se puede configurar una vida personal digna de tal nombre. El de Hipona centrará sus reflexiones en tal intimidad y se esforzaba en descubrir sus secretos⁷. Para ello, en primer lugar, dibuja el ámbito relacional en el que se enmarca, que no es otro que la relación vertical hombre-Dios. Es esta vinculación al mismo tiempo profunda y trascendente la que define por medio de

⁴ Cfr. JUAN PABLO II, C.Enc. *Fides et ratio*, n. 16: “No es casual que, en el momento en el que el autor sagrado quiere describir al hombre sabio, lo presente como el que ama y busca la verdad”.

⁵ Ver la hermosa reflexión de: G. MARCEL, *Homo Viator. Prolegomènes a une Métaphysique de l'espérance*, Aubier Montaigne, Paris 1944.

⁶ Cfr. A. DI GIOVANNI, “Autenticità e falsità dell'uomo. Temi agostiniani nelle «Confessioni»”, en *Rivista di Filosofia Neo-scolastica* 57 (1965) 208: “come un farsi presente a se stessi ed a Dio, a sé in Dio ed a Dio in sé. Questo il significato metafisico della «confessione».”

⁷ Cfr. P. BLANCHARD, “L'espace intérieur chez saint Augustin d'après le Livre X des «Confessions»”, en *Augustinus Magister. Congrès International Augustinien. Paris, 21-24 Septembre 1954*, Vol. 1, Études Augustiniennes, Paris 1955, 536: “Saint Augustin est incontestablement l'homme de l'interiorité”.

la verdad, sin que falte en ella una referencia a los demás⁸. A partir de esta primera relación que permanece como sustrato fundamental, va enriqueciéndola con nuevas dimensiones en las que se reconoce la maravillosa complejidad de la vida humana. La “confesión” es así un auténtico método de conocimiento que apunta como contenido a lo íntimo del hombre, a ese interior escondido a la simple vista externa y al que solo se accede por la libertad. Por tanto, aquello que se ha de confesar es en definitiva el *misterio* de la propia vida en un sentido propiamente personal. Las claves que en todo momento iluminan esa interioridad son la llamada de Dios y la experiencia fundamental de la conversión. Esta estructura básica, presente en todos sus pensamientos, es la que le permite encontrar un camino para profundizar en esa realidad íntima que, afrontada por sí misma, parece evadirse de la mirada del hombre⁹.

De aquí que este camino de interioridad que nos muestra, se funda en la verdad contenida en lo paradójico de una interioridad unida a lo más íntimo del hombre, pero que el hombre no conoce espontáneamente y que tantas veces llega a ignorar o incluso a dañar. Aquí se hace presente toda la problemática de la intención humana que puede dejarse atrapar por la apariencia y que nos oculta lo más íntimo de nuestro ser. San Agustín tiene una conciencia muy viva de la formidable dificultad que encuentra el hombre para recorrer sin extraviarse los caminos de la interioridad, y pondrá su abundantísima producción escrita en servicio de los “*viatores*” con el fin de que no pierdan el camino.

Dada la complejidad del itinerario y las profundas implicaciones personales que cuenta, creo que es del todo conveniente comenzar directamente por la formulación exacta de esta *via interioritatis*. La sencillez, casi lacónica, de su enunciado agustiniano es el mejor modo de marcar una dirección que sirva a modo de faro seguro para introducirnos en sus

⁸ Cfr. V. CAPÁNAGA, *Pensamientos de San Agustín*, BAC, Madrid 1979, 5: “Estas tres presencias: la verdad, el amor, Dios, vivificaron su diálogo con los hombres”.

⁹ Es bueno notar que la división del libro X de las *Confessiones*, se estructura también sobre la misma “*via interioritatis*” en dos pasos: 1º en lo que sabe de sí mismo (clarificación de la verdad); y 2º lo que todavía no sabe de sí (purificación de las concupiscencias). Cfr. R. FLÓREZ, “Apuntes sobre el libro X de las «Confesiones» de san Agustín”, en *La Ciudad de Dios* 169 (1956) 12:

LIBRO X		Prólogo:	Motivos para escribir el libro, caps. I -V.
		Iª PARTE:	<i>Quid de me sciam</i> , caps. VI-XXVII.
		Cuerpo	IIª PARTE: <i>Quid de me nesciam</i> , caps. XXVIII -XXXIX.
		Epílogo:	Resúmenes, caps. XL -XLI. Meditación, caps. XLII -XLIII.

vericuetos. Así, se expresa el Doctor de Hipona en el *De vera religione*: “No vayas fuera, vuelve a ti mismo. En el interior del hombre habita la verdad. Y si encuentras que tu naturaleza es mutable, transciéndete a ti mismo”¹⁰.

La frase por sí misma se dirige a un hombre que está caminando y que pide una orientación. El estilo imperativo de la expresión es el modo de aclarar con una nitidez que despeje cualquier oscuridad los márgenes del sendero. Por tanto, de un modo semejante a como nos lo planteaba Pascal, aquí se presupone una búsqueda anterior, el hecho de estar en movimiento aunque no se sepa muy bien lo que se busca. Esta situación contiene una profunda paradoja que conlleva su propia lógica que hay que saber respetar y asumir: el camino que se nos presenta no se puede concebir a modo de un avistar un fin para luego planear un recorrido hacia el mismo. Por el contrario, todo comienza en un *movimiento* que tiene la característica especial de que el hombre está implicado en él. Esto es, que aquello que se busca no puede nunca considerarse como algo exterior a la interioridad humana, sino una realidad que debe enriquecerla e iluminarla. De aquí que no pueda concebirse como un plan técnico en el que alcanzar unos objetivos, sino a modo de un *interrogante* que acompaña cualquier acontecimiento¹¹. En definitiva, que el hombre, si quiere conocer la verdad de su vida y existencia, no puede sino preguntarse acerca de sí mismo. La búsqueda real de esa verdad sobre sí mismo es el presupuesto imprescindible para la comprensión de la senda que se nos indica.

“¿Qué buscas?” Esta sería la pregunta adecuada para despertar al hombre de una simple inercia de un movimiento ya incoado, de forma que llegue a ser consciente de esa búsqueda que parece identificarse con su misma razón de vivir. Así se dirige Jesús a sus apóstoles en su primer encuentro para inquirir la intención del seguimiento y revelarles la profundidad del mismo, esencialmente diferente del discipulado que han vivido con Juan el Bautista (cfr. *Jn* 1,38). Lo radical de la cuestión requiere una respuesta articulada que no deje de lado su espléndido conte-

¹⁰ SAN AGUSTÍN, *De Vera Religione*, 39, 72 (CCL 32,234): “Noli foras ire, in teipsum redi. In interiore hominis habitat ueritas. Et si tuam naturam mutabilem inueneris, transcende et te ipsum”. Para ver la centralidad de la “via interioritatis”: A. TRAPÈ, “Introduzione”, en *Opere di Sant’Agostino. Le Confessioni*, Città Nuova, Roma 1982, LXVII: “L’interiorità è il primo grande principio della filosofia agustiniana”.

¹¹ Una reflexión de esta lógica en Santo Tomás: cfr. J.J. PÉREZ-SOBA DIEZ DEL CORRAL, “La pregunta moral en santo Tomás”, en *Cuadernos de Pensamiento* 16, “Fundación Universitaria Española”, Seminario “Ángel González Álvarez”, Madrid 2004, 249-262.

nido humano. San Agustín en un hipotético interrogatorio contestaría sin duda a esta pregunta con una precisión iluminadora: “ser feliz”, “algo que me haga feliz”. Que todo hombre busca ser feliz y que esta tensión interior está presente en todos sus actos e intenciones es una cuestión tan clara que nadie puede dudar de ella. Nuestro Doctor con toda su aguilada experiencia la ofrece así como un fundamento irrefutable que sirve de base firme para cualquier paso posterior. Lo afirma no como un mero dato a tener en cuenta, sino más bien como una profunda verdad rebosante de implicaciones en la que se puede asentar el camino de la verdad del hombre. Estas son sus palabras: “Ciertamente todos nosotros queremos vivir felices, y en el género humano no hay nadie que no dé su asentimiento a esta proposición incluso antes de que sea plenamente enunciada”¹². Esta primera respuesta nos asegura que se trata de una búsqueda unida al deseo humano que cuenta con una realidad en la que apoyarse y que en su verdad se ha de reconocer como directora de la libertad del hombre. El hecho actual de querer poner entre paréntesis esta pregunta o de considerarla como inadecuada porque el hombre no la puede contestar, no es sino expresión de una sutil desesperación que, alejándose de la verdad a la que apunta el interrogante, se satisface con una razonable gestión de la inquietud en la que queda. Busca cosas y las va encontrando y por eso se siente lo suficientemente bien, y no ha de preguntarse por la felicidad en cuanto tal, ya que no halla nunca una respuesta adecuada y aumenta la ansiedad, más bien ha de saber vivir con una suficiente satisfacción. Esta postura podría parecer una respuesta digna, pero más bien es un modo falso de buscar, porque se fundamenta en no contestar, en renunciar *a priori* de cualquier posibilidad de verdad en este tema.

Quien es consciente de que no se puede dejar de buscar ser feliz, en realidad no puede contentarse con una respuesta vaga a la pregunta anterior. Es más, la misma posibilidad que tiene el hombre de relativizar esta búsqueda no es sino un modo de constatar que se trata de una cuestión del todo singular. Con la primera respuesta que afirma, fuera de toda duda, su búsqueda de la felicidad, el hombre sigue sin saber a dónde va, y todavía se ve acechado por la perplejidad en el momento de tomar un camino. Es cierto que apunta a una verdad que permite discernir la direc-

¹² SAN AGUSTÍN, *De moribus ecclesiae catholicae*, l. 1, 3, 4 (PL 32,1312): “Beate certe omnes vivere volumus; neque quisquam est in hominum genere, qui non huic sententiae, antequam plane sit emissa, consentiat.” Citado en: CCE, n. 1718.

ción, pero todavía no responde cómo realizarla. Estamos buscando un itinerario y no una cosa.

No podemos dejar entonces de formular la pregunta que se desprende de forma directa de la anterior: búsqueda, sí, pero ¿de qué? No es un interrogante que nace del vacío, sino que está vinculado a la conciencia de una inquietud que anida en el corazón¹³: en la cual se insinúa ya un cierto modo de buscar. Existe así, en todo caso, un cierto correlato interior que actúa a modo de luz en este camino. Obra como guía de un modo específico, porque cuenta con su propia lógica. En primer lugar, manifiesta que toda búsqueda implica una carencia, lo cual parece una fuente inacabable de nuevas cuestiones. De hecho, las carencias con el paso del tiempo parecen multiplicarse, no solo no se resuelven, sino que al desgastarse las fuerzas y crecer el conocimiento de los propios límites, estos vacíos se hacen más graves. Entonces, la lógica de la búsqueda no se ha de dirigir a querer eliminar las carencias, ni las limitaciones, sino a descubrir una verdad interna que de otro modo quedaría oculta. Esto es, la cuestión que está en juego es cómo ordenar la búsqueda y encontrar en ella un *sentido*. De este modo, los pasos que se nos van a sugerir no son metas a alcanzar, sino el modo de descubrir una dinámica presente en cada acción humana a modo de una referencia para esta búsqueda fundamental.

2. LA FASCINACIÓN DE UNA LUZ QUE ME LLAMA

“No vayas fuera”. Es el primer imperativo que marca el inicio del camino; tiene el sentido de una advertencia y su carácter de negatividad no es sino un reflejo de su importancia: quien no se percata de la misma corre el serio peligro de perder el camino. Por consiguiente, la premiosidad del aviso nace de la necesidad de una primera aclaración para no extraviarse en los primeros pasos y caer en un engaño inicial de fatales consecuencias. Por eso mismo, tal vez sea el momento de más difícil comprensión en este itinerario de la interioridad¹⁴.

Es verdad, a veces se ha entendido como si fuese la expresión de la exigencia de una *fuga mundi* que partiera de cierto desprecio de todo lo

¹³ Cfr. el famosísimo comienzo de: SAN AGUSTÍN, *Confessiones*, l. 1, 1, 1 (CCL 27,1): “fecisti nos ad te et inquietum est cor nostrum, donec requiescat in te”.

¹⁴ Es muy interesante el estudio de: A. ALCALÁ GALVÉ, “Interioridad y conversión a través de la experiencia de san Agustín”, en *La Ciudad de Dios* 170 (1957) 592-624; 171 (1958) 375-418.

que no fuera Dios, debido a una cierta consideración negativa del mundo por una reminiscencia del dualismo maniqueo que vivió el joven Agustín¹⁵ y su preferencia subjetiva por una vida retirada de sabor monástico. Pero este tipo de interpretación se queda en la superficie de lo que nos quiere comunicar el Obispo de Hipona que es la verdad de un camino. No se trata de una simple dirección a tomar, a modo de un rechazo de todo lo exterior y un encerramiento en un cierto intimismo proclive a vivir solo de problemas interiores; por el contrario, la intención que motiva este paso es el modo de clarificar la razón más profunda de la misma búsqueda. En primer lugar, significa asumir el hecho de que el motivo primero de la búsqueda es que se dirige hacia algo distinto de mí. Me hallo en un camino sostenido por un anhelo, por ello mi vida no se puede comprender a modo de una autoconciencia satisfecha que decidiera desde una atalaya lo que va a buscar en cada momento. El hecho de buscar implica entonces un primer movimiento que consiste en una confrontación con lo de fuera, solo *recibiendo* algo puede el hombre enriquecerse en cuanto tal. Ciertamente, deberá descubrir cuál es la auténtica riqueza adecuada a su ser, pero esto se producirá no por una reflexión sobre su ser espiritual; cuanto por una iluminación de su modo de desear, esto es, la forma como en la búsqueda emerge la cuestión del sentido.

Se trata del modo *experiencial* de determinar el objeto de su búsqueda y comprender la humanidad de la misma y de la felicidad a la que apunta. Así se evita cualquier tentación de formalismo, del mismo modo que Blondel al comenzar su pregunta sobre el sentido de vivir, quiere partir de la realidad de la acción presente en la experiencia humana¹⁶.

Es esencial comprender que cualquier sentido que se le quiera dar a este “no”, se ha de fundamentar en un “sí” inicial que es el único que puede dar razón de la búsqueda. En este sentido existe un “sí” originario exterior al hombre que explica el por qué del salir fuera de sí mismo. Es uno de los descubrimientos más importantes que hizo San Agustín en su itinerario intelectual y que le obligó a un profundo repensamiento de muchas de sus afirmaciones primeras: me estoy refiriendo a la realidad de la

¹⁵ Cfr. H. CHADWICK, *Agustín*, Ediciones Cristiandad, Madrid 2001, 27-35.

¹⁶ Como lo expresa con toda claridad en el comienzo de su monumental obra: M. BLONDEL, *L'Action. Essai d'une critique de la vie et d'une science de la pratique*, Félix Alcan (Paris 1893), in *Maurice Blondel. Œuvres complètes, I: 1893 Les deux thèses*, Presses Universitaires de France, Paris 1995, 15 [VII]: “Oui ou non, la vie humaine, ait-elle un sens, et l'homme ait-il une destinée? J'agis, mais sans même savoir ce qu'est l'action, sans avoir souhaité de vivre, sans connaître au juste ni que je suis ni même si je suis”.

creación como obra del amor de Dios¹⁷. Un acto personal de Dios que puede entonces pedir un acto libre y personal del hombre. Se trata de una referencia que está presente de modo creciente en sus escritos y que sirve para iluminar el primer movimiento del hombre. Es así como este impulso hacia lo exterior está ya en sí mismo lleno de un aliento de trascendencia. Desde luego no se trata de una *idea* que explique el origen de las cosas, cuanto de una dinámica en la que la vida humana está inserta y que es necesaria para explicar su verdad. El “no” adquiere otro significado, que tiene que ver más con la superación de la mediación necesaria de esta primera apertura, que con la negación de un movimiento que sería equivocado. La primera impresión del conocimiento reside en los sentidos, pero aquello que éstos nos ofrecen no es lo que el hombre busca. La exterioridad de los sentidos no es el marco adecuado de lo que debe enriquecer al hombre. Es necesaria la advertencia por el peligro de dejarse llevar por la fascinación de la apariencia de una belleza que muestran las potencias. Pero el contacto con la realidad que nos muestran es una primera verdad que agujonea la búsqueda y que no se puede perder porque es el único hilo conductor de nuestro itinerario.

Podemos reconocer ahora cómo detrás del “no” primero existe la llamada a una búsqueda posterior, en la cual se ha de incorporar siempre la necesidad de trascender la apariencia que va a ser clave también en los pasos posteriores. Es aquí, por la especial conciencia de los límites de nuestra existencia, donde ha de proseguir un camino que tiene un significado muy preciso respecto del interior del hombre. La intimidad humana está envuelta en una conciencia del propio límite, de no bastarse a sí misma, de tal modo que se trata de una *intimidad dramática*, a la que no basta de ningún modo la propia autoafirmación.

La imperativa negatividad: “no vayas fuera”, no supone de ningún modo que las cosas externas sean malas, pues la creación tiene un sentido de una majestuosa positividad de la acción divina, sino que se ha de interpretar que es un error dejarse llevar por la simple conveniencia de los bienes externos¹⁸. Quien comete tal falta pierde el cauce de su búsqueda.

¹⁷ Cfr. A. TRAPÈ, “Introduzione”, cit., LXXVI: “Il vescovo d’Ippona ha tenuto sempre unito e ha illustrato ampiamente il binomio Dio e uomo, non limitandosi a mettere insieme affermazioni di origine diversa e in sé contraddittorie, ma operando una sintesi che ne mostra la profonda, anche se misteriosa, armonia nella dottrina della creazione.”

¹⁸ Cfr. C. GIACON, *Interiorità e Metafisica. Aristotele, Plotino, Agostino, Bonaventura, Tommaso, Rosmini*, Zanichelli, Bologna 1964, 11.

La realidad de la apariencia, es un hecho fundamental para la comprensión de la subjetividad humana; distinguirlo es descubrir una relevancia nueva de la *intimidad* específicamente humana como el autentico lugar “lugar del sentido”¹⁹. Quien se ha extraviado en esta primera desviación, acaba en la triste consecuencia de dañar el nacimiento de su intimidad volcada en la variedad de las sensaciones externas, y envuelta en la sucesión de impresiones opuestas. Dejarse llevar por ellas conduce a una fragmentación interior que es una verdadera pérdida de intimidad.

De hecho, es aquí en el “no” del ir fuera, donde San Agustín hace surgir lo que denomina la “*magna quaestio*”, sin la cual no existe para él la cuestión de la verdad. Nos lo relata con las siguientes palabras: “Me hice una gran cuestión para mí mismo, y preguntaba a mi alma, por qué estaba triste y por qué me turbaba tanto, y no sabía responderme nada”²⁰. El hombre parece abandonado por el “no” inicial en una profunda paradoja, se le ha negado un camino, y queda ante una infinitud que parece no dar lugar a salida alguna, una intimidad inmensa cuya propia dimensión le produce una profunda turbación que revuelve la interioridad hasta tornar-la problemática, un cierto enigma para el propio hombre.

Es la experiencia del límite de la propia existencia, que hace surgir la cuestión del sentido necesario para descubrir la propia identidad, ya que la simple respuesta por las realidades exteriores (el ir fuera) no ofrece ninguna respuesta²¹. Así, la interioridad que brota a modo de interrogante por la sorpresa del primer “no” en este camino, no depende de las circunstancias que la han despertado. No podemos quedarnos entonces en el aspecto negativo de la primera indicación, más bien, su asunción nos conduce a una conclusión de gran importancia para el valor de la vida personal: no se puede definir al hombre en parámetros simplemente exteriores, como un “estado de cosas en el mundo”. Se trata de un modo nuevo de estar el hombre consigo mismo.

¹⁹ Un bello análisis en este sentido: A. MILLÁN PUELLES, *La estructura de la subjetividad*, Rialp, Madrid 1967.

²⁰ S. AGUSTÍN, *Confessiones*, l. 4, 4, 9 (CCSL 27,44): “Factus eram ipse magna quaestio et interrogabam animam meam, quare tristis esset et quare conturbaret me ualde, et nihil nouerat respondere mihi”.

²¹ Por eso son especialmente el dolor y la muerte los que hacen que el hombre llegue a la “*magna quaestio*”: cfr. S. GRYGIEL, “Il pensiero sorge dell’angustia *inter vitam ac mortem*”, en J. NORIEGA –M.L. DI PIETRO (a cura di), *Né accanimento né eutanasia. La cura del malato in stato vegetativo permanente*, Lateran University Press, Roma 2002, 25-46.

3. EL DESPERTAR DE LA INTERIORIDAD, LA APARICIÓN DEL CAMINO

“Vuelve a ti mismo”. En este segundo paso, aparece una indicación muy diferente que contiene una gran novedad, con él el hombre se hace consciente de la existencia misma de su propia intimidad. Ahora, la exhortación toma la forma de una invitación, se quiere mostrar un bien tantas veces escondido y que es necesario percibir para poder sacar de él toda su riqueza. Ahora se tematiza con toda su fuerza la *libertad*: “entrar dentro de uno mismo” es imposible sin la propia decisión, es incomprensible a modo de un mero impulso, más bien obedece a una cierta convicción, o mejor, a la respuesta a una cierta llamada²².

Una vez más, percibimos el reflejo de una continuidad asombrosa entre los dos momentos que hasta ahora hemos analizado. En el primero la libertad está presente en su aspecto negativo, es decir, en no abandonarse a un mundo exterior que no da respuesta a la cuestión interior que puede guiar la libertad y que ha de tener un carácter personal. El mismo “no” era la afirmación de cómo el hombre debe aprender a ser dueño de sí mismo y que para ello debe vencer la red de apariencias y meras opiniones que le envuelven en un mundo de mera exterioridad. El anhelo de la libertad no se contenta en absoluto con una respuesta negativa, debe encontrar el camino donde desarrollar su aliento que tiene en sí un horizonte en cierto modo infinito²³.

La “*magna quaestio*” en la que concluía la sorpresa causada por el primer aviso negativo, ahora se convierte en el marco fundamental del sentido. Lo primero que nos aporta es una gran problematicidad. Lo expresaba nuestro santo con gran sinceridad cuando nos describe el desaliento producido por la aparición de esa “*quaestio*” privilegiada: “no sabía responderme nada.” La primera impresión es dejar al hombre en una perplejidad insuperable. Esto es, la irrupción de la intimidad como objeto central de la búsqueda, reclama al mismo tiempo una luz que la ilumine internamente. Si aquello que busco no puede ser yo mismo, en cambio, requiere un *camino interior* que pasa por mi modo de percibir mi “yo”. Por consiguiente nos hallamos en un sendero complejo, porque parece que no se encuentran referentes. Pero, en verdad, la situación es

²² Cfr. S. TARANTO, *Agostino e la filosofia dell'amore*, Brescia, Morcelliana 2003, 232-234.

²³ Cfr. J. MOURoux, *La liberté chrétienne*, Aubier, Paris 1966.

muy diferente: el mismo hecho de entrar en la intimidad, supone ya una profunda novedad en la percepción. Es decir, en este momento del itinerario no se parte de cero, el encuentro con la intimidad en sí misma tiene su propia fascinación, es una pregunta por su propio sentido.

El contenido real de este momento queda expresado perfectamente cuando nos avisa el Santo: “en ti mismo”. Aparece con él un concepto especial, lo que se ha de denominar “mismidad”. Esto es, para San Agustín ante todo la interioridad humana es un “lugar” que permite a la persona “habitar en uno mismo” y que considera el principio verdadero de la libertad. La diferencia que se establece así entre la identidad buscada y la interioridad que se ha de llenar de significado²⁴, nos marca precisamente el camino a seguir. Aporta una nueva mirada, que no es simplemente introspectiva, como si pudiéramos conocernos a nosotros mismos con solo mirar nuestro interior, ni mucho menos una perspectiva encerrada en una conciencia solipsista que presuntamente crease su propio mundo íntimo mediante la acumulación de sus decisiones, descubrimos más bien todo *un orden interior*.

Para poder comprender la dramaticidad narrativa contenida en esa “vuelta a uno mismo” tenemos una referencia privilegiada en la *parábola del hijo pródigo* (Lc 15,11-32). Esa historia que tantas lágrimas hacía verter a San Agustín y que en su inusitada grandeza hay que considerarla como el prototipo de toda conversión humana. El momento central de la narración está en ese “volver en sí” (Lc 15,17), que ilumina con una nueva luz el “volverse a sí mismo” que queremos ilustrar. Es un modo muy humano de descubrir la conversión hacia Dios. Consiste en vincular el “volverse”, al hecho de que la persona “se pone” a sí misma en su acción, es decir, se produce una cierta identificación con el fin que busca. Se comprende ahora la importancia de no evitar el abandono inicial a lo exterior, que ahora se nos presenta como una auténtica “conversión hacia las criaturas” que descentraba la búsqueda y fragmentaba la intimidad y cuyas consecuencias desastrosas están dramáticamente expuestas en nuestra parábola²⁵. Aparece así la interioridad como una categoría esen-

²⁴ Esta articulación es la misma que desarrolla: P. RICOEUR, *Soi-même comme un autre*, Éditions du Seuil, Paris 1990.

²⁵ Por la conocida estructura del pecado propia de San Agustín, que describe como: SAN AGUSTÍN, *De libero arbitrio*, l. 1, 16, 35, 116 (CCL 29,235): “peccata omnia hoc uno genere contineri cum quisque auertitur a diuinis uereque manentibus et ad mutabilia atque incerta conuertitur”.

cial que muestra la diferencia entre ambas conversiones, la que se vuelca en las criaturas y la que se dirige a uno mismo. Mientras la búsqueda de las criaturas divide al hombre en una multitud de bienes fascinantes que le atraen, la vuelta hacia el interior del hombre es una búsqueda de *unidad* que permite apreciar el valor único de la vida humana. Un sentido que apunta a un valor cognoscitivo insuperable que se alinea con la larga tradición filosófica que fija el contenido de la vida en el “conócete a ti mismo”²⁶.

Un sentido para vivir, es ahora lo que emerge como respuesta del objeto de nuestra búsqueda; por esto mismo, San Agustín señala con insistencia que la vuelta del hijo pródigo es el paso de la muerte a la vida²⁷. Esto se ha de entender como el encuentro con el sentido de vivir y la superación de los obstáculos que le pueden impedir alcanzarlo. Precisamente, este paso requiere un largo recorrido, volver del “país lejano” (Lc 15,13) en donde el hombre se había perdido. El imperativo al que responde el hijo pródigo tiene que ver con esa *presencia* del Padre que es el que permite todo el proceso. En verdad, es aquí donde se percibe con toda claridad que el de Hipona en todo momento da por supuesto que se trata de una búsqueda *de Dios*. Así la podemos ver en su hermosa descripción de este itinerario de vuelta al Padre: “Cómo entenderá el alma, que ha hecho esa larga peregrinación, si ya tiene sed de Ti, si ya sus lágrimas se han convertido en su pan, cuando le dicen cada día: ¿dónde está tu Dios? ¿Si ya pide una cosa y eso buscará habitar en tu casa por los días de su vida? ¿Y cuál es su vida sino Tú?”²⁸

Lo absoluto de esta referencia divina, sin la cual el camino agustiniano es incomprensible, no es ajeno a la estructuración interna de la existencia humana. La intimidad se va configurando como un conjunto de preferencias vinculadas a significados que conforman todo un sistema de relaciones. En este sentido, el primer aspecto de esta intimidad es “ser amado”

²⁶ Cfr. P. COURCELLE, *Connais-toi toi-même. De Socrate à Saint Bernard*, 3 vol., Études Augustiniennes, Paris 1974-1975.

²⁷ P.ej. SAN AGUSTÍN, *Confessiones*, l. 10, 31, 45 (CCL 27,179): “Sed memento, domine, quia pulvis sumus, et de pulvere feciste hominem, et perierat et inuentus est”; *Ibidem*, l. 8, 3, 8, *l.c.*, 118.

²⁸ *Ibidem*, l. 12, 11, 13 (CCL 27,222): “Vnde intellegat anima, cuius peregrinatio longinqua facta est, si iam sitit tibi, si iam factae sunt ei lacrimae suae panis, dum dicitur ei per singulos dies: ubi est deus tuus?, si iam petit a te unam et hanc requirit, ut inhabitet in domo tua per omnes dies uita suae? Et quae uita eius nisi tu?”

que tiene siempre una condición de origen y al que San Agustín concede una primacía dinámica indudable²⁹.

Si contamos con el significado de las preferencias internas y el hecho de hacernos conscientes del amor que recibimos, podemos también descubrir la importancia decisiva de la corporeidad para poder hablar de intimidad. Es lo que nuestro Doctor consigue mediante su mención de los sentidos que deben ser superados pero no eliminados. Si su dinámica cognoscitiva inicial parecía que acababa en la exterioridad, su intencionalidad *real* no puede sino acabar en el interior del hombre. Se conforma así una cierta dialéctica “exterioridad-interioridad” que solo se puede comprender desde el modo peculiar de cómo vivimos la corporeidad³⁰. Como es evidente, en este punto se destaca la importancia decisiva de los afectos en cuya dinámica y significado San Agustín se fija reiteradamente.

4. LA LUZ INTERIOR: LA ETERNIDAD DE LA VERDAD

“En el interior del hombre habita la verdad”. Ahora nos encontramos con el primer resultado de la búsqueda que condicionaba en gran medida los pasos anteriores en los que ya se preanunciaba este encuentro. El “lugar” de la interioridad que se dibujaba con la “vuelta a la mismidad” no es un vacío que busca un sentido, sino que está “habitada” por la verdad. Con esta referencia tan aplastante a la verdad, se aclara la luz que guiaba todo el proceso desde un inicio. Cualquier búsqueda es posible porque está orientada a la verdad. La identidad que emergía envuelta en la *magna quaestio* queda ahora vinculada directamente a la verdad. Es lo que nos permite afirmar: “Se puede definir, pues, al hombre como *aquel que busca la verdad*.”³¹

La forma como la verdad se encuentra en el hombre nos permite acceder al modo específico de un conocimiento nuevo. Lo que llena la intimidad no es una simple atracción en el fondo siempre pasiva; ni tampoco una satisfacción que no quita la inquietud. La verdad tiene que ver con

²⁹ Cfr. ID., *Sermo* 34, 2 (CCL 41,424): “quia nec diligimus, nisi prius diligamur?”; ID., *Confessiones*, l. 3, 1, 1, *l.c.*, 27: “Amare et amari dulce mihi erat magis”. Esta última cita se realiza en un contexto humano, de un amor exterior que puede construirle o destruirle.

³⁰ Reflexiona en esta cuestión: M. MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la perception*, Éd. Gallimard, Paris 1945.

³¹ JUAN PABLO II, C.Enc. *Fides et ratio*, n. 28.

una plenitud, por eso pide la adhesión del hombre en la cual este recibe su identidad. El decir que la verdad habita en la intimidad tiene que ver entonces con el *modo* cómo se revela en lo íntimo el *reconocimiento* de la propia identidad. Es lógico, por tanto, que se presente la intimidad como el “lugar de la verdad”, porque es allí donde encuentra una nueva resonancia. En esta mutua correlación reside el quicio del nuevo paso en la intimidad que hemos de dar. Otra vez, nos hallamos ante una pregunta, en este caso, del todo singular, la que formuló Pilato: “*Quid est veritas?* ¿Qué es la verdad?” (cfr. *Jn* 18,38). Es la pregunta necesaria para que el hombre encuentre su camino. Se le atribuye a San Agustín responder con una expresión que nos causa asombro: “*Vir qui adest!* El hombre que se hace presente”³². Se trata de una respuesta que, en el fondo, es la realidad de un *encuentro*. El hombre que responde, y con esta respuesta se hace presente, se reconoce a sí mismo. Por eso, este paso esencial sucede en ese lugar donde se buscaba “a sí mismo”: su propia intimidad. Esta verdad, que se configura como un encuentro, permite entonces abrir el camino hacia un nuevo horizonte. Es verdad, existe un guía en esa interioridad, que de otro modo permanecía oscura por la perplejidad; está habitada por la verdad, pero esto significa en definitiva que es la inhabitación de alguien que ya estaba presente en tal interioridad. Así nos lo describe con acentos personales el mismo San Agustín: “Y de aquí que amonestado a volverme hacia mí mismo, entré en mi interior siendo Tú mi guía y pude, porque te hiciste mi ayuda (...) ¡Oh, eterna verdad, y verdadera caridad y querida eternidad!”³³

Se produce una cierta identificación entre la verdad y la guía divina que conduce a encontrar la verdad única de un amor que salva. Todo ello queda enmarcado en la sorprendente aparición de una eternidad en la cual puede descansar el deseo humano. Lo explica el Obispo de Hipona cuando narra aquello que encuentra en su interior: “Entré y vi con un cierto ojo de mi alma por encima de tal ojo, por encima de mi mente una luz inmutable (...) Quien conoce la verdad, la conoce, y quien la conoce, conoce la eternidad. La caridad la conoce”³⁴. Es en el inter-

³² Cfr. S. GRYGIEL, “Persona, matrimonio, famiglia, patria, eventi della libertà”, en L. MELINA –S. GRYGIEL (eds.), *Amare l’amore umano. L’eredità di Giovanni Paolo II sul Matrimonio e la Famiglia*, Cantagalli, Siena 2007, 102-103.

³³ Cfr. SAN AGUSTÍN, *Confessiones*, l. 7, 10, 16 (CCL 27,103): “Et inde admonitus redire ad memet ipsum intraui in intima mea duce te et potui, quoniam factus es adiutor meus (...) O aeterna ueritas et uera caritas et cara aeternitas!”

³⁴ *Ibidem*: “Intraui et uidi qualicumque oculo animae meae supra eundem oculum animae me-

ior, en la inhabitación de la verdad, donde se manifiesta una trascendencia asombrosa.

Es a partir de este movimiento como se puede encuadrar el momento definitivo de la “*via interioritatis*” agustiniana. Es ahora cuando se descubre plenamente que es una vía de ascenso a Dios y es ese encuentro con Dios el que decidirá la verdad del hombre. Como es obvio, esto es posible por la inseparabilidad que se establece entre verdad y Dios, pues San Agustín exclama: “Donde encontré la verdad, allí encontré a mi Dios, la misma verdad”³⁵. Pero no se trata de una atribución directa, sino, y es aquí donde reside la gran aportación a la interioridad humana, un movimiento ligado a lo más íntimo de la búsqueda personal. Por eso, Dios no es solo el fundamento de la verdad³⁶; sino ante todo el que le concede sus principales características, precisamente las que iluminan la búsqueda por parte del hombre. La primera es la *inmutabilidad*: “porque Tú eres la luz permanente”³⁷, que cobra especial importancia, pues permite ofrecer el descanso de todo el proceso de búsqueda. Es en ese sentido como San Agustín vincula estrechamente lo inmutable de la verdad con la preeminencia de la caridad, la que conoce auténticamente la eternidad de la verdad divina.

En esta cita se puede ver una clara referencia a la doctrina agustiniana de la iluminación³⁸. Por eso mismo, el primer movimiento de la “*via interioritatis*” será descubrir la centralidad de esta verdad incluida en toda otra verdad. Es decir, descubrir por medio de una reflexión sobre sí mismo el origen de la verdad. Es en él donde el primer movimiento que

ae, supra mentem meam lucem incommutabilem (...) Qui nouit ueritatem, nouit eam, et qui nouit eam, nouit aeternitatem. Caritas nouit eam”.

³⁵ Cfr. *Ibidem*, l. 10, 24, 35, l.c., 174: “Vbi enim inueni ueritatem, ibi inueni deum meum, ipsam ueritatem”.

³⁶ Por la atribución de que Dios es la Verdad en Persona, un argumento tan querido por nuestro Santo: *Ibidem*, l. 4, 9, 14, l.c., 47: “Et lex tua ueritas et ueritas tu”.

³⁷ *Ibidem*, l. 10, 40, 65, l.c., 190: “lux est tu permanens”. Para San Agustín, lo inamovible y eterno cobra el rango de principio moral: *Ibidem*, l. 7, 4, 6, l.c., 95: “Sic enim nitebar inuenire cetera, ut iam inueneram melius esse incorruptibile quam corruptibile, ei ideo te, quidquid esses incorruptibilem confitebar. Neque enim ulla anima umquam potuit poteritque cogitare aliquid, quod sit te melius, qui summum et optimum bonum est”.

³⁸ Todo ello está intrínsecamente relacionado con su teoría de la iluminación, en la cual se puede ver hasta qué punto el aspecto afectivo-experiencial es importante en el pensamiento agustiniano: R. SPIAZZI, “«Conoscenza con amore» in Sant’Agostino e in San Tommaso”, en *Doctor Communis* 39 (1986) 315-328. La pareja luz y verdad unidas en Dios están presentes a lo largo de toda la obra cfr. por ej. *Ibidem*, l. 12, 10, 10, l.c., 221: “O ueritas, lumen cordis mei, non tenebrae meae loquantur mihi! Defluxi ad ista et obscuratus sum, sed hinc, etiam hinc adamaui te”.

se vinculaba con la creación divina pero que las criaturas exteriores no podían responder, se convierte en una llamada urgente a la trascendencia como un acceso nuevo al mismo Dios. Mediante ella, se establece como relación fundamental la que el hombre tiene con Dios, de modo que el hombre no conoce su verdad propia hasta que no conoce a Dios³⁹.

Este primer movimiento, para San Agustín, es inseparable del descubrimiento de la falsedad de las cosas, que se muestra de forma trágica en el pecado; una realidad también presente en la intimidad humana que se presenta como refractaria a la llamada a la trascendencia y que se ha de comprender su papel dentro de un dinamismo más amplio⁴⁰. Por eso mismo, este camino es a su vez una purificación, una integración de las distintas dimensiones del hombre a esa unidad original que es su propia identidad y que se realiza en su interioridad⁴¹. El encuentro con la primera verdad enardece la búsqueda y la trascendencia de la misma la convierte en una súplica en el hombre: “¡Oh, verdad, verdad, qué íntimamente suspiraba por ti en las entrañas de mi alma!”⁴².

³⁹ G. BESCHIN, *S. Agostino. Il significato dell'amore*, Città Nuova, Roma 1983, 49: “E questa conoscenza non sopraggiunge allo spirito umano una volta che è pienamente costituito, ma è un elemento che è implicato nella sua creazione, è dunque costitutivo di esso, anche se talvolta si tratta di un elemento preconcio. Si può dire che, secondo Agostino, fanno parte dell'essenza dello spirito umano la conoscenza di sé e quella di Dio. Queste due conoscenze sono indiscindibilmente unite; quanto più cresce la conoscenza di Dio tanto più aumenta quella di sé; quanto più la conoscenza di Dio diminuisce altrettanto diminuisce quella di sé.”

⁴⁰ Cfr. A. DI GIOVANNI, “Autenticità e falsità dell'uomo. Temi agostiniani nelle «Confessioni»”, cit., 207: “Il pretendersi diverso [de come Dio lo ha fatto] invece non potrà matare l'ontologicità sua costitutiva, che resterà ciò che è; porterà invece lo iato tra l'ordine ontologico e quello intenzionale, tra l'essere ed il voler essere. Sarà la «misericordia» insieme ed il disordine, l'infelicità naturale e la perversione morale. L'infelicità perché non potrà farsi come vorrebbe, la perversione perché tale volere essendo «contro-natura», costituirà appunto la pretesa satanica del voler essere «come Dio» (*Gen* 3,5), non creatura ma Creatore.”

⁴¹ Cfr. G. BESCHIN, *S. Agostino: Il significato dell'amore*, cit., 46: “Nell'origine della creatura spirituale occorre dunque distinguere due movimenti ontologici: c'è un primo momento di non-identità, di spagliamento, perché la creatura spirituale non è l'essere e dunque non è pienamente se stessa, ma passa dall'nulla all'essere e tende ad acquistare le proprie fisionomie definitive (...) Ma a questo primo stadio ne succede un secondo, quello dell'unificazione, che è conoscenza di sé basata sulla conoscenza di Dio”.

⁴² SAN AGUSTÍN, *Confessiones*, l. 3, 6, 10 (CCL 27,31): “Oh ueritas, ueritas, quam intime etiam tum medullae animi mei suspirabant tibi”.

5. LA CONFORMACIÓN DE LA CONCIENCIA: EL LUGAR DE LA VERDAD

Al entrar en la intimidad, nos surge una duplicidad de dinámicas que parecen en un primer momento enfrentadas entre sí en una relación de oposición, pero que en realidad configuran la intimidad del hombre en cuanto dramática. Nos referimos a dos dimensiones que son esenciales en todo el camino de la interioridad: *la intimidad y la trascendencia*.

Tal como se desprende de lo que llevamos recorrido en nuestro itinerario, la duplicidad de movimientos se resuelve en una unidad dinámica más profunda. Son dos puntos de referencia fundamentales, pues se han de entender en su mutua referencia que se ilumina en la medida en que en ella se integra el papel que juega el “*foras*” inicial. La intimidad tiene su valor porque está llamada a trascenderse, es el “lugar” de la búsqueda, del encuentro y de la relación. No le sirve al hombre una conversión que acabe en la alienación de las criaturas, porque en ella no hay lugar para recibir la verdad permanente. Por eso mismo, la trascendencia, es en verdad humana porque nace de la intimidad y la toma consigo, porque no la abandona nunca, sino que la llena de significado. Las dos conforman los dos polos de una relación única, que está sustentada por la polaridad hombre-Dios con la mediación de la verdad del uno y el Otro. La trascendencia se debe a un sentido de verdad que procede de las criaturas que lo hacen surgir y a la que tampoco responde la interioridad. Por eso mismo, cuenta con un valor de fin que le es propio y que da sentido a la búsqueda. Pero es la intimidad la que recibe la llamada de la trascendencia, y en ella es donde ha de encontrar su sentido. Por tanto, es el valor propio de la verdad aquel que une los distintos pasos de esta “*via interioritatis*” en todo su significado personal. Se nos aclara así de qué modo la verdad ilumina todo el camino de la interioridad que desconocen los que se quedan en las apariencias, porque estas destruyen la unidad de la intimidad que es la que nos permite ascender a Dios. Nos lo explica San Agustín con gran lucidez: “No conocieron ese camino que desciende por sí hacia él y por él asciende hacia Él”⁴³.

Una vez definidos estos parámetros, para comprender más profundamente de qué modo se dinamizan simultáneamente en un crecimiento

⁴³ *Ibidem*, l. 5, 3, 5, l.c., 59: “Non nouerunt hanc uiam, quam descendant ad illum a se et per eum ascendant ad eum”.

común por medio de una recíproca promoción, hay que entender que se trata de la misma dinámica que configura la conciencia:

“Se han de destacar sobre todo dos características [de la conciencia], que se afirman a la vez y que, precisamente en su inseparable unidad, connotan la verdad moral: su interioridad y su trascendencia. Por un lado, la llamada de la verdad moral resuena en la conciencia: es, pues, *interior*. Esta es una exigencia fundamental del pensamiento moderno, pero que tiene sus raíces profundas en la gran tradición católica. «*In te ipsum redi, in interiori homine habitat veritas*». Solo si proviene del reconocimiento interior del bien, una acción es buena. /...

Esto significa entender una segunda característica de la verdad moral: su *trascendencia* respecto al acto de la conciencia que la afirma. San Agustín expresó espléndidamente esta dimensión a continuación de la frase ya citada: «*et si tuam naturam mutabilem inveneris, transcendes et teipsum*». En verdad, la interioridad de la verdad en la conciencia se comprende como una presencia de la Verdad en el espíritu humano, para poder estar junto a ella, se necesita una separación de los propios intereses y deseos inmediatos. Se trata, en realidad, de abrirse a una voz y a una luz que es superior al acto de la inteligencia que la reconoce y a la que solo se muestra en la escucha reverente y desinteresada.”⁴⁴

Por eso mismo, no se puede entrar en esa intimidad sin la verdad y, con la verdad, la interioridad jamás se encierra en sí misma. La verdad es la luz, la intimidad es como el ojo que necesita ser iluminado, y que, en este sentido, San Agustín llega a identificar intimidad con conciencia⁴⁵. El ojo necesita la luz, pero la luz no guía al hombre sin el ojo tal como lo explica Jesucristo en el Sermón de la Montaña: “La lámpara del cuerpo es el ojo. Si tu ojo está sano, todo tu cuerpo estará luminoso; pero si tu ojo está malo, todo tu cuerpo estará a oscuras. Y, si la luz que hay en ti es oscuridad, ¡qué oscuridad habrá!” (Mt 6,22-23). Palabras que nuestro Santo aplica a la rectitud de la intención⁴⁶.

⁴⁴ L. MELINA –J. NORIEGA –J.J. PÉREZ-SOBA, *Caminar a la luz del amor. Fundamentos de la moral cristiana*, Ediciones Palabra, Madrid 2007, 830-831.

⁴⁵ Cfr. SAN AGUSTÍN, *Enarratione in psalmos*, XLV, 3 (CCL 38,519): “Porro hominis interior conscientia”.

⁴⁶ Cfr. ID., *De sermone Domini in monte libros duos*, l. 2, 13, 45 (CCL 35,136): “Qui locus sit intellegendus est, ut nouerimus omnia opera nostra tunc esse munda et placere in conspectu dei, si fiant simplici corde, id est intentione in superna fine illo caritatis, quia et plenitudo legis caritas. Oculum ergo hic accipere debemus ipsam intentionem qua facimus quidquid facimus. Quae si munda fuerit et recta et illud aspiciens quod aspiciendum est, omnia opera nostra quae secundum eam operamur necesse est bona sint.”

La verdad que habita en el hombre y que es la luz en nuestro camino, se muestra en lo más íntimo suyo, pero no está en su dominio. Más bien le indica una plenitud, la felicidad que busca en todo momento. La presunta oposición intimidad-trascendencia se resuelve finalmente en una relación dinámica que se articula mediante la verdad. Por eso, el contenido de la conciencia humana no es una simple intimidad, a modo de ley interior que decidiera sobre la bondad de los actos, sino que la propia interioridad siempre está en referencia a una verdad que la trasciende y a la que ha de servir.

Aquí, en la conciencia como centro de la intimidad, la trascendencia aparece con un cierto valor de absoluto que San Agustín refiere siempre a la verdad. Se trata en definitiva del lugar del encuentro con Dios: de esa Persona que se descubre como “más íntimo que lo íntimo mío, y superior a lo más alto que hay en mí”⁴⁷. Es aquí donde la búsqueda produce un primer encuentro real y personal con Dios que va a ser el fundamento del resto del camino.

En esta distinción entre la conciencia y su fundamento, la conciencia y su fin, se conforma la intimidad realmente humana, como lugar donde el hombre ordena sus acciones y descubre sus significados.

Llegados a este momento, recogemos la narración de la búsqueda humana desde la dramaticidad de su intimidad tal como la veíamos en el hijo pródigo. La posibilidad de volver a sí mismo, se realiza por una verdad que permanece en él: en la *memoria*. Se trata del recuerdo del amor del Padre, el recuerdo del *origen* que es el que permite percibir un sentido incluso en una intimidad destrozada. El hijo pródigo, puede reconocer que tiene un “lugar” que le trasciende y que a pesar suyo permanece, un “lugar” donde recuperar su intimidad: la casa del padre. Es lo que le permite ese “volver a sí mismo” y recuperar su dignidad.

La fuerza enorme de la memoria del origen⁴⁸, recoge el dinamismo inicial que nace de la atracción de la verdad por medio del amor. Lo que expone en fórmula feliz nuestro Doctor por medio de la imagen del “*pondus*”: “mi amor es mi peso, yo soy llevado a donde me lleva”⁴⁹. El

⁴⁷ ID., *Confessiones*, l. 3, 6, 11 (CCL 27,33): “Tu autem eras intimior intimo meo et superior summo meo.”

⁴⁸ Cfr. H. ARENDT, *El concepto del amor en San Agustín*, Ediciones Encuentro, Madrid 2001, 71-107.

⁴⁹ SAN AGUSTÍN, *Confessiones*, l. 13, 9, 10 (CCL 27,246 s): “Pondus meum amor meus; eo feror, quocumque feror”. Aparece hasta siete veces en dicha obra la comparación entre el peso y el

“*feror*”, el saberse en último término conducido por otro, es la referencia última que permite dar unidad a los pasos⁵⁰. Pero es allí donde ha de vencer la mayor de las dificultades a causa de la variedad de amores que se experimenta, por la fuerza de un amor concupiscente el hombre puede ser llevado también por un peso concupiscente a la perdición⁵¹. Es más, en ese estado de encerramiento, se alimenta una cierta desesperación de experimentar una imposibilidad de salir de uno mismo. La trascendencia quedaría como un imperativo de la conciencia, que no sería sino un remordimiento de la culpa, pero no la posibilidad de una salida. Para poder seguir en el itinerario de la interioridad requiere una nueva intervención, una nueva llamada de Dios. Es necesario comprender la conciencia como un despertar a partir de una fuerza *conversiva*.

6. LA ESTRUCTURA DE LA CONVERSIÓN

“¡Tarde te amé, Hermosura tan antigua y tan nueva, tarde te amé! Y Tú estabas dentro de mí y yo afuera, y así por fuera te buscaba; y, deformé como era, me lanzaba sobre estas cosas hermosas que Tú creaste. Tú estabas conmigo, mas yo no estaba contigo. Reteníanme lejos de ti aquellas cosas que, si no estuviesen en ti, no existirían. Me llamaste y clamaste, y quebrantaste mi sordera; brillaste y resplandeciste, y curaste mi ceguera; exhalaste tu perfume, y lo aspiré, y ahora te anhele; gusté de ti, y ahora siento hambre y sed de ti; me tocaste, y deseé con ansia la paz que procede de ti.”⁵²

amor. Cfr. A. DI GIOVANNI, *L'inquietudine dell'anima. La dottrina dell'amore nelle «Confessioni» di sant'Agostino*, Ed. Abete, Roma 1964, 93.

⁵⁰ Cfr. C.G. DE PLINVAL, “Mouvement spontané ou mouvement imposé? Le «*feror*» augustinien”, en *Revue de Études Agostiniennes* 5 (1959) 13-19.

⁵¹ Cfr. SAN AGUSTÍN, *Confessiones*, I, 13, 9, 10 (CCL 27,246): “Corpus pondere suo nititur ad locum suum. Pondus non ad ima tantum est, sed ad locum suum. Ignis sursum tendit, deorsum lapis”.

⁵² *Ibidem*, I, 10, 27, 38, *l.c.*, 175: “Sero te amaui, pulchritudo tam antiqua et tam noua, sero te amaui! Et ecce intus eras et ego foris et ibi te quaerebam et in ista formosa, quae fecisti, deformis inruebam. Mecum eras, et tecum non eram. Ea me tenebant longe a te, quae si in te non essent, non essent. Vocasti, et clamasti et rupisti surditatem meam, coruscasti, splenduisti et fugasti caecitatem meam, flagastri, et duxi spiritum et anhele tibi, gustavi et esurio et sitio, tetigisti me, et exarsi in pacem tuam”. Cfr. G. BUISSOU, “Sero te amavi (‘Confessions’, X, xxvii, 38)”, en *Revue des Études Augustiniennes* 7 (1961) 248: “Nous retrouvons là les grandes idées des Confessions. Présence intime de Dieu en nous, misère de l’homme qui vit hors de lui-même et s’égare la recherche de son Dieu, beauté des êtres terrestres qui n’est qu’un reflet de celle du Créateur.” En el mismo artículo se puede ver un estudio muy pormenorizado de cómo ayuda a ello el mismo estilo literario.

Con esta espléndida descripción de su propia conversión, que sigue paso a paso el itinerario de la interioridad, San Agustín destaca con gran intensidad que en este camino se parte de la conciencia de un hombre en una situación de pecado. En el interior del hombre no solo habita la verdad, también se acumula mucha oscuridad, que debilita al hombre hasta límites insospechados. Pero es allí mismo donde ha de vencer la acción divina.

La mejor imagen para entender esta acción de Dios, es la escena de Jesús ante la adúltera. Para el Doctor de la gracia, este encuentro es un icono verdadero de la conciencia humana. Ante la acusación de la multitud contra la adúltera, que se vuelca en lo exterior, es necesario mirar a lo interior, que se produce en el momento de quedar a solas con Cristo y es donde se pronuncia la palabra de salvación. La respuesta del Señor: “quien esté sin pecado, tire la primera piedra” (*Jn* 8,7), es el modo de señalar el camino necesario de la conciencia para descubrir la verdad, es Él el guía para la interioridad. Así interpreta la escena nuestro Santo: “Fuera la calumniaban, pero a sí mismos no se escrutaban en su interior: veían a una adúltera, pero no se miraban a sí mismos (...) Que se considere cada uno de vosotros a sí mismo, entre en sí mismo, ascienda al tribunal de su mente y, constituido ante su conciencia, se confiese”⁵³. Era necesario superar todo el coro de voces acusadoras que no saben mirar al corazón. Es entonces cuando la única mirada es la de Jesucristo que sí conoce el interior del hombre y quedan en la escena solo dos: “quedó la herida y el médico, quedó la gran miseria y la gran misericordia.”⁵⁴ La conciencia del pecador, no se ilumina con juicios externos, sino por la mirada de Jesucristo que es de misericordia.

La misericordia es ahora una nueva verdad que aparece en lo íntimo del hombre, que este solamente puede descubrir si sabe introducirse en la interioridad. Pero se trata, sobre todo, de una revelación del Salvador como Aquel que va a revelar un amor del todo nuevo. Sin esa misericordia es imposible que el hombre reconozca a su guía en el mismo Jesucris-

⁵³ SAN AGUSTÍN, *In Iohannis Euangelium Tractatus*, Trac. 33, 5 (CCL 36,308 s.): “Foris enim calumniabantur, seipsos intrinsecus non perscrutabantur; adulteram uidebat, se non perspiciebant (...) Consideret se unusquisque uestrum, intret in semetipsum, adscendant tribunal mentis suae, constituat se ante conscientiam suam cogat se confiteri.” Cfr. también: SAN AGUSTÍN, *Enarrationes in Psalmos*, CII, 11 (CCL 40,1462).

⁵⁴ SAN AGUSTÍN, *Enarrationes in Psalmos*, L, 8 (CCL 38,604): “remansit uulnerata et medicus, remansit magna miseria et magna misericordia.”

to, que es *verdad en cuanto camino* y que así es vida⁵⁵. Es necesario superar la imagen deforme que observa en sí mismo para ver la claridad de la imagen de Dios en su Hijo.

La verdad que acompaña toda la búsqueda y que ahora es una auténtica manifestación divina, es en definitiva la identidad del hombre como hijo de Dios, que ilumina finalmente la "*magna quaestio*". Es algo en lo que incide constantemente el de Hipona, al señalar el aspecto cognoscitivo del amor a modo de un conocimiento personal en el marco de la sabiduría unida a la caridad en la que debe terminar nuestro camino: "Que te conozca, mi Conocedor, que te conozca, como soy conocido"⁵⁶. La expresión elegida tiene su fundamento en el modo como San Pablo se refiere al conocimiento personal propio del amor en el himno de la caridad de *1 Corintios XIII* que termina en el conocimiento perfecto que se realizará cuando la caridad sea plena: "entonces conoceré como soy conocido" (*1Co* 13,12). Es más, es fácil reconocer que tal himno se articula según los mismos pasos del camino que nos diseña el Doctor de la gracia: no está la caridad en los actos exteriores, hay que entrar en el interior del hombre y al ver lo mutable de nuestro amor, descubrir el amor "que no pasa nunca" (*1Co* 13,8).

Este final en el que se produce la unión perfecta de los dos polos que han marcado todo el camino, permite resumir al mismo tiempo la razón que lo explica desde un inicio. La vida cristiana no es otra cosa que "conocerme, conocerTe"⁵⁷, según la feliz expresión de los *Soliloquia*.

La unión personal a la que nos ha conducido San Agustín nos declara finalmente la búsqueda de la felicidad que configura la cuestión del sentido. El "gozo", el "*frui*", que tiene un peso enorme en el pensamiento del de Hipona⁵⁸, tiene algo de definitivo. Es un gozar que quiere significar el descanso final. Es este gozo el que guía con dulzura todas las acciones

⁵⁵ Cfr. ID., *In Iohannis Euangelium Tractatus*, Trac. 69, 3 (CCL 36,501): "Si ergo per hanc uenisti et redisti, qua hanc procul dubio non solum nobis es qua ueniremus ad te, uerum etiam tibi qua uenires et redires, uia fuisti." Cfr. J. NORIEGA, "El camino al Padre", en L. MELINA –J. NORIEGA –J.J. PÉREZ-SOBA, *La plenitud del obrar cristiano*, Palabra, Madrid 2001, 155-182.

⁵⁶ SAN AGUSTÍN, *Confessiones*, l. 10, 1, 1 (CCL 27,155): "Cognoscam te, cognitur meus, cognoscam, sicut et cognitus sum".

⁵⁷ ID., *Soliloquia*, II, 1, 1 (PL 32,885): "noverim me, noverim te".

⁵⁸ Cfr. ID., *De diversibus quaestionibus*, q. 30 (CCL 44 A,38): "Frui ergo dicimur ea re de qua capimus uoluptatem; utimur ea quam referimus ad id unde capienda uoluptas est (...) Fruendum est autem honestis, utendum uero utilibus"; A. DI GIOVANNI, *La dialettica dell'amore. "Uti-Frui" nelle preconfessioni di sant'Agostino*, Ed. Abete, Roma, 1965.

del hombre. En su pensamiento se trata de un modo de amar y que ilumina una nueva verdad del encuentro con el Amor definitivo.

7. LA GUÍA DEL CAMINO: EL AMOR

Si llegados al final del camino este se nos revela como un acto de amor, podemos ahora rehacer nuestra marcha y proponer una breve reflexión de cómo el amor acompaña todo el camino, y es el que explica los puntos fundamentales del proceso.

La dinámica que empieza con el “ser llevado” del amor, que pone la iniciativa fuera del sujeto, tiene como correlato subjetivo el hecho de que “el amor transforma en el amado”. Entonces, se trata de ir descubriendo la verdad del amor que mueve al hombre y que tiene como fin su divinización en un proceso conversivo⁵⁹. El amor tiende, por el mismo hecho de amar, a llenar la interioridad humana, a que lo perciba como “su peso”. Pero, por la exigencia interna que pide un amor en el que el alma pueda descansar, no le basta cualquier modo de amor, la inquietud del corazón del hombre hace problemática su interioridad y requiere ser iluminado por una verdad que le haga experimentar la radical trascendencia a la que está llamado por la caridad.

La razón profunda de esta transformación procede de la naturaleza del amor que *nace de un afecto*⁶⁰. El hecho de ser afectado es el que explica la transformación interna que se produce en el hombre de un modo creciente y dirigido por el conocimiento progresivo y amoroso del amado⁶¹. Es así como en toda nuestra “*via interioritatis*” el amor es esencial como

⁵⁹ Cfr. A. ALCALÁ GALVÉ, “Interioridad y conversión a través de la experiencia de San Agustín”, en *La Ciudad de Dios* 170 (1957) 599: “El amor procede del interior, dirección centrifuga contraria a la del proceso del conocimiento, y establece una íntima unión entre el amante y amado. La persona amada –por ser buscada para completar la personalidad del otro, más o menos consciente de su indigencia– transfiere y comunica al amante sus cualidades, lo mimetiza, se establece entre ambos una mutua intercompenetración de intimidades. Y esta tendencia expansiva a unificar personas y cosas en el impulso amoroso, transferencia psicológica de la interna armonía que domina la amplitud de los reinos del ser, resulta ser factor imprescindible de la felicidad –*beate vivere*”.

⁶⁰ Cfr. A. DI GIOVANNI, *L'inquietudine dell'anima*, cit., 80: “«Affici» (*affectus*, *affectio*) è senza dubbio termine d'indole affettiva, ma molto generica: indica infatti il ricevere impressione, l'essere affettato da un oggetto sia sensibile che spirituale.”

⁶¹ Cfr. SAN AGUSTÍN, *De diversibus quaestionibus*, q. 35, 2 (CCL 44 A,52): “Et quoniam id quod amatur, afficiat ex se amantem necesse est, fit ut sic quod aeternum est aeternitate animum afficiat. Quo circa ea demum uita beata quae aeterna est. Quid uero aeternum est quod aeternitate animum afficat nisi deus?”

configuración de la intimidad del hombre. En este mismo sentido, von Hildebrand en una perspectiva tan cercana a San Agustín, sabe relacionar la afectividad con la capacidad de respuesta del hombre, de un modo que el amor configura la personalidad⁶². Para explicar el cómo, el filósofo alemán destaca con fuerza la importancia de la excelencia y la integridad como los referentes que permiten comprender la llamada que el amor verdadero dirige al hombre y por la cual este puede encontrar su propia plenitud.

Este movimiento afectivo y transformante se enmarca dentro de un sistema de relaciones que permiten definir el amor y que explican entonces el paso de uno a otro momento de la “*via interioritatis*”. De esta forma se crea un movimiento amoroso que plantea el nivel valorativo mediante las relaciones ontológicas entre lo superior e inferior. Así lo presenta San Agustín con toda claridad: “hay cuatro cosas que deben ser amadas: una la que está sobre nosotros, otra la que nosotros mismos somos, la tercera la que está junto a nosotros, y la cuarta la que nos es inferior”⁶³. Este modo de pensamiento tiene unas raíces neoplatónicas que quedan cristianizadas ante todo por la consideración precisa del dogma de la creación⁶⁴. Esta forma de reflexión tiene una importancia capital para sentar las bases metafísicas de una doctrina de la interioridad.

En consecuencia, el mismo movimiento amoroso queda caracterizado principalmente por una dirección vertical⁶⁵, se comprende como un encuentro de fuerzas que tiran del hombre: una hacia arriba, por obra del espíritu, y otra hacia abajo, por el peso de la carne, tal como describe nuestro Santo en: “A quién le diré, cómo expresaré el peso de la concupiscencia hacia el abrupto abismo, y la sublimidad de la caridad por tu Espíritu que aleteaba sobre las aguas”⁶⁶. Estas dos fuerzas o tendencias

⁶² Cfr. D. VON HILDEBRAND, *The Heart. An Analysis of Human and Divine Affectivity*, Franciscan Herald Press, Chicago 1977.

⁶³ SAN AGUSTÍN, *De Doctrina Christiana*, l. 1, 23, 22 (CCL 32,18): “Cum ergo quattuor sint diligenda, unum quod supra nos est, alterum quod nos sumus, tertium quod iuxta nos est, quartum quod infra nos est; de secundo et quarto nulla praecepta danda erant.”

⁶⁴ Para la importancia que tiene en el cambio del pensamiento la idea de la creación: cfr. G. BESCHIN, *S. Agostino: Il significato dell'amore*, cit., 37: “La creazione è un atto personale compiuto da un essere che sa quello che fa e fa, perché così ha deciso. Siamo così lontani da ogni prospettiva emanatistica, come poteva essere quella plotiniana, che Agostino conosceva.”

⁶⁵ Cfr. SAN AGUSTÍN, *Confessiones*, l. 13, 9, 10, l.c., 246: “Corpus pondere suo nititur ad locum suum. Pondus non ad ima tantum est, sed ad locum suum. Ignis sursum tendit, deorsum lapis”.

⁶⁶ *Ibidem*, l. 13, 7, 8, l.c., 245: “Cui dicam, quomodo dicam de pondere cupiditatis in abruptam abyssum, et de subleuatione caritatis per spiritum tuum, qui ferabatur super aquas?” En

que se encuentran en el hombre lo dividen en un “hombre exterior” –dominado por los sentidos– y un “hombre interior” –en relación a Dios–; una distinción que tiene el correlato psicológico en la diferencia que establece San Agustín entre ciencia y sabiduría, o razón superior y razón inferior.

Por otra parte, no podemos perder de vista que, al centrarse en el amor, el Doctor de la gracia va a insistir cada vez más en la iniciativa divina en su dimensión trinitaria tal como se refleja en la conocida máxima: “ves la trinidad si ves la caridad”⁶⁷ y que es necesario tenerlo en cuenta para considerar nuestro camino como una auténtica “*via caritatis*”.

Por eso mismo, el paso del reconocimiento de la verdad en la intimidad del hombre que nace de un afecto, se mueve en un entramado de relaciones y fuerzas opuestas, y está llamado a reconocer el don de Dios y la inhabitación trinitaria..., no es sino el proceso de purificación interior que ha de conducir a ese conocimiento amoroso que permite la trascendencia, es este el que permite el “corazón que ve”⁶⁸.

Aunque los pasos de nuestro itinerario, tal como los hemos descrito, se mueven en la polaridad hombre-Dios, esta intimidad humana no se configura, ni se desarrolla sino dentro de la dulce comunicación de la amistad, tan importante en la vida de Agustín. A pesar de que en sus escritos no siempre halla un desarrollo suficiente, sí que encuentra progresivamente un papel más central en su pensamiento sobre el amor, en especial en lo que concierne a la intimidad⁶⁹, por lo que llega a definirlo con acentos de interioridad: “pues bien habló de su amigo como la mitad de su alma.”⁷⁰

el mismo sentido: *Ibidem*, l. 7, 17, 23, l.c., 107: “Et mirabar, quod iam te amabam, non pro te phantasma, et non stabam frui deo meo, sed rapiebar ad te decore tuo moxque diripiebar abs te pondere meo et ruebam in ista cum gemitu; et pondus hoc consuetudo carnalis”.

⁶⁷ ID., *De Trinitate*, l. 8, c. 8, 12 (CCL 50,287): “Vides Trinitatem si caritatem vides”. Cfr. J. GRANADOS, “*Vides Trinitatem si caritatem vides*. Vía del amor y Espíritu Santo en el *De Trinitate* de san Agustín”, en *Revista Agustiniana* 43 (2002) 23-61.

⁶⁸ Cfr. BENEDICTO XVI, C.Enc. *Deus caritas est*, n. 31 b: “El programa del cristiano –el programa del buen Samaritano, el programa de Jesús– es un «corazón que ve». Este corazón ve dónde se necesita amor y actúa en consecuencia.”

⁶⁹ Cfr. M.A. McNAMARA, *Friends and Friendship for Saint Augustine*, Alba House, Staten Island, New York 1958.

⁷⁰ SAN AGUSTÍN, *Confessiones*, l. 4, 6, 11 (CCL 27,45): “Bene quidam dixit de amico suo dimidium animae suae.”

8. EL DESCUBRIMIENTO DE UN ENCUENTRO

“Ya te había encontrado”, así se revela el mismo Jesucristo a su buscador al fin del proceso que hemos intentado analizar. El comienzo mismo de la búsqueda indicaba ya su presencia, tenía que ver con esa memoria confusa de una filiación que nos asegura un amor que nos precede y que, en el caso de Dios, se realiza en el rostro esplendoroso de Jesucristo.

Aquí nos ilumina de forma transparente la parábola del buen samaritano (*Lc 10,30-37*)⁷¹. En ella, la novedad aparece con el movimiento de misericordia del samaritano (*Lc 10,33*) que cambia el desolador panorama de violencia y abandono que reinaba hasta su llegada. Es la mejor expresión del primado de la gracia que se manifiesta como un amor que nos da el ser y guía nuestra vida.

San Agustín insiste en el sentido cristológico de la parábola. Es Jesucristo el buen samaritano que se acerca al hombre caído, se hace prójimo de él al asumir su humanidad, y con su acción le sana sus heridas. Carga con él, como el Buen Pastor hace con la oveja perdida (cfr. *Lc 10,34; 15,5*). Lo confía a la posada, que es la Iglesia, para que pueda recuperarse en un lugar seguro, y paga por él dos denarios: los dos mandamientos con los que ha de guiar su vida, hasta que vuelva. “Oremos al médico del herido, somos llevados a la posada para ser curados. Él es el que promete la salud, el que fue misericordioso con el abandonado por los ladrones medio muerto en el camino: le ungió con el óleo y el vino, le curó las heridas, le puso en el jumento, lo condujo a la posada, lo encomendó al posadero. ¿A qué posadero? Posiblemente a aquel que dijo: *somos, pues, embajadores de Cristo*. Le dio también dos monedas que mantengan la curación del herido; posiblemente son los dos preceptos en los que pende toda la ley y los profetas. Por eso, hermanos, la Iglesia en la que el herido se cura en este tiempo, es la posada del *viador*; pero la misma Iglesia de arriba es la herencia del *comprehensor*”⁷².

⁷¹ Uno de los centros de la encíclica *Deus caritas est*: cfr. R. TREMBLAY, “La figura del buon Samaritano, porta d’ingresso nell’enciclica di Benedetto XVI *Deus caritas est*”, en *Studia Moralia* 44 (2006) 395-411.

⁷² S. AGUSTÍN, *In Iohannis Euangelium Tractatus*, Trac. 41, 13 (CCL 36,365): “Precemur medicum saucii, portemur in stabulum curandi. Ille est enim qui promittit sanitatem, qui miseratus est in uia semiuiuum a latronibus derelictum: infudit oleum et uinum, curauit uulnera, leuauit in iumentum, perduxit in stabulum, stabulario comendauit. Cui stabulario? Forte illi qui dixi: *Pro Christo legatione fungimur*. Dedit etiam duos nummos, qui impenderentur saucio curando; forte ipsa sunt duo praecepta, in quibus tota lex pendet et prophetae. Ergo, fratres, et

Todo lo ha hecho el samaritano que es el que se acerca, cura, carga, conduce, confía, paga y, sobre todo, promete. Todas estas acciones, son modos de estar presente y los que permiten al herido tener esperanza. Pero, parémonos un momento y pongámonos en la posición del herido, del hombre auxiliado y sanado por el buen samaritano que es Cristo. Es un hombre que no ha visto al samaritano, que no lo conoce de vista, sino solo por todo lo que ha hecho en él, por la narración de una historia de la que ha sido la víctima y sujeto de un amor excepcional. ¿Cuál será su respuesta a tal amor en su estancia en la posada? Podemos comprenderla fácilmente como una búsqueda del samaritano, ciertamente no física, porque no puede provocar su venida; sino interior, esto es, haciendo fructificar todos los dones que del samaritano ha recibido, conociéndolo en los favores de los que había sido objeto. De este modo, su propio conocimiento y el del samaritano se unen en un único dinamismo, sostenido desde el principio por la misericordia que movió el corazón del Protagonista de todo el relato. Es de nuevo un encuentro entre un hombre en un estado miserable, y la misericordia de un Dios que se abaja a la tierra para salvar al hombre. Es un encuentro que debe convertirse en el aliento de todo un camino posterior. El hombre herido vive una presencia especial del samaritano en su propia vida, está al cuidado de un posadero que sí ha conocido a su salvador y queda alentado por la esperanza de la promesa de su vuelta.

Se nos desvela con una nitidez transparente la impresionante acción de Dios en todo el camino que hemos recorrido. Ahora, las heridas, la dificultad del sendero, las posibles desviaciones, la falta de fuerzas..., pierden importancia ante la providencia desbordante y misericordiosa por parte de Jesucristo. Esta presencia inicial de Dios, es la que permite comprender la fuente de la gracia, eso sí, que para ser efectiva en el hombre, pide siempre que se acepte en su verdad. “Acuérdate, Señor, que somos polvo, y que del polvo hiciste al hombre, que pereció y fue encontrado. (...) *Todo lo puedo*, dice, *en aquel que me conforta*. Confortame, para que sea capaz, da lo que mandas y manda lo que quieras.”⁷³

ecclesia hoc tempore in qua saucius sanatur, stabulum est uiatoris; sed ipsi ecclesiae sursum est hereditas possessoris”.

⁷³ ID., *Confessiones*, l. 10, 31, 45 (CCL 27,179): “Sed memento, domine, quia pulvis sumus, et de pulvere feciste hominem, et perierat et inuentus est. (...) *Omnia possum*, inquit, *in eo, qui me confortat*. Conforta me, ut possim, da quod iubes et iube quod uis.”

Quedamos como heridos en la casa y podemos aprender no solo del posadero, sino de una figura del todo especial: de una Madre. María es la figura de la conciencia de la intimidad, la que puede garantizar al herido una guía en su camino interior, que ni el posadero puede suplir, ni las dos monedas asegurar. Ella puede hacerlo, porque está llena del Espíritu Santo. En ella, la intimidad y la trascendencia se unen de forma única y fecunda. Su entrega a Dios en totalidad de cuerpo y alma indican la verdad de una trascendencia absolutamente excepcional.

Con María se nos abre esa nueva dimensión de la “*via interioritatis*”: se trata de un itinerario de fe⁷⁴. Es verdad, en palabras de San Agustín: “es más bienaventurada por percibir a Cristo en la fe, que por concebir la carne de Cristo”⁷⁵. En Ella siempre encontramos un lugar donde vivir, por Ella, nunca estamos solos a lo largo del camino y podemos con certeza decir que *somos encontrados*.

⁷⁴ Tal como lo expone: JUAN PABLO II, C.Enc. *Redemptoris Mater*.

⁷⁵ SAN AGUSTÍN, *De sancta virginitate*, 3 (PL 40, 398: “Beatior ergo Maria percipiendo fidem Christo, quam concipiendo carne Christi.”

“HOMBRE, CONÓCETE A TI MISMO”: LA PERSONA DE SÓCRATES

Por M^a CONSOLACIÓN ISART
Universidad CEU-San Pablo

I. INTRODUCCIÓN

En el año 399, en la ciudad de Atenas, de 501 jueces presentes en el tribunal, 361 votan a favor de la sentencia de muerte de Sócrates. Deciden no pensar más en aquel extraño personaje que les obligaba cada día a plantearse preguntas comprometidas sobre sus vidas y sus costumbres y suponía para todos una llamada continua a mirar hacia dentro. Algo insólito en su época, ya que desde Homero el hombre griego sólo adquiriría conciencia de su valor ¡por el reconocimiento público que tenía en la sociedad!¹.

Los que votaron su muerte no podían sospechar siquiera que desde esa fecha hasta la actualidad todos los caminos filosóficos nos han conducido de un modo u otro a su enigmática figura. ¿Quién fue, en realidad, este hombre que tan en serio tomó y tan profundamente vivió la frase del templo de Apolo en Delfos: “Hombre, concógete a ti mismo”? El verdadero sentido de la frase y la llamada apremiante del dios lo iría entendiendo a lo largo de su vida. Es cierto que, a pesar de haber tenido una personalidad inimitable y de no haber sido un filósofo sistemático, su pensamiento ha influido en la posteridad más que el de ningún otro

¹ Se comprende así el honor ofendido de Aquiles en la *Iliada* y su negativa a participar en el combate.

pensador. Quizá el secreto no se encuentra tanto en que poseyera admirables cualidades, cuanto en que supo ayudar a muchos otros a cambiar sus propias vidas, pues sólo estos hombres son los que se convierten en figuras únicas de la Humanidad.

De su persona han querido hacer bandera los movimientos más dispares. El radicalismo del siglo XIX lo venerará como un mártir de la libertad de pensamiento, imaginando absurdamente que prescindió de toda tradición y que no tuvo más gobierno que su propia conciencia; el siglo XX, en cambio, lo transformará en un héroe trágico, al estilo de la joven Antígona que dio su vida por defender las leyes no escritas de los dioses. Con todo, podemos suponer que ya sus propios discípulos deformaban su imagen, si damos crédito a la anécdota de Diógenes Laercio:

“Habiendo oído Sócrates a Platón leer el *Lysis*, exclamaría: ‘¡Dioses!, qué de cosas me atribuye este joven’” (II, V).

De lo que no hay duda es que, si se ha convertido en figura clave de la historia de Occidente ha sido, más que por su doctrina, por el hecho de afrontar la muerte ya anciano en defensa de sus propias convicciones. Luchó y murió por salvar su conciencia y su verdad. Es su muerte precisamente la que conmueve de tal modo a sus discípulos más cercanos, que logra que pongan por escrito su doctrina. Conocemos, pues, a Sócrates a través de éstos, sobre todo de la obra de Platón², quien estuvo diez años bajo su influencia directa. Siempre nos quedará la duda de si el discípulo fue fiel en la transmisión de la doctrina y vida del maestro. Aunque no es fácil saberlo, en la actualidad, los investigadores consideran que la mayoría de los rasgos que nos presenta de Sócrates sí han debido pertenecer al maestro original. La coherencia interna del personaje que aparece en los distintos diálogos es tal que nos invita a creer que no hubo gran diferencia entre el Sócrates real y el presentado en la obra literaria por este excepcional poeta, que supo pintar con el más vivo dramatismo las escenas más conmovedoras de la vida del filósofo³.

Por otro lado, lo importante es que el Sócrates que ha configurado el pensamiento de Occidente es precisamente éste, el transmitido por

² En menor medida también de Jenofonte.

³ Han pasado más de dos mil años desde el proceso de Sócrates en el tribunal ateniense y aún hoy nos arrebatara la magistral exposición de Platón.

Platón, ese discípulo que desde su temprana juventud fue cautivado por el diálogo socrático y conquistado por él para la Filosofía. El hecho de que hasta nuestros días su vida y su muerte sigan teniendo tanta repercusión nos invita también a nosotros a preguntarnos por este personaje enigmático. ¿Quiénes fueron esos enemigos que tendieron una trampa tan eficaz?

“A menudo me he preguntado sorprendido con qué razones pudieron convencer a los atenienses quienes acusaron a Sócrates de merecer la muerte”, comentaba años después Jenofonte⁴.

Hoy nos sorprende que los atenienses de entonces pudieran confundir al gran filósofo con un sofista, pues tanto Platón como Jenofonte nos lo presentan precisamente como el gran antagonista de la sofística; es verdad que los sofistas fueron maestros de la palabra muy diferentes - desde la reflexión más seria de Pródicos a la vana charlatanería de Gorgias-, pero todos solían tratar y discutir de todo, profundizando con seriedad en pocas cosas, ya que solía bastarles con presentar apariencias de verdad.

Frente a ellos, aparece Sócrates, defensor por antonomasia de la verdad y la virtud, empeñado en dedicar toda su actividad a conducir a los hombres hacia el bien. Lo ético va a ocupar siempre el lugar central de su enseñanza, es decir, la verdadera esencia de la educación consistirá para él en poner al hombre en condiciones de lograr la verdadera meta de su vida, el bien, el destino moral para el que todos hemos nacido.

Para entender un poco mejor su vida y su muerte, es preciso que nos situemos en el contexto de su momento histórico. El Siglo de Oro ateniense y su hegemonía en el Mediterráneo terminó con la derrota de la ciudad en la larga Guerra del Peloponeso (431-404), que trajo consigo, sobre todo, una profunda degeneración de las costumbres. Por contraste, muchos en la ciudad intentaron revitalizar todo lo antiguo por el mero hecho de serlo y, en este sentido, cualquier costumbre parecía válida.

Así se entiende que los atenienses del momento no vieran diferencia entre profanar las estatuas de los dioses (como hizo Alcibíades) o sustituir las antiguas divinidades mitológicas de la ciudad por una divinidad mucho más pura y trascendente (en el caso de Sócrates)⁵. Se suponía

⁴ *Recuerdos de Sócrates*, L. I, 1,1.

⁵ *Teeteto*, 176 b: “Dios [...] es el ser más justo que existe; sólo tiene verdadera semejanza con Él aquél de entre nosotros que se hace justo en la medida de sus fuerzas”.

que emanciparse de cualquier tradición -fuese la que fuese- iba a suponer siempre un grave peligro, como mordazmente ridiculiza Aristófanes en *Las nubes*.

Sin embargo, lo que justifica la lucha socrática contra las antiguas tradiciones no es sólo que el mito ha entrado en decadencia, sino lo que es más importante, que, además, era erróneo. Sócrates aboga por lo que históricamente es adecuado a su época, pero, sobre todo, por lo que es más adecuado al sentido del hombre. Comprende que la Filosofía de la Naturaleza no daba respuesta al problema que todo hombre lleva dentro y del que depende todo: el problema moral. Al instinto, al poder de las experiencias religiosas irracionales, Sócrates opone la responsabilidad personal asentada en el alma humana, hecha ya señora de sí misma. Mientras que la crítica de los sofistas deshace el pasado sin dejar al hombre ningún otro apoyo, Sócrates descubre la conciencia y reemplaza con una conducta reflexiva y autónoma el mundo que se está viniendo abajo.

Es verdad que Pródico ya había acabado con algunas creencias míticas y que Anaxágoras redujo algunos seres sagrados a objetos inanimados, cuando dijo que el sol no era más que una piedra. Los atenienses entonces se preocuparon, pero de todos modos, no creer en los dioses del Olimpo era tan antiguo como la misma filosofía. Sócrates, sin embargo, era mucho más revolucionario; ponía al hombre frente a sí mismo y lo llamaba a un cambio radical de vida. Con su actitud demolió el mito desde sus raíces. Se adelantó quizá mucho a su tiempo y sus contemporáneos de la tranquila Atenas no fueron capaces de comprender la libertad interior que resultaba de sus propuestas.

II. SU MISIÓN

¿Por qué se expuso a la muerte? En esto no hay ninguna duda, por obediencia a la divinidad. En la *Apología de Sócrates*, el protagonista, más que defenderse de las acusaciones que le han llevado ante el tribunal, explica propiamente cuál es, en realidad, su actividad y por qué se dedica a hacer lo que hace. Su amigo Querofonte –ya fallecido, pero al que han conocido aún la mayoría de los presentes en la sala– realizó un viaje a Delfos, la ciudad del oráculo, para preguntar al dios Apolo si

había algún hombre más sabio que Sócrates. La Pitia le contestó que Sócrates era el hombre más sabio (20 e-21 a).

Parece que Sócrates habla medio en serio medio en broma y nos confiesa que no entendió qué quería decir Apolo. A otro cualquiera la frase le habría hecho arrogante; él, sin embargo, pensó que se trataba de una cierta ironía del dios y que la respuesta tenía un segundo sentido mucho más íntimo que debía descubrir. Tomó la sentencia como una misión y una exigencia y la interpretó en el sentido de “sólo sé que no sé nada”.

De Delfos procede, pues, la vocación socrática que seguirá hasta la muerte, unida a la advertencia délfica que siempre estuvo en primer lugar en su trayectoria: “Conócete a ti mismo”. Apolo le interpela para llevar a cabo una investigación rigurosa examinándose a sí mismo y a los demás, pues una vida sin examen no es digna de ser vivida (cf. *Fedro*, 230 d). Y a ello se dedicará el resto de su vida.

Sea cierta la consulta o no, lo que sí es cierto es que determinó su vida en adelante. Tras su aparente claridad, –“conócete a ti mismo”- la sentencia es un tanto enigmática. Para el maestro se trata de buscar al hombre esencial, haciendo que se opere desde lo exterior una conversión al interior para que la conciencia sea lo distintivo. Desde ahora sus conversaciones serán, en primer lugar, un servicio a Apolo, cambiando su vocación de aprender por la de enseñar. Empieza, además, a darse cuenta de la importancia de cuidar su propia alma, sabiendo que es inmortal y de enseñar a hacerlo también a los demás. A esto se reduce en definitiva toda tarea filosófica:

“Mi buen amigo, siendo ateniense, de la ciudad más grande y prestigiada en sabiduría y poder, ¿no te avergüenzas de preocuparte de cómo tendrás las mayores riquezas y la mayor fama y los mayores honores, y, en cambio, no te preocupas ni te interesas por la inteligencia, la verdad, y por ver cómo tu alma va a ser lo mejor posible?” (*Apología*, 29 d-e).

La sentencia délfica es, sin lugar a dudas, un incentivo para Sócrates que no pretende más con su investigación que refutar el oráculo y comprobar su falsedad (cf. *Apología* 28 e y 21 c). Es lo que se conoce como “la misión socrática. Pero ¿qué sucede? Va comprobando que los que se creen sabios no lo son, en realidad:

“Parece así que soy un poco superior a él en sabiduría, a saber, en que yo, si bien no sé nada, tampoco creo saberlo” (*Apología*, 21 c-d).

Hijo de un artesano, trabajaba también él mismo de forma artesanal, interpellando uno a uno para modelarlo conforme a las exigencias de la conciencia. Sólo le importaba el hombre⁶ y para llegar mejor a él inventa la técnica mayéutica, un diálogo personal con cada interlocutor por medio de preguntas y respuestas; convencido de que la verdadera influencia se da con la palabra, nunca quiso plasmar por escrito su doctrina. Se trataba de un método de enseñanza sin precedentes y se convertirá muy pronto en la antítesis de la educación sofística basada en largos monólogos de cada maestro. Cuando Platón quiera legar su doctrina a la posteridad, no encontrará mejor recurso que plasmarla en forma de diálogos para dar mayor vivacidad a las letras muertas.

A diferencia de los discípulos de los sofistas que buscan con afán la enseñanza de sus maestros, Sócrates persigue de forma inoportuna a todo el que se cruza con él en la calle, sin hacer acepción de personas, oficios o clases sociales. Consagra su vida a buscar, a provocar de forma incansable la conversación. Los que le escuchaban –al menos al principio– no eran siempre hombres que buscaran una enseñanza que les ayudara a mejorar sus vidas, pero eso, en realidad, no le importaba demasiado.

Con su lenguaje sencillo y sin arrogancia, interpellaba a unos y otros, consciente de que tenía ante ellos una misión muy especial. Su inocencia es auténtica, pregunta porque es consciente de que no sabe y quiere saber. Es lo que se ha llamado “ironía socrática”, con la que procuraba despertar inquietudes en la conciencia del que conversaba con él, intentando hacer de él un compañero de viaje en una búsqueda conjunta hacia la verdad. Es verdad que se burlaba muchas veces de su interlocutor, pero no para ponerlo en ridículo, no era ésa su intención; sólo quiere sacudirle para ayudarlo, para abrirle a la verdad y llegar juntos a ella a través del diálogo.

La ironía agita, pone en tensión a la persona para que brote un movimiento de renovación, pues la verdad sólo se aprehende si la persona se pone interiormente en acción (no valdría de nada darle la solución de forma inmediata desde fuera). Este aspecto positivo era evidente en la ironía de nuestro filósofo, pues nunca aparece ante los demás como un hombre seguro de sí mismo, sino que busca y pregunta con el deseo de

⁶ Cicerón afirmaba que bajó la filosofía del cielo a la tierra y la instaló en las moradas de los hombres (cf. *Tusc. Disp.*, V. 4,10).

hallar sinceramente la verdad. Si dice las cosas al “revés” es sólo para hacer reaccionar mejor a su contrario⁷.

Como para Sócrates la verdadera ciencia es la conciencia y el saber se refiere siempre a verdades eternas, la Pitia le proclamó el más sabio de todos los hombres, pues tiene ciencia de su “inciencia”. En la ironía, además, se comprueba que el ser humano es a la vez grande y mezquino, poderoso y contradictorio. También Sócrates era así: su exterior y su interior no se correspondían, según se lo hace ver Alcibiades, en el *Banquete*, al compararle a las figurillas de los silenos⁸. Su fealdad exterior, su pobreza, su figura casi grotesca, tiene poco que ver con la riqueza y belleza de su mundo interior.

Dado que Platón no era de ningún modo irónico, al utilizar en sus obras magistralmente este recurso, nos indica con claridad que era un rasgo propio y original del maestro. Son muchos los ejemplos que nos presenta en la obra; nos describe, por ejemplo, cómo el maestro, hombre verdaderamente piadoso, es acusado de impiedad⁹ o cómo Eutifrón, sacerdote, ha acusado, en cambio, a su padre de impiedad y lo ha llevado ante los tribunales.

Con todo, las maneras de Sócrates no encajaban en las costumbres de los atenienses, más preparados a la argumentación de los sofistas que a la fina ironía socrática. Contra lo que esperaba, advierte sorprendido que son pocos los que agradecen el servicio que les presta de buscar la perfección de sus almas, conduciéndoles a la verdad; muchos, en cambio, los que, valorando más su buena fama que la sabiduría, al quedar en evidencia en público, no se lo van a perdonar fácilmente. De estas enemistadas nacerán al final las calumnias que le llevarán a la muerte. Quizá la envidia no fue la causa principal de la condena de Sócrates, pero seguro que tuvo un peso importante en la decisión de los jueces.

Con todo, Sócrates no pretendía enseñar nada, no quería más que poner a cada uno frente a sí mismo. Es significativo que, del diálogo con este hombre curioso, uno siempre quedaba hambriento; parecía que si quería enseñar algo a sus conciudadanos era precisamente a tener

⁷ Esta actitud de preocupación desinteresada por ayudar al interlocutor la mantiene Sócrates aun cuando se encuentra muy próximo a morir, como lo refleja Platón en el *Eutifrón*, la *Apología* o el *Fedón*.

⁸ Cf. 215 a-b.

⁹ Sus discípulos debieron estremecerse al oír esta acusación. De hecho, “de todos los que vivieron en su época [...] era el mejor y el más sabio y el más justo” (así concluye Platón el *Fedón*).

hambre de cierta hambre. Es lógico que sus conciudadanos se resistieran a que no les enseñara cierto “saber” que no les proporcionaba a la vez cierto “tener”. El efecto doble que su presencia produce en el joven Alcibíades –encantamiento y malestar- es similar al que sucede en la ciudad, unos le admiran entusiasmados y otros le odian. Ante su persona todos se ven interpelados a cambiar, pero ¡es tan cómodo seguir como hasta ahora! Sócrates interrumpe esta tranquilidad; es verdad que promete la felicidad verdadera, pero también que obliga a prescindir de las felicidades más inmediatas. Se ha dicho que su muerte fue “lógica”, en el sentido de que era inevitable que la ciudad reaccionara contra este hombre que se había convertido en su propia conciencia.

Fue siempre consciente de que la misión encomendada por el dios era peligrosa, pero no por ello pensó en abandonarla, sino que procuró realizarla hasta el final lo mejor que supo. Había recibido un mandato divino para vivir en adelante filosofando y creía que el dios regalaba a Atenas con su persona de esta forma¹⁰. Hasta tal punto es consciente de que obedece al dios que, si le absolvieran con la condición de no seguir filosofando, preferiría la muerte: “He de obedecer al dios más que a vosotros”.

Transforma poco a poco las almas, aunque no cambia muchas veces algunas costumbres externas. Es conservador en materia de costumbres, pero con su persona va abriendo el camino para que otros pudieran terminar la pequeña revolución que inició. Ante él parece que nos encontramos ante un médico preocupado por el hombre interior; con frecuencia alude al cuidado del alma como si se tratara de la misión suprema encomendada a cada uno. Por su parte, él mismo vivió siempre procurando buscar esa belleza interior que luego exigirá a sus conciudadanos. Así se lo pide al final del *Fedro* al dios Pan:

“Oh querido Pan y todos los otros dioses que aquí habitéis, concedme que llegue a ser bello por dentro” (*Fedro*, 279 b).

Siempre fue consciente, por ejemplo, de que no deben seguirse todas las opiniones, sino sólo las certeras, las justas; incluso cuando faltan sólo algunas horas para su muerte y sus amigos le instan a salvar su vida huyendo de la prisión, nos lo recuerda una vez más¹¹:

¹⁰ Cf. *Apología*, 30 d.

¹¹ Junto a *Eutifrón* (sirve de introducción a la condena), *Apología de Sócrates* (el juicio mis-

“No debemos ocuparnos de lo que la mayoría diga, sino sólo de lo que diga aquel que entienda acerca de lo justo y de lo injusto [...] de la verdad misma” (*Critón*, 84 a).

Además:

“No se debe anteponer a todo el vivir (en general), sino sólo el vivir bien [...]; el vivir bien y el vivir bella y justamente son una y la misma cosa” (id. 48 b).

Es el hombre de la palabra, de la lucidez y de la conciencia. Lo fue a lo largo de su vida y lo es aún más ahora en el momento de la muerte. La exigencia de lo justo y lo verdadero es incondicional, no depende de cómo se comporten los demás. En sí mismo se da también un enfrentamiento entre su voluntad de vivir y su deber moral. Sabe muy bien que, si afirma el carácter absoluto de la norma moral, tendrá que morir, pero lo afirma una vez más y nos impresiona aún hoy la vehemencia con que lo hace para responder a la exigencia de su conciencia.

Fue él quien descubrió el hombre interior y el que abrió a su generación a una nueva visión de la verdadera educación: poner al hombre en condiciones de alcanzar la verdad y el bien, para los que, en realidad, ha nacido. Obrar bien equivale para el filósofo obrar con vistas a la eternidad, mirando siempre al más allá. “El dios nos conduce por esta senda”, concluye Sócrates (id. 54 d-e).

Curiosamente, tras veinte años de ejercer su método filosófico en Atenas, la comedia le propone al pueblo como encarnación de un espíritu nuevo que pervierte a los jóvenes y es causa de las mayores desgracias. Para los atenienses del momento su persona significaba una piedra de escándalo y su piedad era, al menos, preocupante.

En la defensa que realiza de sí mismo en la *Apología* nos encontramos con un triple plano que puede darnos mucha luz. Ánitos le acusa de no creer en los dioses de la ciudad, introducir otros nuevos y pervertir a los jóvenes. Sócrates demuestra en pocas palabras, en primer lugar, ante el tribunal la falsedad de estas acusaciones y pasa en seguida a la defensa que para él es más importante: el porqué hace lo que hace; es decir, responde, además, ante Apolo, al que se siente moralmente obligado y

mo) y *Fedón*. (Platón ve la muerte del maestro a la luz de la eternidad). En el *Critón* los amigos de Sócrates le ofrecen la posibilidad de huir de la cárcel, por lo que vuelve a revisar su decisión y la acepta una vez más con total convencimiento.

al que le da cuentas de cómo ha ejercido su mandato; y responde, finalmente, ante sí mismo, ante su propia conciencia, examinando si ha obrado de manera justa.

Es evidente que se dedica a la filosofía por mandato divino y preferirá la muerte antes que el silencio que, a cambio, le exigen sus jueces. Unida a su misión está la misteriosa voz de su demonio como una advertencia continua que le ayuda a mantenerse en la senda recta. Gracias a ella va a mantener su postura hasta el final:

“Atenienses, os amo, pero obedeceré al dios antes que a vosotros”.

Siempre fue un hombre feliz de vivir y, sin embargo, llama la atención que, una vez condenado, da la impresión de que no le importa morir o incluso de que busca de algún modo la muerte, pues, compareciendo ante el tribunal, no se defendió con habilidad y, una vez condenado, no aceptó la fuga que le proponían sus amigos.

Su coherencia la vivió hasta el final de su vida y supo justificar su muerte con total serenidad:

“El que se consagra de modo adecuado a la filosofía, no ha de dedicarse a otra cosa [...] que a morir y a estar muerto. Y, si esto es verdad, resultaría muy extraño que los que en toda su vida no han deseado otra cosa que precisamente esto, llegado el momento se rebelaran contra aquello que tanto han anhelado y por lo cual se han preocupado” (*Fedón*, 63 c-64 a).

“Los verdaderos filósofos aspiran en realidad a morir y la muerte es para ellos menos terrible que para cualquier otro hombre” (id. 67 e).

Faltan pocas horas para su muerte, pero vemos al maestro tan sereno como en cualquier otra circunstancia de su vida, queriendo filosofar con sus amigos hasta el final, seguro de que la vida que le espera después es la vida verdadera. Sus palabras son mucho más solemnes por la circunstancia dramática de la muerte que va a suceder en breve. La dedicación a la filosofía sólo tiene sentido si hay algo que perdure después de la muerte: el alma. Platón nos presenta a su maestro como la encarnación suprema de la grandeza del alma.

Si deja que la ciudad cometa un crimen, es porque quiere obedecer hasta el final el mandato délfico¹². Sabía que su misión estaba en la ciu-

¹² Aristóteles, al ser condenado, años adelante en un proceso parecido, escapó diciendo: “No dejaré a Atenas pecar por segunda vez contra la filosofía”.

dad y no en ninguna otra parte. El servicio a Apolo lo había centrado en ella, y, en concreto, “ante todo en los más próximos a mí por nacimiento”, nos dice. Su vinculación con el dios fue continua a lo largo de su vida y, curiosamente, aparece, asimismo, en su muerte; es él quien la difiere, pues la sentencia tuvo lugar un día después de que se hiciera a la mar el navío que cumplía cada año el viejo ritual en la isla de Delos (lugar del nacimiento del dios). Mientras no regresara la embarcación estaba prohibido dar muerte a nadie en la ciudad. Es Apolo, además, quien le da también la señal para que beba la cicuta al final de aquella tarde de marzo de 399.

III. HERENCIA SOCRÁTICA

¿Pero, es verdad que Sócrates no nos ha dejado nada? Hay un hecho que sorprende al estudiarlo de forma objetiva y es la facilidad con que este maestro se integra en una corriente espiritual totalmente extraña de entrada a la sabiduría griega, como es la cristiana. Esto no quiere decir que sea un precursor del cristianismo, como algunos han querido ver; la ética nueva que propone Sócrates permanece inserta en su tiempo: si un hombre justo comete una injusticia, instala en sí la injusticia rompiendo la armonía interior¹³.

Sin embargo, presiente ya el lazo que une la vida moral a una trascendencia que transformará radicalmente la idea de la virtud. Los primeros Padres de la Iglesia sintieron profunda simpatía por el filósofo, llegando a hacer de la filosofía y de su persona una preparación histórica de la revelación cristiana. Es decir, sus enseñanzas no las recogió la filosofía helenística, sino el cristianismo.

La integración de Sócrates y su filosofía en el cristianismo se dan en el siglo II, sobre todo con san Justino en sus dos *Apologías*, al ver un puente decisivo entre la filosofía pagana y el cristianismo y otorgar a Sócrates un papel preeminente:

¹³ Hay más consejos de este estilo en la sabiduría popular griega: ten amigos para que te ayuden; sé estimado de tu vecino porque lo necesitarás, etc.

“Quienes vivieron conforme al Verbo, son cristianos, aun cuando fueran tenidos por ateos, como sucedió con Sócrates y Heráclito [...]”¹⁴; los que anteriormente vivieron sin razón se hicieron inútiles y enemigos de Cristo y asesinos de quienes viven sin razón” (*Apología* I, n^o 46).

Su importancia llega hasta nuestros días en boca de Juan Pablo II:

“Cristo tampoco es simplemente un sabio en el sentido en que lo fue Sócrates, cuya libre aceptación de la muerte en nombre de la verdad tiene, sin embargo, rasgos que se asemejan al sacrificio de la cruz”¹⁵.

El Dios, al que Sócrates presta su tarea de educador, es sin lugar a dudas un Dios diferente de los “dioses en que cree la polis”. Un hombre que vive y muere como lo hizo Sócrates tiene sus raíces en Dios, en palabras de Jaeger. Así, el pensamiento griego no fue abolido por el cristianismo, sino completado. La filosofía fue un don de Dios a los griegos como etapa de formación espiritual, “abre el camino”, es “un trabajo preparatorio” para la gnosis cristiana (incompleto, pero nunca falso).

Este acontecimiento decisivo para la nueva fe fue precedido por tres siglos de expansión mundial de la civilización griega durante el período helenístico¹⁶. Hoy todos los estudiosos reconocen que es un hecho evidente la estrecha secuencia que se da desde la helenidad al Cristianismo y cómo ambos configuran el pensamiento occidental.

De hecho, este hombre ya nos configuró un poco a todos. Según el derecho ateniense, su condena fue justa, pero se ha dicho que esa copa de cicuta nos atormentará a todos. Su crimen fue la independencia de su pensamiento al preparar una moral y una fe nuevas. Es cierto que vivir así, no es ser cristiano, pero sí estar muy predispuesto a él. De hecho, los cristianos no van a tener nada más que hacer que llevar hasta las últimas consecuencias las mismas doctrinas de los filósofos griegos.

Sócrates extrajo las consecuencias últimas de la sentencia délfica: “Hombre, concógete a ti mismo”. Él no creyó nunca que el hombre fuera

¹⁴ Hay, pues, una serie de figuras que se pueden interpretar con facilidad como precristianos: Heráclito, Pitágoras, Jenófanes, Sócrates, Platón, etc. La clara vinculación entre éstos y muchos valores cristianos hará que Nietzsche, en su interpretación anticristiana del helenismo, nos los vaya presentando como elementos perversos o destructores de la genuina Grecia.

¹⁵ *Cruzando el umbral de la esperanza*, Barcelona, 1994, p. 62.

¹⁶ El gran historiador, que se convirtió en el descubridor de este período griego, Johann Gustav Droysen, se dio cuenta de que, sin la evolución posclásica de la cultura griega, habría sido imposible o, al menos muy difícil, el surgimiento de una religión cristiana mundial.

la medida de todas las cosas, ni que el cielo estuviera vacío¹⁷. Conocer-se a sí mismo le llevó a potenciar el hombre interior, conocer las leyes inscritas en cada uno, conocer en definitiva a Dios mismo y vivir conforme a Él hasta hacernos semejantes a Sí:

“Dios [...] es el ser más justo que existe; sólo tiene verdadera semejanza con Él aquél de entre nosotros que se hace justo en la medida de sus fuerzas” (*Teeteto*, 176 b).

¹⁷ Se distingue en Sócrates una llamada a ese “Dios desconocido”, cuyo altar debía descubrir en Atenas san Pablo.

INTERIORIDAD TRASCENDIDA EN RAMIRO FLÓREZ

Por M^a JESÚS CARRAVILLA PARRA
Universidad Católica de Ávila

El título general del presente ciclo de conferencias “El hombre interior y el hombre exterior: interioridad de la persona humana”, nos remite a aspectos centrales de las preocupaciones filosóficas de Ramiro Flórez, por ello nos ha parecido oportuno extraer algunas reflexiones de sus obras, muy acordes con esta temática. Que sea un homenaje a este gran pensador, autor de tantas obras encomiables y, sobre todo, amigo.

He elegido como título *Interioridad trascendida*, expresión que él mismo usa en sus obras y que podría ser una buena síntesis de su propio pensamiento.

Dos vertientes encontramos en él: una referida a su transitar por los pensadores que más le influyeron: San Agustín, San Juan de la Cruz, Hegel, Heidegger, Edith Stein, Ortega, Unamuno, Zubiri, etc., otra, a su propia trayectoria. En ambos casos, podríamos decir que el punto de llegada, en la búsqueda del ser, de la verdad y de la propia maduración interior, podría expresarse como una interioridad trascendida. Trayectoria que tiene dos requerimientos: uno interiorizar o interiorizarse, otro trascender o trascenderse. Y no puede separarse uno del otro; son como las dos laderas de una montaña, o la cara y cruz de la moneda. No hay verdadera interioridad sin trascendencia, y a la inversa; no hay verdadera trascendencia sin interioridad. Ramiro fue asumiendo este imperativo a lo largo de sus tránsitos interiores, acompañado siempre, eso sí, de grandes pensadores.

Al final se aunarán en síntesis personal lo recibido y lo elaborado en la

propia trayectoria interior. Síntesis que reflejará la personal acepción de la existencia. En Ramiro Flórez, como señala al final de su obra *Monólogo del dios Pan*, su propia “revelación”, “la realidad de mi aparición y transcurso históricos tiene un sentido: dar un nombre a la sacralidad de la existencia”¹. La sacralidad de la existencia. Es el punto de llegada de toda una vida dedicada a asomarse primero y empaparse después de ese misterio del hombre, del ser, de Dios. La existencia, la sacralidad de la existencia es su descubrimiento, en ese sucesivo hogar o mansión en que el hombre va transitando de hito en hito a lo largo de la vida, en el intento de “habitar humanamente la tierra”, como señalará con Heidegger, hasta conseguir “una vida lograda”. Nos ha dejado en sus escritos una herencia encomiable. Quizá su empeño podría suscribirle como *pensador del misterio*; así, sospechamos, le gustaría definirse a sí mismo.

La sacralidad de la existencia, el doble hogar que el misterio del hombre y del Ser conlleva, tiene un sinónimo en la vertiente antropológica: el de una interioridad trascendida, abierta. Una interioridad centrada en sí, en la mismidad del propio ser y, al mismo tiempo, abierta, orientada en un horizonte de sentido, de encuentro con los demás hombres, con las cosas, con Dios. En eso consistiría “una vida lograda”.

Hemos señalado algunos de los autores que más le influyeron. Quizá de ellos podamos extraer tres, por lo que toca al principio, transcurso y meta de sus reflexiones interiores: San Agustín, Heidegger, San Juan de la Cruz. Si bien, hemos de señalar la referencia casi continua de nuestro autor a Heidegger; a quien puso al habla con todos los demás. En Heidegger podemos decir que encuentra el compañero de diálogo en sus indagaciones a través de la historia de la filosofía y a través de las diferentes temáticas por él abordadas. Como señaló de este autor, también él procedía de la teología, y transita a través del pensamiento sobre el ser hacia un pensamiento místico, que gustaba denominar: razón mística.

Heidegger será, por tanto, el referente fundamental también en nuestras reflexiones. Quizá el acercamiento más apropiado al caso, sea el que el propio Ramiro hace a través de Edith Stein, pues es quien se postulará ante él de forma más crítica, y quien le servirá para enjuiciarle y distanciarse, cabría decir, de su compañero inseparable. Pero sigamos los hitos señalados.

¹ FLÓREZ, R., *Monólogo del dios Pan*, (Madrid 2004) 133.

San Agustín fue el primer referente de Ramiro Flórez; el primer autor que pone de relieve la interioridad como tal. Antes, en el mundo griego, la preocupación primordial era la realidad envolvente: el cosmos, *la Physis*, incluso el hombre, en el periodo antropológico. Son los objetos de análisis de un *logos* vertido hacia la realidad externa que se ofrece como marco de observación y reflexión racional; escapando ya a la referencia mítica previa.

Con San Agustín, exponente de esa síntesis entre cristianismo y *logos* griego, comienza a ponerse de relieve la interioridad como tal. Se trata de un pensamiento donde tendrá importancia no sólo la racionalidad lógica sino la esfera afectiva, la sabiduría del corazón.

En las etapas de pensamiento posteriores van basculando las preferencias por una racionalidad más lógica, es el caso de la escolástica, o más intuitiva. Paralelamente va decantándose el pensamiento místico; donde ya desde la época agustiniana se fueron dando muy diversas tendencias, desde la mística especulativa típica del neoplatonismo hasta las distintas versiones de la mística cristiana: como la de la escuela de Chartres o la mística renano-flamenca de orden más noético, o nuestra mística castellana, de corte más realista. En cualquier caso la interioridad es el patrimonio de estos modos de pensamiento. Una interioridad que quiere asumir la persona humana en todas sus dimensiones, no sólo la intelectual y volitiva sino también la afectiva; y por tanto, el situarse del hombre completo ante el mundo, los demás hombres y Dios; una interioridad trascendida.

Es justamente después con la iniciación de la modernidad cuando la racionalidad emergerá exenta de su imbricada relación con las demás facetas de la persona. El pensamiento se ceñirá progresivamente a los aspectos meramente lógicos; así se fraguará el idealismo. La interioridad se convertirá en subjetivismo noético; es el resultado de la modernidad ilustrada, cuyo exponente más logrado es Hegel. Ramiro Flórez señalará que el resultado de esta trayectoria es el hombre desorbitado.

El restablecimiento de un pensamiento integral, de un nuevo realismo metafísico, será el objetivo de Husserl con su requerimiento de “volver a las cosas mismas”. En este contexto se insertará Heidegger en sus reflexiones sobre el ser, sobre el advenimiento del ser, sobre el sosiego que la trayectoria de ese pensamiento depara. El pensamiento místico –mal que le pese a Heidegger, que nunca aceptó le tildasen de ello- vuelve a

hacerse presente en este autor como un modo de reflexión e interiorización metafísica. Pero ¿se trata de una restauración de la interioridad, de una interioridad trascendida? Ésta es la pregunta que debemos resolver.

Lo haremos de la mano de Ramiro Flórez, y con él de San Agustín, de San Juan de la Cruz, como exponentes de ese modo de pensamiento, y de Heidegger, como intento de una similar trayectoria -intento quizá no logrado, como señalaría Edith Stein- pero compañero inseparable y referente primordial de Ramiro Flórez.

En nuestro autor es quizá el postulado de la “razón mística”, expresión por él acariciada, el referente más fidedigno de esa “interioridad trascendida” que aquí queremos poner de relieve. Ambas expresiones son exponentes sintetizadores del pensamiento de Ramiro Flórez, pero también de la trayectoria del pensamiento posilustrado en su más lograda sazón.

De mil modos encomia Ramiro Flórez la relevancia de este pensamiento en la actualidad: “Por mil caminos diversos y dispares (sociología, teología, filosofía, ecología, politología) se nos viene apuntando a que una de las categorías de la salida de la modernidad consiste en la exigencia del retorno a los orígenes, de la vuelta a las raíces de nuestro ser y de nuestra cultura. Y en la embocadura de ese retorno nos encontramos irremediabilmente con los místicos, con los originales ámbitos y sendas subterráneas por los que ha discurrido la razón mística. Es más: ese retorno nos sumerge en su propia andadura hacia las peculiares vicisitudes que han experimentado y descrito en la historia de Occidente nuestros místicos... Tal vez sea la experiencia mística la más universal y abarcadora de todo lo humano... Por lo que atañe a los orígenes de nuestra propia experiencia y cultura, Occidente debe recobrar y concienciarse de la gran veta mística de su propia historia espiritual e intelectual. De ahí que el rescate y la conquista de la razón mística sea una de las mejores temporadas mentales de nuestra hora”. Los místicos, agrega, “supieron resistir, no perderse en el desbocado triunfo y dominio de la razón lógica y lograron, sin menospreciarla ni desvalorarla, salir por los fueros, anhelos y exigencias y campos de comportamiento de la razón desiderativa, más substantiva, más humana, menos dominadora, menos reduccionista”².

² FLÓREZ, R., *Razón mística: experiencia de la interioridad en San Juan de la Cruz y San Agustín*, II Simposio sobre San Juan de la Cruz, Ávila, 1989. La expresión ya fue utilizada por Santo Tomás en varias ocasiones: *In 4 Sent.* I, 21; *Super Evang. Johan.* I, 12 ss; *Summa Theol.* III, 8, 1, 3; 80, 4; II/II, 97, 2, etc.

El imperativo de interioridad exige una nueva actitud en el pensamiento que supere la razón lógica, calculadora, hacia una racionalidad integradora de todo lo humano; una razón mística.

El mismo Ramiro en sus reflexiones en torno a esta trayectoria, en una de sus obras más emblemáticas sobre esta temática, *El hombre mansión y palabra*, señalará que hay “tres momentos decisivos por los que pasa siempre la experiencia mística. Según refiere, toda vivencia mística se inicia siempre en una reflexividad sobre el interior, es decir, en una internalización. Ahí descubre que su propio ser es la morada del ser que llama, y en la escucha y verbalización de la misma descubre a ese Ser como su definitivo hogar. Ése es el doble hogar. Lograda esa instancia, con su inherente sabiduría del corazón, trae sosiego”.

Y agrega que la intencionalidad de sus reflexiones es una “intención clarificadora de la veta perdida de una experiencia milenaria, que acaso nos pueda decir algo para configurar lo nuevo que buscamos”³.

No pasa desapercibida la influencia de Heidegger, en su profundización y hasta en su declaración de intenciones. Veremos que este autor le acompañó siempre en sus meditaciones interiores; y fruto de ello son sus producciones, donde le compara con todos los autores que caen en sus manos.

LA INTERIORIDAD

En San Agustín y San Juan de la Cruz encuentra Ramiro Flórez las bases de una razón mística que supone la culminación de esa interioridad trascendida.

La interioridad fue el imperativo agustiniano; era la novedad que ofreció propiamente el cristianismo. Imperativo que continuaría vigente en los demás autores cristianos, donde el pensamiento se aunaba a la vivencia religiosa, la razón a la fe, el hombre a Dios. Pero será una interioridad como reclamo de trascendencia. Y la trascendencia como reclamo de interioridad.

Un nuevo concepto de Dios y de hombre irían surgiendo y fraguando, que ya no pueden decirse el uno sin el otro; al mismo tiempo que una visión de la realidad, de las cosas, como criaturas, como hechura del

³ FLÓREZ, R., *El hombre mansión y palabra*, (Madrid 1997) 9.

Creador. Creación y amor van a caracterizar un modo de ser de Dios y un nuevo modo de relación filial con Él y, al mismo tiempo, una nueva visión del mundo. Esa relación es la que va a exigir el reclamo de interioridad y al mismo tiempo de trascendencia. Serán nuevas formas de conocimiento, pero también de existencia.

San Juan de la Cruz, diez siglos más adelante que San Agustín, será otro prototipo de esa nueva interioridad que alumbró el cristianismo. A los dos unirá Ramiro Florez en un estudio comparativo que titula “Interioridad y abismo. La razón mística en San Agustín y San Juan de la Cruz”⁴. Es aquí donde nos presenta el tema de fondo: “Lo que he querido presentar es la coincidencia y apropiación de San Juan de la Cruz, en versión muy personal y singularizada, del imperativo agustiniano de la interiorización y de las secuencias muy matizadas de lo que es la interioridad trascendida”⁵.

San Agustín abre época; con él razón y fe se aúnan en el fondo y en la forma. Se da en él el esplendoroso descubrimiento del hombre interior como clave del pensamiento y la religiosidad. El imperativo del hombre interior le permitió superar la duda o el escepticismo, tan propios de su época. Agustín necesitaba ese imperativo porque “vivió inmerso en una cultura de la desesperación. Su conversión se implicaba con la conversión de un mundo decadente y viejo (*senectud mundi*) a otro nuevo emergente.

“No quieras ir por ahí afuera; vuélvete a ti mismo, en el interior del hombre habita la verdad. Y si encuentras que es mudable tu naturaleza, trasciéndete a ti mismo. Pero acuérdate al trascenderte que trasciendes un alma que razona. Dirígete, pues, allí donde se enciende la luz de la razón. ¿Adónde llegará todo buen razonador si no es a la verdad? Admira allí la máxima conveniencia, y esfuérzate por concordar con ella. Confiesa que tú no eres lo que ella es; porque tú has venido buscándola y ella no busca. Tú llegaste a su encuentro buscándola, no recorriendo espacios, sino con el afecto de la mente. Haz que tu hombre interior cohabite con su huésped no con carnal y bajo afecto, sino con la máxima fruición espiritual”⁶.

⁴ Artículo incluido en la obra *El hombre, mansión y palabra* (Madrid 1997) pp. 13-47.

⁵ *Ibid.* 14.

⁶ SAN AGUSTÍN, *De vera religione*, 39, 72.

Son llamadas a la interiorización, punto de arranque en un itinerario que supone una actitud básica de recogimiento, de silencio interior, y que tiene como punto de llegada el encuentro con Dios. Estamos ya en plena práctica de pedagogía espiritual, tras una trayectoria de cristianismo. Gran novedad supondría para el pensamiento griego esta nueva esfera del “reino del espíritu”, en expresión de Edith Stein. Pero en San Agustín, uno de los primeros pensadores cristianos de mayor relieve, esa novedad se da al mismo tiempo que un ahondar en la propia mismidad, aunando fe y pensamiento. “No podemos conocer a Dios sin antes realizar esa vivencia de la interioridad que nos revele a nosotros mismos la densidad de nuestro propio misterio ontológico”⁷.

“Sabido es que San Agustín, hombre fronterizo, rompe con el mundo antiguo e inicia la estructuración del hombre interior, dato esencial sobre el que estriba la teoría de su conversión. La fuerza y contenidos de ese imperativo incidirán como es obvio en toda la espiritualidad posterior medieval; pero será sobre todo la característica más definitoria de toda la conciencia moderna, centrada desde su arranque en la afirmación indubitable del propio yo”⁸.

San Juan de la Cruz se sitúa en otro contexto cultural, “no le será preciso llevar el análisis de esa experiencia hasta el punto de superar por ella la duda o el escepticismo... vivió en una cultura colectiva que partía del hecho de una fe compacta, sin fisuras de apelación fuera de ese mundo compartido de la unidad de una creencia. Por eso se ceñirá a describirnos las profundas cavernas del sentido y la riqueza plural y abisal de los senderos del alma tan adentro entrada en el interior recogimiento”⁹. Distantes en el tiempo, pero la vivencia parte del mismo esquema de referencia. Y el imperativo de interioridad es también el mismo.

LA TRASCENDENCIA

Pero el imperativo de interiorización en estos dos autores tiene otro reverso igualmente imperante: es la trascendencia. No hay interior sin exterior. “El proceso de internalización aboca a una compleja externali-

⁷ *Mansión y palabra*, 17.

⁸ *Ibid.* 15.

⁹ *Ibid.* 15.

dad... Lo que la experiencia de la interioridad nos depara no es el encerramiento enclaustrado en un solipsismo, sino al revés, el acompañamiento de lo más óntico y ontificante de nuestro yo”¹⁰.

En San Juan de la Cruz esa internalización y exteriorización tiene un doble sentido místico: es la Presencia y ausencia del Amado. Así, “el viraje hacia la interioridad se produce como llamada de la concienciación de ausencia del amado que se busca. Es el punto de arranque manifestado en el primer grito del Cántico espiritual: ¿Adonde te escondiste, Amado, y me dejaste con gemido?... Desde ese momento nos encontramos ante un itinerario de búsqueda... La dialéctica Ausencia-Presencia da unidad a todo el Cántico.

Esa Ausencia-Presencia, será la que defina los varios recorridos del alma en ese entrar en sí o bien el salir de sí. Siempre, eso sí, guiada por la oscura noticia que ofrece la inteligencia del amor.

Y aquí señala Ramiro la diferencia entre la experiencia filosófica y la mística. Sin duda tiene como referente a Heidegger. Reproduzco textualmente el párrafo que no tiene desperdicio:

“También en muchos filósofos se ha dado y se da una experiencia semejante. Pero el final del proceso es muy distinto. El filósofo no va más allá de la constatación e inferencia de la necesidad del fundamento, del hecho de la carencia donde estribar, del hallazgo del desfundamiento. El itinerario del místico alumbrado por la llama viva del corazón, concluye en la «junta y unión» de amor, en la que rayos de cegadora luz deslumbran en la tiniebla de la noche. A veces también el filósofo columbra la hondura del fundamento o «concluye» a la existencia del mismo como voz o llamada. Pero el místico conoce y nombra el emisor de esa voz: y nos dice que es el Amado. De ahí que el místico sea más osado y adelantado en su lenguaje sobre la ausente presencia.

En cualquier caso, siempre van parejos el descubrimiento del hombre y la indicación del camino para descubrir a Dios. Tal vez porque el misterio que une ambas orillas del abismo sea uno solo y único misterio. En todo el juego dialéctico, el *Deus absconditus*, y su dolor de ausencia, nos remite al *Homo absconditus*, al requerimiento de buscarse a sí mismo, perdido en la viscosidad del mundo o en cualquier alienación de la alteridad”.

Y agrega, abundando en la referencia poética, en la palabra sustancial, que supone la experiencia mística como experiencia fundamental: “La

¹⁰ *Ibid.* 17.

adivinación poética logra convertir el lenguaje estático del ser ontificado en lenguaje de tránsito, de camino, en el que late el instante en cuanto instante y queda albergado y plasmado en la palabra que sigue vibrando esa condición de trasvuelo. Por eso su decir es siempre un no acabar de decir, un decir itinerante de algo que se inicia y nunca acaba: el decir del camino. Siglos antes que muchas filosofías actuales, San Juan de la Cruz ha sabido captar y decir el ser como acontecer”¹¹.

De ahí nace la razón completa de la llamada a la interioridad: porque hay que buscar al Dios escondido. En esto se diferencia San Juan de la Cruz de San Agustín. En Agustín la llamada venía como obligada por la experiencia del perdimiento humano, por la necesidad de la superación del escepticismo y de “la cultura de la desesperación” en que se había visto envuelto y atrapado. Todo se gana con la experiencia y contenido de la interioridad que en su más claro objetivo se expresaba con estas palabras: *in interiore homine habitat veritas*. En San Juan de la Cruz se trata de indicar el camino para que el Dios escondido sea de alguna manera, manifiesto.

«Y para que esta sedienta alma venga a hallar a su Esposo... bueno será le respondamos mostrándole el lugar más cierto donde está escondido, para que allí lo halle a lo cierto con la perfección y sabor que puede en esta vida»... (Porque Dios)... «esencial y presencialmente está escondido en el íntimo ser del alma; por tanto, el alma que le ha de hallar conviene salir de todas las cosas..., y entrarse en sumo recogimiento dentro de sí misma»¹².

Ese imperativo de interiorización que se completa con el imperativo de trascendencia hace lúcidos a los místicos en el desvelamiento del propio ser del hombre, de las criaturas, de Dios. San Juan de la Cruz usa al respecto expresiones bellísimas y cargadas de significado; ese conocimiento es ciencia de voz.

CIENCIA DE VOZ

El paralelismo entre el conocimiento del hombre y el conocimiento de Dios está subyacente y se va descifrando y ahondando en todo el itinera-

¹¹ *Mansión y palabra*, 20.

¹² CB, can 1, 6.

rio espiritual... Primero ha de conocerse el hombre a sí mismo para después pasar o transitar, desde él, a Dios. Dice San Juan de la Cruz: «El ejercicio del conocimiento de sí, (que) es lo primero que tiene que hacer el alma para ir al conocimiento de Dios»¹³. Del «conocimiento propio proceden como fuente y origen» muchos modos de aprovechamiento para tratar con Dios. Es más, el conocimiento de sí mismo es para el hombre como el fundamento de donde ha de salir el de Dios. Es el estar «muy en pie» el alma para oír a Dios. «De manera que ya tenemos que de esta noche seca sale conocimiento de Dios. Que por eso decía San Agustín a Dios «Conózcame yo, Señor, a mí, y conocerte he a ti»¹⁴.

En el contexto de la cita agustiniana, aducida aquí por San Juan, explica San Agustín el cómo y el porqué ha de ser metodológicamente primero el conocimiento del hombre el que nos lleve al de Dios. Este segundo es más dulce y excelso; aquel es principalmente necesario. ¿Por qué? Porque como punto de partida el hombre no tiene más punto de apoyo que su propio yo. Aun mirando al espectáculo del mundo y de las criaturas, Agustín constata que es él quien mira, que es él quien ve, que es él el que las interroga y que es él quien las juzga. Es preciso dilucidar de dónde nace esa superioridad y esa fuerza que radican en el yo. Y Agustín descubre que esa fuerza es ya una respuesta a otra llamada que le empuja de continuo a traspasar grados y modos de presencializaciones en busca de una presencia más total y condicionadora. Es lo que con extraña belleza y exactitud llama San Juan de la Cruz de la Cruz ciencia de voz. Ciencia de voz es la «soledad sonora». Es la voz al alma «de lo que en ella es Dios»¹⁵, es Dios mismo que se comunica «haciendo voz en el alma», siendo «voz infinita»¹⁶. Dios hace como «mozo de ciego» que conduce y guía¹⁷. Ella busca «porque Dios la busca»¹⁸.

Y agrega Ramiro, conectando con Heidegger, que al leer estas aclaraciones de nuestro místico embelleciendo poéticamente al apunte doctrinal agustiniano, no podemos menos de aludir al ensanchamiento de horizontes que, desde análisis semejantes, se han llevado a cabo por teorías fenomenológicas actuales sobre el ser del hombre. Hay ahí avances de ex-

¹³ CB, 4, 1.

¹⁴ SAN JUAN DE LA CRUZ, *Noche Oscura*, lib. 1, cap. 12, n. 5.

¹⁵ CB, canc. 14-15, n. 25.

¹⁶ CB *Ibid.*, n. 11.

¹⁷ Ll, canc. 3, n. 29.

¹⁸ *Ibid.*, n. 28

plicación y teoría que podían instalarse como continuación de precisiones y especulaciones que tratan hoy de cifrar las notas más significativas a que se ha llegado en la «analítica del Dasein», o ser del hombre. Como ejemplo bien relevante, podría aducirse el paso de la existencia inauténtica a la existencia auténtica, estudiado con tanta morosidad y sutileza por Heidegger. En ese análisis se viene a concluir que el referido paso se da en función de una llamada, *Ruf*, que viene de la unidad móvil del Dasein: La explicación no deja de quedar manca, al no poder dar razón del origen de esa llamada que puede imponerse a la presencia del *Man*, del se, del anonimato trivial que domina la existencia alienada del hombre. Para lograr la autenticidad, Heidegger nos da la sincera constatación de que la llamada se hace en mí, viene de mí, y, con todo, por encima de mí.

En el itinerario descrito por San Juan de la Cruz en su Cántico, hay un segundo momento de esa ciencia de voz, que es la que dan las criaturas, cuando el hombre interior sabe prestar atento oído a su reclamo. «Después del ejercicio del conocimiento propio -nos dice nuestro místico- esa consideración de las criaturas es la primera por orden en este camino espiritual»¹⁹. En la trabazón poética del Cántico esta voz se da en la respuesta de las criaturas al requerimiento de la presentida ausencia: *Decid si por vosotras ha pasado...* A lo que las criaturas contestan con la famosa estrofa:

«Mil gracias derramando
pasó por estos sotos con presura
y yéndoles mirando,
con sola su figura
vestidos los dejó de hermosura».

Antes de poner una mínima parte del comentario con que San Juan declara el sentido doctrinal de la estrofa, quisiera evocar de nuevo el paralelismo con San Juan de la Cruz en este punto. Cuando Agustín va buscando y preguntándose qué es lo que ama cuando a Dios ama, y va como imantado hacia ese hallazgo de la ausente presencia, también requiere a las criaturas todas con estas apremiantes palabras. «Si vosotras no sois Dios, decidme algo de él, decidme algo de mi Dios». Y las criaturas le

¹⁹ CB, canc. 4, 1.

responden con grande voz (*voce magna*): «Él nos hizo». Y anota seguidamente Agustín: “Mi pregunta era mi mirada y su respuesta su hermosura... El hombre interior es quien conoce estas cosas, yo interior las conozco»²⁰.

San Juan de la Cruz hace dos veces alusión a esta cita de San Agustín, en el comentario a su canción, si bien refiriéndola, una vez más, por puro recuerdo o fallo de memoria, a los *Soliloquios*, cuando evidentemente es también de las *Confesiones*. San Juan de la Cruz señalará en versión poética de singular belleza ese conocimiento de las criaturas como rastro de Dios.

«Y dice que pasó porque las criaturas como un rastro del paso de Dios”. Y al alma «le parece estar todas vestidas de admirable hermosura y virtud natural, sobrederivada y comunicada de aquella hermosura sobrenatural de la figura de Dios, cuyo mirar viste de hermosura y alegría al mundo»²¹.

Y agrega Ramiro que es así como ve el mundo la mirada mística. Todo hermosura y alegría latiendo el halo, el rastro, las huellas, el nimbo, la aureola de esa especie de andadura de Dios. Nunca los fervores ecologistas podrán llegar a la fuerza y a la intimidad de esa vivencia amorosa de la naturaleza como la que experimenta el místico. Con todo, el místico en el saboreo íntimo de esa belleza, le queda un ancho espacio interior de insatisfacción, de dolorosa herida, que es el dolorimiento de la ausencia que ve presenciándose en el claroscuro fulgor de la hermosura manifiesta del mundo. Por eso versificará nuestro místico que esa voz y mensaje de las criaturas «no saben decirme lo que quiero» y sigue anhelando que «le entregue posesión de su presencia», de la presencia del amado, adelantado ya aquí el grito que versificará en la tardía estrofa 11 del *Cántico*:

«Descubre tu presencia,
y máteme tu vista y hermosura:
mira que la dolencia
de amor, que no se cura
sino con la presencia y la figura».

Cuando el alma cree presentir o como preludiar el acceso a esa presencia deseada y buscada, es cuando el mundo entero cambia de aliento y

²⁰ SAN AGUSTÍN, Conf. X; 6, 9.

²¹ CB, canc. 5 y 6, nos. 3 y 1.

de significación. No se trata, pues, solamente de la presencia óptica, real y siempre coperteneciente a la verdad de todos ser, sino que «principalmente se entiende de cierta presencia afectiva que de sí hizo el Amado al alma; la cual fue tan alta, que le pareció al alma y sintió estar allí un inmenso ser encubierto, del cual le comunica Dios ciertos visos entreoscuros de su divina hermosura»²².

Ramiro Flórez se pregunta sobre el sentido de la interioridad en otros místicos y señala: “Recordemos la enumeración que nos da Fray Juan de los Ángeles al querer citar la diversidad de denominaciones de ese ámbito interior del espíritu: «...el íntimo del alma es la simplicísima esencia de la sellada con la imagen de Dios, que algunos santos llamaron centro, otros íntimo, otros ápice del espíritu, otros mente, San Agustín, summo y los más modernos la llaman hondón»²³, San Juan de la Cruz, decididamente prefiere la palabra centro a la de fondo, ya que utiliza ésta sólo muy limitadas veces.

Es ya un lugar común, frecuentado por muchos estudios comparativos, señalar similitud semántica de estas denominaciones con las que utilizaron los místicos del Norte, especialmente el Maestro Eckhart “a través de Tablero y Ruysbroeck”²⁴.

En este autor, sigue señalando Ramiro, “la experiencia de ese centro o interior-summo es, a la vez, experiencia de fundamento y experiencia de abismo, fundiéndose ambos en una única unidad experiencial. Para Ruysbroeck el fundamento del alma es el abismo de Dios, porque Dios es el ser sin posible fundamento... El último peldaño del itinerario de la interiorización es siempre llegar a experimentar el fundamento de nuestro ser como desfondamiento, es decir, como abismo. En la pesquisa analítica del hombre por su fundamento, por su raíz y por el suelo donde sustentarse y estribar; en el hallazgo de Dios presente en el alma, en su «más profundo centro», que proporciona inquietud y fuerza para seguir buscándolo, y gozo y deleite por haberlo encontrado, el hombre descubre que está gravitando sobre el abismo. Quisiera, con ello, llamar la atención sobre el paralelismo de conclusiones a que llegan, por distintos caminos, la mística y los análisis filosóficos de muchas fenomenologías modernas y actuales al escudriñar sutilmente sobre la esencia del funda-

²² CB, canc. 11, 4.

²³ HELMUT HAATZFELD, *Estudios sobre la mística española* (Madrid, 1976) 67.

²⁴ *Ibid.*, 319.

mento”. Aquí se refiere Ramiro a Hegel y Heidegger, en quienes pesa sobremanera la influencia de los místicos renano-flamencos.

Agrega otra connotación de interioridad, es la de hondón del alma, presente en Santa Teresa. Señala al respecto: “En razón de esta doble connotación de experiencia de la raíz o fundamento y de la experiencia del abismo (Grund, Abgrund), yo diría que la literalidad que mejor la refleja es la de la palabra hondón, y en el caso, hondón del alma”. Pero prefiere la palabra centro, usada por San Juan de la Cruz: “Vaya por adelantado nuestra mejor simpatía para la palabra centro de San Juan de la Cruz, así como para la mención poética de la «eterna fonte escondida que mana y corre»²⁵”.

La palabra está ya en su exacto contexto en Santa Teresa. Comentando el *dilatasi cor meum* del salmo dice que el nacimiento de la fuente y su agua «no es del corazón sino de otra parte aún más interior, como una cosa profunda. Pienso que debe ser el centro del alma... Ni aun el alma sabe entender qué es lo que da allí. Entiende una fragancia -digamos ahora- como si en aquel hondón interior estuviese un brasero, donde se echasen olorosos perfumes; ni se ve la lumbre ni dónde está»²⁶.

La preferencia por la palabra hondón significando esa doble faz de interior y de no saber ni dónde está, se podría legitimar semánticamente por el doble apunte de significar entrada y paso, fin y comienzo. El hondón es espacio libre interior pero, a la vez, espacio de tránsito. Es vacío, un vacío que alienta y grita⁸². Un vacío lleno de presencia abismal. «No nos imaginemos huecas en lo interior», dice en otro lugar Santa Teresa²⁷. Ese hondón es el castillo interior, el salón de las grandes citas; es el ámbito de mejor decorado, donde habita el «huésped» supremo, el lugar de llegada del largo camino hacia sí mismo, y a su vez la sala de invitación a la trascendencia, al salto cualitativa del trasbasamiento²⁸.

UN PENSAR EN LA INMANENCIA

Ramiro Flórez no transita solamente a través de los místicos, sino que es receptor de los autores más sobresalientes de la modernidad ilustrada,

²⁵ *Mansión y palabra*, 41.

²⁶ SANTA TERESA, *Morada cuarta*, cap. 3, 4.

²⁷ *Camino de Perfección*, cap. 28, 10.

²⁸ FLÓREZ, R., *Mansión y palabra*, 42.

como es el caso de Hegel, o de la incipiente salida de la misma, como es el caso de Heidegger.

Hegel sería el exponente más fidedigno de ese pensamiento inmanentista que ha caracterizado una época. La racionalidad lógico-histórica, por él iniciada, se transmutará en la posmodernidad en razón instrumental. Adoleciendo ambas del mismo inmanentismo.

Heidegger, en cambio, es un pensador enigmático. Heredero de Husserl en su intento de “volver a las cosas mismas”, no podemos decir, sin embargo, que consiguiese salir de ese inmanentismo; al menos en la primera etapa de *Ser y Tiempo*, como muy bien pondría de relieve Edith Stein. Pero Edith Stein no conoció la etapa posterior, su viraje, como apuntará Ramiro Flórez. Es quizá ahí donde se asome al misterio del ser y se le presente el imperativo de trascendencia.

Veamos algunos apuntes de estos recorridos de la mano de Ramiro Flórez.

Decíamos que Hegel es el exponente más acabado del pensamiento moderno, cuyo fruto tardío será la razón instrumental. Es una filosofía de la totalidad, de una totalidad caracterizada por la inmanencia.

Ramiro Flórez se pregunta, tras su inmersión en Hegel, si esta filosofía de la totalidad no deja anulado, sin presencia ni voz eficaces, a la persona; si puede haber cabida para una responsabilidad de los individuos y de los pueblos frente a esa Razón trans-individual que trasciende las intencionalidades de los hombres, es decir, frente a la “astucia de la razón” en su desarrollo histórico. Es la crítica al idealismo hegeliano desde la vertiente personalista y ética más elemental. Es la respuesta antropológica y ética a un idealismo desaforado que, lo peor del caso, redundó en ideologías referenciadas a imperativos de la acción.

La crítica de Ramiro es al hilo de sus reflexiones en torno al Quijote. También en Ramiro, como en Ortega y Unamuno, hay las meditaciones en torno al Quijote, y no es baladí el tema; por algo se ha dicho que el pensamiento español está inmerso en nuestra literatura. Pues bien, Hegel desde su “devenir histórico”, influido por Goethe, acoge su famosa sentencia del Fausto: “En el principio fue la acción”. Asegura Ramiro que “esta genial intuición poética pasará a ser en Hegel una fuente y tierra natal de reflexión filosófica; traducirá desde ahí que el espíritu en sí es activo, y concluirá no solamente que “en el principio fue la acción” sino

que la acción es el principio y eso en todos los órdenes²⁹. Este es el eje del idealismo, del subjetivismo moderno.

Responde Ramiro desde la sentencia del Quijote: “Yo sé quien soy; yo soy el hijo de mis obras” (1^a p. c. IV); y agrega: “D. Quijote hacía que a su acción, le precedieran sus ideales. Y que dentro de esos ideales la acción nunca fuera “desorbitada”, fuera de ese ámbito elegido. Pero la principalidad de la acción puede hacer de descarrilamiento o desorbitación de muchos caminos ajenos dañinos a lo esencialmente humano. La principalidad de la acción favorece al pensamiento calculador antes que al reflexivo y meditativo”³⁰. Y deriva de aquí el drama de la razón instrumental, de la tecnocracia actual. “La técnica es hito sagrado y no adorarla es de sacrílegos. La máquina nos debilita, pero nos da rapidez, prisa, horizontes desconocidos y abiertos, sensaciones de dominar tiempo y espacio y... ser. La máquina nos hechiza y nos esclaviza. Y, huérfanos de pensamiento, ahí estamos”³¹.

Otro ámbito de crítica a Hegel iría en relación a la noción de Dios. Se pregunta Ramiro si no queda destruida la trascendencia divina en una concepción de Dios como Absoluto que deviene e historifica, que se imanentiza³². Este punto de crítica hay que verlo desde la que hace el mismo Nietzsche, que si algo le define en su versión crítica es justamente frente a la filosofía hegeliana.

Tras la “montaña gigante” que supuso el idealismo, con Hegel como su exponente máximo, sitúa Ramiro Flórez a Nietzsche “en el bisel de fondo, pendiente y alejándose de él, como sensor, como juez y como profeta visionario y enloquecido. Entre sus muchas denuncias y desenmascaramientos, acertados o descarriados, siempre me ha impresionado una sentencia por la que intenta desnucar toda la filosofía alemana. La sentencia, agudamente ambigua en su objetividad y rabiosamente despectiva en su intención, dice que toda esa Filosofía alemana no es más que una Teología camuflada”³³; en otra expresión agrega Nietzsche que “la filosofía alemana está corrompida por sangre de teólogos”. Ya Hegel había hablado de la muerte de Dios; por supuesto en otro contexto, no signifi-

²⁹ Cf. “El hombre desorbitado”, *Cuadernos de investigación histórica*, (Madrid 2005), n. 22, 101 y ss.

³⁰ *Ibid.* 103.

³¹ *Ibid.* 104.

³² Cf. *Flecos de teoría*, concretamente, c. 2: “Hegel y la dialéctica”, 41-59.

³³ *Flecos*, “Contenido y objetivación de la vivencia religiosa”, 210.

caba que Dios haya dejado de existir, sino “el modo necesario de su existencia como Dios dialéctico. Esto quiere decir que Dios ha muerto como posible existencia de una esencia divina abstracta, que no fuera sujeto, en el sentido hegeliano, es decir, sujeto del devenir. Dios muere cada día en la negación de lo finito, que es negación de sí mismo. Y Dios muere en la Historia, al quebrar en cada momento, como inadecuadas, todas las imágenes que nos hacemos de él... La historia es, una vez más, la auténtica teodicea”. “La insistencia moderna en la intramundaneidad de Dios llega hasta hacerse coincidir con la “muerte de Dios” en el sentido fuerte de Nietzsche, y pone fin a la modernidad”³⁴.

La crítica de Nietzsche tiene a su base la absorción de Dios por parte de Hegel que pasa en su sistema de un Dios gótico a un Dios dialéctico – convirtiéndolo en “el Dios en el que se puede pensar pero al que no se puede rezar”- Un Dios que, aunque se pueda salvar su trascendencia, queda demasiado “historificado, desmisterializado”, señala Ramiro.

Y agrega que Nietzsche señala un matiz esencial en su discurso funerario: Dios ha muerto porque nosotros le hemos matado; e interpreta: “Porque la filosofía occidental, camuflada de teología, ha matado en la conciencia de los hombres la vibración y el palpito de su presencia. A la liturgia verbalizada del “*requiem aeternam Deo*”, debe seguir o buscarse la aurora pascual de su resurrección... Una entrada conducente a esos caminos podía hacerse estribando en otra de las expresiones de Nietzsche, solitario y acongojado, que grita por “el Dios desconocido” que vuelva a él. Son las palabras que, en la obra *Y entonces habló Zaratustra*, pronuncia el “mago” desamparado, retorciéndose y estremeciéndose, por el dolor de la herida de lo que se le ha amputado de sí mismo:

“¡Oh! ¡Vuelve a mi lado,
con todos tus tormentos!
¡Oh, vuelve al lado
del último de los solitarios!
¡Todos los arroyos de mis lágrimas
corren hacia Ti!
¡Y la llama de mi corazón
se enciende para Ti!
¡Oh, vuelve a mi, mi Dios desconocido,

³⁴ “El hombre desorbitado”, 110.

Dolor mío, suprema dicha mía!”³⁵.

No es el Dios de Hegel el referente de la herida de Nietzsche, sino el Dios desconocido, allende mi subjetividad. En este sentido, Nietzsche es considerado como el gozne entre la primera y segunda secularización que suponen la modernidad y la posmodernidad posilustrada. Hegel había supuesto la cumbre de la emergencia de la razón lógico-histórica de la modernidad, la absolutización de la razón, vendrá posteriormente la caída estrepitosa de esa misma razón tras el desencanto y la fragmentación que caracterizarán la postmodernidad. Nietzsche en su alocada crítica hace lúcido, sin embargo, ese cambio de época, ese anhelo de salir de una desafortunada subjetividad; si bien no consiguió ese objetivo sino que los desencarros de esa subjetividad se sucedieron paulatinamente. Magníficamente los ha representado Ramiro Flórez en la imagen del hombre desorbitado.

HEIDEGGER ¿PENSADOR DE LA INMANENCIA? CRÍTICA DE EDITH STEIN *EL SEGUNDO HEIDEGGER: SER, HOGAR, SOSIEGO*

El imperativo de “volver a las cosas mismas” de Husserl, se entiende magníficamente tras la situación descrita. Heidegger se vio inmerso en ese ámbito de pensamiento, aunque lo traduciría, a su modo, a la propia existencialidad humana. Es uno de los autores más meditados por Ramiro Flórez.

Nos preguntamos por qué esa continua referencia de Ramiro Flórez a Heidegger. Quizá por la profundidad de este autor, o por la vena mística, que ya hemos señalado, y que le sitúa siempre allende toda transitoriedad, o quizá Ramiro se sentía identificado con él en esa búsqueda sin fondo en la propia existencialidad humana; ya que “Heidegger es uno de esos maestros enigmáticos que presentan un espejo donde cada cual puede leer su propio pensamiento, su destinación interior”³⁶. Lo cierto es que en las últimas etapas de su pensamiento bien puede decirse que Heideg-

³⁵ *Flecos de Teoría*, 230.

³⁶ FUMET, S., “Heidegger et les mystiques”, en *La table ronde*, 182 (1963) 88.

ger fue el compañero inseparable de Ramiro Flórez. Analizó todos los estudios que se habían hecho sobre Heidegger.

Sin duda, la versión más crítica la encontró en Edith Stein; y justamente centrada en esta problemática de la inmanencia-trascendencia. Recogemos algunos aspectos más sobresalientes de la misma.

Hay que partir de la base de que Edith Stein conoció solo la primera etapa del pensamiento de Heidegger, la de *Ser y Tiempo*. En ella encuentra cierta versión inmanentista, tanto en relación a la visión del hombre, del *Dasein*, como a la visión de Dios; visiones unidas y entretejidas siempre en la actitud fundamental de la que se parta. Edith Stein, con esa fina sensibilidad para la trascendencia, descubre en el *Dasein* heideggeriano una reducción inmanentista del hombre que, en fin de cuentas, conlleva la negación de Dios. Veamos cómo Ramiro Flórez va descubriendo poco a poco esta visión crítica de la autora.

Edith Stein reconoce el mérito de Heidegger, señala que los análisis existenciales fundamentales: el “encontrarse en el mundo” con un temple determinado, el estado de arrojado o derelicción y la comprensión, unidos a las descripciones de la existencia auténtica e inauténtica, están hechos por Heidegger de forma magistral. Radica en ellos la influencia profunda y duradera de esa primera obra. Pero quedan sin llevarse hasta el final; quedan mancos e insuficientemente aclarados. El centro del problema se sitúa justamente en el concepto de trascendencia³⁷.

Y junto al tema de la trascendencia, la comprensión del ser y la finitud. Son el meollo de «la filosofía de la existencia» de Heidegger. Una vez analizados esos temas se pone de manifiesto que trascendencia “equivale y funda” el ser-en-el-mundo. Pero la trascendencia no es otra que la comprensión del ser. Igualmente debe coincidir con ellos el concepto de finitud definido por la temporalidad. Se trata de buscar la comprensión preontológica del ser, su meta y orientación en el acceso hacia el sentido del ser. En definitiva, trascendencia se confundirá con finitud y temporalidad.

Pero agrega críticamente Edith Stien, aludiendo a la intuición fundamental que plasmó en su obra *Ser finito y ser eterno*: “La finitud solamente se puede captar por la oposición a la infinitud, es decir, la plenitud

³⁷ Cf. FLÓREZ, R., *Ser y advenimiento*, “Edith Stein y Martin Heidegger”, 319-365.

eterna del ser del ser. La comprensión del ser de un espíritu es, en cuanto tal y siempre, ya una apertura de lo finito hacia lo eterno”³⁸.

Al analizar la obra de Heidegger *De la esencia del fundamento* agrega, señalando el problema de la trascendencia como el tema común a la visión del hombre, del *Dasein*, y de Dios que posee Heidegger, permanente también en otras obras: “La trascendencia del ser-ahí (*Dasein*) conduce a la pregunta sobre el fundamento. Lo transcendido es el ente, todos los entes, incluso el ente *Dasein*; y el hacia dónde va esa trascendencia es hacia un ser en su totalidad. Ese trascender es, pues, hacia el mundo, referido al *Dasein*, es decir, a su ser-en-el mundo”³⁹.

La referencia al mundo es inherente al *Dasein*, y parece ser que el concepto de mundo recogido en la Escritura es el que usa Heidegger. Podría suponerse que había superado los acentos sensiblemente anticristianos de «*Ser y Tiempo*». Seguramente debieron influir en Heidegger los teólogos de Marburgo, durante su docencia allí. Sea como fuere, la noción de mundo nada aporta en torno a la trascendencia del *Dasein*, a su relación con Dios. Ahí se dice expresamente que la interpretación del *Dasein* como ser-en-el mundo, «no decide nada, ni positiva ni negativamente, sobre un posible ser para Dios».

Pero no es la misma versión la que sobresale en la pregunta de Heidegger sobre la libertad como trascendencia: «¿Se anuncia ahí la esencial finitud de la libertad?... Aunque la pregunta sea retórica -dice Edith Stein- se viene a concluir de nuevo que el ser del *Dasein* cubre o se extiende a todo ser. Y Dios es negado (*und Gott ist gezeugnet*). No sólo el Dios de la fe cristiana, sino también el Dios de otras religiones monoteístas»⁴⁰. Ramiro Flórez se queja de que Edith Stein no preste atención a la noción de libertad como fundamento y como abismo; parece que se centra en el punto de crítica que iba considerando; la noción de libertad tampoco lleva a Heidegger a rastrear la trascendencia, a derivar en Dios. Por eso concluye al analizar esta obra: “Tampoco puede servirnos, como punto de partida, ese concepto de libertad, para empujarnos hacia un ser no arrojado que arroja, hacia un ser infinitamente Libre”.

La trascendencia va a tener otro ámbito de reflexión metafísica. En sus indagaciones sobre la obra *¿Qué es metafísica?*, señalará rastreando ese

³⁸ *Werke*, VI, p. 121.

³⁹ *Ser y advenimiento*, 344.

⁴⁰ *Werke*, 129.

concepto de trascendencia: “Este estar sosteniéndose la existencia en la nada, apoyada en la recóndita angustia, es un sobrepasar el ente en total: es *la trascendencia*... La metafísica es una trans-interrogación allende el ente, para reconquistarlo después, conceptualmente, en cuanto tal y en total... Nuestro interrogante acerca de la nada tiene que poner ante nuestros ojos la metafísica misma... El ser y la nada van juntos... porque el ser mismo es, por esencia, finito (*das Sein selbst im Wesen, endlich ist*), y solamente se patentiza en la trascendencia de la existencia (*Daseins*) que sobrenada en la nada»⁴¹. Nada y ser van juntos, y el hombre, sosteniéndose en la existencia dentro de la nada –ahí su angustia– ocupa el lugar de la nada, mejor, se convierte en “lugarteniente” de la Nada; porque, señalará Ramiro, tan finitos somos que no podemos por nuestra decisión y voluntad colocarnos originariamente ante la nada. Tan insondablemente ahonda la finitud en la existencia, que la profunda y genuina finitud escapa a nuestra libertad.

Según estos razonamientos, la recensión de *¿Qué es metafísica?* concluye formulando el cambio que se debe dar a la pregunta de «¿por qué hay ser y no más bien nada?» «La pregunta en la que se expresa en sí el ser del hombre debe transformarse en la pregunta acerca del fundamento eterno del ser finito»⁴².

La crítica de Edith Stein concluye en la consideración de una metafísica reductiva en Heidegger. La objeción básica sería que la «compresión del ser» expuesta por Heidegger no alcanzaba a dar con «el sentido del ser». La temporalidad y la finitud absolutizadas del ser de Heidegger obturaban automáticamente ese sentido. Sentido significaba realización de la esencia. Y en la esencia del ser finito residía la tensión hacia la plenitud del ser infinito.

No obstante hay otro Heidegger, el posterior a la *Kehre*, al viraje que dio tras su *Carta sobre el humanismo*, que no conoció Edith Stein, como hace notar Ramiro Florez. Ahí sí podemos encontrar un cambio fundamental en su pensamiento. Se concretará en una apertura al pensamiento sobre el misterio del ser, y por tanto de la existencia, del hombre, de Dios. Ello lleva consigo un ganar en apertura a la trascendencia. Esta perspectiva, no obstante, parece que el mismo Heidegger la preconizaba

⁴¹ *Ibid.*, 132-134. (Las expresiones originales son mantenidas por Ramiro Flórez).

⁴² *Ibid.*, 135.

en su estudio: “De la esencia del fundamento”, ya en 1929. Allí se expresa así:

“Mediante la interpretación ontológica del *Dasein* como ser-en-el-mundo no se ha decidido ni positiva ni negativamente sobre un posible ser para Dios. Pero ganará por cierto, mediante la clarificación de la trascendencia, primerísimamente un suficiente concepto del *Dasein* en relación al cual se podrá ahora preguntar cómo se está ontológicamente con relación de Dios al *Dasein*”.

Y todo ello como preludeo al reclamo, tantas veces citado, que se formulará a las pocas líneas siguientes:

“Sólo desde la verdad del ser deja pensarse la esencia de la gracia (*Heiligen*=sagrado). Sólo desde la esencia de la gracia (=sagrado) se deja pensar la esencia de la divinidad (*Gott-heit*=deidad). Sólo en la iluminación (*im Lichte*) de la esencia de la divinidad puede ser pensado y dicho lo que ha de nombrar la palabra Dios”⁴³.

Esta era la versión que posteriormente se afianzaría en el último Heidegger, aunque no coincidiera con los deseos de Edith Stein. Al respecto agrega Ramiro: “A Edith Stein le hubiera agradado la insistencia de Heidegger en el *misterio* del ser, su orientación en considerarlo como la patria o la tierra madre sobre la que habría de construirse nuestra morada, sus paralelismos expresivos en consonancia con los grandes místicos, su concepto de la *Gelassenheit* o desasimiento. Pero todo ello como posibles apoyaduras para dar el “salto” del ser *finito* al ser *eterno*. Justamente el salto que Heidegger reitera que no es posible dar. A Edith Stein le hubiera agradado también que fuera verdad la frase que se cita de Fritz, el hermano de Heidegger: «Cuando mi hermano habla del ser en el fondo habla de Dios». Pero Heidegger había dicho que si alguna vez llegara a escribir Teología, por la que seguía manteniendo un viejo amor, jamás emplearía la palabra «ser». El Ser de Heidegger, que esencializa (*west*) el devenir histórico y se da como acontecimiento, es siempre «lo Mismo», aunque captado y dicho de distintas maneras. Es lo Mismo, pero no Igual. Parece, por ello, que el Dios a que se pudiera apuntar desde Heidegger sería el de un nuevo advenimiento, acaso inminente, pero futuro, es decir, el Mismo, pero expresado de forma histórica y desigual en todas las épocas y religiones”⁴⁴.

⁴³ *Vom Wesen des Grundes*, 51 y 36-37.

⁴⁴ FLÓREZ, R. *Ser y advenimiento*, 360.

Según vemos aclara Ramiro Flórez la postura de Heidegger que, evidentemente, se sitúa lejos de los deseos de Edith Stein. Por si quedaba alguna duda señala textualmente:

“El Dios de Edith Stein es obviamente el Dios cristiano, uno y trino, creador y fin último de todo lo existente. El único salto que Edith Stein propondría a Heidegger sería el salto a la vivencia resolutive de la fe cristiana. Y de ahí al amplio campo brumoso y gozoso de la mística”.

Ahora bien, la valoración de la mística, específicamente de la mística cristiana, es patrimonio común tanto de Edith Stein como de Ramiro Flórez. Y en el trasfondo también hay una coincidencia con Heidegger; ante todo en esa aspiración a la elevación de más alto nivel que late en los anhelos de todo pensador del misterio. Así lo considera también Ramiro Flórez, cuando señala al final de su estudio: “Por encima de las diferencias y profundas discrepancias, hay algo común en que coinciden y de lo que se alimentan estas dos formas de filosofar, la de Edith Stein y Martín Heidegger: cómo y dónde encontrar la morada apacible y de reposo por la que inquieta y nos grita nuestro inquieto corazón. Por eso, ambos son, a su manera, pensadores del misterio, pensadores místicos. Un misticismo ontológico de Heidegger, en el que el Ser llama en silencio, se revela y oculta a la vez, y muestra la huella de su ausencia. Un misticismo teológico de Edith Stein, que presiente y vive la presencia, a pesar y por encima de la noche oscura. Ese misticismo que podían ponerse literalmente como arranque y tránsito las palabras poéticas de Geibel: «La Filosofía termina por saber que hay que crecer»⁴⁵.

En ese imperativo de crecimiento del pensar impulsado sin duda a partir de la mística, y de la mística cristiana, nos parece que vivió Ramiro Flórez; transitando eso sí, desde el misticismo filosófico, al teológico y al más puro misticismo como es de los autores castellanos Santa Teresa y San Juan de la Cruz. Sin duda el imperativo de una interioridad trascendida era el que más les definía. Interioridad trascendida lograda. Nuestros místicos fueron para Ramiro Flórez acicate para su pensamiento, que lo sigan siendo para nosotros, y podamos salir del inmanentismo que desde esa racionalidad instrumental nos atenaza.

Vivo en Ávila, la ciudad europea de la mística por antonomasia. Que la tradición mística, en esa nueva acepción de Razón mística tan acariaciada por Ramiro Flórez, nos impulse a un pensamiento del misterio del

⁴⁵ *Ibid.*, 363.

hombre, del misterio del ser y el misterio de Dios como eje de un pensamiento integral que oriente nuestra acción y nos haga salir de la noche epocal en que nos encontramos; aunque ya apuntan sin duda los levantes de la aurora, como preconizara San Juan de la Cruz:

La noche sosegada
Al par de los levantes de la aurora
La música callada
La soledad sonora
La cena que recrea y enamora.

LA FAMILIA, LUGAR PRIVILEGIADO DE PERSONALIZACIÓN

Por ABILIO DE GREGORIO

Salamanca

Uno de los rasgos más característicos de nuestra época es, quizás, el aumento de la sensibilidad social en relación con aquellos sectores de la comunidad que se manifiestan más débiles o vulnerables. Los marginados, los ancianos, los niños... Sobre todo los niños han ganado un amplio espacio en la toma de conciencia colectiva respecto a sus derechos y en la atención a sus necesidades.

Esta creciente toma de conciencia ha ido dictando progresivamente la preocupación por la mejora de las condiciones psico-pedagógicas de los ámbitos en los que ha de desarrollarse el niño. La educación ha llegado a ser uno de los bienes de preferente atención social y objeto de las principales dedicaciones de toda administración pública. Se han prolongado los años de la educación obligatoria, se han mejorado las condiciones formales de trabajo de los profesionales de la educación, se han enriquecido los recursos, se han buscado metodologías más eficaces, etc.

Sin embargo, la creciente preocupación por la educación de los niños no ha ido siempre acompañada de una creciente ocupación. Frecuentemente se ha desparramado dicha preocupación por la periferia de lo verdaderamente educativo. Tanto esa nueva sensibilidad hacia la infancia, como esa abundante dedicación de recursos ¿está produciendo los resultados, en términos educativos, que podían ser esperados? Si miramos a nuestro alrededor, puede resultar hasta grotesco observar cómo los profesionales de la educación manifiestan su insatisfacción adscribiendo la responsabilidad de los posibles fracasos educativos a los padres de los

alumnos. Estos, a su vez, proyectarán sus frustraciones culpabilizando a los docentes. Unos y otros, juntos, volverán su vista airada contra la calle y los medios de comunicación, a la vez que éstos trasladan la culpa sobre las estructuras sociales, políticas, económicas, etc. Como si de una carga pesada se tratara, todos procuran depositar la responsabilidad de la educación en hombros ajenos. Conviene, pues, que nos interroguemos acerca de quiénes son los agentes primarios de la educación del niño y, por lo tanto, cuáles son los espacios psico-pedagógicos de mayor incidencia en la misma.

Para ello, permítaseme una primera reflexión breve de carácter antropológico para abordar después los aspectos más funcionales relacionados con dichos espacios.

1. EL VALOR PERSONA Y EL AMOR QUE PERSONALIZA

En determinadas circunstancias en las que se produce un trato considerado es frecuente oír al agraviado reivindicar enérgicamente su condición de persona. “¡Cuidado, oiga: yo soy persona, no un animal, y me merezco otra consideración!”. Exhibimos las expresiones “dignidad de la persona”, “derechos humanos”, como conquistas que nos parecen de hoy y de las que nos sentimos justamente orgullosos, a pesar de que, con frecuencia, el uso de dichas expresiones no son referente de verdadera valoración de la persona, sino el reclamo para reivindicaciones que, en el fondo, suponen negación de ese mismo valor, o coartadas para adquirir posiciones de ventaja social frente a otras personas o grupos de personas. Estas desviaciones, sin embargo, no deben debilitar la fuerza de esa convicción colectiva del valor casi sagrado de la realidad “persona”. *Homini homo sacra res* dirá Séneca.

El hombre es alguien –no algo– que no encuentra igual en ninguna de las realidades que nos rodean. El ser humano es una “sustantividad de propiedad”, como vendrá a decir Zubiri, Es decir: es una unidad completa que se posee a sí misma y que tiene la capacidad de darse a sí misma. Es, pues, indiviso (no es divisible) e insumiso (no es sumable). No es reducible ni a la estructura, ni a la clase social, ni a la bioclase, ni a la etnia... Es imposible, irreducible, impenetrable. No tiene valor de medio, sino

que es fin en sí mismo. No tiene, pues, valor relativo, sino que es valor absoluto. En consecuencia, no tiene precio, sino que tiene dignidad.

Esta peana sobre la que nos elevamos en sucesivas conquistas y que es el soporte de toda obligación moral, ¿qué fundamento real tiene? Adela Cortina, en un arranque de honradez intelectual afirma en *Ética mínima*: “el concepto del valor absoluto de la persona (...) y la certeza en la realización de una comunidad humana perfecta no constituyen originariamente saber racional –no nacen de la razón–, sino saber revelado. E interesa incidir en la denominación de este tipo de saber, porque el término “revelación” expresa que lo conocido mediante ella no puede ser un mero producto humano, sino que tiene que proceder de otro.”¹

En efecto: difícilmente se podría expresar más claramente el fundamento de la dignidad humana que en la forma en que lo hace el Génesis al situar al hombre como el resultado de una especial acto creador de Dios que lo hace a su imagen y semejanza, portador del mismo espíritu de Dios. Más tarde los textos sagrados nos fundamentarán esa dignidad en algo que va mucho más allá: en la filiación divina. El mismo Habermas, uno de los iconos más connotados del pensamiento laico actual, llega a firmar: “Es importante ver que en el relato bíblico creación y libertad son conceptos solidarios: sólo porque existe asimetría entre Dios y el hombre, sólo porque el hombre debe su ser a un acto creador y no a la necesidad natural, puede el hombre ser concebido como libre”².

Pero si el hombre es un valor absoluto, es decir, alguien que vale por sí mismo (aunque no para sí mismo); si se predica de él una tal superioridad axiológica, ¿cuál es la respuesta que demanda dicho valor? Porque proclamar la dignidad de la condición humana no es sólo la reivindicación de un derecho, no es un simple acto de autoafirmación frente al cosmos. La proclamación de la dignidad humana implica una respuesta ética a la existencia del otro que está ante mí. Afirmar un valor supone siempre admitir la necesidad de una respuesta proporcional al mismo. Y esa respuesta, en el caso del ser humano, comienza por lo más elemental: la atención. No hay acto más despersonalizador, quizás más inhumano, que el trato indiferente con el otro. En realidad es un mal-trato. “A partir de ahora, para mí, como si no existiera...”, se oye decir con ánimo de

¹ CORTINA, A. *Ética mínima*, Tecnos, Madrid, 1992, 238-239.

² RATZINGER, J.- HABERMAS, J. *Dialéctica de la secularización*. Encuentro. Madrid. 2006. 11.

castigo respecto a alguien de quien se ha recibido una ofensa o una decepción.

Más allá de la atención se sitúa el respeto. Frente al otro ser humano – realidad “sagrada” para el ser humano que yo soy– no es suficiente la tolerancia (soportarlo); es preciso tratarlo con miramiento (“respicere”, mirar- respeto), con el cuidado y la delicadeza con que se trata aquello que, por su delicadeza, se puede deteriorar. Desgraciadamente al perderse lo que en otras épocas se denominaban “buenos modales”, se ha ido perdiendo la ritualización social del respeto, del miramiento. Y al romperse el continente, se ha derramado irremediabilmente el contenido.

Ese respeto, cuidado o miramiento se hace activo, se actualiza a través de una nueva exigencia: la solidaridad. En rigor, se trata del sueldo o la moneda (“solidum”) que es obligado pagar al otro por su condición de persona. El pago proporcionado a la calidad ontológica del otro ser humano por el mero hecho de ser persona y estar ahí, es mi compromiso en la búsqueda del bien que le corresponde; sentirme, en el fondo, responsable de él.

Atención, respeto, solidaridad que forman el entramado básico de la respuesta de valor más personalizada y personalizadora: el amor. En efecto: en el amor auténtico el otro para mí y yo para el otro nos convertimos en seres singulares y únicos: personas. No somos “el hombre” o “la persona” que, en tanto que conceptos, no son más que cosas, sino un yo y un tú irrepetibles, insustituibles, incluso imprescindibles uno para otro. Es la respuesta proporcionada máxima que se puede dar al valor de ser persona. El otro a quien se dice amar no vale porque satisface mis necesidades o mis apetitos (me apetece). Vale porque es persona. Con unas excelencias específicas que le hacen valioso como persona que las posee. Pero, en todo caso, el amor auténtico siempre es una respuesta al valor persona. Conviene filtrar muy bien los movimientos anímicos para evitar posteriores consecuencias no deseadas. En el sueño de *El gran divorcio*, C. S. Lewis nos hace aparecer en la eternidad a una dama, Sarah Smith, que habla con uno de sus amantes encadenados. En el diálogo el acompañante le pregunta: “¿Quieres decir que no me amabas en verdad en los viejos tiempos?” Ella responde: “Mi amor encerraba un verdadero amor; pero lo que abajo llamábamos amor era sólo un anhelo de ser amada. Yo te amaba a ti por amor hacia mí misma: porque te necesitaba”³.

³ LEWIS, C. S. *El gran divorcio. Un sueño*. Rialp. Barcelona. 1997. 135.

Efectivamente: se da valor al agua porque y cuando se tiene sed. En este caso, el origen del valor está en la sed, no en el agua. Es el valor de “cosa”. Pero cuando se trata de la persona, ésta tiene valor independientemente de la necesidad que se tenga de ella o de la satisfacción que produzca. Y la respuesta más elevada a ese valor es el amor. Por ello, cuando a la persona se la valora (se dice amarla) solamente por la satisfacción que produce (en el orden sensible y apetitivo, en el orden social, en el económico, en el intelectual, etc.), se la cosifica, se la reduce, se la aliena. Es una perversión ética. Aunque ello se haga camuflado en los más bellos sentimientos. “Me apetecía ya tener un hijo”. “Los nuestros son todos hijos deseados”. En el fondo, lo que se afirma en estos casos es que el hijo vale porque responde al apetito (apetecer), al deseo, de la maternidad o paternidad. No es fin en sí mismo, sino que se ha convertido en medio para proporcionar una satisfacción o una felicidad, si así se desea decir, subjetiva. El origen del valor del hijo en estos casos, en último análisis, no está en la persona del hijo, sino en el deseo o la necesidad de tenerlo y ejercer con él una maternidad o una paternidad gratificantes. Quizás habría que decir que el hijo nace ya des-personalizado.

Y, como quiera que desde el más rancio freudismo nos han convencido de que la salud mental depende de la satisfacción del deseo, si se presentase a la vida sin desearlo, se lo elimina alegando riesgo para dicha salud mental. Y cuando, recibido al hijo, el ejercicio de la maternidad-paternidad no resulta gratificante porque entra en conflicto con otros apetitos, deseos o necesidades apremiantes, se renuncia al ejercicio responsable y se buscan sustitutos o se proyectan sobre ellos las propias insatisfacciones. Probablemente una de las manifestaciones más actuales de esta relación cosificadora sea el miedo y la renuncia a ejercer de padres. La permisividad no deja de ser una forma de abandono para no perturbar ese fondo de deseos.

En contraste con esa falsa perspectiva de amor materno y paterno, se sitúa la ética de la aceptación. Un hijo puede anunciar su venida en momentos en que no se desea, no se apetece, no responde a la satisfacción de necesidad alguna. La aceptación consciente y decidida es tanto como afirmar su valor solamente porque es persona-hijo y está ahí. Vale por sí, porque es un fin en sí mismo, porque es un valor absoluto. Solamente por eso es digno de todo el amor materno y paterno, aunque haya sido inoportuna su llegada o haya llegado mermado de talentos. La aceptación,

no el deseo, es la respuesta que corresponde al valor persona. Este es el amor que personaliza. Por eso afirmamos que el derecho de los hijos a tener padres que les den la seguridad afectiva que les personaliza, es anterior al derecho de los padres a tener hijos.

Pero es de intuir que este amor personalizador a los hijos solamente es posible cuando está asentado y precedido por el ejercicio personalizador del amor esponsalicio. Es decir por el amor de un hombre y una mujer que se responden mutuamente a la condición de personas (y, en consecuencia se tratan –se aman– como tales); de personas poseedoras de especiales excelencias, quizás, de belleza, de inteligencia, de bondad, etc., pero todas ellas cualidades que realzan y testifican el valor de persona de quien se considera digno de amor. Ni la belleza, ni la inteligencia, ni la bondad son objeto del amor esponsalicio, sino la persona que las posee. Ni siquiera la previsión de ser buen padre o buena madre para los hijos que se puedan tener puede ser fundamento del amor entre los esposos. Si así fuera se estaría reduciendo a la persona correspondiente a la categoría de medio. (Por aquí comienzan frecuentemente a descarrilar muchos matrimonios y, con ello, la familia).

Por ello, la principal garantía de construcción de una personalidad madura y equilibrada de los hijos está en el cultivo del amor de los esposos que, en tanto que personas dignas de amor, valen por sí mismos, según el “el orden del amor” (*ordo amoris*) y que, a su vez, les personaliza a ellos mismos. O mejor: según un amor ordenado. Si, según este orden, la génesis de los hijos ha de ser fruto del amor de un hombre y una mujer, la epigénesis (la construcción de su personalidad) ha de seguir siendo consecuencia de ese mismo amor.

2. EL AMOR QUE PERSONALIZA Y LA EDUCACIÓN

a) Cuando hablamos de “educar” ¿de qué hablamos?

Generalmente sucede que, todas aquellas palabras abstractas o conceptos que gozan de un alto valor social, de un alto prestigio, hasta el punto de que nadie duda de su valor y de su bondad, van adquiriendo significados dispersos, difusos, polisémicos y, con frecuencia terminan por no significar casi nada o, por lo menos, no lo mismo para todos. Su simple enunciado induce en el receptor un sentimiento de benevolente

aceptación acrítica sin ningún tipo de precisión. Todo el mundo interioriza con reverencia casi sagrada, por ejemplo, los conceptos de libertad, de democracia, de progreso, etc., aunque, precisamente su fuerte carga de valor social, con frecuencia, paraliza cualquier intento de definición, de precisión, de matización o de aclaración de contenido. Cualquier propuesta o cualquier comportamiento, por frívolo o degradado que sea, si se acierta a vestirlo bien con el disfraz de la libertad, de la democracia, del progreso, tendrá vía libre para circular con la cabeza alta y hasta con arrogancia por los caminos de nuestra sociedad.

Otro tanto acontece con la idea y la palabra “educación”. Puede haberse convertido en vocablo “fetiche” y, paralelamente, puede fragmentarse en múltiples significados dependiendo de quién la pronuncia o de quién la recibe. Cuando hablamos, pues, de educación ¿de qué estamos hablando?

Es probable que, para algunos, educar consista fundamentalmente en proporcionar conocimientos o saberes al niño o al adolescente. “El hombre vale por lo que sabe”, se decía en algunas épocas en que se venía a sostener la idea de que la “instrucción es la que enseña al hombre sus deberes y la que le inclina a cumplirlos”, convirtiendo así a la ignorancia en “el más fecundo origen del vicio, el más cierto principio de la corrupción”. Se identifica así educación y conocimientos, instrucción y virtud.

Desde esta perspectiva, los agentes y responsables primarios de la educación del niño serán aquellos que poseen el saber y que dominan el arte de transmitirlo. Un cierto “despotismo ilustrado” reclamará para sí el protagonismo en la acción educadora. Los “técnicos” o entendidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los profesionales de la instrucción - “enseñantes”- se erigen entonces en agentes fundamentales de la educación del niño. Los demás agentes -padres, medios de comunicación, etc.- vendrán a ser colaboradores de la acción de los especialistas. Lo que importará es abrir cuanto antes al educando al mundo de los conocimientos y, puesto que la escuela es la institución símbolo del saber, ella se constituirá en el espacio psico-pedagógico más adecuado para la educación.

Desde otras posiciones doctrinales se presenta el hecho de la educación como un simple proceso de socialización. Se nos viene a decir que la educación consiste en integrar al educando en las vigencias culturales, sociales, morales, etc., de los correspondientes grupos a los que pertenece. Para algunos teóricos, “el individuo solamente puede realizarse me-

dianter la adhesión a los grupos sociales". Expresiones como "educar para la vida", "educar para el futuro", etc., no son, frecuentemente, sino eufemismos que encubren una realidad más prosaica: educar para "colocar" o "situar" al individuo en la sociedad a imagen y semejanza de esa misma sociedad. La educación (familia, escuela) se convierte en instrumento de reproducción de la sociedad. En el fondo, la educación así considerada se reduce a un condicionamiento de conducta: el "sistema" proporciona status social a cambio de la aceptación de sus exigencias. Se viene a creer que la persona es fatalmente el producto de la sociedad, del tipo de cultura de esa sociedad, de las estructuras económicas, etc. Parece que es ésta una visión en alza en nuestra sociedad: para unos socializadores la persona no es sino una variable más del sistema económico y, por ello, es preciso adaptarla al mismo mediante la educación. Para otros, la persona no es sino el producto del sistema étnico, hasta el punto de que parecería afirmarse que fuera de la identidad del pueblo de pertenencia no tiene posibilidad de desarrollo.

Esa función socializadora de la educación, pues, puede entenderse como proceso de reproducción o como proceso de anticipación. Son muchos los que piensan en la escuela como instrumento para la creación de modelos sociales de uno u otro signo. "Quien tiene la educación tiene el poder", se decía ya sin ningún tipo de pudor en el siglo XIX. Y el poder se entiende como fuerza para hacer pasar a la sociedad por el molde (se habla de modelo) ensoñado por el ideólogo o el doctrinario. En ambos casos la persona queda convertida en medio.

Desde esta perspectiva, los agentes primarios de la educación del niño serán todas aquellas instancias sociales facilitadoras de la integración social del educando. Si se trata de moldear las conductas del sujeto al dictado de las demandas sociales, el poder moldeador estará en manos de quien tiene los resortes del poder y del prestigio. El arquetipo estará diseñado por los medios de comunicación social, por los Estados, por los grupos económicos o ideológicos de presión, por los modelos encarnados en los personajes públicos en tanto que productores de paradigmas sociales. Tanto de la familia como de la escuela se reclamará una función de simple colaboración al servicio de los modelos sociales vigentes o prometidos. El mejor ambiente psico-pedagógico sería aquel que mejor reproduce las estructuras de la sociedad en la que se desea se integre con comodidad el niño, a la manera de una pieza que ha de encajar en el gran

“puzzle” de la sociedad, o el que mejor anticipa el modelo social por venir.

Aun aceptando que la educación requiere el encuentro con los saberes culturales, científicos, tecnológicos, etc., así como una cierta aceptación e interiorización de determinadas vigencias sociales, o la formación de competencias para la transformación de la realidad que así lo requiera, creemos que la educación es algo más medular que todo ello.

b) Entendemos la educación como un proceso de personalización

Conviene que nos detengamos a aclarar el significado de esta afirmación.

Educar a alguien es ejercer una acción de influencia sobre él para contribuir a que se perfeccione, a que transite de una situación o estado imperfecto a otro más perfecto. Pero fijémonos que lo perfecto es aquello que ha llegado a término, que está acabado. De un mueble, por ejemplo, decimos que tiene un buen “acabado”, y, con ello, queremos decir que tiene un buen estado o nivel de perfección. Se lo ha bonificado; se lo ha optimizado. De una persona diremos, analógicamente, que se está educando cuando se está perfeccionando o llevando a término algo que, en origen, no estaba todavía hecho o acabado en la dirección de lo que es. ¿Qué es ese algo que se debe perfeccionar? Para los ilustrados basta con pasar del no saber al saber, porque el hombre, afirman, es sobre todo inteligencia. Para los socializadores basta con pasar del estar fuera al estar dentro del “sistema”, porque el hombre es solamente producto de la sociedad. La educación, sin embargo, creemos que debe aspirar a conseguir que la persona lleve a término, perfeccione, su condición de ser persona. Y cuando una persona lleva a término la condición de ser persona podemos decir que está adquiriendo personalidad.

Se nace con “personidad”, pero se hace la personalidad, como viene a decir Zubiri⁴. En efecto: todos nacemos personas y no otra cosa, mas no todos tienen personalidad. Nuestro lenguaje coloquial suele ser muy plástico cuando se refiere a esta cuestión: decimos que hay sujetos con mucha personalidad, con poca personalidad o con ninguna personalidad. ¿De qué depende? Sin duda, del grado de educación. A esto nos referi-

⁴ Ver: ZUBIRI, X. *Naturaleza, Historia, Dios*. Editora Nacional. 8ª Madrid, 1981. 369, 370.

mos cuando afirmamos que entendemos la educación como un proceso de personalización. Lo esencial, pues, de la educación consiste en conseguir que el niño haga una adecuada maduración de su personalidad.

Debemos insistir en este enfoque, sobre todo en un momento en que parecería que se tiende a considerar que la hechura final de la persona es el producto de todas las influencias sociales externas. Se tiende a explicar las conductas de los individuos a través de las circunstancias económicas, sociales, culturales, políticas..., como si dicho individuo no fuera sino un mero colector de todo cuanto la historia quiera depositar en él. Desde esta visión no es de extrañar que muchos educadores, padres y profesionales, se encuentren desanimados y desarmados. Droga, alcohol, pornografía, nocturnidad, violencia, paro, etc. Y el desarme y el desánimo producen pasividad resignada. Y esa pasividad resignada es la verdadera causante de los males que se atribuyen al “sistema”, con lo cual, la acusación a las influencias externas termina siendo una profecía que se cumple a sí misma.

Reflexionemos, sin embargo, sobre esta escena, supuesta pero verosímil: papá y mamá esperan en casa impacientes en la madrugada del viernes al sábado a sus hijos adolescentes -jóvenes entre los 16 y los 22 años-. A medida que pasan las horas, es lógico que aumente la inquietud de los padres. ¿Por qué? La lista de riesgos que pueden correr puede ser interminable. No obstante, podemos preguntarnos: ¿pero el grado de preocupación es el mismo en relación con cada uno de los hijos? ¿No preocupa algo más uno u otro? ¿Por qué? Siempre que hemos formulado esta pregunta hemos recibido las mismas respuestas: Aunque todos nos preocupen mucho, alguno nos preocupa algo más, porque “está menos hecho”, porque tiene menos personalidad. Las circunstancias son las mismas para todos, sin embargo, algunos tienen personalidad suficiente para saber lo que deben hacer, para no dejarse influir. El problema, pues, no es tanto la maldad de las circunstancias, sino la capacidad de atravesar esas circunstancias con la armadura de una personalidad suficientemente fuerte (madura), como para ser dueño de sí mismo a pesar de todo. Y ¿quién es el llamado a ayudar al niño a construir esa personalidad? Por definición, el educador (padres o profesionales). La tarea de la educación no se ha de orientar tanto a cambiar las estructuras cuanto a construir personalidades que sean capaces de dar dirección humana a esas estructuras.

c) ¿Cómo se configura una personalidad madura?

Volvamos al lenguaje coloquial. Cuando decimos de alguien que tiene mucha personalidad o que no tiene ninguna personalidad, ¿en qué perfiles de personas estamos pensando? Sin lugar a dudas, cuando decimos de alguien que tiene mucha personalidad nos referimos a alguien que percibimos como singular, es decir, distinto a los demás en tanto en cuanto piensa por sí mismo, sabe lo que quiere, es fiel a sus convicciones, a su ideal, independientemente de los cambios de opinión que se produzcan a su alrededor. Es original, es decir, él es el origen de sus actos, no cambia de la noche a la mañana, la impresión que nos da es de fortaleza, de claridad, de precisión, es “alguien” que obra por sí mismo. Es autónomo, manda sobre sí mismo como dueño de sus acciones, en posesión de sí mismo con toda su capacidad y su fuerza a pesar de los distintos estados de ánimo, de lo que hagan los demás, tiene las riendas de su conducta en sus manos, es, lo que llamamos, “sí mismo”. Pero además, lo percibimos con apertura creativa hacia los demás, orientado hacia los otros no con actitud de sumisión, sino con actitud de entrega o de donación.

En último término, podríamos decir que el individuo personalizado o con gran personalidad se caracteriza por mostrarse con una identidad clara, con un “yo” autoafirmado. Pero con un yo con, hacia, para los demás: con el desarrollo equilibrado de la dimensión de la alteridad que le va a permitir relacionarse e integrarse con el mundo que le rodea de forma activa sin perder su propia identidad.

He aquí, pues, el objetivo de una “buena educación”. Cuando hablamos, por lo tanto, de la acción de la influencia para educar a alguien, no nos estamos refiriendo a una acción ejercida sobre las zonas más periféricas de la estructura personal del educando (los conocimientos, las buenas maneras, el status social...), sino de aquella que se produce sobre lo más nuclear o medular de su personalidad y que va a determinar el modo de saber, de querer y de actuar del niño a lo largo de su vida. Por eso, podríamos afirmar con Mounier que “el fin de la educación no es adiestrar al niño para una función o amoldarlo a cierto conformismo, sino el de madurarlo y de armarlo (a veces desarmarlo) lo mejor posible para el descubrimiento de esta vocación que es su mismo ser y el centro de reunión de sus responsabilidades de hombre”⁵.

⁵ MOUNIER, E. *Manifiesto al servicio del personalismo*. Taurus, Madrid, 1973, 65.

Aclarado lo que entendemos por una personalidad madura, debemos ahora tratar de darnos respuesta, aunque sea de forma somera, a la pregunta con la que iniciábamos este apartado: ¿Cómo se llega a construir esa personalidad madura?

Cuando a alguien le decimos que tiene que tener más personalidad, o que tiene que ser maduro, no le estamos aportando realmente ninguna pauta de mejora. Es mensaje cargado de reproche que, frecuentemente, lo único que produce es exasperación. La formación de una personalidad no es la consecuencia de una decisión tomada en un momento determinado como quien decide dejar de ver la televisión para ponerse a leer un libro o ponerse a estudiar. La construcción de la personalidad es la consecuencia de la interacción que se produzca entre la estructura psíquica del sujeto y la estructura del medio en el que se desenvuelve. Guardini lo expresaba de manera muy gráfica cuando afirmaba que las distintas experiencias vitales pueden integrarse a nuestra vida o simplemente “pasar” por ella sin dejar mayor huella, a la manera en que algo puede pasar o quedarse en una criba: todo depende de los agujeros de la criba. La personalidad es como un tejido psíquico que se va haciendo al ritmo de todas las experiencias que día a día, momento a momento, vive el sujeto. La metáfora del tejido puede ser muy plástica: la lanzadera va y viene llevando el hilo de allá para acá, estableciendo una trama con figuras y colores según la pauta marcada por la urdimbre. Los agujeros de la criba o las pautas de la urdimbre van a servir de guía primera o básica a la dirección a la que ha de orientarse la formación de esa personalidad de la que venimos hablando. Rof Carballo llamó a esto la “urdimbre constitutiva”.

En una palabra: lo que el niño vaya a ser en un futuro, va a depender en mayor medida de lo que se cree de los afectos que reciba de los adultos. No se olvide que la relación primera del niño con el mundo es ante todo, relación afectiva.

Sobre este primer cimiento -la urdimbre constitutiva- se va a levantar uno de los grandes pilares que va a determinar también cómo se construirá el edificio de la personalidad. Nos estamos refiriendo a unas estructuras o esquemas psíquicos que conducen a ver el mundo de una u otra manera y, por lo tanto, a relacionarse con él de una u otra forma. Es una segunda urdimbre que R. Carballo denominó “urdimbre de orden”. Es algo así como una perspectiva desde la cual se “lee” el mundo del entorno, se interpreta, se estructura y se ordena; se adoptan las normas socia-

les, los valores, los criterios morales, etc., y que va a determinar rasgos básicos de una personalidad.

Hay un segundo pilar sobre el cual se ha de sostener la arquitectura de la personalidad: es el que se refiere a la imagen que el educando va construyendo de sí mismo. Todos tenemos una imagen de nosotros mismos que nos produce una satisfacción o insatisfacción; que aceptamos, rechazamos o simplemente soportamos. También este pilar dependerá del cimiento, de eso que hemos denominado la “urdimbre constitutiva”. Cuando hemos descrito los rasgos de la personalidad madura (singularidad, originalidad, autonomía, apertura) se podía entrever claramente que la misma no se produce si no se cuenta con el sostén de una visión gratificante del propio yo. Si se tiene conciencia de identidad difusa (no tengo conciencia clara de quién soy y de cómo soy); si hay una visión inconforme de sí mismo; si se cuenta con una percepción devaluada del propio yo, será imposible disponer de una personalidad sólida y madura.

Por lo tanto, visión del mundo y visión de sí mismo son dos pilares con mutua dependencia en los que se asienta el edificio de la personalidad de cada uno. Pero la estructura, la calidad, la resistencia, etc. de tales pilares emerge y depende de un suelo o cimiento que E. Erikson denomina “confianza básica” y que consiste básicamente en sentirse seguro porque se tiene la certeza de poder contar con el afecto y cuidado de quienes le rodean. Esta confianza básica será el nervio de lo que venimos denominando la urdimbre constitutiva de la personalidad.

d) Los agentes primarios de la personalización

Si son, pues, tan importantes esas denominadas urdimbres primeras, sería conveniente que nos interrogáramos acerca de cómo se configuran y quiénes son los agentes primarios de su formación.

La primera estructura personal y diferencial desde la que el nuevo ser que nace empieza a relacionarse con cuanto le rodea es, sin duda, su dotación genética o herencia biológica. En ese mapa complejo formado por las aportaciones de cromosomas procedentes del padre y de la madre están diseñados ya muchos de los itinerarios por los que transitará la vida del nuevo ser. En el resto de los seres no personales (los animales, las plantas), tal dotación, la urdimbre biológica, será determinante. Ellos no pueden salirse de tales itinerarios. Sin embargo, en la persona estaremos

ante una dotación genética en precario: necesita algo más para que se pueda desplegar. Por su debilidad e indefensión, el ser humano necesita de una protección externa especial que haga viable su supervivencia y el desarrollo de todas aquellas potencialidades genéticas. De cara a su viabilidad como persona, tan importante o más que la herencia biológica recibida, será ese prolongado encuentro protector que ha de hacer con los primeros círculos humanos. Lo que hemos denominado “urdimbre constitutiva”, cimiento, o suelo sobre el que se van a levantar el resto de las estructuras personales está constituido por las características de las más tempranas relaciones con las otras personas, y va a subsistir, seguramente, durante toda la vida.

El niño pequeño, naturalmente indefenso, siente la necesidad de abrigo, la necesidad nutricia, acariciante, como dice sabiamente Rof Carballo. En una palabra, tiene la necesidad de ternura. Antes que cualquiera otra necesidad, la del niño es la necesidad de arrimo, de pertenencia, de amor. Por eso, desde el momento del nacimiento, la ternura es la pauta educadora más sólida. Si el crecimiento del educando se lleva a cabo sin privaciones ni trastornos significativos de esta necesidad, es de esperar que el tejido básico de su perfil psicológico se vaya urdiendo mientras genera un sentimiento de seguridad, sentimiento imprescindible en cualquier sujeto para poder desarrollar la primera autoestima. Tal confianza básica se dirigirá al propio cuerpo, al mundo exterior de las personas y de las cosas, y a sí mismo en tanto que percepción de un yo que va a ir definiendo paulatinamente su identidad.

La construcción, pues, de la identidad de una personalidad estará determinada por el “diálogo” o interacción del sujeto con su medio, tanto personal como físico. Este diálogo, que empieza siendo neurobiológico (está mediado por la dotación fisiológica de cada individuo), inmediatamente se convierte en diálogo afectivo con el círculo de personas de contacto más próximo, a través de la satisfacción de las necesidades más primarias. Cuando se alimenta al niño, se le limpia, se le acuesta, etc., hay una relación o un diálogo que va mucho más allá de la acción física de la limpieza o de la alimentación: hay un diálogo afectivo marcado por las caricias, las miradas, el calor, etc. que recibe. Este diálogo afectivo servirá de base, tanto para el diálogo social, por el que la persona irá incorporando las pautas de valor y de comportamiento, como para el diálo-

go cognitivo, por el que efectuará la aprehensión o comprensión del mundo circundante.

Convendría hacer hincapié y matizar cuanto se ha afirmado en el último párrafo. Decimos que el diálogo afectivo servirá de base para el diálogo social. En efecto; es frecuente hoy que se insista a los educadores, padres y profesores, en la necesidad de enseñar a los niños a convivir con los demás, a ser tolerantes, a ser solidarios, a ser respetuosos, a tener actitudes participativas y democráticas. Lo que se está pidiendo, en último término, es que se ayude a los niños a desarrollar la dimensión de la sociabilidad o de la apertura, a la que ya hemos hecho mención en otro apartado. Pero a veces se olvida qué es realmente la sociabilidad y cuál es el camino que conduce a la misma. La verdadera sociabilidad consiste en la percepción de que los otros están ahí, de que valen porque son personas como yo, y de que puedo relacionarme creativamente con ellos, en una relación que comienza por un juego de contrapesos de derechos y deberes, y puede terminar en una comunidad de valores, de sentimientos y de vida.

El despliegue de esta sociabilidad creativa estará subordinado a la percepción que se tenga de los otros con relación a uno mismo. Si los percibo como una amenaza, surgirá un impulso natural a encerrarme en mi cascarón, a preparar armas de agresión o, simplemente, a fundar la relación en la negociación para proteger mi yo. Se crece con desconfianza básica en los demás. Y ¿cuándo se percibe a los demás como una amenaza? Cuando los percibo como un obstáculo para satisfacer esa necesidad afectiva primaria de la que hemos venido hablando: la necesidad de amor, que no es sino la necesidad de percibirme a través de los demás que soy un ser que vale.

Este es el caso del niño a quien, pidiéndole su psicología de los primeros años ser el centro de atención afectiva de cuantos le rodean, o se siente en cierto abandono, o se siente en situación de tener que competir en la atracción de la atención de los adultos en ambientes prematuramente formalizados u organizados en función del grupo. Niños cuyos padres “no tienen tiempo” para atenderlos y los dejan en manos de profesionales de la “guarda” de infantes. O, por el contrario, puede ser el caso de niños a quienes, por la estructura familiar o por el modo de educarlo, se estancan en las primeras fases de egocentrismo. Encerrados con el juguete de su yo intocable, cualquier aproximación de los demás se interpretará co-

mo una amenaza y se tenderá a responder con agresividad, con evasión o con sumiso abandono. Son los niños superprotegidos o mimados. Cualquiera de estos sujetos es capaz de llevar a cabo conductas aisladas propias de la sociabilidad, pero no son personalidades sociables en el sentido en que hemos definido la sociabilidad. La base, pues, del diálogo social, hay que buscarla en el previo diálogo afectivo. La incapacidad para un diálogo social creativo tiene su origen en un “descarrilamiento” del diálogo afectivo previo.

Una vez descrita la concepción educativa personalizadora, así como los procesos por los que se llega al desarrollo de la personalidad madura, tendríamos que interrogarnos acerca de quiénes son los agentes primarios de esta educación y cuál es, por lo tanto, el ámbito psico-pedagógico más apropiado para su construcción.

La respuesta se intuye fácilmente. El espacio primario, privilegiado e insustituible para la construcción de esa personalidad madura está en la familia. Si hemos insistido en que la urdimbre constitutiva del sujeto se produce con los hilos de la relación afectiva que vienen a satisfacer la necesidad de percibirse como alguien que vale por sí mismo, podemos preguntarnos cuál es el ámbito social constituido naturalmente para recibir y aceptar al otro solamente porque es. En cualquier otro espacio social - el escolar, el laboral, el político, etc.- a la persona se le acepta por la capacidad que tenga de adherirse a la norma, de producir algo, de hacer algo. En el momento en que no aporta aquello que se espera que proporcione, se le niega la pertenencia. Solamente la familia parece estar construida naturalmente para recibir y aceptar al otro -al hijo- porque “es”, condición indispensable para que comience a personalizarse. Pueden nacer hijos limitados, enfermos, con conductas indeseables, etc. Sin embargo, como del manzano se espera que dé manzanas, de la familia se espera que, con absoluta naturalidad, lo reciba, lo acepte y, sobre todo, que lo quiera. Esta función propia de la familia es de tal naturaleza, que, si ella no la cumple, no hay entidad social con capacidad natural para suplirla.

Por eso habría que proclamar que, si es cierto que los padres tienen derecho a decidir por sí mismos el tener hijos, el número de hijos a tener y el momento de tenerlos, a partir del momento en que deciden aceptar traer un hijo al mundo es éste el que tiene derecho a tener padres y a tener una familia. Porque el primer derecho que tiene es el de poder realizarse psicológicamente como persona. La “ausencia” de familia pone en

serio riesgo esa realización. Tal ausencia no podrá sustituirse fácilmente con sucedáneos, por más que éstos dispongan de las mejores condiciones profesionales y de los mejores medios técnicos de la moderna psicopedagogía.

e) El clima educativo familiar

Cuando los padres toman conciencia de la importancia de su mediación en la hechura de la personalidad de los hijos es frecuente que aparezca un cierto desasosiego y sientan la responsabilidad de dicha educación como una abrumadora carga de conciencia. “¿Lo estaremos haciendo bien?”, se preguntan. “No nos han preparado para ser padres”, afirman con desazón. Inmediatamente aparece entonces una necesidad de abandonar esta labor de educar en manos de los especialistas. No importa lo que haya que gastar. El caso es encontrar a alguien que se haga cargo de aquello para lo cual no nos sentimos capacitados.

Ante esta situación, lo primero que habría que decir es que el cultivo de la personalidad de los hijos sigue procesos parecidos a los de la agricultura. El factor más importante en el cultivo del campo es el clima. Es evidente que un buen agricultor, dominador de las mejores técnicas de laboreo, en posesión de las herramientas y maquinarias más refinadas y aplicando los mejores mimos a la planta en un clima continental, no será nunca capaz de producir frutas tropicales. Por el contrario, son muchos los países tropicales en los que los déficits técnicos y mecánicos de su situación de subdesarrollo son generosamente compensados por el clima en sus deliciosos frutos. Si se unen ambos elementos, clima y técnica, las cosechas serán espectaculares. Otro tanto se puede decir de la familia: el factor decisivo de una buena educación de los hijos radica en el clima afectivo y de valores en el cual crecen. Si a él se unen unas adecuadas estrategias educativas nacidas del conocimiento y de la reflexión, es altamente probable que los resultados educativos, tarde o temprano, sean los correspondientes a lo que aquí venimos caracterizando como una verdadera personalización.

Es, pues, conveniente retornar a un cierto optimismo “ecológico” en lo que respecta a la educación en la familia. La naturaleza ha encomendado la función de la paternidad y de la maternidad (y por lo tanto de la educación) a todo hombre y a toda mujer con un umbral razonable de maduración. Se supone, por lo tanto, que, cuando la naturaleza encomienda una

función, desarrolla los órganos necesarios para su desempeño en proporción a la necesidad. A la familia le ha dotado del “instrumento” educativo fundamental para la función que se le encomienda, distinta ésta a las de otras instancias sociales: la afectividad. No cabe, pues, argumentar que no hemos sido preparados específicamente para ser padres, como se puede preparar a un profesional para ser cirujano o para ser piloto.

No obstante lo dicho, es preciso reflexionar acerca de las condiciones necesarias para que se dé el citado clima y, sobre todo, para que sea realmente percibido por el niño sobre el cual tiene que actuar produciendo maduración. O dicho de otra manera: a nadie le puede caber duda de que, salvo extremas excepciones, es difícil encontrar padres que no quieran a sus hijos. Sin embargo, quien tenga una mínima experiencia de trato con niños y adolescentes, podrá testificar que no es infrecuente toparse con educandos que no siempre se sienten suficientemente queridos por sus padres. ¿Cómo es posible que si los progenitores aman casi infinitamente a sus hijos, éstos no siempre lo perciban y se sientan con algún desamparo afectivo? El mensaje “te quiero”, “tú eres único para mí”, “tú eres lo que más vales para mí”, etc., es un mensaje que se transmite a través de unos lenguajes o unos códigos muy concretos, mediante unas conductas totalmente despojadas del “celofán” y del acaramelamiento de las grandes palabras y de los tiernos requiebros. En concreto, podemos decir que un niño -al igual que un adulto- se siente querido cuando se producen las siguientes circunstancias:

1) Cuando crece en un ambiente que le proporciona seguridad afectiva. La primera condición para poder captar ese mensaje afectivo es que el niño “sienta” que está depositado en un receptáculo que le da seguridad. El tal receptáculo es, ante todo personal: los progenitores. Y la seguridad la proporciona, en primer lugar, la presencia. Presencia que comienza por ser física. Desde muy pequeño, el niño tenderá a recorrer con su vista cuanto le rodea hasta encontrar los rostros y las presencias que, por su especial acción acariciante y protectora, le dan seguridad. Si no los encuentra manifestará su frustración con el llanto. Podrá llegar un momento en que la costumbre de buscar y no encontrar inhiba el llanto, pero no podrá inhibir la sensación de inseguridad.

Pero el mensaje de seguridad necesita presencias más hondas. Podemos decir que el niño se siente seguro cuando percibe que sus padres se quieren. El tono de armonía, de entendimiento, de afecto entre sus proge-

nitores se convierte así en un terreno firme sobre el cual el niño va a echar las primeras raíces de la afirmación de su yo. Por el contrario, ante la desafección de los padres manifestada por violencias entre sí, por discusiones, por frialdades o por simples desencuentros, el niño recibirá un mensaje de amenaza a la necesidad básica de amor y de ternura. Surgirá en él un sentimiento de desconfianza -posiblemente próximo a la culpabilidad- y de desamparo que, en último término, conducirá a una formulación inconsciente de “no soy lo suficientemente importante para ellos”. La primera pauta educativa de cara a los hijos, pues, se establece en la relación personal de los padres: cuanto más maduros sean para establecer una relación creativa entre ellos, más aptos son para abordar la educación de sus hijos. Cultivar permanentemente la armoniosa relación afectiva entre los cónyuges es dotar del mejor clima educativo a los hijos. Y quizás no estaría de más recordar aquí lo que decía un viejo esposo a su esposa después de muchos años de casados: “No te olvides que no me uní a ti solamente porque te quería, sino para quererte”. A otro experimentado profesor se le oía decir: “No es suficiente con tener hijos. Es preciso que nuestros hijos nos tengan a nosotros”.

2) Un niño -como un adulto- se siente querido, cuando se siente atendido. Conviene, a veces, reflexionar sobre nuestras relaciones de adultos para comprender con más profundidad y claridad los procesos que se producen en el interior de nuestros hijos. ¿Cuál es el verdadero mensaje que se me quiere comunicar si mi cónyuge me recrimina que nunca tengo tiempo para él o para ella, que las amistades parecen más importantes que su persona, que el trabajo parece más importante que él o ella, que el periódico, la televisión o el deporte son más importantes que su mundo de intereses? Indudablemente, tales recriminaciones tienen una lectura fácil: el tal cónyuge no se siente suficientemente querido. Desde aquí será fácil comprender los sentimientos que se van trenzando en el interior de nuestros hijos, aunque no sepan o no se atrevan a formularlos con la claridad y la contundencia de los adultos, cuando perciben que nunca se tiene tiempo para ellos. Cuando solicitan jugar con sus padres y éstos nunca encuentran tiempo; cuando son siempre callados porque molestan la emisión de T.V., o la lectura del libro o del periódico; cuando no se dispone de tiempo para estar a su lado porque el trabajo es absorbente; cuando no se muestra interés por lo que hace, piensa o, sobre todo, siente.

Hay unas magníficas páginas en ese conocido libro lleno de lirismo y de simbolismo, *El Principito*, de Antoine de Saint Exupéry, que nos pueden resumir cuanto aquí venimos apuntando: el pequeño príncipe, después de buscar infructuosamente por diversos mundos lo esencial de la vida, se encuentra con el zorro. Este le pide que le “domestique”, que lo introduzca en su “domus”, en su morada. El principito, perplejo, le interroga acerca de lo que significa domesticar. El zorro, con la mayor naturalidad, le contesta que eso significa “crear lazos”. Que supone convertirlo en único y que, a partir del momento en que se domestiquen, se sentirán con una permanente necesidad del uno para con el otro. Este proceso, le viene a decir el zorro, surge como consecuencia no de hablarse, sino de escucharse, incluso, en silencio. Por ello, al final del encuentro, cuando llega el momento de la despedida, le contará el “secreto”: el pequeño príncipe ama a una rosa. ¿Por qué?: “el tiempo que perdiste con tu rosa, le dice, hace que tu rosa sea tan importante”. El protagonista comprende entonces que el tiempo que empleó en matar las orugas, en protegerla con el biombo, el tiempo que empleó en escucharla quejarse, alabarse o callarse, la ha convertido en una rosa única, distinta a todas las demás rosas, que son hermosas, pero están vacías.

He aquí la pauta educativa de la que venimos hablando. El tiempo que se dedica a los hijos para atenderlos con atención concentrada, dejando incluso de lado quehaceres aparentemente más trascendentales, hace que los hijos se sientan importantes y, al sentirse importantes, perciben el mensaje de ser queridos, sin necesidad de las grandes palabras, aunque éstas no estén nunca de más.

3) Un niño -como un adulto- se siente querido cuando se siente comprendido. He aquí otra de las claves de la creación y percepción de ese clima afectivo del que estamos tratando. Comprender al otro supone ponerse en la situación del otro, trasladarse a su interior, meterse en su piel. Comprender a otro es situarse en su expectativa e interrogarse cómo y en qué medida se puede dar respuesta a dicha expectativa.

Sigamos interrogándonos como adultos. Con frecuencia sucede que la quiebra en las relaciones más humanas procede de la insatisfacción mutua de nuestras expectativas. Cuando uno de los cónyuges, por ejemplo, retorna al hogar es muy probable que acuda fabricándose su expectativa en relación con lo que espera de su esposa o esposo. Es probable que el otro cónyuge esté construyendo simultáneamente la suya respecto a su

“partenaire”. Si en el encuentro no se cumple cuanto esperan el uno del otro, la frustración de lo esperado es muy posible que se transforme en una cierta agresividad y surja un cruce de acusaciones: “no me comprendes”. Probablemente, si cada uno de ellos hubiera sido capaz de interrogarse no “qué espero yo de él o ella”, sino “qué estará esperando él o ella de mí y cómo puedo satisfacer su expectativa”, el encuentro tendría un tono afectivo totalmente distinto, de manera que cada encuentro realimenta ese clima de amor mutuo.

De nuevo hemos de trasladar la reflexión al ámbito de la relación con los hijos. También ellos se van creando expectativas, esperan algo de sus padres adultos. Cuando perciben que éstos son capaces de hacer el esfuerzo por situarse en el sentir y en el pensar de sus cortos años, de tener la suficiente “imaginación psicológica” como para trasladarse al mundo interior de sus hijos, es probable que los educandos se sientan importantes y, por ello, se sientan que valen, se sientan queridos y, en consecuencia, reafirmen su yo. Por el contrario, cuando los hijos han de responder constantemente a las expectativas que los padres tienen sobre ellos, obligándoles a ascender permanentemente hasta el pedestal sobre el que están entronizados los padres, esa corriente afectiva no surge y terminan percibiendo a los padres como una amenaza.

Entiéndase que no se está proponiendo aquí una pedagogía permisiva ni una estrategia educativa de cesión y concesión a los deseos, peticiones y pulsiones de los hijos. Probablemente haya que decir “no” a las peticiones infantiles con más frecuencia de la deseada; probablemente habrá que llegar en algún momento a sancionar conductas inconvenientes. Sin embargo, estas conductas y estas medidas siempre se pueden abordar después de hacer el esfuerzo de meterse en la situación de cada uno de los hijos. Entonces es casi seguro que se encuentre la palabra justa y la decisión más conveniente. La corrección educativa, por lo tanto, se produce siempre en un clima afectivo capaz incluso de absorber la posible equivocación estratégica.

4) Un niño -como un adulto- se siente querido cuando se siente aceptado. Para poder comprender lo que supone este concepto de aceptación, quizás haya que insistir en la sustancial distancia que hay entre el mismo y el de deseo, tal como se ha dejado de manifiesto en el primer apartado de esta exposición. La personalidad egocéntrica se siente, ante todo, sujeto de deseos, y tratará por todos los medios de que la realidad se acomode

al dictado de los mismos. Si la tal realidad no se corresponde con esos deseos -y no conviene olvidar que el deseo pertenece al ámbito de lo no racional, de lo impulsivo-, entonces se tratará de coaccionar con múltiples medios a dicha realidad para que se ajuste a lo apetecido. Lógicamente, en esa relación forzada, es muy probable que la tal realidad termine violentada y rota.

La aceptación, por el contrario, parte de la admisión de la realidad tal como es, deseada o no deseada. Se percibe que el respeto a lo que esa realidad es, me liga a ella, me obliga. Es un síntoma de personalidad madura el saber tomar la realidad tal como es y, a partir de ahí, producir una mejora de lo que realmente es. Entre el deseo y la aceptación media la misma distancia que hay entre la pulsión espontánea y la voluntad; entre lo vegetativo y lo humano.

Como hemos señalado en otro apartado, lo medular del mensaje afectivo que se ha de transmitir en el ámbito familiar es que a cada uno de los miembros de esta específica comunidad humana se le acepta solamente por ser y por estar ahí como miembro de esta familia. Podemos incluso afirmar que, básicamente, hay siempre una aceptación más o menos consciente de la realidad de cada uno de los miembros de la familia, sobre todo de los hijos. Pero, una vez más, también tendríamos que decir que no siempre esos mismos hijos reciben con toda nitidez el mensaje y se sienten aceptados. Con frecuencia los significantes de las conductas no se corresponden con el significado de los sentimientos.

Es lo que sucede cuando en una relación se juzga la valía de determinadas conductas de las personas a las que se dice apreciar y querer, poniendo siempre como referente el alto valor de las conductas de otras personas. No cabe duda que sería mortificante y cruel despreciar los platos que prepara el cónyuge en la comida porque no se parecen a los que preparaba mi madre; o que la calidad profesional del esposo o la esposa se considera de poca valía porque no alcanza los rendimientos económicos del vecino; o que me gustaría que tuviera la elegancia y el buen gusto del vecino o de la vecina... En la raíz de estas proposiciones está el mensaje “no te acepto” y, por lo tanto, no te quiero lo suficiente.

Estas conductas que nos parecerían impertinentes en la relación de adultos, sin embargo se pueden convertir en habituales en la relación con los menores, con los hijos. “Fíjate en las calificaciones que obtiene tu hermana”, “tendrías que parecerte un poco más a tus primos”, “los hijos

de los vecinos son más responsables que vosotros...”, son expresiones que transmiten la misma carga de rechazo que pueden transmitir entre los adultos las expresiones del párrafo anterior. En el fondo, vienen a decir al niño o al adolescente que, en realidad, prefiero a uno de los hermanos sobre otros, me hubiera gustado tener por hijos a los primos o a los vecinos en vez de tenerlos a ellos. El resultado puede ser un sentimiento de insuficiente afecto de parte de los padres y, consecuentemente, una frustración de la necesidad de estima.

Efectos parecidos tienen sobre el niño determinados lenguajes mediante los cuales lo que se juzga y se sanciona no es su conducta, sino su ser. Difícilmente toleraría cualquier profesional que, ante un determinado error o incumplimiento, fuera increpado por su superior con expresiones como “es usted un incapaz”, “es usted un irresponsable”, “es usted un inútil”. Inmediatamente se exigiría una rectificación obligando a distinguir entre el ser y el hacer. El hecho de que el niño o el adolescente no pueda, o no se atreva a exigir una tal rectificación, no quiere decir que a él le afecten menos en su autoestima y en su necesidad de afecto expresiones parecidas cuando comete también errores, incumplimientos, etc. Se puede ser exigente en la solicitud de responsabilidades; se puede pretender provocar cambios de conductas en los hijos porque así lo demanda una educación liberadora... Pero, si en la exigencia se deteriora el clima afectivo hasta el punto de que los hijos pusieran en duda consciente o inconscientemente si son suficientemente aceptados o queridos por sus padres, se está atentando contra el núcleo de la familia y de la educación. Por ello, en la corrección habría que desterrar la expresión de “tú eres”, como habría que desterrar las amenazas de fracasos futuros (“no vas a ser nada el día de mañana...”), o el victimismo (“tú nos vas a matar a disgustos...”), puesto que son mensajes difusos que no proporcionan pautas de mejora, pero, sobre todo, son mensajes laminadores de la autoconfianza o de la autovaloración.

El mensaje de aceptación, a su vez, se emite y se capta cuando la exigencia es proporcionada a las capacidades de la persona exigida. En el campo de las relaciones padres-hijos, suelen pesar más de lo que creemos y somos conscientes las expectativas frustradas de los propios padres. Es el caso de la mayoría de los progenitores que, aun sin darse cuenta y guiados por el profundo amor, van fabricando alguna esperanza acerca del porvenir de sus hijos. Desean lo mejor para ellos, y, en ese deseo, los

imaginan inteligentes, trabajadores, triunfadores... Se va construyendo inconscientemente una expectativa que, en muchos casos, el tiempo se encarga de ir rebajando o desilusionando. Esa desilusión produce incomodidad, disgusto, cierta sensación de fracaso que puede proyectarse sobre el niño, al que se le culpabiliza también inconscientemente, en forma de exigencia desproporcionada en relación con sus capacidades reales. “Tienes que sacar sobresaliente....”, “no te tolero los suspensos...”, “tú puedes mucho más...” A medida que se va incumpliendo la expectativa, se va produciendo una mayor ansiedad en los padres; la ansiedad se traduce en mayor exigencia y agresividad; éstas merman cada vez más la autoestima del niño y, por lo tanto, bloquean sus capacidades, hasta constituir un círculo de tensión agobiante que puede asfixiar las necesidades de afecto de los educandos.

En esta misma línea habría de situarse la coacción de los padres para que los hijos sean aquello que ellos no pudieron llegar a ser, o para alcanzar los arquetipos del éxito exhibidos por la sociedad. ¡Cuántos adolescentes terminan con una quiebra de su afectividad en el intento de acceder a carreras para las que ni tienen condiciones ni tienen intereses, solamente por no decepcionar a sus padres o por responder a las presiones familiares...!

5) Un niño -como un adulto- se siente querido cuando se siente valorado. Quizás sea ésta la expresión que resume a todas las anteriores, porque, en el fondo, sentirse querido no es sino sentir que alguien fija su atención en mí, le importo y está dispuesto a buscar mi bien aun a costa de su sacrificio. Pero ¿qué me está diciendo con todo ello? Me está diciendo que me quiere porque valgo y que valgo, a su vez, porque me quiere. Y tanto más valgo cuanto más vale quien me quiere. Para el niño son los padres el summum del valor.

Estar ahí, atender al niño con atención concentrada, comprenderlo y aceptarlo es decirle ya de forma elocuente que es un bien en sí, cuya característica más importante es que vale. Sin embargo, es preciso que este mensaje sea transmitido de manera más explícita todavía. No podemos olvidar que la imagen que cada uno se va formando de sí mismo va a depender no de lo que objetivamente es y vale, sino de lo que es y vale para los demás. Es por esto por lo que algunos autores han hablado del “yo espejo” y del “yo papel”. En efecto: si cada uno de los adultos nos preguntáramos ¿cómo soy yo?, ¿qué concepto tengo de mí mismo?, nos

encontraríamos con definiciones y características que sólo pueden entenderse en relación con los demás que nos rodean. En realidad, la imagen psíquica de nosotros mismos se produce siguiendo procesos parecidos a como se produce la imagen física de nuestro rostro. Nadie se ha visto su rostro directamente puesto que, al tener los ojos en dicho rostro, no hay manera de llegar a captar de forma directa la realidad de nuestro semblante. Esa imagen se ha formado a través del objeto mediador espejo. Piénsese, sin embargo, en cuál podría ser la imagen que podría tener de su rostro un sujeto que se hubiera mirado siempre a un espejo cóncavo o a un espejo convexo... Su propia imagen física está condicionada por la calidad del espejo.

Desde el punto de vista del autoconcepto se opera con mecanismos similares. El niño crece mirándose permanentemente ante el espejo de los adultos que afectivamente más le importan. Los valores de éstos, las cosmovisiones, los componentes educativos originales, la cultura de base, los estados de ánimo, etc. constituyen una determinada superficie sobre la cual refleja el niño sus propias conductas. Tales conductas serán aceptadas o rechazadas, serán consideradas buenas o malas, convenientes o inconvenientes, valiosas o indiferentes dependiendo de la “calidad” personal de dichos adultos. Sobre ese cañamazo de respuestas irá construyendo el educando su autovaloración. Pero ¿qué sucede cuando la mayor parte de las respuestas recibidas son de rechazo, de prohibición, de descalificación (“insuficiente”), de acuse de error (“eso está mal”), etc.? Es probable que en el fondo anímico del niño se vaya generando una conciencia autodestructiva que le lleve a afirmar “no soy capaz”, “ya sé que soy un inútil”, “no valgo para nada”, o a comportamientos de agresividad, de inhibición o de abandono en otros que no son sino indicadores de un sentimiento de desafecto. Mas el problema ¿reside en cómo es el niño realmente, o en cómo es el adulto ante el cual confronta sus conductas?

Otro tanto podríamos afirmar del denominado “yo papel”. Puesto que el hombre es un ser esencialmente sociable, desde el momento en que nace va recibiendo unos “papeles” que ha de desempeñar en la interacción y en la interrelación con los demás. El papel de niño frente al adulto, el papel de hijo frente a los padres, el papel de estudiante frente a padres y profesores, etc. Se quiere decir con ello que, tales papeles no suponen solamente una posición social, sino que están cargados de exigencias de valor en lo que respecta a las conductas. Las exigencias del buen hijo, del

buen niño, del buen estudiante... Tales exigencias vienen frecuentemente dictadas por las vigencias culturales de cada sociedad, por los estereotipos de cada generación y de cada familia o por las convicciones que reflexivamente hayan elaborado los padres. Seguramente las características del buen hijo no son las mismas en la cultura de los aguarunas del Alto Marañón que en nuestra cultura occidental. Los “roles” asignados al buen estudiante pueden diferir de una familia a otra, dependiendo de cuáles sean sus concepciones filosóficas o morales. La conciencia de valía, pues, del niño vuelve a no depender de lo que realmente es, sino de lo que los demás deciden, consciente o inconscientemente, que debe ser.

Debe inquietar, pues, a quienes tienen la responsabilidad de asignar y de juzgar los “papeles” del educando, el clima de valoración que está operando sobre la estructura afectiva del niño. Un clima excesivamente rígido genera miedo a la vida, desconfianza en sí mismo, inseguridad. Un clima excesivamente permisivo, sin pautas, paradójicamente, puede producir efectos parecidos. La ausencia de referentes procedentes de los adultos podría conducir al sentimiento de abandono o de indiferencia. En ambos casos estamos ante la percepción de no sentirse suficientemente queridos.

f) La familia, ámbito de comunicación de intimidades

El proceso de personalización, de maduración de la personalidad, puede contemplarse desde una vertiente más. Venimos afirmando que la familia es el ámbito insustituible para la construcción de la urdimbre básica de la personalidad; hemos ampliado esta reflexión afirmando que esa urdimbre se configura básicamente con elementos afectivos. Por ello hemos asegurado que la familia es un ámbito privilegiado del crecimiento personal ya que su sustancia es precisamente la especial relación afectiva entre los miembros. Todo ello nos conduce a afirmar que no es posible ese crecimiento personal o esa maduración de la personalidad si el sujeto no encuentra un espacio propicio para satisfacer una de las necesidades esenciales: la necesidad de comunicación de intimidades.

El ser humano, por su específica constitución social, tiene una tendencia espontánea a la comunicación, de tal manera que, cuando se encuentra en situación de incomunicación con otros seres humanos se siente, cuando menos, insatisfecho. Encontrarse durante un tiempo prolongado en países o en comunidades cuya lengua se desconoce completamente

puede ser una de las experiencias más incómodas, como lo es permanecer durante un largo período de tiempo en grupos para los que resultamos indiferentes y no se nos dirige la palabra. Una forma de agresión puede ser, sin lugar a dudas, el silencio, la negación de la palabra. “No nos hablamos”, o “no nos tratamos”, se suele decir para indicar la enemistad con alguien. La comunicación es, pues, una necesidad innata de la que el hombre no puede prescindir sin graves consecuencias para su psiquismo. Incluso el que busca intencionalmente el silencio lo hace para poder comunicarse mejor.

Pero la comunicación se puede llevar a cabo en distintos niveles, desde los más superficiales hasta los más medulares de la personalidad. Si nos detenemos a observar la estructura de nuestra personalidad, observaremos que estamos contruidos como por “capas” envolventes. Hay unas estructuras externas que son las que determinan nuestra apariencia, nuestra imagen exterior: somos altos o bajos, rubios o morenos, con dinero o sin él, con un estatus social u otro. Desde esta primera capa somos repetibles, confundibles, homogeneizables. De hecho puede haber sujetos “repetidos” en su apariencia, como es el caso de los gemelos univitelinos. Pero ahí no reside su condición de personas. El hombre no es más o menos persona por su tamaño, por su fortuna o por su estatus social.

Hay estructuras o “capas” más internas que nos conducen hasta el núcleo más interior de la personalidad. Quizás no convenga olvidar que el grado superlativo del adjetivo “interior” es “íntimo”. Es ahí donde anida la realidad de la persona. Es ahí donde cada uno se percibe como un yo distinto al yo de los demás, único e irrepetible. Incluso esos gemelos univitelinos a quienes desde el exterior se les puede confundir, tienen una percepción totalmente individualizada y diferenciada de su yo. Ellos no se confunden entre sí, a pesar de que los demás los puedan confundir.

Pues bien: la comunicación se puede corresponder con cada uno de esos distintos niveles de la personalidad. Así, pues, se puede tener una fluida comunicación de superficie con múltiples personas del entorno. Entro en la oficina de turismo a solicitar una información. Me estoy comunicando con la persona encargada del despacho. Pero es una comunicación en la que no entra en juego más que nuestra exterioridad. Nuestra comunicación es muy limitada, superficial y afectivamente indiferente. No nos contamos nuestras vidas ni nos influimos en nuestras personalidades. Una vez que salgo de la oficina de turismo, me encuentro con un

compañero de trabajo. Con éste comparto niveles vitales un poco más interiores. Mi comunicación es algo más interna y, por ello, ya intervienen elementos afectivos: me resulta simpático o antipático. De alguna manera me influye en algunas regiones de mi personalidad. Cabe que, posteriormente me encuentre con un amigo. Del amigo digo que tengo intimidad con él. Y digo que tengo intimidad, porque hay zonas muy interiores de mi personalidad que están a su disposición y que son por él plenamente conocidas. Por ello, nuestra relación está fundada en el afecto, hasta el punto de que sufro cuando él sufre y me alegro cuando él se alegra. Y por ello, nuestras vidas se influyen, interactúan...

Pero hay un espacio que parece estar naturalmente reservado para la comunicación de los núcleos más íntimos de la personalidad: la familia. Si alguien ajeno a la familia pretendiera franquear ese umbral de la intimidad, es posible que tuviéramos que detenerlo advirtiéndole que no le es permitido tomarse determinadas “familiaridades”. Es decir, hay una percepción clara de que la familia es ese espacio de comunicación de intimidades. Y lo es porque es el espacio de la afectividad, como ya hemos señalado, y de la relación recíproca para el crecimiento mutuo como personas. El individuo necesita la familia porque, entre otras razones, necesita la comunicación de su intimidad con otra intimidad. Es ésta una de las funciones diferenciales de la familia en relación con otros grupos sociales y, por ello, es ésta una de las misiones que, si ella no cumple, es poco probable que la puedan cumplir otros y, en consecuencia, dejarían un vacío que, de alguna manera, se evidenciará en la hechura de la personalidad del niño o del futuro adulto.

Para que se pueda producir la comunicación de estas intimidades, es preciso que estén libres y expeditas las vías de comunicación que conducen a ellas. Y, lo sabemos por experiencia de adultos, tanta más comunicación íntima tenemos con alguien, cuanto más nos sentimos queridos por ese alguien. Y las vías se cierran, cuando hay la más mínima sospecha de desafección. Apliquemos, pues, aquí cuanto hemos dicho en el apartado anterior. La comunicación con los hijos se facilita cuando éstos se sienten atendidos, comprendidos, aceptados y valorados.

La comunicación con los hijos, sin embargo, puede llegar a perder fluidez cuando éstos van entrando en el período de la pubertad y de la adolescencia. ¿Cuáles son las causas y qué efectos puede tener?

En primer lugar, es preciso tener en cuenta que, muchos de los procesos de incomunicación severa, no son problemas propiamente de la adolescencia, sino que se han generado durante la niñez y emergen precisamente ahora. El niño, mientras es niño, no tiene conciencia de su propia intimidad y, por ello, sigue comunicando con los adultos con una cierta espontaneidad. A pesar de que el adulto le haya negado atención cuando el niño ha querido jugar con él, hablar con él, compartir con él sus pequeños problemas. O a pesar de que no se haya sentido del todo comprendido, o aceptado, o suficientemente valorado. Sin embargo ha ido creciendo con la conciencia de que lo más natural es que su mundo no interesa al mundo del adulto y ha aprendido a desconfiar del mundo de los mayores. Cuando llegue la pubertad y la adolescencia cerrará a cal y canto su propia interioridad y, aunque tuviera necesidad de comunicarse con esos mismos adultos, no encontrará las vías o éstas le resultarán extrañas.

No obstante, no podemos olvidar otro aspecto más constructivo del fenómeno de la restricción de la comunicación. Lo que caracteriza a la adolescencia es precisamente el descubrimiento de su intimidad. El adolescente descubre su “yo” como algo fascinante que le permite pensar por sí mismo, sentir por sí mismo y decidir por sí mismo. Se recrea en la contemplación de ese yo y necesita afirmarlo frente a los adultos. Por eso el primer movimiento tras el encuentro es convertirlo en “propiedad privada”. Es, pues, natural que la comunicación con sus padres deje de ser tan fluida y espontánea como lo había sido mientras fue niño. En la medida en que los adultos sean respetuosos con esa intimidad pero, al mismo tiempo, transmitan al púber o al adolescente que están disponibles para atenderlos, comprenderlos, aceptarlos y valorarlos, podrán comprobar que los hijos harán uso de las vías de comunicación de intimidades cuando realmente lo necesiten y con toda la naturalidad.

Es la edad, por otra parte, en que necesitan ir encontrando fuera de la familia algunos espacios donde poder compartir parte de esa intimidad: los amigos o amigas, en círculos cada vez más restringidos, más elegidos y más íntimos.

Es también el momento en que puede producirse algún tipo de influencia no deseada y que pone en riesgo la orientación de la personalidad del adolescente. No es infrecuente el lamento de muchos padres que se quejan amargamente de la nociva influencia que ejercen sobre sus

hijos determinadas amistades o determinadas compañías. En estos casos conviene siempre preguntarse si los hijos adolescentes han llegado a ser así porque tienen esas compañías o tienen esas compañías porque son así. Puesto que es la edad en que van haciendo elecciones en relación con los amigos o amigas y éstos se van convirtiendo en grupos de referencia para sus conductas, nos podemos encontrar con criterios y comportamientos inducidos que se apartan de lo que el adulto entiende como pauta deseable. Si el hijo adolescente muestra un pensamiento manipulado por las citadas compañías, ¿no será a causa de una ausencia de criterios propios porque no ha existido comunicación suficiente con los adultos como para hacer una propuesta razonada y tolerante en relación con criterios fundamentales para situarse ante la vida? ¿No será a causa de que el adulto ha tratado de imponer de forma inflexible un pensamiento rígido que repugna a la autonomía del joven? En estos casos, la opinión formulada por otros adolescentes de su entorno de manera rotunda, transmitiendo sensación de seguridad, aunque carezcan de argumentos, impregnada de rebeldía, puede producir una especial fascinación sobre el pensamiento y arrastrarlo hacia actitudes indeseadas.

Lo mismo puede suceder en el ámbito de lo afectivo. El adolescente tiene, como hemos señalado, la necesidad de comunicación de intimidad a intimidad. Esta comunicación requiere el clima de la atención, de la comprensión, de la aceptación y de la valoración. Mas, si en el ambiente familiar no encuentra respuesta a estas necesidades, buscará fuera la vía de satisfacción a tales tendencias. Es probable entonces que le atienda quien tiene sus mismos problemas, porque en el desahogo encontrará escucha segura. Quien tiene sus mismos problemas le comprenderá, porque no le resulta difícil ponerse en su misma situación. Y le aceptará de buena gana, porque aceptándolo se siente, a su vez, aceptado. Ambos se valorarán cuanto los demás no les valoren. Pero quien le da por estos medios la seguridad que le ha podido faltar en el ámbito familiar, le exigirá alguna forma de "lealtad" y de sumisión. Con ello se consuma un proceso de manejo o de manipulación que le puede llevar a la pérdida de la libertad. Lejos de orientarlo, lo "occidentar"...

3. CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA FAMILIAR QUE AFECTAN A SU CLIMA PSICOPEDAGÓGICO

Hemos venido hablando de la familia como espacio psicopedagógico privilegiado. Pero la familia no es una realidad estática. Hemos afirmado que tiene naturaleza propia y que, por lo tanto, no es una mera construcción social o un mero producto histórico o cultural. Esto, sin embargo, no debe conducirnos a interpretar la familia como un fenómeno aislado del resto de los fenómenos sociales que se van produciendo históricamente. Sociedad y familia tienen relaciones de doble vía, se influyen mutuamente, y no se pueden -aunque quisieran- ignorar la una a la otra. Precisamente el olvido de los referentes de la realidad histórica y social en los que se han de desarrollar las funciones esenciales de la familia, pudiera, en ocasiones, ser la causa de la ineficacia. Conviene, por lo tanto, aunque sea muy brevemente, abordar algunas de estas realidades.

Los últimos veinte años están marcados por una sensación de cambio permanente en la trama de las estructuras sociales y en el sistema de relaciones humanas. Estas mutaciones sociales son generalmente de una gran profundidad o radicalidad y de una gran amplitud en tanto en cuanto afectan a extensos segmentos de la población, considerada ésta ya en dimensiones planetarias. Pero, probablemente más que la profundidad y la amplitud de los cambios, lo que crea las mayores disfunciones en la convivencia es la rapidez con la que se producen. El ritmo de los cambios es de tal manera acelerado que no permite una asimilación y una toma de postura reflexiva ante los mismos, de manera que quien ha de tomar decisiones en dirección educativa tiene la sensación de desorientación, de provisionalidad, de estar instalados en el “transitivo permanente”. Veamos algunos de los cambios que están afectando a la estructura y a las relaciones en la familia:

En primer lugar, debemos destacar el cambio radical del papel de la mujer en la sociedad. Sería seguramente legítimo afirmar que estamos asistiendo a una de las revoluciones de más hondura histórica: una mitad de la humanidad, que ha mantenido durante siglos una función subordinada, dependiente, vicaria de la otra mitad, se integra paulatinamente en pie de igualdad. Funciones, por lo tanto, que tenía asumidas -o asignadas- la mujer como propias dentro de la familia, o se rechazan o se ponen hoy en cuestión. El sistema de relaciones entre los miembros de la familia, derivadas de esos roles masculinos y femeninos tradicionales, no funcio-

nan ya en la nueva situación. Así las cosas, la mujer que se ve obligada a desenvolver su vida en los límites del hogar, tiende a considerar su situación más como una limitación que como un espacio de realización. Se ha pasado, pues, de un modelo de relaciones familiares donde los papeles estaban bien diferenciados y repartidos, a un modelo de papeles alternativos o comunitarios, de tal manera que pueden ser intercambiados en función de las circunstancias: no hay labores de mujer y labores de varón, sino que se sitúan ante labores comunes.

En la misma línea de hechos, podemos constatar que, para muchas mujeres, el matrimonio deja de ser el símbolo del paso de la adolescencia a la vida adulta. Este tránsito hoy lo lleva a cabo la mujer por los mismos mecanismos que el varón, lo que le conduce a una mayor autonomía.

Por otra parte, como ya señalamos al comienzo de este trabajo, hemos asistido en los últimos veinte años a una mayor toma de conciencia de los derechos del niño y una mayor atención a sus necesidades. El centro de gravedad de la vida familiar se ha ido desplazando paulatinamente de los adultos a los niños. La vida de familia tiende a organizarse más en función de las demandas infantiles que las de los propios adultos. El sistema de relaciones tradicionales era un sistema diádico: marido-mujer; padres-hijos. En este momento toma cuerpo un modelo en el que el centro es el hijo (muy frecuentemente único) y todo gira a su alrededor.

Consecuentemente con lo anterior, observamos cómo se pasa de un sistema de poderes (el esposo tiene poder sobre la esposa, los padres sobre los hijos), a un sistema de “negociación”. La autoridad no procede de ningún tipo de hegemonía sino que viene a ser el resultado de un acuerdo o de un consenso entre los miembros del grupo.

Cabe destacar, por otra parte, las innovaciones y descubrimientos que se han llevado y se están llevando a cabo en el campo médico en relación con la concepción. El concepto de “planificación familiar” se ha venido a limitar especialmente al campo de la procreación, de tal manera que el proclamado derecho de los padres a decidir el número de hijos que desean tener y el momento de tenerlos, es hoy más posible de la mano de la evolución de estas tecnologías médicas relacionadas con la concepción.

Avances médicos que han hecho posible el notable aumento de la expectativa de vida. Tanto la disminución de las tasas de nacimientos como la prolongación de la edad de los ancianos llevan a asistir a un nuevo perfil de sociedad en el que el segmento de población de mayores o de

“tercera edad” es creciente, invirtiendo la tendencia de la pirámide de población. Paradójicamente, aquel modelo de familia en el que el ciclo consistía en que hombre y mujer se encuentran, se casan, tienen hijos, pero no se desvinculan del núcleo de origen y siguen manteniendo vínculos formales con sus padres -familia extensa-, ha ido cambiando hacia un modelo de familia nuclear en el que, como hemos señalado, toda la dinámica familiar se centra en los cónyuges girando en torno a los hijos. Esta nueva estructura, sin lugar a dudas, crea nuevas situaciones y nuevos climas familiares que habrán de influir de una u otra manera en la educación de la prole.

Nuevas situaciones y nuevos climas como los que tiende a crear el aumento del tiempo de permanencia del joven en la familia y el retraso de su ingreso en el mundo laboral. Esa tensión entre la necesidad de independencia exigida por la psicología del joven y la prolongación del tiempo de dependencia familiar ha de crear, forzosamente, situaciones de nuevos conflictos. A su vez, este retraso en la integración en el mundo adulto a través de las responsabilidades laborales puede llevar a retrasos en los procesos de maduración personal, lo cual puede poner un exponente al conflicto.

Al lado de ello, conviene señalar como rasgo diferencial el aumento de los niveles de educación de las nuevas generaciones. Este aumento de formación se produce en un momento en que tiende a desaparecer la “sociedad del trabajo” para dar paso a una sociedad en la que aumentan los tiempos de “no trabajo”. En consecuencia, la educación del joven tenderá a separarse, cada vez más, del empleo real en el cual ha de ocuparse. Probablemente esto conduzca también a conflictos y frustraciones.

Más incidencia aún en la estructura y en las relaciones familiares pueden tener otros cambios que afectan a zonas más nucleares de la institución. Podemos pensar, por ejemplo, en la incidencia que ha de tener forzosamente la disminución de la tasa de matrimonios al lado del crecimiento significativo del fenómeno de la cohabitación sin matrimonio. El aumento de los hijos nacidos fuera del matrimonio, a partir de los años 70 en todo el entorno europeo, no deja de ser un hecho que de una u otra manera ha de tener incidencia en los climas educativos. Como incidencia ha de tener el aumento del número de divorcios. Muchos hijos de padres divorciados tenderán a desvincular el concepto de familia del concepto de hogar en tanto que lugar concreto o espacio íntimo donde se producen

las relaciones de íntima comunicación. A veces, para estos niños, son diversos los espacios y los grupos familiares de pertenencia y, generalmente, son también diversos los espacios y los grupos familiares de referencia.

De todos estos cambios unos influirán más que otros en lo que es el ámbito psicopedagógico nuclear en el que hay que asegurar la maduración de la personalidad del niño. Si la familia no es capaz de hacer las adaptaciones necesarias, el riesgo de disfunción es alto. La familia tiene funciones que son consustanciales a su naturaleza. Son funciones permanentes. Esto no quiere decir, sin embargo, que la configuración formal de la familia sea inmutable y que sus funciones se tengan que llevar a cabo siempre de la misma manera. Importa, por lo tanto, discernir qué es lo que hay que garantizar como sustancial en ese clima familiar y qué es lo que debe estar sujeto a relativismo. Habría que recurrir a la clásica imagen del árbol gigantesco y del junco. Ante los grandes vendavales es probable que caigan los más fornidos árboles, sobre todo cuando sus raíces son precarias, a causa de su rigidez. Los juncos, sin embargo, suelen tener las raíces profundas y los tallos flexibles: resisten fácilmente los vientos y los huracanes. Esa misma rigidez en lo accesorio puede llevar a no distinguir con claridad qué es lo sustancial.

Así, pues, se impone la creación de un clima familiar regido por las responsabilidades compartidas superando los esquemas de división del trabajo. Una relación en la que los cónyuges se consideran a sí mismos seres libres, responsablemente libres, de tal manera que, libérrimamente hacen donación del uno al otro. No tiene, pues, lugar el sometimiento de uno a otro, ni el realizarse uno a costa de otro, sino el diálogo entre iguales para crecer juntos. Pero mucho menos lugar puede tener la pretensión de autorrealización o crecimiento personal a costa del crecimiento personal de los hijos. La verdadera alternativa a una permanencia frustrante y neurotizada en el hogar no parece que pueda ser una ausencia. Asumir y compartir juntos nuevos roles sociales exigirá seguramente infraestructuras psíquicas más maduras y un mayor equilibrio personal.

La importancia de la paternidad y de la maternidad exige una gran consciencia en la toma de decisiones. Las aportaciones de la medicina hemos visto que pueden contribuir a ello. No obstante sería preciso saber distinguir con claridad dónde empieza y dónde termina el bien educativo del hijo en esas tomas de decisiones. Por ejemplo, cuál es la edad ade-

cuada para una concepción con garantías biológicas y psicológicas para el niño, qué influencia va a tener en la maduración de su personalidad la presencia o ausencia de hermanos. Etc.

Otro tanto cabe decir acerca de la presencia e influencia de los ascendientes en la convivencia familiar. Las personas mayores en familias en las que ambos cónyuges trabajan fuera de casa, en muchos casos, no solamente supone una aportación de tiempo y de cuidado a los hijos de sus correspondientes hijos, sino la intervención de pautas educativas que, sin duda, también influirán en los climas de desarrollo de la personalidad de los niños. La misma actitud de atención y de entrega de los padres a los ancianos se convierte para los educandos en un referente para el proceso de socialización y en referente moral.

La prolongación del tiempo de permanencia de los jóvenes en sus hogares, a su vez, puede ser una fuente de conflictos si los padres mantienen posiciones excesivamente jerárquicas y de poder. Es esta una realidad que seguramente requiere preparaciones remotas mediante la creación de hábitos de diálogo y de participación progresiva en las tomas de decisiones que afectan a la común vida familiar. Una vez más será preciso ir depurando lo que es importante de lo que es accesorio con el fin de salvaguardar la convivencia enriquecedora. Si los padres han de soportar socialmente el peso del paro juvenil, esto no se podrá realizar a costa del deterioro del clima afectivo que define y diferencia al grupo humano familiar.

4. PROTECCIÓN SOCIAL DEL CLIMA EDUCATIVO FAMILIAR⁶

Al lado de cuanto acabamos de exponer, constatamos que, cada vez con más insistencia, la familia tiende a demandar a la sociedad ayuda en campos que históricamente ha tenido aceptados como propios y que ha tratado de resolverlos con sus propios medios. La atención educativa, la

⁶ Los entrecomillados de este apartado se corresponden con enunciados procedentes de diversas declaraciones de las Naciones Unidas. A este respecto, ver: DE GREGORIO, A. y otros: *“Análisis de contenido de la documentación de Naciones Unidas sobre la familia: Principales dimensiones”*, en *“La familia. Recursos y responsabilidades en un mundo en evolución”*. Conferencia preparatoria del Año Internacional de la Familia. Santiago de Compostela, 1993. Xunta de Galicia. Consellería de Cultura.

atención a los ancianos, la atención a los enfermos, etc. La respuesta a estas demandas forma parte de lo que hemos venido a llamar el “Estado del bienestar” que, para muchos, forma parte de las grandes conquistas y del progreso social del siglo. No cabe duda que se ha recorrido un largo camino en este campo. Pero convendría no perder de vista que, la respuesta a estas demandas supone, con frecuencia, tener que pagar algunas facturas correspondientes a la pérdida de autonomía y de intimidad de la familia. Lo privado de la función familiar puede llegar a convertirse en público, y la familia podría terminar siendo básicamente un módulo funcional del Estado. Por este camino podría terminar siendo una realidad manipulable según los intereses de la gran sociedad.

Dicho esto, no obstante, es preciso afirmar que ese ámbito psicopedagógico privilegiado que constituye la familia es un bien que demanda protección social. Cuando afirmamos que la familia es la “unidad básica (primaria o fundamental) de la sociedad”, no estamos afirmando una simple relación de sumandos, sino que estamos asegurando una relación estructural según la cual, en gran medida, la salud de la sociedad va a depender de la salud de la familia. Y es que entendemos que sus miembros “no pueden desarrollarse plenamente si se pierde de vista su contexto o espacio natural”.

Por ello es preciso que se reconozca socialmente que, tanto “la paternidad como la maternidad cumplen una función social” y, por eso mismo, son dignos de la protección por parte de los poderes públicos. La contribución social en tanto que padres trasciende el bien privado de los hijos y se extienden sus efectos a toda la sociedad. Piénsese, sobre todo, en la aportación social en el campo de la educación, en el campo de la salud, en el campo de atención a los ancianos, en relación con el paro juvenil, etc.

Todo esto apunta a la necesidad de demandar protección de la sociedad en aquellos campos que garantizan que la familia puede cumplir con las funciones que le son propias: protección para que “se respete y se promueva la intimidad, la independencia, la dignidad y la integridad de la familia”. Si no se dan estas condiciones, difícilmente podrá responder a la función de personalización, que es su cometido capital, puesto que tal proceso solamente se produce en ámbitos de comunicación de intimidades, tal como hemos señalado anteriormente. Por ello es exigible que se “tomen las medidas pertinentes para que los medios de comunicación de

masas contribuyan a la creación de un clima de respeto y de aprecio a la familia”.

Todo ello justifica que se proclame que “los padres tienen el derecho y la responsabilidad primaria de la educación y del desarrollo de sus hijos” y que, por lo tanto, se reconozca “el derecho de los niños a llevar a cabo su primera socialización en el seno de la familia, ámbito primero y fundamental de las relaciones sociales. Los padres tienen derecho a ocuparse del cuidado de sus hijos y a que éstos crezcan bajo su atención y responsabilidad”. Por lo tanto son ellos los que “tienen derecho prioritario a elegir el tipo de educación que se ha de dar a sus hijos. Es esencial el respeto a la libertad de los padres a elegir para sus hijos otras instituciones educativas distintas a las regentadas por las autoridades públicas.”

No cabe duda que, proteger y promover socialmente el valor de la familia implica decisiones en el campo de la protección legal y asistencial, en el campo económico, laboral, fiscal, etc. Y que todas las medidas que se demandan de los poderes públicos y de la sociedad no se demandan como concesión graciosa, sino que están dictadas por la propia naturaleza de la familia y por las funciones de subsidiariedad que le tiene la sociedad respecto a la misma.

Sin embargo es también preciso advertir que de nada serviría la proclamación de los derechos de la familia frente a los poderes públicos, si la propia familia no estuviera dispuesta a cumplir con los deberes correspondientes. Cuando se abandona un bien en la vía pública se corre el riesgo de que dicho bien sea arrebatado por cualquier desaprensivo. No será nada fácil atentar o despojar a alguien de un derecho tan natural cuando lo ejerce con responsabilidad y eficacia. La necesidad de reivindicar insistentemente determinados derechos de la familia frente a la gran sociedad, no solamente testimonia el afán de los diversos poderes por invadirla, sino la frecuente dejación de sus obligaciones más fundamentales por parte de aquélla.

Debemos concluir afirmando que el destino de la persona, de todas y de cada una de las personas, no se juega en el campo de la economía ni en el campo de política, ni siquiera en el campo de la cultura. Todo ello puede ayudar, pero el verdadero destino de la persona se juega en la familia.

EL SILENCIO COMO ATMÓSFERA DE LA PERSONA

Por SARA GALLARDO GONZÁLEZ
Universidad Católica de Ávila

Con este breve trabajo me propongo ofrecer un estímulo a la reflexión del lector sobre un tema que sin ser, teóricamente, algo inaudito, se ha vuelto cada vez más raro como vivencia real. Como veremos, la realidad del silencio entraña multitud de deliciosas y sorprendentes paradojas, la más patente de las cuales estriba en que la ausencia de silencio conlleva la degeneración de su ‘opuesto’, la comunicación, resultando impotente para ser ella misma lo que debe ser. Para tomar conciencia de todo esto vamos a detenernos en cuatro puntos: primeramente, la noción misma de silencio; el segundo, el más denso, el estudio del silencio como ascesis; en un tercero dedicaremos nuestra atención al silencio metafísico de la naturaleza humana; y el cuarto, por último, nos llevará a concluir que el silencio debe entenderse como una expresión o manifestación de plenitud.

1. LA NOCIÓN DE SILENCIO

Antes de iniciar una discusión procede dejar bien claro sobre qué se piensa discutir. En nuestro caso, esa generosa aclaración resulta imprescindible, ya que la voz ‘silencio’, y sobre todo, lo que solemos vincular a la noción de silencio, resulta muchas veces variado como lo que uno puede encontrarse en una caseta de feria. ¿A qué nos referimos cuando hablamos del silencio, qué significa ‘silencio’, ‘estar en silencio’ o ‘hacer

silencio'? La relación con la interioridad de la persona parece ya suficientemente clara, pero en nuestro asunto no estará de más explicitar la innegable correspondencia que el silencio mantiene con la intimidad y la interioridad de la persona, tanto más cuanto que por ser interior queda oculta a una atención poco concentrada o, incluso, superficial.

En la Real Academia de la Lengua encontramos más de una acepción de la voz 'silencio', exactamente 6: silencio significa en primer lugar "*abstención de hablar*", también "*falta de ruido*", "*falta u omisión de algo por escrito*", "*pasividad de la Administración ante una petición o recurso a la que la ley da un significado estimatorio o desestimatorio*", y por último "*pausa musical*". Además de estos significados de la palabra sin más, se encuentran otros a partir de expresiones en que está la palabra silencio (como, por ejemplo, 'en silencio' que es la ausencia de protestas o quejas; 'entregar algo al silencio' es dejarlo caer en el olvido, callarlo, no mencionarlo más; 'imponer silencio' es hacer callar a alguien o bien reprimir una pasión).

Salta a la vista que todas estas acepciones tienen un carácter negativo, no en el sentido de que sea algo malo moralmente, sino como tipo de definición, en la que se define algo como una falta o una ausencia de otra cosa. Ciertos conceptos nuestros sólo cabe definirlos de esa manera, como por ejemplo, la ceguera o la oscuridad, que es la *falta* de visión o de luz, respectivamente. Otros conceptos, en cambio, pueden definirse positiva o negativamente, por ejemplo, la serenidad. Podemos determinarla como apacibilidad y sosiego de espíritu, o bien como la *falta* de turbación física y moral. Quizá sorprenda, pero resulta que éste es el caso también de la noción de silencio, si tenemos en cuenta una distinción a partir de su definición etimológica. El latín distingue dos formas de silencio: *tacere* es un verbo activo, cuyo sujeto es una persona, que significa interrupción o ausencia de palabra; *silere* es un verbo intransitivo, que no sólo se aplica al hombre sino también a la naturaleza, a los objetos o a los animales, y que expresa la tranquilidad, una presencia apacible que ningún ruido interrumpe. El griego asimismo distingue entre *siôpân* (callarse) y *sigân* (estar en silencio). Según esta distinción hay un silencio de índole netamente personal, mientras que estar en silencio, la apacibilidad y presencia sosegada puede considerarse tanto un estado de la persona como de un ser impersonal. Es muy importante tener en cuenta esta distinción tan fundamental: *tacere* es una acción, y es exclusivamente atribuible a

seres personales. Propio de la naturaleza no es el *tacere*, pues en propiedad *no puede* callar, precisamente porque *no puede* hablar, no tiene esa capacidad ni tampoco la de decidir voluntariamente una cosa ni la otra. Sólo un ser inteligente y libre es capaz de hablar, y por tanto es capaz de retirarse del lenguaje.¹ Aquí sólo vamos a tener en cuenta estos dos sentidos del silencio.

En las conversaciones se da una combinación del *tacere* (callar) y el *silere* (presencia apacible sin ruido), junto con un elemento más técnico: hacer pausas para que quien habla no se asfixie en el tropel de palabras.² En el sentido del *tacere* mezclado con el silencio ‘técnico’, ALFREDO FIERRO BARDAJÍ nos ofrece desde la teoría del lenguaje una sugerente definición del silencio lingüístico: “los silencios son los límites de las palabras”, “lo otro” de la palabra.³ Esto es verdad, el *tacere* se opone a la palabra, como el *silere* se opone al sonido significativo no lingüístico (musical o no: timbre, bocina, etc.), y al ruido, que es el sonido no significativo.⁴ Sin embargo, en ninguno de los dos casos cabe establecer una oposición absoluta de los términos contrapuestos, porque, como señala este autor, el silencio es un elemento interior del lenguaje, de la palabra misma, aunque sea distinto de ella.⁵ Y por complementar la palabra, por ser signo y comportamiento estrictamente personal y libre, es una conducta significativa, o dicho de otro modo, callar expresa siempre algo, tiene un *significado* y un *sentido o intención*, esto es, *expresa algo por alguna razón*.

Esta expresividad del silencio impide considerarlo algo ajeno a la palabra y al lenguaje en general. Por algo decimos, por ejemplo que “quien calla otorga”. Sería altamente expresivo (y cruelmente defraudador para la otra parte) el silencio del novio en el momento de pronunciar el sí. Por eso el silencio puede considerarse, en ciertos casos, incluso un delito o una falta moral, a saber, una falta por omisión. En cualquier caso, es algo significativo, y, hay que añadir, mucho más que las palabras, ya que su peculiar indeterminación le permite disfrutar de una gran flexibilidad para poder ser medio que diga muchas más cosas que lo poco que puede decir cada palabra. Por usar una imagen colorista, podríamos ver la pala-

¹ Cf. LE BRETON, D., *El silencio. Aproximaciones*. Sequitur, 2006², 13s.

² Cf. LE BRETON, D., *id.*, 13s.

³ Cf. CASTILLA DEL PINO, C. (ed.), *El silencio*. Alianza Universidad, Madrid 1992, 47s.

⁴ Cf. CASTILLA DEL PINO, C., *id.*, 49.

⁵ Cf. CASTILLA DEL PINO, C., *id.*, 48.

bra como un propietario con un campo semántico bien cerrado y vallado. Estas vallas le faltan al silencio, de modo que todo es suyo, todo lo puede decir, lo que dice esta o la otra palabra, lo que todas juntas pueden decir pero no bien o no bastante o no siempre. Esta peculiarísima ‘universalidad’ del silencio se debe a lo que no me resisto a llamar *castidad* del silencio (separación de determinaciones concretas) y está estrechamente ligada a su índole espiritual. Tal universalidad irrita tanto a algunos porque nos sumerge en un terreno que escapa al propio control, que es el de la ambigüedad. El silencio es el signo de ambigüedad máxima,⁶ cuya interpretación requiere a veces de la palabra, además de los gestos, la mirada, etc. El silencio puede expresar en un país respeto, en otro desinterés, en una situación discreción, en otra inseguridad, entre conocidos, confianza, entre desconocidos extrañeza, etc.

Por lo demás, es preciso insistir en que no se da una oposición radical entre palabra y silencio, como tampoco entre el *silere* y los sonidos o ruidos: por ejemplo, cuando vamos al campo y nos quedamos solos en plena naturaleza. Es una experiencia de silencio, y sin embargo no es ‘silencio 0’, por decirlo así, cosa por lo demás imposible, sino que se perciben numerosos ruidos y sonidos significativos (correr del agua, el viento, los silbidos de los pájaros, etc.) que sin embargo no lo impiden.⁷ Por último, no olvidemos que el silencio, junto con la palabra, guarda además una relación activa con otras actividades espirituales o personales – el pensamiento, la meditación, la inspiración artística, la deliberación, la comunicación, etc. –, sobre lo que hablaremos más adelante porque deseo insistir en esa unión en extremo fecunda.⁸ Tal peculiar vinculación con tales actividades declara, por su parte, nuevamente que el *tacere* es un comportamiento significativo, “*es una modalidad del significado*”.⁹

Como he dicho, queremos examinar aquí el silencio como comportamiento y como estado que acompaña la vida humana, del que podríamos decir que es más bien la cualidad de un estado exterior circunstancial, y también de un estado de cosas interior a la persona: un estado de sosiego y de presencia apacible. Por acompañar o posibilitar la vida y actividad de la persona en tanto que persona, es ‘el clima de lo personal’, y cabe –

⁶ Cf. CASTILLA DEL PINO, C., *id.*, 12.

⁷ Cf. LE BRETON, D., *id.*, 109ss.

⁸ Cf. CASTILLA DEL PINO, C., *id.*, 53.

⁹ LE BRETON, D., *id.*, 109.

y es necesario e importante – optar por él de manera activa, al modo de una ascesis. Qué quiere decir esto exactamente es lo que pasamos a ver.

2. SILENCIO COMO ASCESIS

La palabra ascesis resulta por lo menos inoportuna, dada su relación con el esfuerzo y el sufrimiento, cosas que en la medida que podemos, intentamos muchas veces eludir. Pocas veces suele verse en ellas el aspecto sumamente positivo del gozo de las cumbres, de las conquistas interiores personales y la fuente de íntimas alegrías o de paz. En este preciso sentido, el silencio es hoy quizá más que nunca una urgente ascesis.

KIERKEGAARD ya hablaba de la enfermedad del hombre moderno cuyo remedio era una catarsis o purificación por el silencio.¹⁰ Pero notemos que tanto el *silere* como el *tacere* tienen dos dimensiones: una exterior y otra interior. Callar puede hacerse interior y exteriormente, o sólo en una de esas dimensiones: no pronuncio palabras pero interiormente no estoy en silencio (con la imaginación, los recuerdos, proyectos, etc.). Con una pizca de ironía llamaba GUARDINI a esto “*charlataneo espiritual*”, este ‘tráfico’ de pensamientos y deseos que no nos deja sosegar y nos mantiene en inquietud y zozobra interior.¹¹ Y se entiende perfectamente que el estado de presencia apacible dependa mucho más de la ausencia de ruidos interiores que de los exteriores. Ese callar interior depende de nuestro dominio de la imaginación, la sensibilidad, las pasiones y ambiciones, que de manera real pero distinta a la cháchara oral, hacen mucho ruido que a la larga o a la corta también se manifiesta exteriormente.

Tales ruidos e inquietudes los conocemos todos bien, pero son los místicos, los hombres de Dios los que se han aplicado en serio a luchar contra ello hasta dejar la “*casa sosegada*”, en expresión bellísima de S. JUAN DE LA CRUZ en la 1ª estrofa de su *Noche oscura*. Siguiendo a este gran español del s. XVI, todo el esfuerzo y cuidado del hombre espiritual debe ser el de poner en silencio todas las potencias vaciándolas de lo que apetecen, para que puedan volverse totalmente receptivas, capaces del Bien absoluto, el único que puede satisfacer hasta el final todos los dese-

¹⁰ Cf. LE BRETON, D., *id.*, 1.

¹¹ GUARDINI, R., “El hombre incompleto y el poder”, en: *Preocupación por el hombre*. Madrid 1965, 67.

os, todas las potencias y los apetitos del alma, ya en esta vida. Tales apencencias son de gloria, saber, descanso, gusto, posesión, que se traducen en mil deseos: deseo de afecto, de comodidades, de éxitos, de poseer cosas, o cualidades, o influencia, o eficacia. JUAN DE LA CRUZ es claro y muy tajante en su doctrina: “*cuando mucho deseas, mucho penas, cuando poco deseas, poco penas, cuando nada deseas, descansas*”. No otra cosa es el *silere*, tranquilidad. La motivación fundamental para una radicalidad tan total es precisamente una ambición sin límites de felicidad, desear a Dios única y completamente, con todas las fuerzas del espíritu concentradas en Él, reconociéndole como la fuente de todo gozo, satisfacción y plenitud humana. Nadie lo dice mejor que él, seguramente porque fue un hombre de silencio: Dios “[...] *cuanto más quiere dar, tanto más hace desear, hasta dejarnos vacíos para llenarnos de bienes*”.¹² Sus máximas repiten esta idea de vaciarse, de silenciarse, para llenarse plenamente.

*“Para venir a gustarlo todo, no quieras tener gusto en nada.
Para venir a saberlo todo, no quieras saber algo en nada.
Para venir a poseerlo todo, no quieras tener algo en nada.
Para venir a serlo todo, no quieras ser algo en nada.”*
(Dibujo del Monte Carmelo)

Aunque la radicalidad del santo pueda espantarnos, es preciso tomar conciencia de que en la sociedad actual tenemos verdadera necesidad, y necesidad urgente, de este silencio, de este descanso y esta concentración interior.

“*El mayor mal de la sociedad actual es la falta de interioridad*”, afirmó JUAN PABLO II en su última visita a España. GUARDINI lamentaba ya en 1959 que el hombre está cada vez más fuera, más con los demás, se entrega más a la publicidad, se exhibe y pierde la vergüenza. El hombre se exterioriza, o dándole la vuelta, se volatiliza crecientemente su dominio interior. Ello, constataba a la luz de los acontecimientos terribles del Nacionalsocialismo, esta exteriorización es responsable de que el hombre se haga tan manejable por la propaganda, las organizaciones, el Estado.¹³ De esta falta de interioridad tiene buena culpa la “*ideología de la comunicación*”, como la llama LE BRETON,¹⁴ que junto con los permanentes

¹² Carta a M. Leonor de S. Gabriel, OCD (8 julio 1589).

¹³ Cf. *Preocupación por el hombre*, 69.

¹⁴ Cf. LE BRETON, D., *El silencio*, 3.

reclamos a la sensibilidad excitan los sentidos más allá de toda medida y producen una extroversión, y con ella una dispersión del espíritu, verdaderamente patológica. “*El hombre actual se parece a uno que sale de su casa, pierde la llave y ya no sabe cómo entrar en ella*”.¹⁵ La ideología de la comunicación ha llevado a una situación de saturación de la palabra, especialmente a través de los mass-media, en que el receptor ya no recibe ni escucha realmente lo comunicado. La falta de silencio causa precisamente la devaluación de la palabra misma, porque su superabundancia la hace cada vez más superficial y barata, pierde en seriedad, profundidad y plenitud humana, además de que el lenguaje mismo, sin silencio, se acaba volviendo confuso.¹⁶

Resulta paradójica, más aún, contradictoria, la actitud de la sociedad ante el silencio, cuando es patente el fracaso de la comunicación en nuestra sociedad, a pesar de la superabundancia de TV, móviles, Internet, Messenger, etc. El silencio “*podría darle un peso específico, una fuerza*”¹⁷ a la palabra, pero es lo que a todo trance y *ex profeso* se evita.

“El imperativo de comunicar cuestiona la legitimidad del silencio, al tiempo que erradica cualquier atisbo de interioridad. No deja tiempo para la reflexión ni permite divagar; se impone el deber de la palabra. El pensamiento exige calma, deliberación; la comunicación reclama urgencia, transforma al individuo en un medio de tránsito y lo despoja de todas las cualidades que no responden a sus exigencias. En la comunicación, en el sentido moderno del término, no hay lugar para el silencio. [...] La ideología de la comunicación asimila el silencio al vacío, a un abismo en el discurso, y no comprende que, en ocasiones, la palabra es la laguna del silencio. Más que el ruido el enemigo declarado del *homo comunicans*, el terreno que debe colonizar, es el silencio, con todo lo que este implica: interioridad, meditación, distanciamiento respecto a la turbulencia de las cosas [...]”¹⁸

Parece, sugiere LE BRETON, como si se tuviera miedo precisamente a que las personas escucharan con atención y se dieran cuenta de lo que de hecho se está comunicando. Muchos autores expresan su asombro ante una actitud tan absurda, o tan intencionadamente manipuladora, sospecha alguno. “*Algo hay, sin embargo, de patológico en la actitud de la sociedad moderna frente al silencio [...] parece como si hubiera una política*

¹⁵ MORALES, T., S.I., *El ovillo de Ariadna*. Encuentro, Madrid 1998, “Reflexión”, 109.

¹⁶ Cf. GUARDINI, R., *Preocupación por el hombre*, 67.

¹⁷ LE BRETON, D., *id.*, 5.

¹⁸ LE BRETON, *id.*, 2.

de colonización del espacio de silencio por el ruido, una conspiración de ruido”,¹⁹ de tal manera que se cumple al pie de la letra lo del salmo: “*tienen ojos y no ven, tienen orejas y no oyen, tienen boca y no hablan...*”

La saturación, el abuso de la palabra, el destierro del silencio, comporta los siguientes efectos: el primero es la ineficacia de la comunicación, el segundo, la desorientación y confusión que de ello se sigue, tercero, el embrutecimiento de la sensibilidad. “*La disolución mediática genera un ruido ensordecedor, una equiparación generalizada de lo banal y lo dramático que anestesia las opiniones y blinda las sensibilidades*”.²⁰ Todo sentido reacciona así ante la saturación, por la sobreabundancia del estímulo, con la insensibilidad. Así por ejemplo, el exceso de luz ciega el ojo, la música a mucho volumen impide oír sonidos leves temporal o crónicamente.²¹ El cuarto efecto al que atinadamente apunta LE BRETON es la despersonalización. Esa cascada comunicativa son palabras sin rostro y que no esperan la réplica ni la escucha atenta de otra persona,²² que generan conductas cuasi-reflejas, no reflexivas ni decididas por uno mismo,²³ o el gregarismo de las modas.

Es evidente que la comunicación debe ser restaurada a través de la ascesis, es decir, de *prácticas* de silencio tan voluntarias y concretas como ayunar de TV en determinados momentos para favorecer la comunicación o la reflexión, leer *sin prisas* un buen libro, optar consciente y libérrimamente por espacios vacíos de música, apagar el móvil cuando no hay urgencias reales..., en cualquier caso, no ahuyentar el silencio cuando tengamos ocasión de disfrutar de él, en la naturaleza, por ejemplo.

Esto es sólo por lo que hace al silencio exterior. Nos llevaría demasiado lejos exponer siquiera algo del proceso de acallar interiormente las facultades, los apetitos, a lo que, por ejemplo, S. JUAN DE LA CRUZ dedica dos obras enteras: la *Noche oscura* y la *Subida del Monte Carmelo*. Va-

¹⁹ CASTILLA DEL PINO, C., *id.*, 35.

²⁰ LE BRETON, D., *id.*, 5. Viene a decir algo de esto ODO MARQUARD cuando afirma en su libro *Apologie des Zufälligen*. Reclam, Stuttgart 1987, que “*nuestra dificultad primaria no es la pérdida de sentido, sino la sobreabundancia de pretensiones de sentido.*” (p.41) No otra cosa piensa BLUMENBERG al explicar la pérdida de sentido a partir de la abundancia de novedades. (citado en NEGRO PAVÓN, D., *Lo que Europa debe al Cristianismo*. Unión Editorial, Madrid, 2004, 223, nota 6)

²¹ Este embrutecimiento de la sensibilidad es la base sobre la que argumenta curiosamente un filósofo español para defender que la mujer debe evitar exponerse de continuo a la intemperie de una vida fuera del hogar, para proteger y preservar la delicadeza de su sensibilidad y en general su femineidad. (cf. MILLÁN-PUELLES, A., *Sobre el hombre y la sociedad*. Rialp, Madrid 1976).

²² Cf. LE BRETON, D., *El silencio*, 5.

²³ Cf. MORALES, T. S.I., *El ovillo de Ariadna*, 109.

mos a limitarnos a indicar cuatro modos en los que el silencio, en el sentido del *tacere* (callar), purifica por ejercitarnos en él y por llevarnos al *silere* (estado de presencia apacible sin ruido), al silencio sobre todo interior:

1. Purifica porque exige una actividad del entendimiento y la voluntad, o, dicho de otro modo, ejercita y entrena las facultades superiores, por eso nos humaniza.
2. Purifica porque con el silencio conquistado son más fáciles estas mismas actividades superiores: reflexión, meditación, concentración, decisiones, sentimientos – fortalece así nuestra personidad, nuestra índole de personas.
3. Es purificador porque hacer silencio conlleva tomar distancia del mundo en algún sentido y afirmar así la propia personalidad e independencia de él.
4. Es purificador, por último, porque vacía, limpia y abre el espacio interior de la persona para el encuentro con el tú en la comunicación y las relaciones humanas, que es el acto más propio de nuestro ser personal.

Sobra explicar a propósito del primer punto que el silencio, por exigir un esfuerzo, requiere que la índole de la actividad del sujeto sea personal en sentido esencial. Esto concretamente supone que la persona, para hacer silencio, previamente comprende como necesaria o buena tal decisión, y que se decide a practicarla. Es una acción del entendimiento y la voluntad.

El segundo modo en que el silencio, ya conquistado, purifica es al favorecer el ejercicio de las actividades superiores del hombre, es decir, por encima de la vida instintiva y sensitiva, al disponer las circunstancias más adecuadas para su ejercicio. En nuestra época, el hombre se encuentra en una situación de desequilibrio, como se constata con tanta facilidad. Ciertas capacidades y dotes están extraordinariamente desarrolladas, como la técnica, al tiempo que otras se hallan débiles e inseguras, como la capacidad de reflexionar o la fuerza de voluntad. “*Se han perdido energías y actitudes que deberían existir para poder hablar de un hom-*

bre completo”, observa GUARDINI.²⁴ Si el ruido extrovierte, y en esa medida inhibe el recogimiento, el silencio le permite a uno volver dentro de sí y dar lugar a la vida interior. “*El silencio preside la germinación de las semillas, la órbita de los astros. También debe presidir la vibración del espíritu humano, la elaboración de las ideas, la eclosión de los sentimientos, la inspiración del arte, las generosidades del apostolado, la heroicidad de las virtudes. [...] en la calma armoniosa del hombre consigo mismo, brota la llama del genio, del artista, del santo. Porque lo grande del hombre es lo de dentro.*”²⁵

El silencio personaliza nuestros actos también en un segundo sentido, ya que los hace más nuestros, desde el momento en que permite al hombre actuar desde su interioridad. En el libro que acaba de aparecer en su versión española, *La interioridad de la persona humana*, su autor, el filósofo americano JOHN CROSBY expresa realmente bien cómo la acción, el obrar personal, es debido a la interioridad y soledad de la persona. Dice así: “*Únicamente porque las personas se encuentran recogidas en sí mismas [...] esto es, únicamente porque las personas están en sí mismas, existen para sí y, en sentido propio, son ellas mismas y no ningún otro y se pertenecen a sí, únicamente a causa de esta interioridad, pueden obrar por sí mismas.*”²⁶ Aunque CROSBY habla desde el punto de vista de la sustancia metafísica, y no en el plano de las capacidades o cualidades morales de una persona, puede muy bien aplicarse a lo que estamos diciendo.

“¿Quieres salvarte del anonimato de la masa? ¿Quieres dejar de ser gente y empezar a ser persona? Regresa a ti mismo. Es en el silencio donde podrás realizar la unidad. Sólo en la noche del silencio podemos bucear hondo, calmar el oleaje nervioso de nuestros sentidos agotados, crear y crearnos. [...] El espacio vital para el espíritu, el campo donde puede desplegar sus alas, es el silencio. Para volver a encontrar la calma sólo es necesario callar.”²⁷

Vayamos al tercer aspecto del ejercicio del silencio: como el silencio exige aislarse, tomar distancia del mundo, nos hace libres frente a la opinión pública, la presión de la mayoría, la moda o cualquier otra depen-

²⁴ GUARDINI, R., *Preocupación por el hombre*, 66.

²⁵ MORALES, T., S. I., *El ovillo de Ariadna*, 122s.

²⁶ CROSBY, J., *La interioridad de la persona humana. Hacia una antropología personalista*. Encuentro, Madrid 2007, 58.

²⁷ MORALES, T., S. I., *El ovillo de Ariadna*, 122.

dencia despersonalizadora, porque afirma la propia personalidad, la autonomía del ser personal. Esta toma de distancia nos llena de riquezas, a pesar de que pueda considerarse una renuncia y, en esa medida, un empobrecimiento. Por apuntar sólo a algunas de sus conquistas, quien tiene experiencia de silencio exterior e interior, descubre que le hace más objetivo al conocer y al juzgar, porque favorece la observación sosegada y neutral, que también le permite relativizar todo lo relativo, porque advierte que la parte sólo es parte y no el todo. Además, le independiza de las cosas o las personas en cuanto que piensa, juzga y decide movido por las propias convicciones, desde sí mismo, como apuntaba CROSBY.

Para buscar el silencio nos apartamos, nos aislamos del ruido, de las personas, del farrago de la actividad desbordante, nos retiramos a la soledad. Este arrancarse de lo cotidiano es un ejercicio heroico y a la vez muy necesario, no por aversión a los semejantes ni por desentendernos de los compromisos adquiridos, sino para elevar de la única manera posible la calidad humana de nuestras relaciones con ellos.

GUARDINI no teme decirlo de manera muy franca: tenemos necesidad de retirarnos regularmente, cada año, cada semana, cada día, por ejemplo, en unos Ejercicios Espirituales, en el descanso dominical y al inicio y fin de la jornada, buscando un lugar tranquilo y apropiado, sin concesiones al afán de tener siempre algo que decir. En una experiencia de retiro, dice él, podemos advertir por fin si estamos en orden o confusión interior, descubrimos qué cualidades tenemos o no, si las hemos desarrollado o no, aprendemos cómo quedarnos tranquilos, sin tensión, cómo concentrarnos, abrimos, estar atentos, cómo adquirir convicciones profundas e ideas esenciales...²⁸ Y, añadimos, aprendemos algo fundamental que nos protege de la acusación de desinterés o miedo del mundo si practicamos tal cosa: ganamos en receptividad interior, en capacidad de escucha. El descanso dominical, continúa GUARDINI, es un medio liberador de la esclavitud del trabajo, ayuda a relativizarlo y no idolatrarlo. En definitiva, el tomar distancia de lo exterior permite el encuentro profundo con uno mismo, y, por todo lo dicho, con los demás y con Dios.²⁹

Esto último introduce el último punto sobre el silencio como ascesis. Vaciarnos es el medio de hacer 'sitio' dentro de nosotros a lo que no so-

²⁸ Cf. GUARDINI, R., *Preocupación por el hombre*, 83ss.

²⁹ Cf. GUARDINI, R., *Preocupación por el hombre*, 85s.; MORALES, T., S.I., *El ovillo de Ariadna*, 122-124.

mos nosotros. Destronar el yo, silenciando las pasiones, equivale a dejar entrar en nosotros, en nuestra intimidad, en nuestra vida, al mundo, y especialmente, a las demás personas, hacernos plenamente receptivos. Entonces sí, la comunicación, la palabra es vínculo entre las personas, el hombre, en una bella expresión de ROMANO GUARDINI, “*adquire comunitad con los hombres en la verdad*”.³⁰

Resumamos lo que llevamos dicho: la ascesis del silencio supone el esfuerzo por aislarse del ruido exterior e interior para permitir el despliegue de la actividad superior humana y toda la vida interior y nos abre en una frutiva receptividad cara a los demás. O dicho de una manera más sencilla: la ascesis del silencio serena y vacía el ser para escuchar y entrar en relación, verdadera y profundamente, con el mundo, con los demás y con Dios.

2. SILENCIO METAFÍSICO DE LA PERSONA HUMANA O VERDAD

La segunda parte contiene un excursus que nos ayudará a divisar algo de toda la hondura que comporta lo que venimos diciendo sobre el silencio. Se trata de la “verdad como silencio metafísico de la persona humana”. Con esta expresión lo que quiero expresar es sencillo: no se trata más que del silencio de nuestra propia naturaleza humana, nuestro ser personal *finito*, desde dos puntos de vista: desde los silencios de nuestra conciencia y desde el silencio total de nuestro ser en su mismo origen. Este silencio no es una acción, no es callar, sino estar en silencio, el estado pasivo, el *silere*.

2.1 El silencio de la conciencia humana

Sabemos que la conciencia humana no es absoluta sino intermitente, a veces no somos conscientes, en el sentido de que nuestra conciencia cesa, temporal pero completamente, y de manera regular, por ejemplo, durante el sueño. La experiencia tan natural de irnos quedando dormidos es muy interesante analizarla despacio. En ella descubrimos varios aspectos:

³⁰ GUARDINI, R., *id.*, 66.

1. vamos entrando progresivamente en el terreno de la inconsciencia, pero dándonos cuenta de ese paso al no-ser-consciente.
2. no dejamos de ser nosotros cuando dejamos de ser conscientes, sino que tenemos plena certeza de que somos la misma persona antes y después. Esto se debe a que no somos solamente conciencia, pues de ser así el cese de la conciencia supondría la desaparición de nuestra identidad, mientras que advertimos una continuidad por debajo de las discontinuidades de la conciencia.³¹
3. experimentamos que sobre la actividad y el cese de la conciencia inciden directa y causalmente condiciones físicas (luz, ruidos), lo cual demuestra que somos un *compositum* de cuerpo y alma y no mera conciencia pura, puro yo espiritual.
4. por último, el hombre no es pura actividad, pues la conciencia se muestra aquí como mera potencialidad. Al dormir, de hecho, somos sólo potencial o aptitudinalmente conscientes. El hombre no es acto puro, sino también pasividad.

Quiero citar un texto de MILLÁN-PUELLES que, por su fuerza expresiva resume bien lo que acaba de exponerse, para no alargarnos más en este punto: “Querer entregarse al sueño en el momento en que este se va dejando sentir es, de hecho, [...] querer quedarse en la nuda sustancialidad del propio ser. Es como querer desnudarse de la carga de la tautología subjetiva [conciencia de sí mismo], darle una especie de tregua. Se trata, pues, de una *voluntad de abandono* [...]. Todo ello es posible, desde luego, en una cierta penumbra, que es el preludio de la oscuridad de la inconsciencia, un preludio *in crescendo*, progresivo, que se consuma en un total silencio. El gesto “físico” de ir a apagar la luz no es meramente físico [...]. Tal gesto expresa, a su modo, la volición del cese de la conciencia [...]. El irse entregando al sueño [...] hasta llegar a él, la efectiva progresión de la inconsciencia es algo tan natural como, a su manera, intencional. [...] *es este uno de los hechos más significativos del carácter*

³¹ Cf. MILLÁN-PUELLES, A., *La estructura de la subjetividad*. Madrid 1967, 295ss.; cf. *ibid.*, 96s.

*“reiforme” de nuestro ser como sustancia que simultáneamente participa de la capacidad de la conciencia y del silencio de las meras cosas.”*³²

2.2 El silencioso origen de nuestro ser

El segundo aspecto del silencio metafísico del hombre es sumamente relevante y completa lo dicho con su dimensión metafísica más fundamental. Este silencio, más que el estado de presencia tranquila de nosotros mismos, es el de la ausencia completa de nosotros mismos. Por utilizar la metáfora, digamos que la palabra de nuestra existencia es escuchada en el silencio del no-ser que la ha precedido. Pero como *“de la nada nada procede”*, es necesario concluir que el silencio no es lo que está en el principio absolutamente hablando, sino sólo en el nuestro y por lo que respecta a nosotros mismos. Si como hemos dicho el hombre no es puro acto, entonces no puede bastarse a sí mismo ni para ser activo en el sentido de tener alguna actividad de cualquier modo posible, ni para poner su acto primero de ser. Pues entonces nunca vendría al ser. Es imprescindible que ese acto primero lo haya recibido, en sentido absoluto, de un Puro acto que no necesita de nadie para existir. Esto es, formulado de una manera metafísica, la tesis de la Creación del hombre por Dios. La experiencia del sueño es, por ejemplo, reveladora del carácter limitado de nuestro ser natural, en que se mezcla la pasividad con la actividad. En el hombre es primero la pasividad receptiva del acto primero y después la actividad. Y es el silencio como pasivo estado el que comparte con toda la creación que ha sido traída de la nada de igual modo. En ese silencio resuena la Palabra que está *“en el principio, todo se hizo por ella”* (Jn 1, 1.3), es Él quien tiene la iniciativa de comenzar el diálogo con otros seres, en pura gratuidad. Lo primero, por tanto, no es el silencio, sino el Logos.

Quizá no resulte muy evidente la razón por la que este apartado se ha llamado “silencio como verdad”. Espero que baste indicar que este silencio revela la verdad sobre nuestra realidad, lo que nosotros mismos somos, a saber, seres limitados y dependientes en el ser y en el existir, que dado la vuelta quiere decir que nuestro ser es recibido y no nos lo debemos a nosotros mismos sino a Dios. Y esto, y no otra cosa, es el *“andar en verdad”* de nuestra STA. TERESA.

³² *Ibid.*

3. CONCLUSIÓN: SILENCIO COMO PLENITUD

Para terminar, hagamos explícitas algunas conclusiones ya sugeridas en las líneas anteriores. El silencio es, como hemos visto, condición ineludible para el desarrollo de nuestra actividad y nuestra vida interior, es por eso la puerta por la que se enriquece incoerciblemente el espíritu humano. “El ‘silencio’ no significa sólo algo negativo, el hecho precisamente de que no se hable, sino algo positivo en sumo grado: una quietud interior, una viveza desprendida, una profundidad”, como la soledad de las cumbres, la paz en compañía de un buen amigo en ‘buen silencio’, “en que se está más cerca que en toda conversación”, detalla GUARDINI.³³

No cabe ignorar que el ejercicio del silencio choca con un prejuicio actual muy vigoroso: creer que todo crecimiento consiste en un crecimiento extensivo o cuantitativo y no en intensidad o profundidad. Este prejuicio afecta a muchos aspectos de la vida concreta de las personas y conlleva valoraciones de esta suerte: ‘cuanta más información se acumule más se sabe’, ‘cuantas más cosas puedas lograr o fabricar, cuanta más riqueza material tengas, más creces, hombre: más sabes, más puedes, más tienes’. Sin que esto sea totalmente falso, debemos decir que sólo hace referencia a una parte del ser humano. Al perder de vista la parte espiritual, no-material cae en la unilateralidad, y es lo que en el fondo subyace a todo esto: una visión materialista del hombre profundamente falsa, que olvida el espíritu y la vida interior. Se opta por la ‘cantidad’ en detrimento de la calidad, de la intensidad, de la profundidad.

El factor tiempo es aquí también relevante: mucho en poco tiempo, lo que lleva demasiado tiempo no es ‘productivo’. No hay ningún problema en reconocer que hoy día que crece el saber, la posesión intelectual, los datos, etc. Pero el hombre queda abrumado por ello y el conocimiento se debilita en profundidad, que sólo se alcanza por la penetración interior, la mirada y la experiencia, la comprensión de lo esencial, la percepción del conjunto. Eso sólo lo consigue quien se enfrenta *interiormente* a la realidad, quien *contempla*.³⁴

No se trata de defender aquí un tenor de vida pasivo, sin hacer nada, cruzarse de brazos y ya está. Se trata de dar cabida a otro modo de vivir

³³ GUARDINI, R., *ibid.*, 67.

³⁴ GUARDINI, R., *ibid.*, 69s.

que también es humano – mejor, que es el más humano–: el modo de vida contemplativo, para que ambos se enriquezcan mutuamente. En el modo de vida activo, el hombre va al encuentro de las cosas, los proyectos, los negocios, los trabajos, etc. apartándose de sí mismo se dirige hacia aquello, lo capta, y es captado por ello. En el modo de vida contemplativo, la persona busca su centro propio, hace pie en él, obtiene distancia respecto a las cosas y está libre respecto de ellas: así y sólo así es capaz de tomar posición, enjuiciar, abarcar algo con la mirada para establecer prioridades, etc. La condición fundamental para este modo de vida es la calma, el reposo, la concentración – es decir, el silencio como *tacere* y como *silere*, y tomarse el tiempo de llegar a ello.³⁵

3.1 La manifestación de plenitud de la vida interior

El silencio, que acompaña las acciones,³⁶ no nos hace pasivos sino más intensamente activos, más aún: nos hace eficaces en la acción al 100 %. Pero además, el silencio manifiesta un ejercicio, una actividad más valiosa que la exterior: el silencio del filósofo, del científico, del escritor, del héroe, el artista, de quien piensa, proyecta, descubre, de quien se arrepiente, de quien goza ante una obra de arte, de la madre que mira dentro sí a su hijo, etc. “*Sin clima de recogimiento interior y exterior no germina el pensamiento fecundo. El hombre es corazón, pero el corazón comienza en la cabeza, y la cabeza arranca del silencio*”, decía un gran pedagogo, el P. TOMÁS MORALES, S.I. ¿Cómo descubrió la ley de la gravedad? – preguntaron a NEWTON. Pensando – contestó. El silencio también es el estado al que llega el deseo pleno, cuando se ha visto satisfecho, la volición que ya no tiende a lo que no posee sino que goza de lo que ha alcanzado. Es verdad que nuestro deseo no se satisface con objetos finitos sino con uno infinito. Sólo la posesión de Dios puede silenciar el deseo profundo del hombre, y el silencio manifiesta esa fruición, ese gozo de poseerlo.

3.2 La comunicación perfecta

Pero el acto más intenso y más pleno, el más propio de la persona humana en tanto que persona, es el de la comunicación. Y es en el silen-

³⁵ GUARDINI, R., *ibid.*, 70s.

³⁶ FIERRO BARDAJÍ sostiene que el silencio como la palabra asiste a las acciones, pero se limita a aquellas acciones externas, y no dice nada de las acciones espirituales del entendimiento, la voluntad o los sentimientos. (cf. CASTILLA DEL PINO, C., *El silencio*, 63,65)

cio donde la comunicación llega al culmen. Ya dijimos que la palabra se enriquece cuando procede del silencio previo, y se banaliza, está hueca cuando no la prepara el silencio. La propia experiencia de esta situación confirma que la palabra “*es plena y completa cuando procede de un auténtico ver, saber y penetrarse. Pero este es el caso solamente cuando en el mismo hombre existe también el silencio*”.³⁷ Alcanzada una cierta profundidad la relación entre las personas las palabras ya no son necesarias, la mirada y el gesto lo dicen todo y el silencio manifiesta la intimidad de la unión entre ellas.

Este silencio es activo, no sólo porque callar sea una acción, sino porque además se da una receptividad activa, por ejemplo al escuchar, al conocer – que lo convierte en un obrar personal.³⁸ El amor es el nivel máximo en la relación con el otro. Y para que haya un encuentro de este tipo entre las personas es necesario reconocer en el otro su interioridad, no simplemente sus cualidades, sino mirando su infinitud por ser un ser único, como si él o ella fueran la única persona que existe. Aquí está el comienzo de cualquier intersubjetividad, afirma CROSBY.³⁹ Tal reconocimiento precisa de una actitud contemplativa, hace falta tomarse tiempo para reconocer la riqueza interior de cada ser humano.

Sin embargo, es en relación con Dios donde el silencio es la puerta y la atmósfera constante. No sólo porque Dios ‘calle’, que también sucede, sino porque entramos en el terreno de lo absolutamente infinito e inefable – lo que no se puede decir. Es verdad que la palabra no queda desterrada, que se habla y se puede hablar con Dios. La cuestión estriba en que el hombre religioso, cuanto más se interna en la relación con Dios, más dolorosamente constata la limitación de todo lo suyo, también del lenguaje. El silencio se lo acaba imponiendo él mismo. Y así, el místico pasa por el silencio ascético, como decíamos – “*la mayor necesidad que tenemos es de callar a este Dios con el apetito y con la lengua*” – para hacerse ‘capaz de Dios’: “*los bienes inmensos de Dios no caben ni caen* – dirá JUAN DE LA CRUZ – *sino en corazón vacío y solitario*”.⁴⁰ Pero una vez llegados a la cumbre, al encuentro con Él cara a cara, el velo del silencio expresa que el Tú a quien se une el hombre excede el lenguaje humano.⁴¹

³⁷ GUARDINI, R., *ibid.*, 67.

³⁸ CROSBY, J., *ibid.*, 59s.

³⁹ CROSBY, J., *ibid.*, 80s.

⁴⁰ Carta a M. Leonor de S. Gabriel, OCD (8 julio 1589).

⁴¹ Según FIERRO BARDAJÍ, el silencio es consecuencia de la incapacidad total de la palabra

Recuerden la anécdota de STO. TOMÁS DE AQUINO poco antes de morir: “*me han sido reveladas tales cosas, y las he visto, que ante ellas todo cuanto he escrito y enseñado me parece de ningún valor, un poco de paja*”. “*Silentium tibi laus*” – el silencio es Tu alabanza. No debemos caer, sin embargo, en el error de pensar que de Dios no se puede hablar en absoluto, que las palabras humanas no dicen nada acerca de Él. La revelación cristiana, como tan bellamente ha dicho RATZINGER, sostiene que Dios se ha ido revelando a través de un lenguaje humano, por medio de hombres, profetas, y de manera insuperable en una Palabra que es infinita y por eso lo ha podido decir todo y es definitiva: en una Palabra que sólo podía pronunciarla Dios mismo y tenía que ser también divina, la Palabra que es Cristo. Y esta Palabra se ha hecho tan pequeña hasta hacerse hombre y, siendo Infinita, hacerse limitada, que diciéndolo todo habla un lenguaje imperfecto. “*Non coerceri maximo, contineri tamen minimo, divinum est*”: lo divino es no estar contenido en lo máximo y sin embargo estar contenido en lo mínimo. Lo que podemos hacer es mostrar, señalar con nuestras palabras y después hacer silencio para dejar a Dios mismo hablar.

humana para expresar algo que es infinito. Es el silencio del sabio y del místico. Pero BARDAJÍ niega que, a pesar de todo, la palabra pueda decir *algo* de lo que se sabe o se ha experimentado (cf. CASTILLA DEL PINO, C., *El silencio*, 56s.).

LOS DERECHOS DE LA VERDAD

Por Miguel ÁNGEL VELASCO

Redactor jefe de Alfa y Omega

«Santo Padre: si tuviera que resumir todo el Evangelio en una sola frase, ¿cuál sería?», le preguntó un día un amigo periodista a Juan Pablo II. Y el querido y recordado Papa respondió: “La Verdad os hará libres”.

No soplan vientos especialmente favorables para la Verdad, en los tiempos que vivimos. Tan es así, que se me antoja hasta un tanto atrevido elegir como tema de este trabajo “Los derechos de la Verdad”. Cuando Juan Pablo II promulgó, en 1993, su maravillosa encíclica *Veritatis splendor* (“El esplendor de la Verdad”), Carta Magna de los derechos de la Verdad, escribí un pequeño librito, editado por Palabra, que se titulaba justamente así: “*Los derechos de la Verdad*”. Nunca han faltado, pero hoy sobran por todas partes, quienes creen que la Verdad no tiene derechos porque eso de tener derechos –dicen– es algo exclusivo, propio e intransferible, de las personas. Es verdad. Siempre he creído firmemente –así me lo enseñaron mis padres y maestros–, y sigo creyendo, naturalmente aquel pasaje del evangelio en el que Jesucristo, el Señor, dice de Sí mismo: “Yo soy la Verdad. Y el Camino. Y la Vida”. Siempre he creído –y sigo creyendo, naturalmente– que la Verdad es una persona, la persona de Jesucristo Nuestro Señor. Así que si el Señor asegura que Él es la verdad, ¿tiene o no tiene derechos la Verdad?

Escribí en aquel libro, y lo reitero ahora, que aquella encíclica como las de Benedicto XVI no podía menos de inquietar a tanto liberador de boquilla y a tanto teórico teólogo de cámara y ensayo como hay por esos

mundos, empeñados en buscar más el “pero” que el “qué”, y en pontificar que el Papa no puede pontificar; sólo ellos... Repitieron, sin conocer ni haber leído las encíclicas, incluso antes de que se publicaran, los mismos insensatos tópicos que han venido reiterando luego, hasta hoy mismo; algunos, incluso después de haberlas leído, y no se les cae la cara de vergüenza de asegurar que son católicos. ¿Les importa, en realidad, lo que las encíclicas digan o dejen de decir, o lo que les importaba y les sigue importando es enturbiar voces tan claras, tan libres, tan exigentes, tan incordiantes y tan políticamente incorrectas que llaman al pan, pan y al vino, vino, por todas las esquinas de nuestro esquinado mundo? En esta sociedad nuestra de apostasía masiva y silenciosa, exhibida con descaro y prepotencia, tanto listo que asegura hablar en nombre de la verdad proclama que un demócrata auténtico ha de ser relativista en lo religioso y en lo moral y, por supuesto, crítico con la doctrina y con la jerarquía de la Iglesia; pero, ¡qué casualidad!, siempre se les olvida recordar que los principios que rigen la vida democrática verdadera nacieron del cristianismo.

Desde aquel pentecostal “no tengáis miedo”, del primer día de su pontificado, que sacudió, como un vendaval del espíritu, la médula misma de un mundo adormilado, descafeinado, Juan Pablo II siempre dijo –“el que tenga oídos para oír, que oiga”- que el cristianismo auténtico es arduo, difícil, pero que a nadie se le obliga a aceptarlo. Es una opción –exigente, y por eso atractiva- de libertad; pero, eso sí, quien se diga cristiano tiene que serlo coherentemente, evangélicamente, a tiempo y a destiempo, con todas las consecuencias, por muy secularizada que esté la sociedad, o, precisamente más todavía porque la sociedad está secularizada, que lo está, pero menos lobos...

Aquel Papa grande recordaba, para que nadie confundiera la gimnasia con la magnesita, aquello tan fabuloso del profeta Isaías –ya ha llovido desde entonces, pero sigue igualmente vigente- y del profeta Ezequiel sobre los miserables “que ni beben el agua, ni la dejan beber”. Y lo recordaba no para condenar a nadie, sino para que brillara el esplendor de la verdad que es la que hace libre al hombre, y no la maravillosa libertad, como algunos indocumentados creen. Ni cada cual puede hacerse su verdad a su capricho -la Iglesia no es un “self service”-, ni nadie puede fabricarse “su” Iglesia a su gusto, cosa tan de moda y tan “progre” hoy entre nosotros. Ni la verdad ni la Iglesia son cuestión de votos, de mayorías

y minorías, de sondeos de opinión, de “liberadoras” opciones fundamentales”, difuminadoras de responsabilidades personales. Para reflexionar y hablar un poco sobre los derechos de la verdad, nada mejor que recordar, aunque sólo sea sumariamente, qué decía aquel Papa grande, más visto y aclamado que escuchado y leído, en aquella lapidaria encíclica y en alguna otra, como la *Fides et ratio* (Fe y razón), a las que definió como “las dos alas del Espíritu hacia la Verdad”. ¡Atención! No hacia otras cosas: hacia la Verdad. Citaré sólo unas cuantas frases:

“El esplendor de la verdad brilla en todas obras del Creador, y, de modo particular, en el hombre, creado a imagen y semejanza de Dios. La dignidad de la conciencia deriva siempre de la verdad. Si existe el derecho a ser respetados en el propio camino de búsqueda de la verdad existe, aún más, la obligación moral, grave para cada uno, de buscar la verdad y de seguirla, una vez conocida. El hombre busca algo que sea fundamento de todo, un valor supremo, más allá del cual no hay, ni puede haber, más interrogantes. El hombre nunca podría fundar su vida sobre la duda, o sobre la mentira, ni sobre la incertidumbre; tal existencia estaría continuamente amenazada por el miedo y la angustia.

“Toda verdad alcanzada es sólo una etapa hacia la Verdad total. Toda verdad, incluso parcial, si es realmente verdad, debe serlo siempre y para todos. El deseo de la verdad pertenece a la naturaleza misma del hombre. El pluralismo indiferenciado es síntoma de desconfianza en la verdad. Si la verdad no es una, única y exclusiva, todo se reduce a opinión. El hombre, a veces, evita la verdad, porque teme sus exigencias. Ninguna forma histórica de filosofía puede, legítimamente, pretender abarcar toda la verdad. Una vez que se le ha quitado la verdad al hombre, como hace el nihilismo, es pura ilusión pretender hacerlo libre. Verdad y libertad, o van juntas, o perecen. Creer en la posibilidad de conocer una verdad universalmente válida no es, en modo alguno, fundamentalismo ni fuente de intolerancia; al contrario, es una condición necesaria para un diálogo verdadero y sincero”.

Ha sido sólo una selección de frases del luminoso magisterio de Juan Pablo II sobre la Verdad. Es llamativo –seguro que muchos de ustedes lo habrán advertido– cómo algunas nos suenan como recientemente escuchadas de labios de Benedicto XVI. A buen seguro que no es únicamente porque el Papa actual haya hecho suyas las palabras y las ideas de Juan Pablo II, que por supuesto, sino que cabe pensar cuánto ayudó el cardenal

Ratzinger, Prefecto de la Congregación para la Doctrina de la Fe, a Juan Pablo II en la preparación de no pocos documentos de aquel inolvidable Pontífice. Su valentía al proclamar la verdad, su manera de decirla y de gritarla donde hiciera falta, “oportune et importune”, contra corriente, contra viento y marea, sin halagar a nadie, sin componendas, llamando al pan, pan y al vino, vino, hablando de la hipoteca social de la propiedad privada, del inalienable derecho a la vida, del celibato sacerdotal, del crimen del aborto, del contrasentido del marxismo, de la incoherencia del capitalismo y del consumismo, fue una de las características de su personalidad que más encandilaron y entusiasmaron. Nada tiene de particular que, como de costumbre, los entendidos no entendieran ni palabra, o no quisieran entender. La seguridad y la certeza de Juan Pablo II venían de lejos, de antes incluso que los primeros cristianos, de Cristo mismo y de su Madre santísima; venían también de una Iglesia de frontera, martirial, sin diafragmas clericales, crecida codo a codo junto a un pueblo, participe en sus luchas y esperanzas, sin concesiones a mesianismos de pacotilla ni a falsas liberaciones, sin estacadas. “Geopolitical Pope”, le llamó el “New York Times”. No perdía el tiempo esterilizando su labor con condenas. Oía a todos, escuchaba a todos, y decidía él solo. Quienes dispararon los tiros que recibió en la Plaza de San Pedro -que no fue sólo el turco Alí Agca, hoy ya está claro quién estaba detrás y por qué- sabían demasiado bien lo que buscaban: acabar con aquel modo, tan eficaz, de ser Papa, de ser cristiano, de ser santo.

—“Santo Padre, le dijo su enfermera, sor Fabiana, dos días antes de morir Juan Pablo II, estoy muy preocupada por la salud de Su Santidad.

—Yo también, hermana, yo también, le replicó, estoy muy preocupado por la salud de mi santidad...

La gran certeza fundamental de aquel Papa sembrador de certeza no era otra que la de santa Teresa: “La fe padece, pero no perece”. Tenía sus alforjas interiores de Papa andariego, como Teresa, llenas de amor, de verdadero amor. Bastaba verlo con los niños, con los enfermos. Quienes lo definieron “Papa mediático” no sé hasta qué punto acabaron de entender que fue mucho más que mediático, que la estrategia de comunicación de Juan Pablo II consistió precisamente en su falta de estrategia. No utilizaba los medios; simplemente, decía la verdad, sin interés alguno por la corrección política. Lo más opuesto a la estrategia son las palabras de

exigencia total que dirigía a los jóvenes, o las que dirigió a los políticos sobre la guerra en Irak. No era cuestión de estrategias. Era -y, naturalmente, sigue y seguirá siendo siempre- cuestión de amor a la verdad, es decir, a Jesucristo, y también al hombre redimido por Jesucristo. Ha llovido lo suyo desde que aquel genial cordobés, injertado en la Roma imperial, que se llamó Séneca, que no fue cristiano, pero mereció serlo, escribió: “Nadie puede llamarse feliz si está fuera de la verdad”. Nuestro Jorge Manrique lo decía maravillosamente, en verso: “Este mundo es el camino para el otro/ que es morada sin pesar/ mas cumple tener buen tino/ para andar esta jornada sin errar”. Muchos siglos después, otro hombre excepcional, el cardenal Newman, concretaría británicamente: “La verdad, como la conciencia, tienen derechos, porque tiene deberes”. A lo mejor, los “entendidos”, si quieren, pueden entenderlo.

Como la ley divina se encuentra impresa en el alma humana, todos los hombres conocen, de manera natural y objetiva, qué es lo bueno y qué es lo malo. En consecuencia, cada hombre se siente en posesión de unos derechos -esencialmente tres: vida, libertad y propiedad- que deben definirse como naturales porque pertenecen a su naturaleza. La Escuela de Salamanca los definiría como “derecho de gentes”. Hoy, suicidamente, muchos se empeñan en convertir lo natural en antinatural, y viceversa. El mundo, al revés. Lo que está ocurriendo en Occidente es que hemos perdido el sentido de la dignidad de la persona. Y, lo que es peor, a veces da la sensación de que no tenemos el menor interés por volverlo a encontrar. Por ejemplo, cuando, como decía Guardini, no tenemos las agallas de oponernos como nos exige nuestra fe, cuando tanto insensato pretende hurgar suciamente, o dictar leyes sobre “los recónditos lugares donde están las fuentes de la vida”. Como si fuera suya y pudieran disponer de ella a su antojo y capricho.

Llegados a este punto, tal vez convenga ir sacando algunas aplicaciones, lo más concretas posibles, y algunas consecuencias y conclusiones: Hoy somos bien conscientes, de que, la abundancia de medios de comunicación -¿por cierto, nos sirven para comunicarnos, o para incomunicarnos más?- ha desatado una verdadera lucha por el poder y por el control de esos medios, que, recordémoslo también, son, o deberían ser medios, no fines. Son tiempos verdaderamente duros para la verdad éstos en los que los medios de comunicación tienen más importancia que lo que dicen que comunican y que la propia comunicación. Ya se encargan los expertos de

explicar que la verdad, la objetividad total es imposible, con lo que ni siquiera quienes deberían hacerlo hacen el más mínimo esfuerzo por intentar al menos llegar lo más posible a la verdad, tener el coraje de buscarla, la valentía de indagarla y contrastarla. Es más cómodo dejarse manipular. La verdad no interesa, molesta. Los fines son otros. Y esta verdad sobre el hombre, por cierto, no es sólo para los cristianos, aunque los cristianos tenemos una ayuda maravillosa en el Magisterio y en la Revelación; en mayor o menor medida, es accesible a toda razón humana. Por eso, como recordó el Papa Juan Pablo II en Cuatro Vientos, esta verdad se propone, no se impone. Todo fundamentalismo sería un atentado contra la libertad, la religiosa en primer lugar, que es el origen de todas las demás libertades. La verdad sobre el hombre se expresa nítidamente en la ley natural que tantos que se dicen antropólogos, sociólogos, científicos y hasta teólogos desdeñan hoy suicidamente. Han llegado a crear una verdadera anti-cultura en abierta oposición a la racionalidad y a la moral y a confundir legalidad con legitimidad. Técnica y tecnología sin normas morales es igual a tiranía y desintegración social. Y no digamos política sin normas morales

Este puede ser un buen momento para recordar un texto lapidario de la encíclica *Centesimus annus*. Dice así: “Hoy se tiende a afirmar que el agnosticismo y el relativismo escéptico –¡cuántos cantamañanas, Dios bendito, alardean hoy de lo uno, o de lo otro, o de las dos cosas! – son la filosofía y la actitud fundamental correspondientes a las formas políticas democráticas. (Vamos, que, hablando en plata, no se podría ser demócrata si no se es agnóstico o relativista). Hoy se tiende a afirmar, añade el Papa, que cuantos están convencidos de conocer la verdad y se adhieren a ella con firmeza no son fiables desde el punto de vista democrático, al no aceptar que la verdad sea determinada por la mayoría, o que sea variable según los diversos equilibrios políticos. A este propósito, hay que observar que, si no existe una verdad última que guíe y oriente la acción política, entonces las ideas y las convicciones humanas son manipuladas fácilmente por el poder”. ¿A que aquí, en España, sabemos un rato largo de esto, eh, señor Zp, señor Rubalcaba, señora de la Vogue, señor ministro de Justicia, señor Fiscal General del Estado, señor Peces Barba, señores intelectuales que cobran por escribir manuales de “Educación para la ciudadanía” que no son más que descarados y totalitaristas lavados de cerebro? Pero ¿de verdad que, a estas alturas de la película -una de las de terror, por cierto- todos esos insensatos que dicen que nos gobiernan cre-

en que, tras siglos de valores cristianos adquiridos y consolidados que tejen la urdimbre de nuestra propia identidad como pueblo, nos vamos tragar el camelo de lo que, sin vergüenza alguna, llaman “matrimonio homosexual? Pero ¿de verdad creen que los padres de familia dignos de tal nombre van a tolerar que les enseñen a sus hijos que lo de sus padres es sólo una de tantas posibles formas de matrimonio y de familia? Una democracia sin valores se convierte con facilidad en un totalitarismo visible o encubierto, como demuestra la historia”. Entre nosotros basta leer el periódico de cada día. Ustedes ¿qué creen?

Sería disparatado intentar sustituir la verdad por el consenso. Si confiamos en la verdad, en que es alcanzable, el hecho de que un buen número de personas esté de acuerdo en algo puede ser un síntoma de que es verdad, pero también es cierto que, en muchos casos, la verdad está en minoría. Sin verdad no hay libertad, no hay intensidad de vida, no se pasa por la vida libremente. Como todo instrumento de salvación, la verdad exige riesgos, porque tiene que ver con el meollo de la existencia. En una entrevista periodística el cardenal Ratzinger lanzaba, en 2001, un desafío a los filósofos y pensadores de hoy: “Se nos llena la boca hoy con eso de que las mayorías deciden, pero puede haber mayorías enfermas, el siglo XX ha dado trágicas pruebas de ello, y hay normas que ninguna mayoría puede abrogar. Si predomina la tendencia a sustituir la verdad por el consenso, el hombre se separa de la verdad y deja de distinguir entre el bien y el mal. De otro modo y con otras palabras lo afirmaba Erich Fromm: “El hecho de que millones de personas compartan los mismos vicios no convierte esos vicios en virtudes; el hecho de que compartan muchos errores, no convierte esos errores en verdades, y el hecho de que millones de personas compartan las mismas formas de patología mental no hace de estas personas gente equilibrada”. Supongo que nadie, a estas alturas pretenderá negarle a Fromm una cierta autoridad en materia de psicología.

La conmoción global que causó la muerte de Juan Pablo II puso en evidencia que la sociedad actual, esta maltrecha, desconfiada, desesperada sociedad actual tiene sed de infinito, de trascendencia; pero hay que tener muchísimo cuidado con las emociones demasiado superficiales. También hay fuegos artificiales del espíritu, explosiones maravillosas y deslumbrantes, pero que, luego, se quedan en nada, y se te he visto, no me acuerdo. El afán y la insistencia en que la Iglesia rebaje el contenido

de las normas morales, oculte los dogmas y renuncie a la Tradición obedece a la creencia de que la Verdad no es más que una opción... entre tantas otras. “La” Verdad sería “una” verdad gestada a través de los siglos, elaborada por nosotros para nuestro uso, placer, utilidad y disfrute. No tendría ninguna relación con Jesucristo, sería una especie de cuestión interna, para consumo privado todo lo más; pero nadie soporta la mentira, ni siquiera la duda, por mucho tiempo.

Tal vez convenga abrir un paréntesis para recordar que todos somos igualmente respetables en cuanto hijos de Dios; todas las personas; pero otra cosa bien diferente y otro cantar son las ideas. Hay ideas respetables, otras menos respetables y otras que no son respetables en absoluto. Conviene mucho, creo, ir recordando cosas tan elementales, porque parecen olvidadas en esta sociedad del “qué más da” y del “todo vale”. Decía De Lubac: “No es verdad, como se dice en ocasiones, que el hombre no puede organizar el mundo a espaldas de Dios. Lo que sí es verdad es que el hombre, si prescindiera de Dios, lo único que puede organizar es un mundo contra el hombre”. A las pruebas de cada día me remito, queridos amigos, en esta Europa y en esta España que suicidamente quiere olvidar sus raíces cristianas, y que ha olvidado que fue en la escuela cristiana donde Europa aprendió la verdadera dignidad de lo “secular”.

“Nadie se atreverá a negar que las Jornadas Mundiales de la Juventud han transformado, de manera decisiva, nuestro paisaje espiritual. Los millones de jóvenes que han participado en esos acontecimientos eclesiales constituyen ahora una red con un enorme potencial de amistad y de cooperación, por encima de las viejas fronteras y antipatías nacionales y étnicas. Eso, por no hablar, de la sementera de vocaciones a la vida consagrada fruto de esas Jornadas. Juan Pablo II hablaba de “la sinfonía de la verdad”. El credo no es un inventario caótico de verdades, ni un sistema construido por la ingenuidad humana. La fe cristiana es una comprensión unitaria de la condición humana. En esa sinfonía de la verdad, los instrumentos que forman la orquesta no suenan de manera incoherente, o por casualidad, sino que colaboran y se funden en una estructura melódica. Esta sinfonía de la verdad incluye la verdad moral, que no es un código de prohibiciones, sino una ayuda para encontrarse uno consigo mismo.

Hay verdades inherentes al ser humano que son el alimento necesario de la mente y del alma humana. Si las ignoramos, corremos grave peli-

gro, y no sólo nosotros, sino el entero proyecto humano. El humanismo cristiano es una comprensión moderna de la condición humana. Un mundo totalmente secularizado es un mundo sin ventanas, sin puertas, sin claraboyas; es un mundo claustrofóbico y, en consecuencia, asfixiante. Una cultura totalmente secularizada, de la que haya desaparecido cualquier referencia trascendente para el pensamiento y la acción humana, es nociva para la causa de la libertad y de la democracia. Y, por supuesto, para la de la dignidad humana. La democracia, la verdadera, se basa en la convicción de que la persona humana posee una dignidad y un valor inalienable, y de que libertad no es igual a arbitrariedad.

“España va bien”, dicen los políticos de todos los colores. Para ellos desde luego. La cuestión que se impone, y a la que no saben contestar es: “Vale, pero ¿a dónde? Ufanándose de estar dentro de la Iglesia, algunos listillos a los que gracias a Dios ya se les ha visto suficientemente el plumero, se afanan en los medios de comunicación por decirle al Papa que va mal y por dónde debe ir: quieren una Iglesia a imagen de las sociedades civiles en la que el poder (¡ajo!, el poder, no el servicio) sería ejercido por una dirección colegiada, bajo el control parlamentario de unos buenos cristianos sentados en asamblea permanente que, en cada diócesis, deliberarían sobre la Inmaculada Concepción, revisarían Pentecostés en comisión, y acomodarían el Credo, cada día, al gusto de la jornada: algo así como el menú del día. No quieren más doctrina que la suya que, según ellos, se confunde con el Evangelio, y están encantados de asumir responsabilidades en lo que, para ellos, en vez de la Iglesia, viene a ser una especie de partido o de ONG. Parecen haber olvidado, escribe Frossard, que habitan en una institución divina en la que el cristiano tiene poco que compartir, salvo su dolor y su esperanza, ya que, tarde o temprano, le es arrebatado todo lo demás, si no toma la precaución de darlo gratis a los demás. Quisieran una religión que cupiera dentro de los límites de su inteligencia, que, la verdad, a veces es tan cortita... Se trata de un cristianismo pálido y pusilánime, ansioso de obtener carta de ciudadanía en una sociedad que lo menosprecia. Les gustaría que se respetase no sólo a las personas, exigencia elemental de la moral cristiana, sino también las ideas, incluidas las más contrarias a nuestras convicciones, y entienden por diálogo hablar por turno, en monólogos sucesivos llenos de tópicos y prejuicios cada 59 segundos. Luego les preguntas. Pero, vamos a ver ¿a ti quién te obliga a estar en esta Iglesia de la que no te gusta casi

nada? ¿Por qué no te vas? Los más sinceros, en tono de confidencial amistad y en un alarde inesperado de sinceridad te reconocen: ¡Hombre, es que yo, fuera de la Iglesia, no sería nadie...! Y no queda más remedio que responderles caritativamente: pero ¿no te das cuenta que, dentro, tampoco?

San Pedro negó tres veces a su Maestro, pero tres tan sólo, antes de corregirse hasta morir en la cruz. El cristianismo abandonista y atemorizado, el que esconde el Tabernáculo en las iglesias, no quiere redimirse. Sin embargo, los humildes y pequeños saben lo que ignoran los sabios y entendidos. A comienzos del verano de 2007 tuvo lugar en Santander, organizado por la ACDP un encuentro de y sobre intelectuales católicos. La gran pregunta sin respuesta fue: ¿por qué nos avergonzamos de nuestra fe, por qué no existe coherencia entre nuestra fe y nuestra vida? En ese cristianismo famélico no hay una Verdad objetiva y, por tanto, no hay esplendor de la verdad; cada uno se quiere construir su propia verdad, y cada uno toca lo que le place en la orquesta católica, -gran variedad y número de pseudomaestros, ¡pobre partitura!- con lo que el resultado es una algarabía espantosa. Llega el Papa que sugiere a los músicos, con su buena voluntad y moderación habituales, que toquen juntos una determinada música, cuyo origen divino no sea dudoso, y el foso se rebela, dirigido por Hans Küng, que exige al Papa que termine con la infalibilidad pontificia, porque la que vale es la suya. Este cristianismo decadente, sin consistencia ni resistencia, ha perdido el orgullo de sus orígenes. Como ya decía Stephan Zweig “chillan sin cesar “Evangelio, evangelio”, pero quieren ser ellos sus únicos intérpretes”.

Para los humanos sin malicia, entre los cuales Frossard solicita permiso para incluirse, y yo, desde luego, también, la cuestión es de una sencillez angelical: Dios existe, o no existe. Si no existe, pues asunto terminado; apaga y vámonos: la religión no es más que un absurdo y no hay motivo para darle más vueltas, salvo como recordatorio en los Congresos de neurología. Ahora bien: si Dios existe -y parece que sí, según muchos piensan, a pesar de algunos Congresos de teología-, entonces todo se convierte en posible, incluido lo imposible. Si existe, ¿dónde está la dificultad para creer en los milagros, dado que, bajo cualquier hipótesis, cada uno de nosotros, somos un puro milagro diario? Hace poco, un alto dignatario eclesiástico -¿no se dice así?- se ufanaba, en una conferencia, de “no tener la verdad”. Conmovera declaración que él mismo desmentía

cada día al mantener en sus manos la Hostia consagrada. Ese tipo de cristianismo no tiene nada que anunciar al prójimo; no le descubrirá ninguna esperanza, a no ser que, burlescamente, le exijan un anticipo de felicidad a una oficina en quiebra.

Hoy, por desgracia, la mayor parte de las familias, incluso muchas mamás, ya no enseñan a sus hijos a rezar, a aprender el abc de la fe, y a menudo, ni siquiera a hacer la señal de la cruz, probablemente porque nadie da lo que no tiene, o porque lo han olvidado. Para decir toda la verdad, hay que reconocer la dificultad de la propia Iglesia, a la hora de transmitir una fe encarnada en la existencia de cada día, revelando su significado más profundo y verdadero. Hay una creciente ignorancia, apabullante, a veces consciente y hasta exhibida, de las verdades religiosas, y, en consecuencia, un progresivo debilitamiento de las convicciones de quienes creen. Esto, a largo plazo, se traduce obviamente en una cada vez menor influencia de la fe en la vida personal y social. En resumidas cuentas, el ateísmo clásico -el constituido por militantes ateos, antirreligiosos, marxistas, ha quedado reducido a bien poca cosa, mientras que aumentan los que en todo el mundo son conocidos cada vez más bajo el nombre de “persona no religiosa”. Son cristianos que no se reconocen ya en una religión organizada, o que piden que se certifique su propia renuncia de pertenencia al registro de bautizados. Si se detiene uno a examinarlo atentamente, la gran masa está formada por gente indiferente en el verdadero sentido de la palabra, es decir, a los que les da igual todo, que no niegan a Dios, no se oponen a Dios, sino que simplemente lo ignoran. La Iglesia debería sentirse más comprometida a hacer renacer en el corazón y en las conciencias de los hombres los interrogantes decisivos, las preguntas sobre las grandes realidades de la vida, incluida la muerte, claro. Zinoviev, protagonista ruso de la resistencia en tiempos del disenso religioso, escribió un día “La plegaria de un ateo creyente”: “Te suplico, Dios mío, trata de existir, al menos un poco, para mí....Te lo ruego, existe”.

Hay profesionales prestigiosos en sus campos, reconocidos hombres de cultura, grandes expertos de la ciencia y de la técnica, que se han quedado en los mismísimos rudimentos del catecismo. Son verdaderos analfabetos incapaces incluso de expresar su punto de vista en cualquier conversación entre amigos, sobre un argumento de materia religiosa. Hasta no hace demasiado tiempo, había, al menos, un sistema que fun-

cionaba y que garantizaba la transmisión de la fe; pero se está perdiendo a marchas forzadas; sobre todo, ocurría en el ámbito de la familia. Lo sagrado tenía una importancia central en la vida de la comunidad, de la parroquia. Hoy ves entrar a la Iglesia, a Misa mediada, a gente seria que jamás se permitiría llegar tarde a una cita no ya con el rey, sino ni siquiera con el ministro de turno; y van de cualquier manera, en chándal, a comulgar, cosa que no se les ocurriría hacer ni visitando a un director general. Y la iglesia es una especie de mercadillo, de besos, de charlas, de cuchicheos. Esto, entre los de casa; no hablemos de la distancia creciente entre las afirmaciones del Magisterio de la Iglesia en el terreno moral y la conducta moral de los que se dicen cristianos. Son los que yo llamo “cristianos dominicales”, a los que todo les da igual, si es con guitarra, mejor. ¿Es posible reconocer verdaderamente no ya a Dios, sino lo sagrado, en algunas misas de hoy? Así sucede desgraciadamente que una Iglesia que no consigue manifestar adecuadamente lo sagrado, da de sí una imagen de una institución socio-asistencial, de una ONG eficaz, educativa, todo lo más, de una religión de servicios que responde, de alguna manera, a necesidades espirituales y defiende los valores morales, pero que, ciertamente, no aparece como la Iglesia-misterio, signo del proyecto divino de salvación. Hay, en suma, una especie de huelga de fe, y por tanto, de esperanza y de amor. La comunicación de la Palabra de Dios, para la Iglesia, es una dimensión constitutiva de su propio ser, de su propia misión, no un “optional”. No se trata de inventar un nuevo Evangelio, sino de comprenderlo y de hacerlo comprender de manera adecuada, de saber resumir su esencialidad, su frescor, su actualidad permanente. Parecería que ha llegado el momento de volver a emprender la confrontación con la modernidad, pero en serio, sin complejos ni prejuicios, recuperando una religiosidad más atenta a la antropología, pero desde Dios, no desde el hombre como punto de partida. Lo mismo cabría decir de la laicidad, la verdadera claro, no el laicismo que es la cara opuesta de la laicidad, su deformación. Y ni siquiera un cierto tipo de laicidad a la francesa, como la que ha prohibido llevar signos externos religiosos en las escuelas públicas y que tanto huele a jacobinismo barato, sino la laicidad que, si configura al Estado laico moderno en sus principios fundamentales, es también una dimensión propia del cristianismo, del actuar cristiano. El resultado sería un tipo de cristiano nuevo, un laico de fe más personal, conscien-

temente responsable y comprometida, que se traduciría en creatividad hasta en el ámbito político, social y cultural, por supuesto.

Una palabra sobre la solidaridad que, en cristiano, se llama caridad. La solidaridad es sin duda un grandísimo valor humano, pero no es la gratuitad absoluta del Evangelio. La caridad no es una simple suplencia de lo que debería hacer el Estado. La Iglesia no es una especie de Cruz Roja internacional benemérita; es el sacramento de un Dios que quiso hacerse pobre para los pobres de espíritu porque de ellos es el reino de los cielos. Todo lo que no es eso no hace más que aumentar sindicalismos, voluntariados beneméritos, cosas a veces estupendas, pero que reduce la imprescindible y esencial presencia y voz de los católicos en la vida pública. El último Congreso Católicos y vida Pública trató sobre “Dios, los inalienables derechos de Dios en la vida pública”. Las Bienaventuranzas siguen siendo, lo serán siempre, la mejor propuesta, el mejor plan de vida, la mejor oferta de moralidad positiva, que es todo lo contrario del moralismo reducido a reglas y sanciones, la mejor llamada a la felicidad que es todo lo contrario de una utopía falsorra y cínica, cuyo fin está en sí misma, con lo que, entonces sí que es “el opio del pueblo”. Fernando Savater, esa lumbrera, ha dicho también ahora que es la “cocaína”. ¡Qué brillantez! Mejor que todos los teólogos juntos, un pensador italiano laico, Galiberti, ha resumido lapidariamente: “El cristianismo, a diferencia de todas las demás religiones, ha hecho descender a Dios del cielo, por medio de la encarnación de su Hijo, y ha pedido al hombre que mire a Dios en la cara del prójimo, tenga éste la cara que tenga, negra o blanca, amarilla o cobriza, tenga la fe que tenga, tenga las culpas que tenga.” Esto, lisa y llanamente, amigos, se llama “amor”. Y es muy, pero que muy difícil. Se dice pronto y es bellissimo decirlo. Realizarlo de veras, en la vida, ése ya es otro cantar...

Un procurador de Judea, de nombre Poncio Pilato, que ignoraba que iba a entrar en la Historia junto a su palangana, ya se ocupó, el muy cantamañanas, de preguntar eso que ahora preguntan tantos, con aires de perdonavidas: ¿qué es la verdad? Pues no sé qué tendrá que responder a eso un budista, un masón, un lo que ustedes quieran, uno de esos nuevos teólogos de pega, charlatanes impenitentes e inmisericordes, que no están seguros de nada más que de sí mismos. Sí sé lo que un cristiano tiene que responder: que el Señor, el Hijo de Dios, dijo: “Yo soy la verdad”. De esta verdad objetiva, de la que nosotros, cristianos, tenemos la fortuna de

saber que no es una idea, sino una Persona que vive, porque resucitó al tercer día de entre los muertos, brotan, sin excepción alguna, todos los bienes que alimentan nuestra vida espiritual y moral. Esta Persona, nacida antes de todos los siglos, es la luz del mundo. Luz de luz, Dios verdadero de Dios verdadero; y hace brillar en cada uno la inextinguible chispa que permite distinguir el bien del mal; de modo que, en ausencia de la fe, la razón basta. No es la razón la que elabora la verdad, sino que la atracción que la verdad ejerce sobre el alma humana es la que genera y da forma a la razón. Esta pequeña llama de la conciencia puede encontrarse disfrazada, confundida, en rescoldo, intermitente, pero es imposible apagarla. El mentiroso sabe que miente, y el criminal oculta o niega su crimen, y los sistemas políticos más diabólicamente injuriosos para la especie humana se consideran obligados a llamar justicia a sus ignominias y a simular el derecho cada vez que lo violan.

Hay un bien y un mal. El cristiano lo sabe por la Revelación, que le hace ganar tiempo; pero el no creyente lo sabe por la inteligencia que, a veces, hace perder mucho tiempo. Los rebeldes o los desavisados que sonríen con aire de superioridad en las oficinas de export-import, y que no quieren sentirse y estar determinados por el amor, resulta que están permanente e irremisiblemente determinados por los vientos, mareas, corrientes, pasiones, tentaciones, instintos, apetitos, errores, mentiras, hormonas, educaciones, herencias. Están tan absolutamente condicionados que ni se enteran. El amor es nuestra única y verdadera verdad. No hay libertad en la mentira, ni en el egoísmo. Es falso que amemos la verdad. Nos preferimos a nosotros mismos. Si la amáramos, ¿saben qué nos proporcionaría? La alegría. La evidencia es lo más difícil de ver en este mundo. ¿Puedo citar a Iñaki Gabilondo? Ha dicho, hace poco, que “las cosas tienen burbujas cuando tienen burbujas las gentes que las hacen”. Vamos, que nadie puede dar lo que no tiene.

Los totalitarismos surgidos de las dos guerras mundiales demostraron en qué podía convertirse el ser humano privado de toda referencia y apoyo en una verdad universal. Proclamaron que iban a cerrar el infierno y lo único que hicieron fue crear sucursales del infierno por toda Europa. La moral escindida de toda referencia a un absoluto se disuelve rápidamente en los siete pecados capitales. ¿Han oído últimamente hablar mucho de ellos? Antes de desplegar autosuficiente y hasta provocadoramente nuestras dudas, estaríamos más acertados si compartiéramos con nuestro

prójimo, con sencillez, las certezas que nos quedan: la más simple, la primera, es que la verdad existe y Juan Pablo II dice que es espléndida, habla del esplendor de la Verdad. Algunos ilusos creen que descubren cada rato el Mediterráneo; pero la Iglesia, cuando es fiel a sí misma, sabe que, en resumidas cuentas, no posee más que un arma para luchar contra el pecado: la absolución.

Concluyo con el testimonio más alto y creíble que puedo ofrecerles. Es de Benedicto XVI. En su libro *La Europa de san Benito en la crisis de las culturas* (2005), cuya introducción, ciertamente estupenda, estuvo a cargo de un reconocido pero curioso agnóstico, el Presidente del Senado italiano Marcello Pera, que dice que cuanto hay de bueno sobre la faz de la tierra proviene del Sinaí y del Gólgota, el Papa habla del cinismo metafísico y moral de una sociedad en decadencia, dominada sólo por las ambiciones de poder. A esa sociedad le dice que la verdad es accesible, pero que es rechazada, porque no se quieren aceptar sus consecuencias. El hombre que vive en contra de la verdad vive contra natura, y los lazos entre un hombre y una mujer, o entre padres e hijos se disuelven, y hasta se obstruyen las fuentes mismas de la vida. Más recientemente aún, Benedicto XVI, ¿saben ustedes cómo ha definido lo que es la caridad, lo que es el auténtico amor? Pues ha dicho -nos lo dice a todos- que el amor, la caridad es, ante todo, comunicar la verdad. ¡Cuánto le gustará, allá arriba, a Juan Pablo II comprobar lo bien que sintoniza con él su sucesor en la sinfonía de la verdad!

¡Gracias, amigo, por haber tenido conmigo la caridad de leerme tan atentamente!

II. EDUCAR PARA LO NUEVO II

FORMACIÓN CULTURAL O FORMACIÓN PROFESIONAL, UN DILEMA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Por ALFREDO JIMÉNEZ EGUIZÁBAL
Universidad de Burgos

1.- PLANTEAMIENTO

Cumplo un grato honor que me conduce de inmediato a declarar mi agradecimiento al profesor Dr. D. Gonzalo Vázquez y a la reconocida Fundación Universitaria Española, por proponerme para intervenir ante ustedes en este meritorio *XXII Curso de Pedagogía para Educadores*. Honor y también responsabilidad, pues no ignoro que me dirijo a un auditorio de especialistas cuya experiencia individual y de conjunto rebasa, sin duda alguna, mis aportaciones sobre el tema. Con la inquietud que suele impregnar estos momentos, soy consciente de asumir un compromiso vital, intelectual y académico con el ánimo de contribuir en este foro a la reflexión sobre un proyecto colectivo tan atrayente como es la convergencia europea. Sólo me resta –como permanente aprendiz de la pedagogía– atinar con una adecuada forma expositiva y resultar convincente en la plasmación y vertebración de las ideas.

Un fantasma recorre Europa, el fantasma de la convergencia¹. En los últimos años del siglo XX y los inicios del XXI, nuestro relevo milenar, la historia cultural y pedagógica más reciente de las universidades está marcada, tal vez más que ninguna otra época anterior, por la impronta de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior-EEES-.

¹ Karl Marx, como es bien sabido, comienza su *Manifiesto Comunista*: “Un fantasma recorre Europa, el fantasma del comunismo”. *Die Frühschriften*, ed. S. Laudshut, Stuttgart 1953, 525.

En poco menos de una década, el conocido como Proceso de Bolonia ha estimulado un giro epistémico y de estrategia en la política universitaria de los países miembros de la Unión Europea y Estados asociados a ella, significada por valores compartidos y por una especial sensibilidad hacia la formación de la nueva ciudadanía europea. Asistimos a cambios hasta ahora insospechados, algunos todavía en incipiente fase de formalización, modificando las principales señas de identidad que definen la formación universitaria en sus dimensiones prácticas, discursivas y sociopolíticas (Antunes, 2006; García Garrido, García Ruiz y Valle López, 2004, Nóvoa y Lawn, 2002, Prats y Raventós, 2005). Una idea desafiante, plagada de ambición y originalidad, que ha conseguido además cierto calado social y una relativa sensación de futuro.

Como expresara Hegel en sus *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*, ‘*singularmente en lo que debe ser científico, la razón no puede dormir y es menester emplear la reflexión*’. En consecuencia, la ocasión de explorar juntos el dilema entre formación cultural y profesional en la construcción del EEES debe dar cabida al análisis crítico de la praxis –*vivir sin filosofar es como tener los ojos cerrados sin tratar de abrirlos jamás*, en expresión cartesiana-, con el propósito de mostrar las grandes cuestiones más disputadas y el potencial innovador del proceso de convergencia, resueltos a lograr la perspectiva adecuada para valorar el siempre esquivo problema normativo de la política universitaria como referente de significado y de acción.

En esta zona conflictiva, quisiera atraer la atención hacia cómo en el seno de la fenomenología legal y administrativa que irradia la arquitectura de las Declaraciones de La Sorbona -1998- y de Bolonia -1999-, ratificada en sus contenidos principales en la reunión de Berlín -2003- y reedificada en las más recientes reuniones de Bergen -2005- y Londres -2007- emerge ante todo una renovada confianza en la educación y en la perfectibilidad de personas y sociedades (Jiménez Eguizábal, 2007; Jiménez y Palmero, 2007).

Una operación de gran alcance internacional que está originando – como en todo camino recorrido hacia la modernidad universitaria– desarrollos analíticos muy diferenciados, tan sólo en parte lógicamente compatibles y sometidos a valoraciones sociales dispares. No resulta exagerado afirmar que experimentamos en estos momentos sensibilidades y emociones encontradas. Junto a actitudes eufóricas y dogmáticas defen-

sas de la convergencia europea, también se detectan comportamientos de rechazo y *novofobia*. Actitudes contradictorias que ayudan a explicar el carácter asimétrico de su propio proceso de desarrollo. Nótese, en este sentido, el diferente impacto suscitado durante estos últimos años por la armonización de los sistemas de titulación, la innovación metodológica, los sistemas de garantía de la calidad, la transferencia de créditos o la implantación del suplemento europeo a los títulos.

Con apoyos de autoridad socrática, debo confesar que todavía mantengo importantes dudas acerca del método de trabajo para conferir sentido a cómo se han ido materializando estas nuevas expectativas, revisadas desde la relativa distancia por el escaso tiempo transcurrido (Barnett, 2002; Bricall, 2000; Caramés, 2000; Comisión de las Comunidades Europeas, 2003; Hanna, 2002; Inayatullah y Gidley, 2003; Llano, 2003). Procesos de innovación y cambio que se desenvuelven, además, en condiciones financieras muy restrictivas.

Dada la complejidad de las transformaciones a que se están viendo sometidas las universidades, es poco probable que se pueda formular con éxito una propuesta de síntesis. Parece en este sentido aconsejable que nuestro discurso seleccione aquellos argumentos que no sólo sean teóricamente apasionantes, sino también de primera importancia práctica, con el propósito de ofrecer, más allá de proposiciones cerradas, pautas para la discusión que puedan al menos suscitar nuevas perspectivas de análisis que enriquezcan, aunque sea por la dialéctica de la divergencia, los debates universitarios.

Esta diversificación nos conduce directamente a una difícil tarea de selección de argumentos que lleva en sí misma sus propios límites. No faltará quienes lamenten la ausencia de ciertas perspectivas. Pese a ello, los propósitos en los que se ha ido concretando la convergencia europea –aunque senda quebrada, incierta y repleta de indecisiones– nos ofrecen la estructura de nuestra intervención. Partimos de la convicción fuertemente arraigada de la necesidad de una renovación de la misión universitaria, un pretendido tránsito del arcaísmo a la modernidad, que necesariamente está influyendo decisivamente sobre el escenario académico, los procesos de renovación metodológica y los compromisos éticos de los actores. *“La reforma universitaria no puede reducirse, ni siquiera principalmente, a la corrección de abusos. Reforma es siempre creación de usos nuevos... pero a su vez una institución no puede constituirse en*

buenos usos si no ha acertado con todo rigor al determinar su misión” (Ortega y Gasset, 1930: 313). Ahora bien, este potencial creativo incorpora en su horizonte más inmediato alternativas viables para que las Universidades puedan sobrevivir creativamente en un mundo estructurado por la complejidad. Parece claro que esta metamorfosis en los modos de construcción de la nueva cultura universitaria tiene, entre otros problemas, que resolver de forma satisfactoria los presupuestos que relacionan y, con demasiada frecuencia, enfrentan la formación cultural y la profesional. Y a ello dedicaremos la última parte de nuestra intervención, siempre atentos a las señales que guarda y emite el conjunto de voces, iconos y objetos que son expresión de la convergencia europea.

No puede ser simple la respuesta porque tampoco lo son los factores que motivan el título de esta conferencia. Metodológicamente, hemos adoptado una actitud rigurosa, evitando exageraciones y los excesos demasiado autocomplacientes. Además, sería demasiado irreal pensar que los actuales procesos de universalización y democratización de la educación superior nacen inopinadamente, que no han existido esfuerzos individuales y colectivos anteriores que prepararan su actual planteamiento, y también, que su trayectoria es lineal, sin altibajos ni contrapuntos en su desarrollo. Hemos querido atender, y ello no ha sido tarea sencilla, a un equilibrio en los terrenos ideológico, sectorial e innovador. El discurso tiene además, de forma subyacente, una estructura conceptual en la que lo normativo se armoniza con lo temático. No podía ser de otra manera si aspiramos a discernir entre deseo y realidad.

En todo caso, abordar la convergencia europea ante sí misma, nos ayudará a comprender lo que ha sucedido hasta hoy y poder sugerir entre todos la *ratio decidendi* y las líneas por las que habrán de caminar los nuevos modos de hacer universidad, toda vez que la actitud más inteligente es empezar a construir su futuro.

2.- ESCENARIOS Y ACTORES DE UNA NUEVA MISIÓN ACADÉMICA

Con estos propósitos, y a partir de los principales referentes internacionales (ANECA, 2003; Comisión de las Comunidades Europeas, 2004 a, 2004 b; ENQA, 2004, 2005; EUA, 2003; GUNI, 2006; TEEP, 2002),

vamos a centrar los argumentos en tres ámbitos que considero clave de bóveda del sistema de la convergencia europea –cambios académicos, innovación metodológica y compromisos éticos de los actores–.

No hay duda de que la aparición del EEES en el escenario de la administración universitaria española ha sido una grata novedad. Por ello, nuestro análisis aborda en primer lugar la convergencia europea en su conjunto, con el propósito de desentrañar sus discursos teóricos y políticos, así como sus formas textuales y principales claves de sus procesos de implantación. En esta línea, deseamos recrear y comprender, antes que nada, una atmósfera intelectual determinada. Una visión inmediata sobre qué es el proceso de convergencia y cuáles son sus áreas de influencia nos conduce, de una parte, a exponer de forma sumaria los principales cambios académicos, registrando su orientación general hacia la calidad y comparabilidad vinculada al reconocimiento de titulaciones con validez en el territorio europeo, aún cuando su proceso de generalización todavía exhibe algunas contradicciones; y, de otro lado, a examinar la tendencia de las titulaciones universitarias a la empleabilidad para incrementar la competitividad del sistema europeo de educación superior.

En el orden específicamente pedagógico, la convergencia europea se singulariza por contemplar un nuevo modelo educativo centrado en el aprendizaje, exhibiendo una dimensión creativa que guarda relación con la vertebración de experiencias multidimensionales de innovación educativa. En consecuencia, abordaremos en un segundo núcleo los elementos curriculares y de renovación metodológica, observando cómo emergen pujantes modos de aprendizaje, tecnológicamente compatibles con las exigencias de una sociedad globalizada y plural, y con visibles repercusiones en los comportamientos de los alumnos que aprenden, en la formación de los profesores, y en la gestión del currículum, así como en los desarrollos de la educación a lo largo de toda la vida.

Estos análisis pueden enriquecerse aún más si se toman en cuenta, en el tercer y último bloque de objetivos, los factores explicativos que nos proporcionan las implicaciones éticas de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Perspectiva que nos puede proporcionar un enfoque coherente y totalizador de la nueva racionalidad proyectiva en la vida universitaria.

2.1.- Los cambios académicos

Afortunadamente en España, como en otros países, la aplicación sostenida durante estos últimos años de un plan de evaluación ha impregnado la gobernabilidad de las universidades con la cultura de la calidad (Aneca, 2006; Comisión Europea, 1995; Consejo de Universidades, 1996, 1998; De Miguel, Escudero y Rodríguez, 1998), convirtiéndolas en organizaciones capaces de aprender y liderar su cambio permanente (Bolívar, 2000; Esteban Ortega, 2005; Lorenzo, 1994, 1997; Villa, 2000). Como estructura inteligente que ha de ser toda institución destinada a crear y sostener el conocimiento, la reflexividad sobre la acción es sin duda la mejor garantía para que la universidad, aunque refractaria a menudo a ciertos cambios, pueda también ser un sistema abierto a los estímulos sociales, e incluso transformarse en una organización autopoietica que cree ‘*sondas conceptuales*’ que funcionen como observatorios para explorar las expectativas y demandas sociales en un mundo estructurado por la complejidad (Luhmann, 1990, 1998; Morin, 2001).

Tendencias reflejadas en el *Informe Global 1996-2000 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*, editado por el Consejo de Coordinación Universitaria en 2003, que se han visto confirmadas y ampliadas en la reciente contribución de ANECA (2006) en su *Informe sobre la Evaluación de la Calidad en las Universidades Españolas* de 2006.

La enseñanza, no lo debemos olvidar, constituye el escenario más natural y colegiado de las preocupaciones académicas y marca la pauta del desarrollo del movimiento convergente. Los *Informes de Evaluación* evidencian cómo a lo largo de estos últimos años se han ido consiguiendo importantes cotas de progreso en la información, orientación, y servicios a los alumnos, implementando su vertiente práctica e inserción laboral. No obstante, la práctica todavía presenta algunos flancos críticos derivados de los deficientes resultados de graduación así como de la incidencia que tienen en las decisiones curriculares los niveles especialmente heterogéneos de la formación de los alumnos que acceden.

Este conjunto de preocupaciones motivó en parte la nueva estructura de las titulaciones prefiguradas en los R.D. 55 y 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios de Grado y Postgrado, prognosis rectificada en muy buena parte por el reciente R. D.1393/2007, de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas

universitarias oficiales, cuya materialización ha exigido superar continuos aplazamientos y rechazos. Aunque resultan sorprendentes algunos cambios en el concepto jurídico y vertebración administrativa de las titulaciones universitarias, que podemos caracterizar como tendencia a la desregulación, indudablemente también significan algunos avances en la medida que ensancha el contenido y perfiles del plan de estudios, su conexión con la formación del ciudadano y su orientación a la empleabilidad. Son las primeras bases, razonablemente abiertas, para que las Universidades puedan acometer una reforma estructural, en clara interacción con la renovación metodológica. Su discurso hay que entenderlo simultáneamente con una dimensión académica y social, y tal vez política. Cuestión distinta es fundamentar ahora sus secuencias de acción a salvo de imposturas.

La tendencia generalizada a dotar de consistencia la reforma de los planes de estudio –interrelacionando los aspectos referidos a objetivos, contenidos, programas, tiempos y métodos de formación- no es desde luego una simple moda psicopedagógica, ni comporta una desviación burocrática. Responde, por el contrario, a la necesidad de fundamentar y racionalizar la acción educativa universitaria.

Aunque durante bastante tiempo, es de pensar que asistiremos a la persistencia de aspectos formativos tradicionales, la reactivación en torno a la comprensibilidad de los planes de estudio está generando avances en las siguientes cuestiones medulares:

- a) el marco jurídico y pedagógico de los inminentes procesos de registro y posterior acreditación de los títulos,
- b) el diseño y las condiciones del ejercicio de responsabilidad de los órganos de gobierno,
- c) la mejora de las relaciones con el entorno, implementando la creación y transferencia del conocimiento,
- d) perfiles de ingreso y egreso que favorecen la calidad y seguimiento de las titulaciones,
- e) la movilidad, las redes universitarias y el desarrollo participativo (Reichert y Tauch, 2003a, 2003b; Taylor, 2007).

De otra parte, la convergencia europea, cuando se capta en su integridad y al margen de los cauces de la discusión convencional, contiene también una mirada original, aunque menos explícita en estos momentos,

hacia la formación y la actividad investigadoras. Desenfocaremos, pues, cualquier tipo de espacio europeo si eludimos el escenario y la propia lógica transformadora de la investigación (Eurostat, 2006).

La falta de definición de objetivos investigadores que intuitivamente detectaba el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*, provoca un serio interrogante al respecto. En lo que afecta a la cuestión que aquí más nos interesa, conviene advertir junto a la necesidad de profundizar en las interacciones entre docencia e investigación, cómo el Espacio Europeo debe servir para consolidar las pujantes y fecundas redes interuniversitarias que ya están emergiendo. Uno de los indicadores más fiables del desarrollo de las Universidades siempre ha sido la existencia de una política de investigación a medio y largo plazo con la responsabilidad de impulsar de forma sostenible el desarrollo social y económico (Zaharia y Gibert, 2005).

No obstante lo anterior, también se necesita un importante cambio de actitud en torno al reconocimiento de la investigación básica, conscientes de que las grandes cuestiones sociales y de convivencia pueden ser susceptibles de un tratamiento ventajoso desde las contribuciones de una actitud investigadora sobre la cuestión de los fundamentos, sin duda la mejor estrategia para reaccionar creativamente ante los problemas que genera la emergencia de nuevos valores.

Es necesario completar la explicación de los escenarios del cambio académico con la consideración de la influencia que tienen las transformaciones operadas en la gestión y los servicios de apoyo, que se enfrentan con carácter ineludible a la necesidad de aumentar la cantidad de servicios disponibles en un marco definido por la aparición continua de nuevas necesidades, cumplimentando, además, los objetivos de calidad total (Doherty, 1997; EFQM, 1995, 1996; Ishikawa, 1994; Juran, Gryna y Bingham, 1993; Neave, 1996; Oakland, 1995; Omachonu y Ross, 1994; Ross, 1995). Los desarrollos recientes se articulan fundamentalmente en torno a la autonomía de decisión, la financiación con riesgo y la responsabilidad del resultado, ordenados al objetivo de maximizar su valor para la sociedad (Jiménez Eguizábal, 1999). La interacción de las anteriores consideraciones induce a considerar la gestión eficiente y autónoma como una de las variables decisivas para implementar el necesario impulso institucional del Espacio Europeo, haciendo socialmente visibles los resultados.

Parece claro que nos encontramos ante importantes cambios académicos en el escenario universitario. La ambición de la convergencia europea requiere durante estos próximos años una política proactiva de implementación de observatorios de seguimiento de las principales tendencias en docencia, investigación y gestión universitarias. No sabemos en qué terminará todo, porque, afortunadamente, faltan por escribir las últimas páginas. En ellas todavía cabe una respuesta afirmativa al reto con que se enfrenta la universidad actual. El camino pasa necesariamente por la construcción de una universidad reflexiva y sostenible que, más allá de los meros esquemas instrumentales, aprende de su propia experiencia como estructura inteligente y generadora de sentido (Escolano, 2005).

2.2.- Dimensiones creativas de la convergencia

Bajo el estímulo de los cambios experimentados en la dinámica de la convergencia europea, la comunidad universitaria se ha visto motivada para percibir la importancia de la cultura de la calidad, enfatizada, junto con la rendición de cuentas, en las más recientes Conferencias de Ministros Europeos de Educación Superior. Como consecuencia de ello, se ha producido en el profesorado universitario una reactivación metodológica, que se ha visto acompañada por la recepción y difusión de las nuevas claves de la docencia (Benito y Cruz, 2005). Esta conjunción de fuerzas, de naturaleza personal, técnica e intelectual, ha provocado la introducción paulatina de nuevos modos de enseñanza-aprendizaje, junto a actitudes y comportamientos más favorables hacia la formación y capacitación pedagógica.

Para confeccionar una adecuada selección de apoyos empíricos, contamos con recientes aportaciones metodológicas (De Miguel 2003, 2005a, 2005b; Ministerio de Educación y Ciencia, 2006) que, considerando tanto los condicionantes previos que configuran los objetivos, como la organización y desarrollo de los procesos de enseñanza y la calidad de los resultados, han proporcionado el conjunto de aspectos que deben ser considerados a la hora de evaluar la calidad de una titulación.

Ahora bien, desde una lógica realista, resulta evidente que la explicación de la génesis de las titulaciones y el sentido de los sistemas de garantía de la calidad no pueden limitarse al registro de las modificaciones institucionales relacionadas con su implantación. No acertaremos en su construcción si las consideramos como una estrategia formal de carácter

político-administrativo, y nos permitimos el lujo de prescindir de la inteligencia emocional y las conductas que invaden la vida cotidiana en las universidades (Brief y Weiss, 2002; Pfeffer, 1998). Las titulaciones no pueden explicarse sin una referencia explícita a los actores que las hacen posible. Nos referimos a toda la comunidad universitaria, que se enfrenta a líneas de desarrollo muy abiertas, altamente innovadoras y dinámicas, que en su conjunto pretenden una sustitución del paradigma metodológico, centrado ahora en el aprendizaje, procurando un enfoque cooperativo basado en la interacción y responsabilidad personal del estudiante, apostando inequívocamente por el aprendizaje autónomo, con clara noción del trabajo medido según la nueva concepción del crédito europeo, y haciendo un uso realmente estratégico de la evaluación (Alonso Secades, 2005; Barberá, 2004; Cook, 2003; Jiménez, Palmero y Alonso, 2005; Michavila y García, 2003; Pedró, 2004; Santos Rego, 2005; Valcárcel, 2004; Zabalza, 2003).

Será, justamente, en la innovación metodológica, junto a la calidad y honestidad de los procesos de acreditación donde se encontrarán, con seguridad, las claves decisivas para el éxito definitivo de la convergencia (González y Wagenaar, 2003; OCDE, 2005; TEEP, 2002).

2.3.- La responsabilidad de los actores

El Espacio Europeo de Educación Superior como proceso conducente a la afirmación de las universidades como organizaciones inteligentes, además de generar cambios académicos e innovaciones metodológicas, comporta importantes consecuencias éticas en los actores que reflexionan y actúan como agentes de formación e investigación (Bernstein, 1991; Colom, 2002; Dalla Costa, 1999; Gómez-Bezares y Jiménez Eguizábal, 2001; Melé Carné, 2000; Mèlich y Bárcena, 2000; Morin, 1998, 2001; Pérez López, 1998; Popkewitz y Brennan, 2000).

En este punto, la reflexión sobre las características que debe tener un comportamiento ético en el ámbito universitario no deja lugar a dudas y exige plantearse el problema desde distintos criterios. En primer lugar, el universitario es una persona a la que se le debe exigir que sea eficiente y que supere las respuestas claramente instrumentales, incluyendo entre sus buenas prácticas los hábitos de responsabilidad; además, su actividad consiste también en investigar, para lo cual se ha de situar en un marco de racionalidad moderno del que se derivan consecuencias morales o

axiológicas; y por último, sus estudios afectan al interés común de la sociedad por lo que la ética individual ha de tener como referencia siempre la ética social para ejercer responsablemente su rol de universitario en beneficio de la sociedad (Aula de Ética, 1995; Camps, 1996; Cortina, 1997,1999; Esteban, 2004; Marga, 2004; Popper, 1994).

De acuerdo con esta última apreciación, se comprende la importancia del desarrollo de los valores que deben inspirar la vida cotidiana de profesores y estudiantes para ser profesionales competentes y responsables que conocen su especialidad pero que además son capaces de desarrollar discusiones públicas y formas de argumentar racionalmente sobre los temas socialmente compartidos. Esta tarea exige no sólo capacidad sino también valor, una actitud de arrojo para atreverse a navegar libremente en el mundo hacia la verdad.

La necesaria adaptación y autodirección que recientemente han sido acuñados bajo la rúbrica de los denominados descriptores de Dublín en el marco de cualificaciones europeas (http://ec.europa.eu/education/policies/edu/eqf/com_2006_0479_es.pdf), plantean de forma inequívoca nuevas dimensiones en el comportamiento de todo universitario. Bajo estas premisas, descubrimos cómo profesores y alumnos pueden ser intelectuales en las sociedades abiertas y democráticas actuales, convirtiéndose la universidad en un espacio privilegiado para el aprendizaje (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002).

3.- NUESTRO DILEMA: ANTINOMIAS E INTEGRACIÓN CRÍTICA

A través de los diferentes argumentos que constituyen el cuerpo de esta conferencia hemos ido verificando los cambios conceptuales, metodológicos y ético-profesionales ordenados a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. No obstante, en esta lenta construcción de la universidad como institución de creación y transferencia de conocimiento, formación de profesionales e innovación y desarrollo, no se nos oculta la existencia de riesgos y contradicciones. Ahora es el momento de desvelar los problemas normativos y antinomias que intervienen en nuestro dilema y que condicionan la imagen que la universidad quiere exhibir en torno a 2010. En consonancia con el carácter marcadamente compren-

sivo de este apartado haremos alusión a las tres estructuras que intervienen de manera más influyente en este proceso –recursos, usuarios y sistema de mediación– buscando en ellos posibles argumentos para su integración crítica.

Los analistas más contrastados vienen considerando, de manera unánime, que la construcción del EEES genera y despliega un movimiento muy extendido a favor del carácter profesional de las enseñanzas universitarias. Tendencias que se pueden constatar en los referentes internacionales sobre titulaciones (Redes temáticas europeas, http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/tnp/index_en.html; Subject Benchmark Statements de la QAA, <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>; Bologna Handbook de la EUA, <http://www.bologna-handbook.com/>). En su extremosidad laudatoria, tan barroca –la hipérbole es flor peculiar del tiempo de convergencia–, la empleabilidad invade todo el ámbito formativo, colisionando con la convicción de que el sentido de la universidad se ha de buscar como apertura y creación, función proactiva –*laudes litterarum*– que se pilota e impulsa claramente desde la cultura. Certeramente y con buena dosis de ironía lo advierte nuestro académico D. Víctor García de la Concha: “*¡Tiempos de decadencia y tópicos de estudiantina! Pero, por San Lucas, inaugurando tiempos de esplendor renacentista contra la barbarie debelada por Elio Antonio de Nebrija, se habían pronunciado en el Estudio salmanticense proluiones que ensalzaban las artes liberales y elogiaban la dignidad del hombre como sujeto de la palabra*” (García de la Concha, 2000). Recuerdo esta impronta para enmarcar que la construcción del EEES ampara e inspira también un más alto concepto de la misión universitaria.

La obsesión por la empleabilidad se manifiesta incluso en el mismo lenguaje de los discursos y en la instrumentación legal de la convergencia europea. Una especie de convoy semántico, al que necesariamente y de forma un tanto excluyente se asocia el progreso de la universidad. Énfasis reiterado a favor de la vertiente profesional que se siente legitimado por la condición de financiación pública de las enseñanzas universitarias. No hace falta subrayar la acumulación de elementos que ponen en evidencia esta vinculación. Acaso merezca la pena, por el contrario, repensar los beneficios de una inversión en la formación crítica de los ciudadanos que nos ayuden a superar la inicial incapacidad para comprender su significado social. Ciertamente, el Espacio Europeo de Educación Su-

perior supone un modelo de solución de problemas bastante agudos. Para ello se han movilizado apoyos y recursos económicos públicos, lo que revela una especial sensibilización, no siempre sostenida, de la política educativa. Por otra parte, se aprecian en la organización interna de las universidades signos de reactivación en la asignación óptima de recursos, así como un esfuerzo para modificar determinados patrones de conducta anclados en el esquema anterior. En este sentido, destaca la oportunidad de articular una previsión de recursos a medio y largo plazo y también más vinculada a la autonomía universitaria, que no elude en modo alguno la rendición de cuentas, por el influjo positivo que puede tener en el despegue y expansión del nuevo modelo educativo, así como en el grado de participación de la comunidad universitaria y de la sociedad. Instalados críticamente en este punto, resulta de interés advertir el hecho de que estas tendencias no deben conducir a una pérdida de la autoridad y fuerza moral de la universidad, convirtiéndose en una empresa sometida a estrategias empresariales. *“De aquí la importancia histórica que tiene devolver a la Universidad su tarea central de ‘ilustración’ del hombre de enseñarle la plena cultura del tiempo, de descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que encajarse su vida para ser auténtica”* (Ortega y Gasset, 1930: 344).

En cualquier coyuntura histórica, la identificación institucional y más aún el debate ideológico pueden definirse suficientemente por la forma de resolver y plasmar en términos prácticos la ecuación formación-empleabilidad. La Magna Charta contiene un compromiso firme de crear una Europa del conocimiento como factor decisivo para el crecimiento social y para incrementar la competitividad del sistema europeo de enseñanza superior. La imbricación entre la formación de ciudadanas y ciudadanos y su empleabilidad, además de simbolizar un nuevo centro de gravedad de las titulaciones universitarias, comporta un diseño educativo centrado en competencias que sirven para adecuar la formación de los estudiantes al entorno social y al mercado laboral. Ahora bien, la incorporación de la *ratio* económica a la acción formativa, puede comportar desviaciones espistémicas y metodológicas de la misión universitaria, cuya motivación dominante no puede ser nunca con carácter exclusivo de naturaleza económica. De forma inmediata, las Universidades deberán acertar, con la participación de todos los agentes sociales, a equilibrar como operadores sinérgicos y compatibilizar la formación crítica, con la

empleabilidad en el diseño de los futuros planes de estudio (Alonso y León, 2004; World Bank, 2005). El sentido de eficiencia técnica y de competitividad han de ser relativizadas y cuestionadas de forma permanente desde las atalayas de la construcción compartida del saber y del culturalismo narrativo como soporte de la reflexividad. Se cometerá un error categorial si se confunden estos niveles que son diferentes, bien mediante la anulación de uno de ellos o bien mediante el intento de reducir el uno al otro.

En el sistema de usuarios, debemos subrayar la influencia del nuevo modelo educativo en las actitudes y comportamientos de la comunidad universitaria, afectando plurilateralmente a la heterogeneidad de todos sus actores. En esta dirección, los progresos han ido cristalizando en una nueva cultura universitaria, caracterizada por un conjunto claro de expectativas sociales, comportamientos y normas institucionales. Asumiendo que en materia universitaria no se parte de principios necesarios, sino tan solo probables, subrayo la importancia de declarar como hecho incuestionable que los avances del proceso de convergencia serán el resultado de un sentimiento aceptado y de una acción colectiva de la comunidad universitaria. Movida por el entendimiento y también impregnada de afectividad, la vocación docente vinculada al saber y a la voluntad de entregar a otro lo que se sabe entra cotidianamente en acción para resolver la aparente contradicción de la realización simultánea y la posibilidad real de maridar la formación cultural y profesional en la educación universitaria, como expresión de una *bildung* compartida, que promueve la revitalización de una auténtica hermenéutica pluralista.

Otra línea de fuerza viene propiciada por la generalización de la cultura de la calidad que ha inducido grandes cambios en los sistemas de mediación pedagógica. Es cierto que las principales normas institucionales de la calidad en los iniciales momentos de implantación han estado inspiradas con arreglo a objetivos fiscalizadores. Pero justamente este carácter se va desplazando paulatinamente hacia un plano más pedagógico y social. Las recomendaciones del Consejo de Europa no dejan en este punto lugar a dudas (http://www.aneca.es/active/docs/enqa_criteriosydirectrices_261005.pdf). Sin embargo, la generalización de esta cultura contrasta con la permanencia de una irreductible y aun creciente burocracia, con la falta de claridad sobre el marco de competencias y relaciones de las agencias de calidad y con la ausencia de consecuencias administrativas y

generación de actos vinculantes que la evaluación de la calidad debe comportar en el funcionamiento de las universidades, como ha puesto de manifiesto el II foro ANECA (2005). Asimetrías que nos invitan a reconsiderar críticamente los vectores que verdaderamente configuran la excelencia en educación superior, y entre los que no pueden silenciarse la civilización y la cultura como floraciones supremas del espíritu libre. Al cultivo de estos dones de civilidad está llamada la Universidad. Convocatoria a estudios nobles que puede verse ejemplarmente documentada y materializada por el profesor Álvarez Gómez en su discurso de recepción como académico de número de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas –*El problema de la libertad ante la nueva escisión de la cultura* (2007)–. No es gratuita la conexión inicial entre universidad y el cultivo de la más radical y básica de las vocaciones humanas que es la ‘vocación de hombre’.

Con esta misma orientación y con ánimo conclusivo, tiene ahora mayor interés fijar la atención en un rosario de imágenes, magistralmente engarzadas por la mirada etnográfica D. Pedro Laín Entralgo en una magnífica conferencia sobre la vocación docente (1964), para encontrar-nos con algunos argumentos a favor de la formación cultural, ineludible en una universidad verdaderamente reflexiva, que reconoce que la cultura implica escisión, es decir, la aparición de posicionamientos diferentes, contrapuestos y, con demasiada frecuencia, conflictivos.

Con evidente impropiedad y de manera unilateral, suele asociarse la modernidad universitaria al objetivo último de utilidad. Cabe, sin embargo, advertir que la misión universitaria –varios siglos centenaria– sostiene diversas alegaciones a favor de la formación cultural. Xavier Zubiri, en un artículo sobre Ortega, habló una vez de ‘la irradiación intelectual de un pensador en formación’. Quien originalmente se está creando a sí mismo, promueve con muy singular eficacia la formación espiritual de quienes con él como discípulos conviven. Platón en la Academia, Aristóteles en el Liceo, Hegel en su cátedra de Berlín, Bergson en la suya de París, lo demuestran de manera bien fehaciente. El hombre no es sólo *homo sapiens*, como enseñó el dieciochesco Linneo, es también *zoon politikón* (Aristóteles, *Política*, I, 1253 a), animal social y político, como veinticuatro siglos antes había enseñado el heleno Aristóteles. Y en esta dimensión también tiene oficio la Universidad.

De manera desnuda e incisiva, sin ornato, pero con brío, también lo

sugieren entre líneas, si bien con un lenguaje diferente al servicio y granjería del vulgo, las canciones de estudiante como las “*Seguidillas*”, que cierran el sainete de *La tabernera de la puerta de Villamayor*:

*“Ya se llega San Lucas,
mas mi estudiante,
menos escuela, cursa
en todas partes.*

....

*Los más que en Salamanca
son escolares
sólo estudian de Ovidio
el Arte amandi”*

La última etapa de nuestro camino se hallará situada bajo una sentencia de Don Quijote que conmovió a don Miguel de Unamuno, aquella en que nuestro héroe nacional dice de sí mismo: «*Yo sé quién soy*». Bastará, en cualquier caso, con que el universitario pueda pronunciar esa sentencia con cierto fundamento en su tránsito universitario. Además, Laín Entralgo magistralmente nos muestra un doble camino. El primero y más obvio, *enseñar saberes*, que se complementa con la faena de enseñar *ignorancias*. Nunca llegará a ser maestro quien no logre enseñar a saber; nunca será buen maestro quien no sepa enseñar a no saber. Y ahí late implícita y apunta la respuesta a nuestro interrogante.

A la luz de estos últimos argumentos se comprende mejor el objetivo último de nuestro discurso: ensanchar nuestra capacidad de armonizar la formación cultural y profesional en los nuevos modos de hacer universidad. Las líneas de fuerza de la empleabilidad y de la formación crítica hay que ponerlas en relación con el aprendizaje y práctica del alumno que aprende y de la sociedad que advierte que no hay contradicción en ellas. Dos virtudes no pueden resultar nunca incompatibles.

De ningún modo la convergencia puede ser interpretada como una normativa de laboratorio. Su programa es ante todo un marcado deseo de organizar las cosas de otra manera. La ocasión, pues, no sólo invita a la reconstrucción crítica y recuento de los progresos registrados, sino que nos convoca a toda la comunidad universitaria a reflexionar y actuar.

Confieso que hemos pretendido una lectura engendradora de sentido. Ahora bien, siendo ese nuestro principal propósito, también lo ha sido,

inversamente, que nuestro discurso apunte silencios inexplicables y algunas insuficiencias relacionadas especialmente con desviaciones epistemológicas, corporativismos, actitudes y propuestas hegemónicas de legitimación de la universidad exclusivamente vinculada a su función profesional y empleabilidad, liderazgo y autonomía universitaria, entre otras. Ahí están los elementos de la tensión: formación cultural y formación profesional; formación crítica y empleabilidad. La simetría de alegaciones ha arrojado, en balance, un saldo de igualdad y equilibrio. No obstante, respetando la legitimidad de otras visiones más pesimistas, nuestro deseo ha consistido en proyectar algo de luz sobre el mapa de situación de la convergencia europea y contribuir a refrendar su significado, rastreando una posible y necesaria armonización de la formación cultural y profesional. Hacia ahí apunta la exigencia última que formula nuestra contribución. Reclamar para la Universidad lo que fue en su hora mejor: *un principio promotor de la historia europea* (Ortega y Gasset, 1930: 353).

Séneca afirma que “*taciturnitas stulto homini pro sapientia est*”, y San Ambrosio, nos recuerda que “*es sabio quien aprendió a callar*”. Por ello, en este instante apagamos la voz y abrimos la reflexión, el discurso del pensamiento creativo, toda vez que lo más inteligente es empezar a construir el presente de una Universidad reflexiva y abierta a todos los vientos del futuro. Riesgos y venturas que los universitarios protagonizamos a diario. *Vivat Academia...Vivant Studios!*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, R. y León, G. (2004). *Libro Blanco sobre Las políticas de fomento de la innovación de la UE. Evolución y tendencias de las políticas comunitarias de innovación y su impacto en España*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Alonso Secades, V. (2005). *Las tecnologías de la información como entorno virtual de convivencia*, Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Álvarez Gómez, M. (2007). *El problema de la libertad ante la nueva escisión de la cultura*, Madrid: Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- ANECA (2003). *Evaluación de la calidad y acreditación. Espacio Común de Educación Superior. Unión Europea, América Latina y Caribe (UEALC)*. Madrid: ANECA. Puede resultar muy ilustrativa la consulta de los documentos contenidos en las siguientes direcciones electrónicas:

- <http://www.aneca.es/actividades/eventos.html> ;http://www.aneca.es/actividades/docs/eventos/alm05_01_rossello.ppt;
http://www.aneca.es/modal_eval/docs/050520_Bergen_Communique.pdf,
http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_aneca.html;
http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_gral.html
- ANECA (2005). *II Foro Aneca. El papel de las Agencias de Calidad en la mejora de la Educación Superior*. Madrid: Aneca.
- ANECA (2006). *Informe sobre la evaluación de la calidad en las universidades españolas*. Disponible en:
http://www.aneca.es/actividades/docs/eventos/ccu0906_informeaneca.pdf [Consulta: 10 octubre 2006]
http://www.ua.es/es/servicios/upec/Ultima_hora/informeANECA.pdf
- Antunes. F. (2006) Globalisation and europeification of education policies: Routes, processes and metamorphoses, *European Educational Research Journal*, 5, pp. 38-55.
- Aula de Ética (1995). *La ética en la universidad. Orientaciones básicas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Barberá, E. (2004). Quality in virtual education environments, *British Journal of Educational Technology*. 35, pp. 13-20.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de complejidad*. Girona: Pomares.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Nancea.
- Bernstein, R.S. (1991). *The new constellation. The ethical political horizons of modernity/postmodernity*, Cambridge: Polity Press.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bricall, J.M. (2000). *Universidad 2mil*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE.
- Brief, A.P. y Weiss, H.M. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. En FISKE, S.T. (Ed.): *Annual Review of Psychology*. (pp. 279-307) Vol. 53, Palo Alto, CA, Annual Reviews.
- Caramés, J.L. (2000). *La nueva cultura de la universidad del siglo XXI: La tercera vía universitaria*. Oviedo: Trabe.
- Camps, V. (1996). *Virtudes Públicas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Colom, A.J. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas: COM 58.

- Comisión de las Comunidades Europeas (2004a). *Propuesta de recomendación del consejo y del parlamento europeo sobre una mayor cooperación europea en la garantía de la calidad de la enseñanza superior*. Bruselas: COM 642 final. 2004/0239 (COD) C6-0142/04.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2004b). *Informe de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativo a la aplicación de la Recomendación 98/561/CE del Consejo de 24 de septiembre de 1998 sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior*. Bruselas: COM 620 final.
- Comisión Europea, Dirección General XXII (1995). *A comparative analysis of initiatives of quality assurance and assessment of higher education in Europe* (Projet Pilote Européen pour l'Evaluation de la Qualité dans l'Enseignement Supérieur. Rapport Européen). November, 1995.
- Consejo de Coordinación Universitaria (2003). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Informe Global 1996-2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica).
- Consejo de Universidades (1996). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades).
- Consejo de Universidades (1998). *Informe: Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid. Secretaría General del Consejo de Universidades).
- Cook, C.M. (2003). *Orienting students to university life and enhancing their engagement with learning: Lessons from the US experience*. In MICHAVIDA, F. and GARCIA, J. (Eds.). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: UNESCO, Universidad Politécnica de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Universidades, 2003).
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cortina, A. (1999). *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Dalla Costa, J (1999). *El imperativo ético. Por qué el liderazgo moral es un buen negocio*. Barcelona: Paidós.
- De Miguel, M.; Escudero, T. y Rodríguez, S. (1998) Spanish Universities' Quality: the incentive of external evaluation, *Quality in Higher Education*, 2, 199-212
- De Miguel, M. (Coord.) (2003). *Evaluación de la Calidad de las titulaciones Universitarias. Guía Metodológica*. Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria.
- De Miguel, M. (2005a). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (2005b). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

- Doherty, G. (1997). *Desarrollo de sistemas de calidad en la educación*. Madrid: La Muralla.
- EFQM (European Foundation for Quality Management) (1995). *Self-Assessment. Guidelines for public sector: education*. Bruselas: EFQM.
- EFQM (European Foundation for Quality Management) (Eds.) (1996) *European Quality Award for theses on total quality management 1995-96. Call for applications*. Bruselas: EFQM.
- ENQA (2004). *Accreditation Models in Higher Education: Experiences and Perspectives. Workshop Reports 3. Helsinki*
- ENQA (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki
- Escolano, A. (2005). *Sostenibilidad, reflexividad, narratividad*. Prólogo en Esteban Ortega, J. *Universidades reflexivas: una perspectiva filosófica*. Barcelona: Laertes.
- Esteban, F. (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: Un cambio de mirada desde la Universidad*. Bilbao: Descleé de Brouwer, (2004).
- Esteban Ortega, J. (2005). *Universidades reflexivas: una perspectiva filosófica*. Barcelona: Laertes.
- EUA. European University Association (2003). *Quality Assurance. A Reference System for Indicators and Evaluation Procedures*. Disponible en: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ELU_EN.1082042243703.pdf [Consulta: 17 mayo 2007]
- Eurostat (2006). *Science and technology in Europe. Data 1990-2004*, (Consulta 26 junio 2007), the Eurostat web site: http://epp.eurostat.cec.eu.int/cache/ITY_OFFPUB/KS-EA-06-001/EN/KS-EA-06-001-EN.PDF
- García de la Concha, V. (2000). *Psalle e Sile*. Homenaje a Calderón en el IV Centenario de su nacimiento, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- García Garrido, J. L.; García Ruíz, M. J. y Valle López, J.M. (2004). *La formación de Europeos*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- GUNI. Global University Network for innovation (2006). *Higher Education in the World 2007 Accreditation for Quality Assurance. What is at Stake?*. Disponible en: <http://www.guni-rmies.net/news/detail.php?id=151> [Consulta: 14 junio 2006]
- Gómez-Bezares, F. y Jiménez Eguizábal, A. (2001). *El nuevo escenario de las relaciones entre economía y política educativa para el siglo XXI. Innovaciones en el poder económico, procesos de decisión y compromisos éticos de sus actores*. En *Ética, economía y finanzas*, pp. 157-176. Logroño: Gobierno de La Rioja.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto-Fase Uno*. Bilbao, Universidad de Deusto: Universidad de Groningen.

- Hanna, D. E. (Ed.) (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital. ¿Es ésta la universidad que queremos?* Barcelona: Octaedro.
- Inayatullah, S. y Gidley, J. (2003). *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*. Barcelona: Pomares.
- Ishikawa, K. (1994). *Introducción al Control de Calidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Jiménez Eguizábal, A. (1999). *Política educativa. Fundamentos y perspectivas críticas*. Manizales: Colombia, Universidad Católica de Manizales.
- Jiménez Eguizábal, A. (2005). *El Libro escolar en un mundo plural y globalizado*. In ESCOLANO BENITO, A. *Curriculum editado y Sociedad del Conocimiento. Texto multimedialidad y cultura de la escuela*, (pp 193-207) Valencia: Tirant lo Blanch
- Jiménez Eguizábal, A. (2007). *La convergencia europea: reto público y cuestión de confianza* en Jiménez Eguizábal, A. (Coord.) *Política educativa y Espacio Europeo de Educación Superior. Tendencias escenarios y, procesos de innovación*, Madrid: Dykinson.
- Jiménez , A., Palmero, C. y Alonso, P. (2005). Educación Superior y empleo. Escenarios, desafíos formativos y compromisos de sus actores. Análisis desde el caso español *Revista de la Educación Superior, Anuies*, 133, 53-64 .
- Jiménez , A. y Palmero, C. (2007). New approaches to university in Spain: academic change, creative dimensions and ethical commitment in the establishment of the European Higher Education Area. *Journal of Educational Administration and History* Vol 39, 3, 227-237
- Juran, J.M.; Gryna, F.M. y Bingham, J.R. (1993). *Manual de Control de la Calidad* . Madrid: McGraw Hill.
- Lain Entralgo, P. (1961). La vocación docente, *Revista de Psicología General y Aplicada* 58, pp, 307-318.
- Lorenzo, M. (1994). *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid: La Muralla.
- Lorenzo, M. et al (1997). *Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Perspectivas actuales*. Granada: Universidad de Granada, Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España.
- Luhmann, N. (1990). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós.
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad*. Madrid: Trotta.
- Llano, A. (2003). *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Marga, A. (2004). University Reform in Europe: Some Ethical Considerations. *Higher Education in Europe*, XXIX, 4, pp. 475-480.
- Martínez, M., Buxarrais, M.R. y Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp. 17-43.
- Melé Carné, D. (Coord.) (2000). *Raíces éticas del liderazgo*. Pamplona: Eunsa.

- Mèlich, J.C. y Bárcena, F. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Michavila, F. Y García, J. (2003) *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Cátedra Unesco de Gestión y Política Universidad, Universidad Politécnica de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Universidades.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria.
- Morin, E. (1998). Sobre la reforma de la universidad. In PORTA, J. y LLADANOSA, M. (Coords.): *La Universidad en el cambio de siglo* (pp. 19-28) Madrid: Alianza.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Neave, G. (1996). Higher education in transition: Twenty-five years on , *Higher Education Management*, 3, pp. 15-24.
- Negroponte, N. (1996). *Being digital*. London: Hodder and Atoughton.
- Nóvoa, A. y Lawn, M. (2002). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Oakland, J.S. (1995). *Total quality management. Text with cases*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- OCDE (2005). *Education at a Glance. Indicators 2005*. Paris: OCDE.
- Omachonu, V.K., y Ross, J.E. (1994). *Principles of total quality*. Delray Beach: St. Lucie Press.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*, Madrid: Revista de Occidente (OC, IV, p.313. 344.353)
- Pedró, F. (2004). *Fauna académica. La profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: UOC.
- Pérez López, J. A. (1998). *Liderazgo y ética en la dirección de empresas: la nueva empresa del siglo XXI*. Bilbao: Deusto.
- Pfeffer, J. (1998). Understanding organizations: Concepts and controversies . In GILBERT, D.T., FISKE, S.T. y LINDZEY, G. (Eds.): *Handbook of social psychology*, (pp. 733-777)Vol II, New York: McGraw-Hill.
- Popper K. R. (1994) Tolerancia y responsabilidad intelectual (robado de Jenófanes y de Voltaire). *En busca de un mundo mejor* (pp. 241-258). Barcelona: Paidós.
- Popkewitz, T.S. y Brennan, M. (Comps.) (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Madrid: Pomares.
- Prats, J. y Raventós, F. (2005). *Los sistemas educativos europeos ¿crisis o transformación?* Barcelona: Fundación La Caixa, 2005.
- Reichert, S. y Tauch, Ch. (2003a). *Trends III: Progress towards the European Higher Education Area*, 2003. Disponible en http://www.eua.be/eua/en/policy_bologna_trends.aspx [Consulta 26 junio 2007].

- Reichert, S. y Tauch, Ch. (2003b). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. Disponible en, http://www.eua.be/eua/en/policy_bologna_trends.aspx (Consulta 26 de junio 2007).
- Ross, J.E. (1995). *Total management. Text, cases and readings*. Delray Beach: St. Lucie Press.
- Santos Rego, M.A. (2005). La Universidad ante el proceso de convergencia europea: Un desafío de calidad para la Unión Europea. *Revista Española de Pedagogía*, 230, pp 5-16.
- Taylor, P. (2007) *La educación superior en el mundo y el desarrollo participativo*. Editor Invitado del Informe de Global University Network for Innovation-GUNI-. <http://www.ids.ac.uk>. Boletín 23 de 26 de junio de 2007.
- TEEP (Trans-National European Evaluation Project) (2002). http://www.ensp.fr/ISA_2003/anglais/Acc_files/ENQA-TEEPmanual_EN.pdf
- Valcárcel, M. (Coord.) (2004). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Villa, A. (Coord.) (2000). *Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto/Mensajero.
- World Bank, (2005). *World Development Report 2006. Equity and Development*. Washington: World Bank-Oxford University Press.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Nancea.
- Zaharia, S. y Gibert, E. (2005). The Entrepreneurial University in the Knowledge Society. *Higher Education in Europe*, Vol. 30, 1 , pp. 31-42.

PARA SABER MÁS

DOCUMENTOS

- (1988). “Carta Magna de las Universidades Europeas”, Bolonia, 18-9, 2 pp.
<http://www.ull.es-docencia-crediteuropeo-CARTAMAGNA.pdf>
- (2002) “Conclusiones y recomendaciones del Seminario sobre Titulaciones Conjuntas en el marco del Proceso de Bolonia”, Estocolmo, 31-5, 3 pp.
http://www.us.es-eees-formacion-conclusiones_Estocolmo.pdf
- (2003) “Bologna seminar on qualification structures in higher education in Europe”, Copenhagen, 27/28-3.
http://www.us.es-eees-formacion-results_copenhagen.pdf

- (2003) "Conclusiones y recomendaciones de la conferencia de Helsinki", Helsinki, 15-3, 5 pp.
<http://www.uv.es-oce-web%20castellano-base%20datos-Helsinki%20Master%20results>
- (2003) "De Bolonia a Berlín: el camino para conseguir un espacio universitario europeo", 1 pp.
<http://www.uv.es-oce-web%20castellano-base%20datos-bolonia%20a%20berlin>
- BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORKS (2005), "A framework for qualifications of the European Higher Education Area", Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen, 200 pp.
<http://www.crue.org-espaeuro-bergen-%20framework%20of%20qualifications.pdf>
- CONFERENCE OF EUROPEAN MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION (2005), "From Berlin to Bergen", Bergen, 19/20-5, 56 pp.
<http://www.crue.org-espaeuro-bergen-General%20Report.pdf>
- CONFERENCE OF EUROPEAN MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION (2005), "Bologna Process Stocktaking", Bergen, 19/20-5, pp.
<http://www.crue.org-espaeuro-bergen-Stocktaking%20report.pdf>
- CONFERENCIA DE BERLÍN (2003), "Comparativa de la Declaración de Bolonia, Praga y Berlín" [Inglés], Berlín, 25 pp. <http://www.uv.es-oce-web%20castellano-base%20datos-comparativa%20conferencias.pdf>
- COUNCIL OF EUROPE – UNESCO (1997), "Convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the european region", Lisbon, 11-4, 23 pp. http://www.us.es-eees-formacion-11_convencion_lisboa1997.pdf
- COUNCIL OF EUROPE (2005), "Message from the Council of Europe to the Meeting of Ministers of the European Higher Education Area", Bergen, 19/20-5, 4 pp.
<http://www.crue.org-espaeuro-bergen-Council%20of%20Europe.pdf>
- ESIB (2005), "Luxembourg Student Declaration", Luxembourg, 5 pp.
http://www.bologna-bergen2005.no-Docs-02-ESIB-050320_ESIB.pdf
- EUA (2005), "Declaración de Glasgow: Universidades fuertes para una Europa fuerte", Glasgow, 8 pp.
http://www.us.es-eees-formacion-Glasgow_Declaracion_esp.pdf
- EURASHE. EUROPEAN ASSOCIATION OF INSTITUTIONS IN HIGHER EDUCATION (2005), "Vilnius statement for Bergen2".
<http://www.crue.org-espaeuro-bergen-EURASHE.pdf>
- LOURTIE, P. (2001), "Furthering the Bologna Process", 37 pp.
http://www.crue.org-espaeuro-Lourtie_report-furthering_Bologna_Process.doc
- MINISTROS DE EDUCACIÓN DE FRANCIA, ALEMANIA, ITALIA y REINO UNIDO (1998), "Declaración de la Sorbona: Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo", París, 25-5, 3 pp.
<http://www.uv.es--oce-web%20castellano-declaracion%20Sorbona.pdf>

- MINISTROS DE EUROPEOS DE EDUCACIÓN, Comunicado de Praga: Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, Praga, 19-05-2001, 4 pp.
<http://www.uv.es/~oce-web%20castellano-declaracion%20Praga.pdf>
- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (1999), “Declaración de Bolonia: El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior”, Bolonia, 19-6, 4 pp.
<http://www.uv.es/~oce-web%20castellano-declaracion%20Bolonia.pdf>
- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (2001), “Mensaje de Salamanca: perfilando el Espacio Europeo de Educación Superior”, Salamanca, 30-3, 4 pp.
<http://www.uv.es/~oce-web%20castellano-Mensaje%20salamanca.pdf>
- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (2003), “Declaración de Berlín: Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior [Inglés]”, Berlín, 19-9, 9 pp.
<http://www.uv.es/~oce-web%20castellano-declaracion%20Berlin.pdf>
- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (2005), “Conferencia de Bergen: La educación superior europea”. Realización de las metas, Bergen, 19/20-5, 6 pp.
http://www.bologna-bergen2005.no-Docs-00-Main_doc-050520_Bergen_Communique.pdf
- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (2007), Comunicado de Londres.
<http://www.aneca.es/activin/docs/2007comunicadolondres.pdf>
- PAN-EUROPEAN STRUCTURE (EI-ETUCE) (2005), “From Bologna to Bergen: A mid-term review from the Academics’ point of view”, Brussels, 11/12-2, 10 pp.
http://www.bologna-bergen2005.no-Docs-03-Pos_pap-05-050212_Pan-European_Structure.pdf
- UNICE (2004), “The bologna process Unice’s position and expectations”, 16-10, 6 pp.
http://www.bologna-bergen2005.no-Docs-03-Pos_pap-05-041015_UNICE.pdf

DOCUMENTOS BÁSICOS DEL MEC

<http://www.mec.es/universidades/eees/bolonia-documentos.html>
<http://www.mec.es/universidades/eees/enlaces-educacion.html>

EL EEES Y LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

UNIVERSIDAD DE A CORUÑA. <http://www.udc.es-eees-GA-default.asp>
 UNIVERSIDAD DE ALCALÁ. http://www.uah.es-universidad-espacio_europeo-
 UNIVERSIDAD DE ALICANTE. <http://www.eees.ua.es->
 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA.

<http://www.uab.es-servlet-Satellite?cid=1096479816711&pagename=UAB%2FPage%2FTemplatePlanaModel1>
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID. <http://www.uam.es-europea->
UNIVERSIDAD DE BURGOS. <http://www.ubu.es-eees->
UNIVERSIDAD CARLOS III. <http://www.uc3m.es-uc3m-eees->
UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA.
<http://www.uclm.es-espacioeuropeoes->
UNIVERSIDAD CATÓLICA SAN ANTONIO DE MURCIA.
http://www.ucam.edu-relacint-es_con_doc.htm
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID.
<http://www.uclm.es-espacioeuropeoes->
UNIVERSIDAD DE DEUSTO. <http://tuning.unideusto.org-tuningeu->
UNIVERSIDAD DE GRANADA. <http://invest.ugr.es-guia-t-EspacioEuropeo->
UNIVERSIDAD DE HUELVA. http://www.uhu.es-convergencia_europea-index.html
UNIVERSIDAD JAUME I DE CASTELLÓN. <http://www.uji.es-CA-canal-eeu->
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA. http://www.ull.es-docencia-cr_europeo.html
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA.
<http://www.ulpgc.es-index.php?pagina=espacioeuropeo&ver=inicio>
UNIVERSIDAD DE LEÓN. <http://www3.unileon.es-rec-calidad-espacioeuropeo->
UNIVERSIDAD DE LLEIDA. <http://www.udl.cat-udl-eees.html>
UNIVERSIDAD MIGUEL HERNANDEZ DE ELCHE. <http://www.umh.es-eees->
UNIVERSIDAD DE MURCIA.
<http://www.um.es-ice-u-funiversitaria-plan-formacion-eees->
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA.
http://www.uned.es-catedraunesco-ead-espacio_europeo.html
UNIVERSIDAD DE NAVARRA. <http://www.unav.es-innovacioneducativa-eees->
UNIVERSIDAD DE OVIEDO. <http://www.uniovi.es-EEES->
UNIVERSIDAD PABLO OLAVIDE.
http://www.upo.es-general-estudiar-espacio_europeo-index_espacio.html
UNIVERSIDAD EL PAIS VASCO. <http://www.ehu.es-eees->
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CARTAGENA.
http://www.upct.es-contenido-conv_euro-index_conv.php
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CATALUÑA. <http://www.upc.edu-eees->
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID. <http://www.upm.es-estudios-eduSup->
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA.
<http://www.ice.upv.es-VEEES-CAST.pdf>
UNIVERSIDAD POMPEU FABRA.
<http://www.upf.edu-bolonya-obolonya-mapae.htm>
UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE COMILLAS.
<http://www.upcomillas.es-innovacioneducativa->

UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA.

<http://www.ice.upsa.es-w3-sitios-Facultades-InstSuperiores-ICE-indexEEES.htm>

UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS.

http://www.urjc.es-z_files-aa_infor-aa12_eees.html

UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI.

http://www.urv.es-estudis-espai_europeu-es_index.html

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.

http://www.usal.es-gabinete-comunicacion-espacio_europeo.htm

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA.

<http://www.usc.es-psred-EEES.htm>

UNIVERSIDAD DE SEVILLA.

<http://www.us.es-include-frameador2.php?url=-us-temasuniv-espacio-euro>

UNIVERSIDAD DE VALENCIA. <http://www.uv.es-innodret-eees.wiki>

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID.

<http://www.uva.es-convergencia-index.php?mostrar=3034>

UNIVERSIDAD DE VIC. http://www.uvic.cat-eees-ca-uvic_eees.html

UNIVERSIDAD DE VIGO. <http://www.uvigo.es-ceeds->

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. <http://www.unizar.es-eees->

EL MOVIMIENTO DE LAS ESCUELAS CENTRADAS EN LA COMUNIDAD

Por JOSÉ V. MERINO FERNÁNDEZ
Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

La escuela actual se encuentra en una situación que pudiéramos denominar de “crisis de identidad y de liderazgo” Crisis producida principalmente por una cultura centripeta de atrincheramiento que le ha conducido y sigue conduciéndole a un alejamiento progresivo de la comunidad social. Son muchas las causas que la crítica actual a la escuela anota como generadoras de esta crisis y aislamiento. La principal de todas ellas se cifra en el hecho fácilmente verificable de que la escuela permanece anclada en las tradicionales exigencias uniformizadoras y cognitivo-profesionalizantes de la revolución industrial.

Este aparcamiento coloca a la escuela en una situación social difícil. Se le acusa de que no es capaz de responder con agilidad a las nuevas necesidades educativas que la globalizada sociedad actual de la diversidad le plantea, y también de que se atrinchera en una autodefensa a ultranza de sus tradiciones y rutinas. Fruto de ello son las fuertes resistencias a asumir los cambios del reto comunitario que la sociedad actual le demanda cada día con mayor urgencia. El riesgo implícito en este aparcamiento y resistencias está en que las personas, profesionales o no, que integran la comunidad social, educativa y escolar asuman el “statu quo” de la escuela actual como mal menor, desarrollándose, como consecuen-

cia de ello, un contagio de percepción y de calificación negativa sobre la idoneidad de la escuela actual para cumplir su misión educadora. Calificación que active y alimente la percepción de falta de confianza en la misma como institución educativa capaz de evolucionar y cambiar por sí misma como tal institución.

Frente a esta desconfianza, esperemos que las palabras de Noam Chomsky (1998) “si asumes que no hay esperanza, garantizas que no habrá esperanza. Si asumes que hay un instinto hacia la libertad, que hay oportunidades para cambiar las cosas, entonces hay una posibilidad de que puedas contribuir a hacer un mundo mejor”, evolucionen hacia la dirección de que la sociedad y la propia escuela asuman que hay posibilidad para promover, investigar y trabajar las oportunidades de cambio. En el cauce de esta situación y condiciones, cabe preguntarse si hablar de escuelas centradas en la comunidad responde más a sueños y utopías de determinados colectivos que a una necesidad y voluntad política e institucional de cambio real. Quienes reivindicamos y defendemos esta necesidad de cambio real y la respuesta científica y política consecuente la fundamentamos en dos fuentes principales:

- a) La exigencia epistemológica de llevar a cabo en toda su totalidad una educación integral a lo largo de la vida (Delors, 1997), que la escuela como institución educativa por naturaleza ha de asumir.
- b) La exigencia social originada por las nuevas necesidades de las que emanan las demandas socio-educativas en la postmoderna sociedad globalizada y de la diversidad.

Los primeros, los soñadores y por lo tanto no tan soñadores, han generado ya un gran número de experiencias de renovación muy positivas e innovadoras. La simple tarea de recordarlas ahora se sale del objetivo de este trabajo. Aun a riesgo de caer en la simplificación me permito agrupar la pluralidad y diversidad de las mismas en los denominados movimientos de renovación pedagógica, escolar y didáctica. Como ejemplo significativo de los mismos, que ha constituido un hito en la historia de la pedagogía y de la escuela y que sigue influyendo hoy día, me permito recordar a “La Escuela Nueva”, conocida también con otros nombres, como Escuela Progresista, Escuela Centrada en la Comunidad, etc.

El contexto social en el que La Escuela Nueva surgió, antes y después de la primera guerra mundial (principios del siglo XX), era un contexto social difícil para la escuela, como lo es el de hoy día. La Escuela Nueva trataba de impulsar una escuela transformada que educara para la paz, la solidaridad, la cooperación, etc. La respuesta a estos retos no fue fácil entonces. Los mismos desafíos de entonces (paz, solidaridad, cooperación, ciudadanía, etc.) siguen constituyendo retos importantes y complejos en la postmoderna y globalizada sociedad actual. Situación que hace tan difícil hoy buscar una respuesta como lo fue en el siglo pasado. El fenómeno de la postmodernidad unido al de la globalización y al de la diversidad, elemento este último que se ha convertido hoy en factor clave de organización social (Merino, 2008, origina nuevas variables, circunstancias y realidades de complejidad a la hora de clarificar cómo haya de entenderse en la actualidad la expresión “escuelas centradas en la comunidad”. La pregunta es, ¿en el mismo sentido que lo hizo la escuela nueva?, o por el contrario ¿adquiere nuevas dimensiones y formas?

1.-DIFICULTAD Y COMPLEJIDAD DE LA EXPRESIÓN “ESCUELAS CENTRADAS EN LA COMUNIDAD” EN LA SOCIEDAD ACTUAL

La respuesta al doble interrogante planteado es compleja. Por una parte la escuela actual se precia de calidad y eficacia en la sociedad del conocimiento, defendiendo la necesidad del modelo escolar disciplinar, directivo y empresarial predominante como el más adecuado y capaz de ofrecer calidad y rendimiento eficaz. Pudiera decirse incluso, que la escuela lleva a cabo con relativo éxito esta tarea. Asimismo se percibe que la educación y la escuela parecen concebirse y actuar en este modelo como proceso y actividad instrumental de la cultura y del trabajo.

1.1. Un doble reto para la escuela actual: conocimiento y convivencia

La escuela se convierte en este contexto tecnológico-disciplinar, directivista y de búsqueda de eficacia y rentabilidad en el instrumento técnico institucionalizado que forma o ayuda al individuo a adquirir tanto el conocimiento y la cultura como los mecanismos y capacidades profesiona-

les suficientes para moverse en el mundo cultural y del trabajo. Es decir, se convierte en un instrumento al servicio del conocimiento y de las necesidades de producción del mundo del trabajo. Objetivo válido, pero insuficiente para que la escuela pueda cumplir con eficacia y calidad el objetivo de desarrollar una educación integral e integradora que le corresponde por naturaleza como institución educativa.

No se puede decir lo mismo de la otra dimensión educativa del hombre, más centrada en lo social y tan importante como la anterior para el desarrollo integral del mismo. La casuística de las variables que forman y conforman esta dimensión social la podemos agrupar bajo el epíteto de “vital” o existencial. Nos referimos a aquella dimensión educativa que estimula, cultiva y desarrolla aquellas potencialidades individuales y exigencias sociales del entorno convivencial que se generan y despliegan habitualmente en la comunidad humana y en las relaciones de convivencia que ésta plantea, y que no son necesariamente académicas, profesionales o científicas. Esto no quiere decir que el cultivo y desarrollo de estas últimas signifique el abandono del cultivo las primeras, que se agrupan generalmente bajo la denominación de de necesidades educativas del conocimiento y de preparación para el trabajo. Unas y otras son complementarias, no opuestas. La escuela actual presenta serias deficiencias en lo relativo a esta dimensión vital, tan importante como la anterior en el proceso educativo integral, que toda persona humana necesita desarrollar también en su proceso de construcción y optimización personal (individualización y socialización) y en consecuencia para el éxito consigo misma y para su inclusión activa en la comunidad en la que vive.

Por otra, la investigación y reflexión pedagógica, desarrollando las exigencias de complejidad inherentes al concepto de educación integral como proceso permanente a lo largo de la vida, ha puesto al desnudo las insuficiencias de la escuela actual. Esta insuficiencia que pone de manifiesto la investigación y reflexión pedagógica está exigiendo un replanteamiento de la educación y de los subprocesos instrumentales¹ (enseñanza, instrucción, aprendizaje, orientación, etc.) necesarios para llevar cabo la educación. Este replanteamiento desarrollado en el cauce de la

¹ Conviene no dejarse envolver por el sofisma que reduce la educación a instrucción o enseñanza. Esto no es sino un reduccionismo que confunde la parte (instrucción, enseñanza, aprendizaje, etc.) con el todo o educación. Reduccionismo bastante frecuente en la práctica escolar y que el lenguaje de divulgación de la tarea que los profesores y otros profesionales de la “educación” llevan a cabo en el día a día alimenta.

exigencia epistemológica subrayada por la investigación, acción y reflexión pedagógica, se incrementa ante la complejidad de la sociedad actual y las nuevas necesidades educativas que ésta plantea. Complejidad social y necesidades educativas que generan una demanda educativa diferente a las demandas tradicionales en las que la escuela se encuentra anclada.

La complejidad de la sociedad actual, tanto en lo referente al conocimiento y al trabajo como a la convivencia, hace que las diferentes comunidades (familiar, política, cultural, social, etc.) vuelvan su mirada a la escuela y le pidan un esfuerzo de adaptación a las nuevas necesidades no solo cognoscitivas y profesionales sino también convivenciales. Es decir, le pide desde hace años un esfuerzo para que se preocupe y ocupe de otros espacios y dimensiones de la educación necesarias para una socialización educativa, sin que ello signifique desatender la cognitiva y para el trabajo. Esta exigencia educativa, que hemos agrupado bajo el término “vital”, se agudiza hoy en la sociedad globalizada y multicultural, donde la convivencia se ha convertido en un problema social y escolar de entidad y urgente.

La razón de esta demanda es muy simple. La convivencia y las dimensiones no tan cognitivas ni tan profesionales como el conocimiento se convierten en esta sociedad postmoderna, globalizada y de la diversidad en un problema que supera la capacidad de las familias y de otras instituciones que se ocupaban tradicionalmente de ello (Merino, 2005 y 2006). Se observa en este contexto que la comunidad social y sus instituciones están demandando a la escuela una respuesta urgente y adecuada de educación de esta dimensión que hemos denominado “vital”. Esto obliga a la escuela a salir de su ensimismamiento cognitivista-curricular en el que se siente tan cómoda y a recuperar el reto socio-cognitivo que la convivencia le plantea. Reto que nunca debió abandonar, y si me apuran, afirmando que no lo abandonó del todo, es conocido que sí lo aparcó, obvió u olvidó.

En este contexto, el debate innovador y reformador sobre la escuela actual adquiere la doble dirección de si ha de limitarse a seguir siendo un simple instrumento de formación al servicio del conocimiento y de la cultura o ha de asumir también el reto socio-cognitivo derivado de la dimensión vital. En uno u otro caso, la misión educadora de la escuela exige hoy a ésta que trabaje para no quedar cautiva del imperialismo cul-

tural y del conocimiento, por una parte, ni tampoco del imperialismo biológico y de la comunidad social por otra, sino que ha de asumir ambos retos: el cultural y el vital, puesto que ambos son parte importante de la educación del hombre. En el siguiente cuadro, presento de manera plástica los dos ejes del debate:

1. Escuela Cultural: Escuela instrumento del conocimiento y del trabajo
 - Reto cognitivo y profesional
 - Riesgo reduccionista ante la fuerza del imperialismo cultural y profesional/consumista dominante.
2. Escuela vital: Escuela instrumento del individuo y de su circunstancia:
 - Reto socio-cognitivo
 - Riesgo reduccionista ante el imperialismo biológico y social

1.2. Tres ejes y direcciones principales de acción implicados en la expresión: “Escuelas centradas en la comunidad”

En el marco de esta realidad teórica y social, descifrar la expresión “escuelas centradas en la comunidad”, implica un problema complejo y difícil tanto a nivel epistemológico como de acción. Desde hace años analizo la numerosa producción bibliográfica en la que aparece la expresión “escuelas centradas en la comunidad” o que recogen la misma realidad con otras formulaciones similares. Esta tarea de revisión bibliográfica la complemento con razzias por Internet en el mismo sentido, y con el análisis de cuantas experiencias renovadoras llegan a mi conocimiento. Como resultado de esta tarea encuentro, dentro de la gran casuística existente, tres ejes principales, que a su vez, implican tres direcciones y modelos de acción. Su análisis ayudará a clarificar lo que se encierra bajo la expresión “escuelas centradas en la comunidad”². Estos son:

² Esta división tienen únicamente un sentido didáctico en orden a clarificar el concepto y el tipo de acción de las mismas. Ninguna de las tres debe interpretarse en sentido excluyente sino complementario. No son clasificaciones puras, puesto que muchas veces es difícil, sobre todo en la práctica, saber donde está la frontera entre un bloque y otro. Considero, por esta razón, que han de

- 1) *Escuelas configuradas por la comunidad.*
- 2) *Educación en, por y para la comunidad.*
- 3) *Escuelas comunitarias.*

En el primer caso o escuelas configuradas por la comunidad se encuentra la escuela que el sociologismo pedagógico ha analizado y en cuyo seno han obtenido base teórica una gran diversidad de estilos de escuela y docentes. En el cauce de “sociedad educadora” adquiere impulso el segundo eje o educación en la comunidad. El tercero, o escuelas comunitarias, aglutina una serie de movimientos más dispares ya que parte de la idea de una escuela democrática y centrada en el educando y su circunstancia. La pedagogía antiautoritaria y emancipadora, la educación social y la educación popular ofrecen elementos experienciales y de reflexión valiosos para conocer esta tendencia o movimiento. El movimiento de escuelas agrupadas en torno a la expresión “Escuelas Nuevas”, aunque han sido consideradas como “escuelas centradas en la comunidad”, son de difícil ubicación porque constituyen un movimiento muy plural en el que encontramos elementos suficientes para ubicarlas tanto en este eje como en el anterior.

El primer eje, o escuelas configuradas por la comunidad, genera una cultura organizativa y didáctica conformada en función de parámetros distintos al educando e incluso a la propia escuela. En el segundo y tercer eje, por el contrario, la cultura organizativa y pedagógico-didáctica se fundamenta y está en función de las necesidades existenciales del propio educando, es decir, de las necesidades del educando y de su entorno o necesidades de la comunidad en la que el educando vive. En el primero se origina un estilo de relación vertical y artificial de predominio técnico en la relación profesor-alumno, mientras que el diálogo y la orientación (dirección, coordinación, tutoría, información, mediación, etc.) constituyen el eje relacional en el caso de los otros dos ejes o movimientos.

Esta perspectiva interactiva, que adquiere la relación educativa en estos dos últimos, se debe principalmente a que el educando no se considera en los mismos como objeto de enseñanza sino como sujeto y protagonista del proceso de aprendizaje y como miembro de la comunidad, donde el profesor, profesora, maestra o maestro se convierten en facilitado-

res, coordinadores o directores de dicho proceso activo de aprendizaje. En suma, en instrumentos o en mediadores para que el educando lleve a cabo de manera autónoma y con éxito su proceso de individualización y socialización, esto es, de educación.

Considero, por lo tanto, que profundizar en el movimiento de las escuelas centradas en la comunidad no solo no es un tema baladí en este momento sino oportuno y además necesario. Con el fin de proceder con cierto orden, introduciré en primer lugar al concepto de comunidad con el propósito de ubicar nuestro discurso en el complejo y polivalente proceso y realidad que el término comporta. En segundo lugar, abordaré con mayor detenimiento y profundidad los tres ejes de interpretación de la expresión “escuelas centradas en la comunidad” que hemos mencionado.

La conceptualización del vocablo comunidad, al igual que el de otros conceptos y procesos complejos como cultura, sociedad, ciencia, interculturalidad, etc., se ha ido configurando a lo largo de la historia a través de dos cauces principales, uno de predominio epistemológico y otro funcional.

2. LA COMUNIDAD

2.1. Cauce epistemológico

El cauce de predominio epistemológico ha generado asimismo dos tendencias principales: La tendencia holística y la individualista-asociacionista. La tendencia holística potencia una explicación de la comunidad como totalidad unitaria y dinámica en si misma, mientras que el concepto de comunidad configurado en el seno del cauce individualista impulsa una concepción más atomista y formada por la asociación de las partes, aunque igualmente dinámica. El concepto de comunidad como un superorganismo o estructura configurada como una totalidad unitaria con dinamismo y dinámicas propias, que va más allá y no es “resultado de” ni reducible a la suma o asociación de las partes que la componen, se ha ido formando en el cauce holístico.

La comunidad en este cauce holista, al no ser reducible a la suma de las partes, no admite la consideración, dispersión o discordancia de elementos autónomos, en este caso de poblaciones, grupos o individuos distintos o que actúen independientemente de la comunidad en la que se

integran, al igual que no es posible concebir el corazón fuera del organismo que lo contiene. En la Gestalt o Psicología de la Forma, iniciada por M. Wertheimer en Alemania, cuya metodología extendió al estudio de los grupos K. Lewin, ha encontrado esta concepción holística los principales elementos de su base teórica y metodológica.

Por el contrario, la comunidad como un constructo constituido por la interacción, asociación o suma de las partes sin crear una totalidad o unidad distinta de las mismas se ha ido erigiendo en el cauce individualista-asociacionista. El concepto de comunidad formado en este cauce individualista-asociacionista se percibe a priori como más dinámico, ya que no requiere ni adquiere una estructura particular previa, puesto que la comunidad y las propiedades, dinamismo y dinámicas de la misma se generan y articulan de manera aleatoria por la suma u asociación de los individuos, grupos y poblaciones que tiene existencia propia y que operan con independencia, aunque asociados en el todo denominado comunidad.

2.2. Cauce funcional

El cauce funcional se ha generado y desarrollado predominantemente en el campo de los operadores sociales en su esfuerzo por buscar una base teórica que provea de racionalidad a su acción social. Como todo lo funcional tiene una función más instrumental que epistemológica, ya que es la práctica misma de los profesionales y las exigencias emanadas de ésta el criterio principal de conceptualización.

Tres direcciones o sensibilidades principales encuentro en este cauce o tendencia funcional:

- a) La dirección que toma como punto de partida las relaciones entre personas y grupos y se configura como categoría conceptual a partir de estas mismas relaciones.
- b) La sensibilidad que se configura en función de un área específica de la sociedad con las estructuras sociales y los vínculos que se generan en el seno de las mismas, y
- c) La que pone el acento en el espacio geográfico donde viven y se relacionan las personas. Esta es la más física y se presta a mayores contaminaciones.

La dirección que insiste en las relaciones sociales que se generan entre las personas y los grupos subraya que la comunidad se define en última instancia porque implica una forma concreta de relacionarse social y personalmente. “Es un modelo de acción intersubjetivo construido sobre el afecto, la comunidad de fines y de valores y la incontestable esperanza de la lealtad, de la reciprocidad; la comunidad es un acabado ejemplo de tipo ideal de la acción social, una construcción teórica de alguna manera extraña de la propia realidad que acostumbra ser algo más sentido que sabido, más emocional que racional” (González, F 1988, 13).

La segunda la considera como una determinada área de la sociedad que lleva consigo estructuras, intereses y vínculos específicos que la identifican como tal y determinan la forma de relacionarse entre los miembros pertenecientes a la misma y de éstos con otras áreas sociales. En este sentido, comunidad se define como “un grupo de personas ocupando una determinada área de sociedad, la cual participa de un sistema de intereses y actividades bastante amplio como para poder incluir casi todas su relaciones sociales” (G. Murray, citado por Gómez Gavazzo, 1959,12).

El espacio como lugar en el que transcurre la vida de las personas y de los grupos y en donde se activan y desarrollan las relaciones de éstos con la propia naturaleza y con otros hombres y grupos en un contexto de intereses y vínculos, adquiere entidad como factor constitutivo del concepto de comunidad en la tercera dirección. Este factor que N. Kinerman y otros (1986) lo trataron en la obra “Teoría y Práctica del Trabajo Social” como elemento importante de la comunidad, no está muy presente en las definiciones de comunidad. En cualquier caso, habría que matizarlo bastante en la sociedad globalizada actual

El siguiente cuadro, en el que presento de forma plástica un resumen de estos dos cauces, permite visualizar las dimensiones implicadas en el concepto de comunidad.

CAUCE EPISTEMOLÓGICO	CAUCE FUNCIONAL
Tendencias: ● Holística ● Individualista/ asociacionista.	Tendencias: ● Formas de relación ● Áreas sociales ● Espacios.

En resumen, cuando hablamos de comunidad, tanto en el cauce epistemológico como en el funcional, abordamos los espacios, estructuras, vínculos y relaciones que se concretan en sistemas dinámicos donde los hombres dependen unos de otros en sus proyectos e interrelaciones y con los que se identifican o asumen como grupo humano de pertenencia vital, lúdica, ideológica, económica, académica, cultural, ideológica, religiosa, profesional, etc.

Este breve resumen lleva a la conclusión de que cada factor (relaciones, espacio...) es importante en la construcción y desarrollo de la comunidad, adquiriendo cada uno mayor o menor fuerza conceptual en el constructo “comunidad” en función de la perspectiva (holística o funcional) que se utilice en el análisis. Entendemos que no debe interpretarse de manera antinómica en el sentido de factores que se oponen y excluyen. Optamos, en consecuencia, por un planteamiento ecológico e integral del concepto de comunidad, porque consideramos que de una u otra manera todos ellos influyen en la configuración y desarrollo de la comunidad.

Concluimos, que el conjunto de todos ellos constituye la comunidad y que cada uno de ellos adquirirá mayor o menor fuerza y significatividad en función de la especificidad de cada comunidad, de los fines que pretenda o de la utilidad que se le busque, cual es el caso en este último lugar del cauce funcional.

3. ESCUELAS CONFIGURADAS POR LA COMUNIDAD: ESCUELA RACIONALISTA

Si ubicamos este eje de análisis en los dos cauces clásicos de conceptualización de la educación “educere y educare” (Merino 2007, 318), encontramos que el concepto de educación y de escuela configurada por la comunidad se fundamenta y despliega en el cauce “educare”. Cauce que configura e impulsa una educación funcional, a veces funcionalista, porque el punto de partida y la finalidad son fundamentalmente algo externo al propio individuo, predominando operativamente la función reproductora de las estructuras y logros sociales, culturales, de conocimiento, materiales, etc. sobre la de desarrollo o desenvolvimiento de potencialidades individuales.

3.1. El imperialismo cultural. La escuela como reproducción social

En esta tendencia, que da un valor excesivo a lo social y a los logros objetivos (cultura, conocimiento, trabajo, etc.) frente a las potencialidades de los individuos, la educación, y en consecuencia la escuela como concreción formal de la misma, quedan cautivas de los intereses de los diferentes grupos humanos que controlan la sociedad, sus procesos y sus productos. Se corre el riesgo de que la educación y la escuela se conviertan aquí en un elemento instrumental de reproducción social y cultural. Riesgo que se ha convertido en un hecho en el marco de la revolución industrial y del modelo de sociedad derivado de la misma. Bourdieu (1977) analizó esta dinámica reproductora de forma general y en España Carlos Lerena (1985) estudió esta perspectiva reproductora de la escuela desde la perspectiva ideológica.

PARADIGMA O TENDENCIA AMBIENTALISTA

SUBRAYA: Las teorías centradas en la sociedad

TEORÍAS EXPLICATIVA CLÁSICAS

- Como formación o construcción (Herbart)
- Tª Formal o adiestramiento de facultades (Locke).
- Homunculo (dirección, función social, pedagogía tradicional...)

CARACTERÍSTICAS DEL CLIMA SOCIAL: (relaciones de poder)

- Burocrático-tecnocrático-empresarial
- Autoritario-dirigista-coactivo
- Academicista-artificial-competitivo

CLAVE METODOLÓGICO-DIDÁCTICA

- Reproducción
- Transmisión/producción
- Manipulación/Motivación externa
- Instrucción/enseñanza
- Comunicación unidireccional
- Búsqueda de resultados eficaces

SISTEMA DE EVALUACIÓN:

- Evaluación de resultados

— CLIMA SOCIAL RESULTANTE: impositivo, coactivo, dirigista, reproductor

— MODELO PRODUCTIVO-CONSUMISTA: producción.

Las manifestaciones reduccionistas originadas en el marco de esta corriente encuentran base teórica en la tendencia ambientalista y suele derivar en el ya conocido *sociologismo pedagógico*, donde el francés Emile Durkheim que convierte la educación en socialización y el filósofo alemán Paul Natorp, que reduce la pedagogía a sociología, vanguardistas y principales divulgadores de esta tendencia, han constituido y siguen haciéndolo, un hito importante en el mismo. K. Mannheim, W. R. Smith y las pedagogías socialistas y marxistas suelen incluirse asimismo en este movimiento porque subrayan la dimensión social frente a la de optimización de potencialidades de los individuos. En el siguiente cuadro que reproduzco (Merino, 2008) se puede visualizar esta dinámica y las consecuencias operativas derivadas.

En esta perspectiva hay que preguntarse en primer lugar por el tipo de comunidad que configura la escuela. Si es la comunidad social, política, cultural, académica, científica, religiosa, económica, global, etc. La escuela actual, al menos en la práctica y hasta este momento, se ha convertido en el marco de esta tendencia en un instrumento de la cultura, del conocimiento o del trabajo, Como mucho se considera que contribuye a crear una comunidad académica. La crítica a este tipo de escuela ha sido y es constante, al tiempo que ha adquirido diversas formas. La crítica histórica y actual a la denominada “escuela tradicional” agrupa la casuística de esta crítica.

Desde una perspectiva más radical, y por lo tanto no siempre racional, adquiere también un abanico plural y polivalente Solo por citar un par de ejemplos menos extremistas, y en consecuencia más racionales, que los que piden la muerte de la escuela como E. Reimer, P. Goodman o I. Illich, me permito recordar a Freire con su crítica a la educación y escuela bancaria, o a Schumpeter (1965) y Carnoy (1977) mediante el análisis que hacen de la educación como imperialismo cultural.

En sentido amplio esta corriente puede dar pie para ser considerada dentro de la tendencia de “escuelas centradas en la comunidad”. Pero un análisis más detenido del concepto de comunidad y de los movimientos de renovación, conocidos también por movimientos centrados en la comunidad, promueve algunas dudas al respecto. Tal vez haya que decir que “la escuela configurada por la comunidad”, encierra el reduccionismo en algunos casos, y en otros el riesgo de confundir sociedad con co-

munidad y educación con enseñanza o con formación académica y profesional.

En este sentido tengo serias dudas de que esta tendencia pueda considerarse dentro de los movimientos de “escuelas centradas en la comunidad”. Entiendo por el contrario que constituye un movimiento opuesto al mismo, puesto que choca y contradice la sensibilidad y orientación, ya presente en la escuela nueva, y en cuyo cauce se ha ido desarrollando el movimiento de escuelas centradas en la comunidad.

3.2. Escuela racionalista no centrada en la comunidad

El discurso y análisis realizado permite afirmar que este modelo de escuela resultante en el marco del cauce “educare” no es una escuela centrada en la comunidad sino en el conocimiento y en el trabajo en detrimento de la comunidad. Una escuela racionalista configurada por las necesidades del desarrollo cultural y económico más que por las exigencias de educación integral de las personas y de los grupos humanos. Durante años, este modelo de escuela centrado en el conocimiento y en el trabajo, identificado con la mal denominada escuela tradicional, ha creado una cultura escolar propia y centrípetas concretada en el currículum, lo que ha provocado que la escuela se haya ido separando progresivamente de la comunidad.

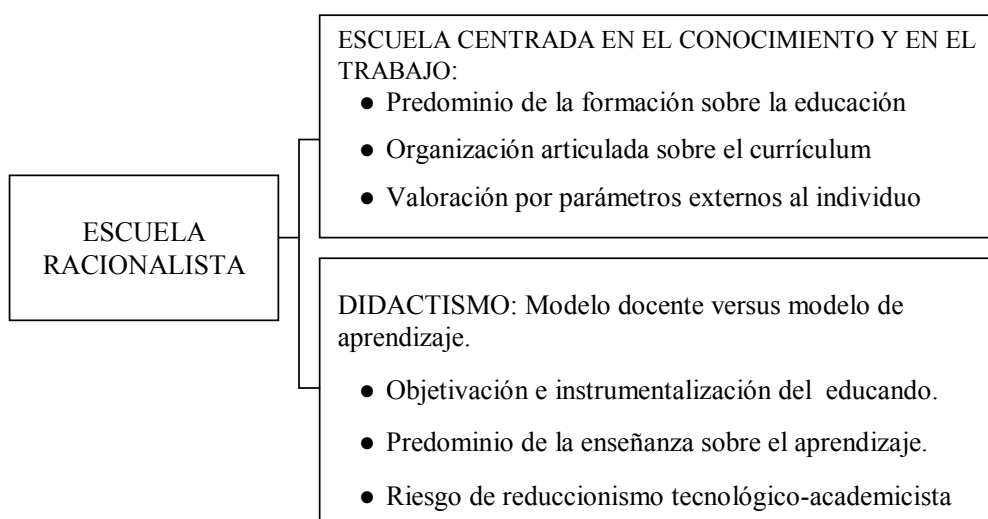
Esta dinámica centrípetas, nota de identidad de la escuela actual, ha promovido asimismo un didactismo exagerado en el que la relación educativa se convierte en simple relación docente. Relación docente que se caracteriza por una artificialidad tecnológica en detrimento de la relación y comunicación humana propia de toda relación educativa. La búsqueda de calidad, rigor y eficacia se exhibe como argumento justificativo de esa artificialidad tecnológica. Me pregunto si esta argumentación es o responde más a un subterfugio o coartada de defensa del “statu quo” que a una fundamentación rigurosa desde el punto de vista epistemológico y práctico.

Los últimos resultados del informe Pisa tal vez nos estén dando la razón al hacer sonar los timbres de alarma de que el modelo didactista/psicologista no funciona. Otro indicador de fracaso del modelo es el hecho de que cada reforma educativa se convierte en un simple mecais-

mo de incremento del currículum, limitando la reforma a aumentar disciplinas o asignaturas, en vez de a realizar una selección de contenidos curriculares con criterio y seriedad, al tiempo que a realizar una reconversión en profundidad de la escuela para recuperar la escuela para la educación y para el hombre y el hombre para la educación y para la escuela.

En el siguiente cuadro presento de manera plástica los ejes para identificar el modelo racionalista-funcional de escuela derivado del eje educare:

MODELO DE ESCUELA CONFIGURADO EN EL CAUCE “EDUCARE”



No parece una exageración afirmar que existe en el momento actual un fuerte movimiento científico y profesional para sustituir el modelo docente centrado en la enseñanza por el modelo docente centrado en el aprendizaje. Si esto es así, aunque significa un paso, no es suficiente, si ello implica que no cambia la concepción sino que se matiza solamente el procedimiento pero las finalidad sigue siendo la misma: objetivizar y configurar (formar, instruir, etc.) al educando en función de la cultura y el trabajo.

El cambio que la sociedad actual demanda, y que el movimiento de

escuelas centradas en la comunidad aborda, es más profundo, puesto que implica que deje de ser modelo docente para convertirse en modelo educativo. Ello requiere no tanto una pequeña reforma de la pintura y mobiliario del modelo cuanto un cambio de modelo. Es decir, no es suficiente con algunos cambios de tipo metodológico y organizativo aunque la realización de éstos es también muy necesaria en la práctica, sino que el cambio requiere además emprender una refundación (Román y Díez 2005) o reconversión de la escuela (Merino, 2007)

3.3 El reto de los movimientos de la escuela centrada en la comunidad

El análisis anterior pone al descubierto que uno de los problemas principales de la educación y de la escuela actual consiste en que la idea durkheimiana de transmitir conocimientos, previamente seleccionados, ha promovido e impulsado una concepción excesivamente racionalista de la escuela. La consecuencia práctica de esta concepción, como ya hemos indicado, se resume en el hecho generalizado de articular operativamente todo el proceso “educativo” a través del currículum o estructura operativa en la que los conocimientos se concretan, convirtiendo el proceso educativo en simple proceso formativo, lo que implica un fuerte reduccionismo.

Esta dinámica y la presión generada en este sentido desde la revolución industrial han convertido a la escuela actual en una especie de academia de transmisión/cultivo de conocimientos y de formación para el trabajo. En el modelo instructivo derivado predomina la tarea de formar a los estudiantes en función de la cultura científica (conocimientos) predominante en cada momento y espacio y de la demanda profesional, controlada generalmente por la comunidad científica y política. Comunidades que están a su vez bastante dependientes, por no decir cautivas, de las demandas que el mercado y la producción plantean. En esta dinámica el conocimiento se convierte en información y se inserta en la dinámica de la tecnología de la información (Castel, 1998), promoviendo que la lógica empresarial de la iniciativa privada y del mercado constituyan uno de los ejes claves de producción del conocimiento (Bordieu, 2001 y 2003; Echeverría, 2003)

La comunidad social queda generalmente fuera de esta dinámica de formación que se realiza habitualmente a través de procesos técnicos de

instrucción, enseñanza y, en el mejor de los casos, aprendizaje. El riesgo de reduccionismo inherente a este modelo es obvio. Se confunde formación con educación y desde una perspectiva más operativa, enseñanza-aprendizaje con educación. Dos efectos perniciosos y tal vez perversos han crecido en este contexto reduccionista:

- a) un academicismo tecnológico exagerado,
- b) una escuela dependiente de las demandas del conocimiento y del trabajo.

Esta dependencia le convierte en una escuela centrada en el conocimiento (información) y en el trabajo en detrimento de la persona y su circunstancia que además de conocimiento posee otras dimensiones de tipo afectivo, social y relacional que también necesitan desarrollarse, y por lo tanto, requieren igualmente de ayuda educativa. La superación de este reduccionismo promovido por la escuela configurada por la sociedad es el reto teórico y práctico al que se enfrentan hoy los movimientos que defienden una escuela centrada en la comunidad. Este reto lo abordan a través del impulso y desarrollo de una escuela capaz de llevar a cabo una educación integral superadora del reduccionismo de la escuela configurada por la sociedad.

Este reto implica tener en cuenta como base, principio y fin del proceso educativo al individuo y su circunstancia y no solo al individuo como un ente ajeno a su circunstancia, cual promueve el individualismo pedagógico, ni sólo a la circunstancia (sociedad) cual defiende el sociologismo, ni siquiera a una parte de la circunstancia como parece ocurrir en la escuela centrada en el conocimiento y en el trabajo en el sentido que ya hemos descrito.

El eje educativo de las escuelas centradas en la comunidad es el individuo como persona que se va configurando en, por y a través de su circunstancia. Se basa y promueve un concepto dinámico de persona que nace, se construye como tal, vive y se desarrolla en una comunidad determinada. En última instancia constituye un problema de formación de la identidad personal y social.

La utilización del término “comunidad” podría inducir al equívoco e incluso al error de que el movimiento de escuelas centradas en la comunidad, parte y tiene como fin una escuela configura por la sociedad, es

decir, que se desarrolla en el cauce “educare”. Sin embargo, el análisis realizado anteriormente permite afirmar que esta conclusión sería un error. Error ratificado históricamente por los movimientos de renovación pedagógica, para los que la comunidad constituye un eje importante en la educación, pero como instrumento para el desarrollo de una educación integral, donde el individuo y su protagonismo en el proceso educativo son esenciales.

3.3.1. Un reto histórico difícil en el modelo racionalista de escuela actual

Los movimientos naturalistas y los comunitarios han trabajado y luchado históricamente por recuperar para la escuela a la persona y su circunstancia. A la persona como sujeto activo y protagonista de su educación, y a su circunstancia o entorno y, por consiguiente, a los agentes y agencias que integran la comunidad social (familia, instituciones y otros sectores de la comunidad) porque la persona se configura, desarrolla y vive en dicho entorno como parte integrante y activa del mismo. Se busca con ello la interacción entre escuela y comunidad de modo que la escuela se inserte y forme parte de la comunidad y la comunidad de la escuela.

La reacción contra el racionalismo escolar no es nada nuevo. Tiene antecedentes reformadores muy significativos y activos. Solo como ejemplo, me es grato recordar el naturalismo de Rousseau, la pedagogía práctica de Pestalozzi que incorpora determinados postulados de la pedagogía social en orden a desarrollar una educación integral que active por igual la educación intelectual, la moral y la manual (cabeza, corazón y manos), o la percepción integral de Froebel operativizada a través de sus ya famosos materiales. Como movimientos significativos en esta línea reformadora que aplicaron los principios de estos grandes autores me es grato igualmente citar por su significatividad a la Escuela Nueva y a la Institución Libre de Enseñanza.

Estos autores y los movimientos desarrollados en torno a sus personas y obras generaron una sensibilidad y conformaron la base teórica y práctica en la que se ha ido configurando una fuerte tendencia crítica e innovadora con capacidad para contrarrestar la fuerza de la escuela racionalista y altamente tecnicizada, en cuyo seno se ha ido construyendo un didactismo monstruoso en torno al eje conceptual de un Herbart mal interpretado y con frecuencia peor utilizado. Didactismo y tecnicismo que han

contribuido poderosamente a la actual situación de separación y aislamiento de la comunidad en la que se encuentra la escuela actual. Situación que ha convertido la “educación” que se da en la escuela en preparar para el conocimiento y para el trabajo. Preparación que no siempre camina unida a las necesidades de la comunidad.

En este contexto reformador está viva la idea de que estos autores y movimientos contribuyeron ciertamente a cuestionar la escuela tradicional pero que se quedaron en la epidermis de una simple innovación didáctica y organizativa sin profundizar en el sentido y la misión principal de la escuela (Román y Díez 2005). Objetivo este último que requiere plantearse y llevar a cabo un cambio radical de la escuela actual que supere y perfeccione el cambio metodológico y de contenidos curriculares iniciado ya desde hace tiempo. Este cambio profundo no debe confundirse con la pantomima que algunos autores como E. Reimer, P. Goodman o I. Illich representaron a través de su teoría de la muerte de la escuela. Posición que en mi opinión es equivocada porque no trabajaron el problema sino que huyeron por la tangente, por no decir que se dedicaron a hacer una demagogia inaceptable.

3.3.2. *Desmitificar el conocimiento y la cultura*

Esta insuficiencia en la transformación de la escuela hace que continúe vivo el reto de desarrollar una escuela que responda a la necesidad de las personas y de los grupos en sus esfuerzos por construir y desarrollar su propia identidad y pertenencia personal y social (dimensión vital), de igual manera que responde al reto de ayudar a las personas en su también necesidad diaria de aprender la cultura en todas sus dinámicas y manifestaciones y de formarse para el trabajo. Responder al reto que hemos denominado “vital” será difícil si la escuela, cautiva del conocimiento y del trabajo, sigue caminando al margen de la sociedad y no se desarrolla institucionalmente como una comunidad de vida y de aprendizaje.

El conocimiento, la cultura y el trabajo, retos a los que la escuela actual responde con cierta eficacia³, son importantes en la educación de las personas pero pueden transformarse en un obstáculo e incluso en un factor deseducativo si se convierten en el único fin de la educación. Es necesario desmitificar el conocimiento y la cultura como únicos elementos de

³ Aunque el último informe Pisa, como ya hemos apuntado, pone de manifiesto que esta eficacia no es tanta en algunos países. Países entre los que se encuentra España.

la educación y de la escuela para lograr una escuela equitativa y no excluyente y discriminatoria, una escuela que responda a las demandas educativas que la sociedad actual plantea y se desarrolle como comunidad educativa en la que vida y aprendizaje confluyan en el proceso educativo. En suma, una escuela que lleve a cabo procesos educativos integrales y por lo tanto unidos o insertos en la propia realidad existencial en la que se desenvuelve la vida de los individuos y de los grupos, una escuela que cultive y desarrolle por igual el aprendizaje y la práctica experiencial de la convivencia y del conocimiento.

4. EDUCACIÓN EN Y PARA LA COMUNIDAD: ESCUELA INSERTA EN LA COMUNIDAD

La educación en y para la comunidad implica repensar la escuela y por consiguiente los centros educativos desde referentes distintos a los que articulan las aulas y la organización de los centros educativos actuales. Es necesario repensarlas desde la perspectiva de que son instituciones sociales constituidas para generar y desarrollar educación y no simples empresas de reproducción y producción de conocimiento, de modelos de vida o de formación para el trabajo. Una educación que influya en el entorno de manera significativa, frente a la actual educación ofrecida por la escuela que se encuentra cercenada por los límites formativos predominantes en el sistema educativo actual cautivo del conocimiento y de las demandas del trabajo.

4.1. Insuficiencia de las innovaciones didácticas y organizativas

Una educación en y para la comunidad será capaz de superar la percepción, tal vez realidad de hecho, de que la escuela oficial actual se ha convertido en una especie de organización burocrática-tecnocrática fría, llena de formalidades vacías y con graves carencias en lo referente a valores humanos. El conjunto de todos ellos hace que se perciba como una organización empresarial, tecnológica e inhumana en la que se fraguan y parapetan los mayores focos de resistencia a todo intento de innovación educativa que requiera una reconversión de la escuela “abierta a” y “centrada en la comunidad”. Digo reconversión porque el concepto de escuela

como institución educativa por naturaleza sigue siendo el mismo. El concepto y la misión no cambia, la revisión se refiere a las funciones para que dicha finalidad se cumpla. e conversión necesaria para que los centros educativos puedan llegar a ser entornos, esferas y escenarios socio-educativos de la sociedad y para la sociedad, al tiempo que, estando insertos en la misma, se conviertan en la institución social con capacidad para desarrollar educación en y para vivir en la sociedad y no sólo para reproducir y producir conocimiento a través de la enseñanza.

El poco éxito de muchos movimientos innovadores, como revulsivo para superar el racionalismo-tecnicismo de la escuela actual, radica en que han circunscrito su actividad innovadora al aula y al perfeccionamiento de determinados tecnicismos de la relación docente entre profesores y alumnos en la misma. No trato de insinuar con la afirmación anterior que no hayan de innovarse los procedimientos y procesos didácticos y técnicos para perfeccionar la relación profesor-alumno en el aula, en orden a mejorar el aprendizaje. Considero, por el contrario, que esta innovación es necesaria y urgente, ya que es difícil concebir un cambio en la escuela que no pase por el aula y por la relación profesor alumno.

Al poner sobre el tapete de la mesa la insuficiencia de los movimientos innovadores, sólo deseo resaltar que éstos han estado demasiado entretenidos en aspectos importantes pero muy parciales del proceso socio-educativo que compete a la escuela como institución educativa por naturaleza. Esta laguna se ha reflejado en la teoría y la práctica de la organización escolar. Ésta, refugiada, ignora si por temor a enfrentar un problema que exigía cambios profundos o a una falsa idea de equilibrio, ha silenciado durante las últimas décadas procesos, factores y aspectos de convivencia importantes para la educación y socialización de los individuos en la escuela. Aspectos y procesos que van más allá de la relación profesor-alumno en el aula, aunque condicionan a ésta, porque generan desequilibrios y desigualdades. Solo por poner algunos ejemplos, me permito recordar: los conflictos, exclusiones, clasificaciones y agrupaciones realizadas a priori, las desigualdades sociales y escolares, los prejuicios y actitudes racistas, sexistas, elitistas y discriminatorias, cual son determinados procesos excluyentes implícitos en las prácticas organizativas desarrolladas a través de parámetros de poder y meritocracia, etc. En suma, ha silenciado de manera sistemática la parcela de la vida de las personas que hemos denominado al principio “parcela vital”.

El aula y la relación profesor-alumno son ciertamente uno de los ejes principales de innovación pero insuficiente para configurar una escuela centrada en la comunidad, una escuela equitativa e inclusiva, una escuela igual para todos. Este último reto requiere que la innovación abarque a toda la escuela como institución que articula a la comunidad educativa, en suma, a la escuela como una comunidad educativa autónoma en sí misma, aunque inserta en la sociedad y que, como institución formal a través de la cual la comunidad expresa y lleva a cabo su obligación educativa, ejerce un servicio educativo a la misma. ¿Concepción romántica de la escuela o exigencia de una sociedad democrática y de las necesidades y demandas de educación integral de los ciudadanos?

4.2. Riesgos y retos de un cambio radical

Esta idea de escuela en y para la comunidad no carece de cierto romanticismo utópico, pues requiere un cambio profundo que implica, por una parte, superar el reduccionismo que limita la innovación y cambio a un problema de profesores y alumnos asumiendo que es un problema de toda la comunidad en donde la escuela se encuentra ubicada o a la que sirve, y por otra, entender que el cambio no es solamente técnico-didáctico sino que es necesario asumir que este cambio lleva consigo la presencia de ideologías en la escuela. Ciertamente así es. La educación no es un proceso neutro ajeno a las vicisitudes, planteamientos vitales y decisiones de los individuos y comunidades. En este contexto ¿sería correcto considerar y analizar a la escuela solamente como un problema técnico-metodológico? Evidentemente que no.

La casuística del cambio radical que defiende la escuela centrada en la comunidad en esta tendencia de “Educación en y para la comunidad” puede agruparse en las dos formulaciones siguientes:

- a) Lo cultural es solo un instrumento de y para la educación de las personas (desarrollo de potencialidades y socialización), en contra de la escuela racionalista que parece, si no defender teóricamente, actuar, al menos en determinadas prácticas organizativas y didácticas, como si la educación y la escuela fueran, por el contrario, un instrumento de lo cultural y del trabajo (imperialismo cultural y profesional).

- b) El compromiso de la escuela como comunidad social educativa institucionalizada para implicarse de manera responsable, crítica y autónoma en los retos que la sociedad actual tiene planteados, cual es el de lograr una sociedad más democrática, más humana y más equitativa. Sólo así podrá recuperar el liderazgo cultural y social que la escuela nunca debió perder. Es decir, se trata de implicar a la escuela en los problemas de la propia sociedad.

El desafío que se plantea en este contexto al movimiento de escuelas centradas en la comunidad no está libre de grandes dificultades y amenazas en la sociedad globalizada y multicultural de la postmodernidad en la que nos encontramos. El principal riesgo teórico-práctico existente en esta tendencia comunitaria radica en limitarse, intencional o involuntariamente, a una simple acción de maquillaje que no pase de reemplazar un imperialismo por otro. Es decir en sustituir el imperialismo burocrático y tecnocrático por un determinismo sociológico que podría conducir a cierto imperialismo ideológico o de otro tipo que derivara en un reproducciónismo mayor que el anterior por el sometimiento de la escuela al poder político o a otros poderes sociales, culturales y económicos.

Si el primer imperialismo acabó convirtiendo a la escuela en un instrumento de reproducción social, cultural y económica a través de la reproducción del conocimiento seleccionado en los currículos y de los modelos de vida existentes, tal como ya indicaron autores como P. Freire (1997, 1990, 1970); J. Escudero, (1992); M. Appel, 1987; H. Giroux, 1983); C. Lerena, 1977; B. Bernstein, 1975; M. Young, 1971; P. Bourdieu y J. Passeron; (1970, 2003), el riesgo reproduccionista del segundo imperialismo constituye una amenaza permanente para el desafío de la escuela actual en su compromiso activo con el reto social de la comunidad para lograr una sociedad más democrática, más humana y más equitativa.

Los sistemas reproduccionistas fomentaron, al menos en la práctica, el riesgo de una escuela al servicio del Estado o de otros poderes ideológicos y económicos, en detrimento de una escuela al servicio de la educación y de la comunidad. La lucha contra esta esclavitud de la escuela ha constituido y constituye uno de los frentes principales del movimiento de las escuelas centradas en la comunidad. No resulta extraño, por lo tanto, que, al analizar este movimiento, la base conceptual y el eje operativo del mismo estén precisamente en preservar la idea de una educación y una

escuela comprometida con las necesidades de los individuos en su proceso de configuración personal y de socialización, al tiempo que con las de la sociedad.

Este objetivo está exigiendo hoy al movimiento de escuelas centradas en la comunidad un esfuerzo mayor para dirigir sus mejores recursos a configurar y desarrollar una escuela autónoma que se encuentre en libertad para llevar a cabo la educación integral, donde el desarrollo del individuo y su circunstancia sean el fundamento principal de la misma y marquen la finalidad de toda actuación.

El esfuerzo teórico de repensar la escuela (reflexión) y organizativo/didáctico (praxis) de reconstrucción interna y de cara al entorno de la misma, que es necesario realizar para no reemplazar un imperialismo por otro, es el gran reto al que se enfrenta la escuela actual y por consiguiente el movimiento de escuelas centradas en la comunidad, empeñados en cambiar la escuela. Esfuerzo que ha de centrar sus mejores energías, tanto en resistir a los sutiles mecanismos de anarquía, fragmentación e inercia, además de a los subterfugios de poderes externos que tratan de que todo siga igual con distinto vestido⁴, como en actuar con valentía no solo para criticar los imperialismos dominantes, sino también a trabajar para crear estructuras y dinámicas que permitan superar ambos imperialismos y recuperar la escuela para la educación del hombre en su contexto o circunstancia vital y al hombre y su circunstancia para la escuela. Esto es, rescatar a la escuela y al hombre para una educación integral e integradora. Objetivo imposible de conseguir sino se libera a la escuela de los determinismos ideológicos, sociales, económicos o culturales que han tratado históricamente y siguen tratando de devorarla o al menos utilizarla para sus intereses.

No se trata en este esfuerzo de desechar los avances de la técnica, ni de eliminar la escuela como institución, sino de aprovechar la gran utilidad de ambas para un mejor desarrollo de la educación. Acudir al fácil recurso de decir que los males de la escuela actual son resultado de las diferentes revoluciones, sobre todo de la tecnológica, de la información y de la del conocimiento, es evadir el fondo del problema.

Las diferentes revoluciones ni, por supuesto la técnica, tienen la culpa de que la escuela eduque o deseduque sino la falta o la inadecuada re-

⁴ La ineficacia de las diferentes reformas educativas puede deberse a que han dejado todo como estaba, limitándose a cambiar el vestido en función de la fiesta a la que había que asistir.

flexión pedagógica que no ha sido capaz de rehumanizar la técnica, en el sentido indicado por E. Husserl (1992), ni de aprovechar la utilidad de la misma como instrumento valioso al servicio de la educación integral del hombre. La técnica, al igual que cualquier otro instrumento (información, conocimiento, cultura, etc.) será valiosa o nefasta según el uso que se haga de la misma. Usarla como instrumento al servicio de la educación ayudará a preservar a la escuela para que ésta reconquiste su espacio propio que no es otro que la educación en todas sus dimensiones. Este es un paso necesario que los movimientos centrados en la comunidad tienen claro.

En resumen, es un problema pedagógico y no exclusivamente de innovación organizativa y didáctica, donde la filosofía de la educación tiene mucho que hacer para superar el gran sofisma tecnológico que, unido al del desarrollo más bien económico, domina la praxis en la escuela actual. Dentro de esta situación epistemológica y social, uno de los principales retos al que se enfrenta el movimiento de escuelas centradas en la comunidad es precisamente el de superar la escuela racionalista/sociocéntrica desarrollada en el marco del eje educare que hemos descrito como escuelas configuradas por la sociedad.

5. ESCUELAS COMUNITARIAS: LA ESCUELA COMUNIDAD EDUCATIVA DE ACCIÓN COMUNITARIA

“Entrar en Comunidad: Fomentar comunidades que aprenden”, título del capítulo XII del libro de P. Senge (2002) constituye uno de los ejes principales de las escuelas comunitarias, sea en la creación de escuelas comunitarias o sea en la consideración de la escuela como escenario de acción y transformación social.

La búsqueda de redes y alianzas entre escuela y otras instituciones sociales, culturales, políticas, económicas, etc. en orden a generar proyectos y programas concretos y perdurables de transformación social desde la escuela es uno de los objetivos operativos derivados de esta dirección del movimiento de las escuelas centradas en la comunidad. En última instancia se trata de integrar las metas de la escuela y las de la comunidad en una unidad de acción socio-educativa o si se prefiere de acción comunitaria.

ria. El problema de la formación de la identidad desde la escuela está adquiriendo hoy importancia inusitada.

Entre las numerosas perspectivas que está adquiriendo hoy esta tendencia, hay dos que destacan y agrupan gran parte de la casuística existente al respecto. Razón por la que limitaré mi análisis a las mismas. Éstas son:

- La escuela como comunidad de vida y aprendizaje.
- La escuela como centro de acción comunitaria.

5.1. La escuela comunidad de vida y aprendizaje

La consideración de la escuela como comunidad educativa goza ya de gran tradición tanto en el ámbito pedagógico como en el administrativo. Incluso, cual es el caso de España, ha llegado ya a regularse jurídicamente. Por ejemplo, la denominación de *comunidad educativa* se ha normalizado en España en la terminología escolar y administrativa desde la aprobación de la LODE. Sin embargo, dentro del marco de que la idea de comunidad educativa implica algo más que una comunidad de aprendizaje, hay que reconocer que la escuela actual no llega, ni siquiera en el mejor de los casos, a constituir una comunidad de aprendizaje.

Hemos concluido más arriba que el concepto de comunidad implica “los espacios, estructuras, vínculos y relaciones que se concretan en sistemas dinámicos donde los hombres dependen unos de otros en sus proyectos e interrelaciones y con los que se identifican o asumen como grupo humano de pertenencia vital, académica, cultural, ideológica, religiosa, profesional, etc.”. Uno de los grandes problemas que se atribuyen a la escuela actual es su falta de capacidad para lograr que sus miembros se identifiquen con ella. Esta falta de identificación y de pertenencia de profesores y alumnos con los centros escolares se considera como uno de los factores más importantes del fracaso, abandono y violencia escolar (Sóñora, 2007; Merino, 2007:). Catherine Blaya, directora del el Observatorio Europeo de Violencia Escolar, consciente de este problema, afirmó en el curso sobre violencia y acosos escolar, celebrado en Sevilla en septiembre de 2006 en la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA), que es necesario desarrollar el sentimiento de pertenencia (escolar) de los niños.

Es difícil lograr hoy una escuela que se configure como comunidad real, aun en el caso de que los objetivos formativos sean comunes a padres, profesores, directivos, políticos y otros grupos de la sociedad con intereses propios, mientras la escuela siga siendo un simple instrumento de reproducción cultural y social⁵. Finalidad que como ya hemos analizado sigue vigente y es potenciada por el predominio de la tendencia racionalista en el desarrollo escolar actual.

La activación y desarrollo de la escuela como comunidad educativa demanda algo más que la existencia del término en la bibliografía pedagógica y didáctica, su debate en congresos y seminarios o la consideración de tal en la legislación. La presencia en la legislación y su tratamiento en la reflexión académica y profesional son un paso importante para el avance y configuración de la escuela como comunidad educativa pero insuficiente. No es necesario profundizar mucho para darse cuenta que la legislación se quedará en un brindis al sol si no cambia la cultura institucional que inspira y determina los sistemas organizativos y didácticos predominantes en la escuela actual.

Será difícil que la escuela avance en el sentido de constituirse y funcionar como una comunidad humana en sentido estricto, mientras no se lleve a cabo un cambio real de la cultura institucional. Es decir, mientras la cultura institucional escolar no abandone la dinámica de aislamiento del entorno y asuma la apertura al mismo. Utilizando la clasificación de M. Burke (1984) y P. Muncio (1988), para describir esta idea, podemos decir que la escuela seguirá estancada, mientras no deje de articularse en función de las variables que tratan de lograr eficacia y resultado económico en lugar de las que buscan satisfacción y desarrollo de las personas, o, utilizando la clasificación en función de los tipos de cultura institucional que realiza M. Román (2005), siga caminando por los cauces del tipo burocrático generador de una dinámica organizativa y de relación sumamente jerarquizada e inhibidora de la comunicación y participación, en lugar de hacerlo por los del tipo socio-crítico fomentador de una cultura de colaboración participativa asumida libre y democráticamente.

⁵ Si la escuela no es capaz de superar la dinámica reproductora en la que se encuentra anclada, será una utopía hablar de la escuela como comunidad educativa. Es un hecho que la sociedad actual excluye y margina a personas y grupos por motivos muy distintos (diferencias de color, de origen, de capacidad, de sexo, de edad, diferencias políticas, económicas, culturales, religiosas, étnicas, lingüísticas, nivel cultural, nivel formativo, etc.). La cultura institucional y las dinámicas de la escuela actual son fiel reflejo de esta situación social y sigue intencional o rutinariamente en esta misma dinámica excluyente.

La escuela como comunidad educativa requiere un cambio radical de su cultura institucional del primer polo de los tres autores citados hacia el segundo como condición necesaria del cambio de sus estructuras y sistemas de organización y relacionales. Un cambio que promueva en sus miembros el sentimiento de identidad y pertenencia a una comunidad humana. Esta idea no es nueva en la praxis educativa. Ya en el siglo XVI encontramos un antecedente significativo de la escuela como comunidad de vida y aprendizaje en la praxis y el modelo educativo iniciado por P. Cosme Muñoz. Modelo seguido en la actualidad por las escuelas del Patrocinio de María. (Documentos Fundacionales, 1989; Mercado y Solis, 2004; Merino, 2007).

El libro “La Quinta disciplina: Escuelas que aprenden (Senge 2002) desarrolla un análisis de las relaciones entre escuela y comunidad y de cómo la escuela puede y debe convertirse en factor importante del tipo de comunidad en el que queremos vivir.

5.1.1. Las Comunidades de aprendizaje: un paso en la escuela como comunidad de vida y aprendizaje⁶

Las denominadas comunidades de aprendizaje constituyen un conjunto de experiencias agrupadas en torno al siguiente eje central: la escuela es una comunidad dinámica e inserta en la comunidad social y la comunidad social inserta en la escuela. Tratan de desarrollar un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. Asume un proyecto educativo, cultural y social propio y endógeno enmarcado y orientado al aprendizaje y educación integral, así como al desarrollo local. Unas veces se organiza únicamente en el centro y otras mediante el establecimiento de redes.

El eje central de su planteamiento radica en considerar que la educación y el aprendizaje no son fines en sí mismos, sino condiciones e instrumentos para la optimización de las personas y para el mejoramiento de la calidad de vida de las mismas y para el desarrollo comunitario de su entorno cercano con proyección nacional e incluso internacional, en el

⁶ Una mayor información sobre las Comunidades de Aprendizaje puede encontrarse en: www.comunidadesdeaprendizaje.net

sentido de armonizar local con global (glocalización). En cualquier caso la escuela como comunidad de aprendizaje requiere un proyecto educativo generado y desarrollado en torno a un territorio y comunidad concreta.

Para facilitar un conocimiento mayor de estas comunidades de aprendizaje analizamos a continuación: a) las bases teóricas, b) las fases principales en el desarrollo del proceso de transformación, y d) Comunidades de aprendizaje y emigrantes.

5.1.1.1. Bases teóricas

Es un proyecto que combina la ciencia, la ilusión y el compromiso. La ciencia, en tanto en cuanto se basa en las teorías actuales de la pedagogía crítica, y la ilusión y el compromiso por transformar las situaciones de exclusión, en tanto en cuanto trabaja por construir y desarrollar una escuela mejor y más humana.

Para J. C. Elboj, I. Puigdemívol, M. Soler y R Valls (2002,9). “Una Comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula”.

En el documento de presentación de las Comunidades de aprendizaje, (www.comunidadesdeaprendizaje.net, 6 de febrero de 2008) ofrecen una serie de textos que ayudan a comprender la naturaleza de las mismas.

El siguiente texto “participación de toda la comunidad: profesionales, alumnado, familiares, comunidad” refleja la naturaleza y finalidad de las Comunidades de aprendizaje, donde la idea de que la escuela forma una comunidad educativa constituida por todos los miembros personales e institucionales relacionados con ella se convierte en el eje conceptual y organizativo que le da identidad como tal comunidad educativa. La participación de todos y cada uno de los miembros en la dinámica escolar se presenta como algo natural y necesario. Puede afirmarse que para las Comunidades de aprendizaje, la escuela es de todos y para todos.

“El aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre los espacios en los que la niña o el niño se desarrolla (domicilio, comedor, escuela, calle, etc. (...)) La familia cobra un papel cada vez mayor en el aprendizaje de los niños y niñas”.

En este marco, el aula es uno más de los muchos entornos en los que se puede desarrollar el aprendizaje. Deja de ser una especie de lugar especial, aislado y configurado generalmente por un clima de relación técnica que lo convierte en un escenario amorfo, no carente de cierta artificialidad, para formar parte de un espacio más general de aprendizaje. En este contexto, es objetivo prioritario de las comunidades de aprendizaje el impulsar el aprendizaje en diversidad de entornos y en el marco de un clima de confianza, diálogo e interacción. Se tiene muy presente que todas las personas que interactúan con los alumnos, incluidos los compañeros, influyen en el ritmo y en el éxito o fracaso del aprendizaje. Esto implica que se busquen medios y mecanismos para que todos puedan participar en la optimización del aprendizaje.

Esta idea no es asumida de forma generalizada ni en el ámbito de las profesiones docentes ni en el de las propias familias. Así, una de las críticas que se hace a las comunidades de aprendizaje con relación al aprendizaje, es la de que el aprendizaje dialógico o por interacción deja de tener ese rigor y control de la forma tradicional del aprendizaje como instrumento técnico o, como se indica en las comunidades de aprendizaje, tecnocrático de la labor docente. Esta acusación carece de fundamento, puesto que como afirman en el mismo documento: “la dimensión instrumental no se obvia ni se contrapone a la dialógica. El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerden aprender. Así pues, incluye la parte instrumental que se ve intensificada y profundizada desde la crítica a la colonización tecnocrática del aprendizaje”.

El sistema organizativo es democrático y flexible tratando de que participe el mayor número posible de personas y se busca un horario ajustado a las posibilidades de alumnos y adultos. La comunidad de aprendizaje integra a los alumnos en la escuela y a esta en la comunidad. En última instancia se trata de que se ejerza en la escuela y desde la misma un liderazgo social compartido.

Este movimiento no responde a una intuición alegre y soñadora sino que conjuga contribución científica y compromiso humano y social para enfrentar con valentía el tradicional fracaso escolar y los problemas de convivencia en los centros y en las aulas. Tuvo un rodaje de configuración y concreción en antecedentes notables de experiencias escolares centradas en la comunidad como la Escuela de personas adultas La Verneda-St Martí en Barcelona y tres experiencias de EEUU: el programa

School Development Program – Programa de Desarrollo Escolar-, las Escuelas Aceleradas y el programa Success for all – Éxito para todos-. Este movimiento se ha extendido hoy en España. En Aragón, País Vasco y Madrid existen ya escuelas que asumen y desarrollan su escuela como comunidad de aprendizaje.

Las Comunidades de Aprendizaje cuidan mucho la praxis, más aún son una praxis educativa que desarrolla un estilo pedagógico dinámico y planificado que, basado en el diálogo y en la participación como eje de la relación educativa, busca superar los mecanismos excluyentes heredados de la sociedad industrial, substituyéndolos por mecanismos y procesos equitativos e incluyentes. La casuística operativa se concreta en las cuatro orientaciones pedagógicas siguientes:

- ❑ **Participación:** Para conseguir una educación de calidad es necesaria la participación de la comunidad. El aprendizaje no es un proceso técnico aislado de las circunstancias existenciales de los aprendices. Lo que se aprende depende tanto de la escuela como de todo el entorno. La participación de las familias es esencial para el desarrollo del mismo. Participación que se concreta no como una ingerencia en la labor de los profesionales, sino a través de y en la toma de decisiones en la escuela, en la organización y asistencia de cursos de formación y en su participación como personas voluntarias dentro de las aulas.
- ❑ **Centralidad del Aprendizaje:** Es imprescindible que todo el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades, que esté el máximo tiempo posible en actividades formativas. Se trata de acelerar el aprendizaje y no de bajar el nivel educativo.
- ❑ **Expectativas positivas:** Se apuesta por las capacidades que todas y todos tenemos. No se trata de que el alumnado aprenda “lo mínimo” sino de tener expectativas que lleguen a lo máximo.
- ❑ **El progreso permanente:** Es importante hacer una evaluación constante desde toda la comunidad educativa. Pararse a evaluar y reflexionar. Es un proceso de transformación que puede ser más o menos dificultoso, rápido o lento, pero tiene que valorar positivamente todos los avances que se van haciendo.

5.1.12. Las fases principales en el desarrollo del proceso de transformación

La transformación de una escuela en comunidad de aprendizaje sigue un proceso bastante articulado, basado siempre en los principios del aprendizaje dialógico: *diálogo igualitario, aprendizaje instrumental, inteligencia cultural, transformación, creación de sentido, igualdad de diferencias y solidaridad*.

Este proceso de transformación no se realiza de forma improvisada sino que sigue las cinco fases siguientes:

- ❑ **Sensibilización:** Fase inicial donde se dan a conocer las grandes líneas del proyecto de transformación y de los principios básicos de la comunidad de aprendizaje a las familias, profesores, estudiantes, administración, voluntarios, en suma a toda la comunidad educativa. Su duración supone alrededor de unas 30 horas de *formación* con el claustro del centro y a ser posible con las familias y la comunidad.
- ❑ **Toma de decisión:** con los elementos de análisis de la fase anterior el centro decide si quiere comprometerse o no en transformarse en una comunidad de aprendizaje. Se recomienda que exista un consenso de todos (equipo directivo, consejo escolar, profesores, AMPA, administración, agentes del barrio, familias...)
- ❑ **Sueño:** En caso de que se decida realizar el proyecto viene la fase del sueño. En esta fase se trata de idear la mejor escuela, de soñar el ideal de escuela, el que todos (padres, alumnos, profesores, barrio...) desearíamos para nuestra escuela olvidando contextos limitadores. Una escuela que sea capaz de responder de manera equitativa a las ilusiones y aspiraciones de todos y cada uno de los alumnos.
- ❑ **Establecimiento de prioridades:** El objetivo aquí es conocer la realidad y los medios con los que se cuente en el presente, analizarlos y establecer las prioridades del sueño. ¿Internet para todos? ¿Aulas agradables y autosuficientes en las que un aprendizaje sereno sea posible? ¿Grupos interactivos, solida-

rios y no segregacionistas? ¿Escuela abierta al barrio? ¿Formación y participación de familiares?...

- ❑ **Fase de planificación:** Sabiendo dónde queremos llegar y qué es lo prioritario que se quiere hacer hay que activar el plan de transformación y planificar cómo llevarlo a cabo. La flexibilidad como principio y el logro de una participación democrática está siempre en la base de las Comunidades de Aprendizaje. Las decisiones son acuerdos de toda la comunidad. Eso no quiere decir que a nivel operativo no se articule a través de trabajo de comisiones, como el hecho de que una comisión previa deba hacer la propuesta de agrupación de prioridades por temas y grupos de trabajo, para la asamblea.

Este proceso personalizado a la hora de decidir si una escuela asume el compromiso de transformarse en comunidad de aprendizaje, hace que cada comunidad de aprendizaje se organice de forma distinta en función de las necesidades y el sueño de cada una de ellas. Algunas escuelas amplían su horario y realizan una oferta formativa a toda la comunidad educativa. En la ampliación de esta oferta interviene tanto en su organización como en su desarrollo el voluntariado.

Es un proyecto que está teniendo éxito en varios aspectos, entre ellos: aumenta el nivel de aprendizaje del alumnado y mejora la convivencia entre los centros.

Las Comunidades de Aprendizaje contribuyen a que la escuela sea de alguna manera líder cultural del entorno. En sus principios está el de ser germen de transformación escolar y social. Conecta en este sentido con la dirección siguiente de que la escuela sea agente de transformación comunitaria.

5.2. La escuela como centro de acción comunitaria

La escuela como centro de acción comunitaria no puede considerarse como simples prácticas educativas y sociales puntuales que llevan a cabo algunos soñadores o revolucionarios subculturales que no aceptan la sociedad actual. Significa, por el contrario, una percepción de la escuela que cuestiona la escuela tradicional. Percepción que posee base teórica y social.

Se fundamenta en las bases del humanismo y constituye por sí misma un modelo de acción socio-educativo que contrarresta el modelo centrípeto y económico de escuela construida en el cauce de la industrialización y modernización. Cauce que tiene sus fuentes principales tanto en las teorías clásicas del desarrollo (Blomstrom & Hettne, 1984) como en las teorías de la dependencia (Todaro, 1989; Black, 1999). El modelo de escuela racionalista que antes hemos analizado es resultado inevitable de este modelo reproductor y economicista de escuela que se fue configurando en el cauce de estos procesos de modernización como desarrollo económico.

No sorprende, por lo tanto, que el modelo de escuela configurado en el cauce de las tendencias teóricas indicadas, presionado por las exigencias de la industrialización, haya promovido una escuela convertida en instrumento de desarrollo económico. Situación que la conduce progresivamente a alejarse de los intereses y necesidades educativas de los propios educandos en pro de lograr una modernización de la sociedad. En última instancia, como indican los defensores de la escuela como centro de acción comunitaria, la escuela surgida en estas coordenadas se convierte en un instrumento de reproducción del modelo económico de los países desarrollados de occidente.

En resumen, es una escuela aséptica cuyo sistema organizativo y didáctico está en función de parámetros del mercado con el fin de proporcionar a éste científicos y trabajadores eficaces. No es el hombre ni la comunidad en la que el hombre vive el principio y el fin de la educación, sino el mercado y los recursos de conocimiento y de trabajo demandados por el mismo quien se convierte en el fin de la educación y en el criterio para valorar la competencia y valía de los centros escolares.

La escuela como centro de acción comunitaria ofrece un modelo de escuela integral, completamente distinto al racionalista-tecnocrático-economicista, cuyas claves las resalto en las siguientes propuestas anti-nómicas:

- Frente a una escuela reproductorista, propone una escuela liberadora.
- Frente a una escuela centrípeta y de trincheras, promueve una escuela abierta y de convergencia a través de una comunicación basada en el diálogo.

- Frente a la supremacía de la cultura como ente o mito super-orgánico y mecanismo de control social (Bueno, 1996), activa y desarrolla el potencial creativo de los individuos, grupos y comunidades.
- Frente a un pensamiento único y unidireccional, moviliza la pluralidad y diversidad de pensamiento y de personas (pensamiento complejo).
- Frente a la objetivación e instrumentalización del hombre y de la escuela, desarrolla una escuela libre para el desarrollo y optimización del hombre.
- Frente al modelo de difusión y control de la información centrado en el profesor y en su actividad docente, construye un modelo y sistema participativo de creación centrado en el alumno y en su capacidad de aprendizaje.
- Frente a una escuela de asignación y generadora de exclusión, impulsa escuela de participación democrática e inclusora.
- Frente a una escuela centrada en la supremacía del conocimiento y del trabajo, cimienta una escuela centrada en el hombre y su circunstancia.
- Frente a una escuela reduccionista articulada en función de un currículum academicista, levanta una escuela integral articulada en función de la vida.
- Frente a una escuela alejada de la comunidad, configura y promueve una escuela abierta e inserta en la comunidad, de manera que la escuela sea, esté y actúe en la comunidad y la comunidad sea, esté y actúe en la escuela, puesto que la escuela es la parte institucionalizada de la comunidad en la que se concentra la misión educadora.

5.2.1. Modelo socioeducativo y praxis social

El concepto de persona y de su capacidad para constituir libremente grupos autónomos con los que compartir su existencia, la democracia como concepto y como realidad, la educación como un proceso integral desarrollado a lo largo de la vida, la pedagogía activo-participativa basada en el diálogo, en la pregunta y en la inclusión contra una pedagogía de la respuesta, la imposición y la exclusión, el reconocimiento de la diversidad como valor humano y social, y el protagonismo de los individuos y

de los grupos en la gestión de su propio proceso educativo constituyen los ejes sobre los que se erige el modelo de la educación y de la escuela como acción comunitaria (Merino, 2000).

El análisis de Walter Leirman (1996), cuando se plantea la unidad y diversidad de la realidad como problema que afecta a la educación en el contexto de complejidad y diversidad que caracteriza a la sociedad y a la educación en la sociedad actual, ayudará a ubicar este modelo educativo-social. A la pregunta ¿qué hacer ante la diversidad?, responde que hay que aprender a vivir con ella y no refugiarse bajo el escudo de determinados paradigmas. En el marco de esta actitud abierta a reconocer la pluralidad paradigmática en educación, señala y reconstruye en su libro *cuatro culturas en educación*, las cuatro culturas o paradigmas siguientes:

- 1) La cultura del experto en educación: El poder del conocimiento lleva al control sobre la vida.
- 2) La cultura de la ingeniería: La Educación orientada a la acción cambia el mundo.
- 3) La cultura de la educación profética: La peregrinación a un cielo y tierra nuevos
- 4) La cultura de la educación comunicativa: Ser es comunicar, aprender es dialogar.

La primera, *cultura racional y analítica del experto*, desarrolla el ámbito cognitivo y cultural, sigue la lógica del hombre como ser individual que busca la adquisición de conocimientos a través del aprendizaje y de los subprocesos de ayuda o dirección del mismo y, por el poder de éstos conocimientos, el control sobre la naturaleza y sobre la vida.

La segunda, *cultura tecnocéntrica del ingeniero*, es una educación orientada a la acción, a una acción planificada que provoca y controla el cambio del mundo. Es tecnocéntrica y fácilmente se subordina a la lógica del trabajo y de la producción

La tercera, *cultura concientizadora del profeta*, se inspira en una concepción antropológica de la sociedad y del mundo. Se especifica: en "la imagen del hombre caminante o, si se prefiere, del hombre peregrino, del hombre a la búsqueda de valores y de orientaciones normativas capaces de dar un sentido a la vida. En esta perspectiva, la sociedad se ve como una comunidad moral vinculada por normas éticas y reglas de acción

específicas, y finalmente por la perspectiva de una liberación de las limitaciones del mundo actual". (Leirman, ib.,127).

La cuarta, *cultura experiencial y dialógica del comunicador*, estimula y desarrolla la educación como comunicación y diálogo entre individuos y grupos frente al crecimiento del hombre *individual (sapiens, faber o viator)* de las tres anteriores. Esta cultura se basa en la complejidad de la acción comunicativa, como un proceso de intercambio entre los miembros de una comunidad sociocultural con todas las implicaciones que ello lleva consigo. Se convierte en última instancia en una praxis social participativa.

El modelo socio-educativo de la educación como acción comunitaria se configura y desarrolla en sus ejes teóricos e ideológicos en el cauce de la cultura concientizadora y de la cultura experiencial y dialógica del comunicador. Si bien, utiliza como recurso instrumental las aportaciones metodológicas y tecnológicas de los dos primeros, siempre y cuando este instrumento sirvan a la finalidad del modelo.

5.2.2. La Pedagogía dialógica de Freire: eje conceptual sobre el que se articula la escuela como centro de acción comunitaria

En este contexto de cultura como instrumento al servicio del hombre, concientizador, de experiencia vital y de comunicación, la base conceptual de la escuela como acción comunitaria encuentra base conceptual y apoyo metodológico en la "Pedagogía dialógica" de Freire que lleva a la práctica la idea de la educación como liberación y como compromiso para la transformación de la sociedad. El planteamiento y la praxis educativa de Freire chocan con el modelo reproductor y bancario de educación preponderante, cuya actividad principal es difundir-transmitir-inculcar las informaciones mínimas para reproducir el sistema productor dominante, al promover y desarrollar una educación viva y existencial.

Freire analiza como la escuela, en este contexto reproductor-bancario, deja de ser institución educativa para convertirse en instrumento no solo de reproducción de los modelos sociales y económicos sino también de inversión. Reproducción e inversión de valores e intereses ajenos a la vida y cultura de los propios educandos. Más aún, la cultura y educación autónoma de los educandos se consideran en este modelo bancario reproductor, al menos tácitamente, como un obstáculo e incluso co-

mo factores nocivos para la modernización y desarrollo predominante que no era otro que el crecimiento económico del mundo desarrollado.

La pedagogía de Freire no responde a una reacción visceral frente al monstruo capitalista del norte (USA), acotación a la que ha pretendido conducirnos algunas de las críticas a Freire y a su obra, sino a un planteamiento distinto de la educación y de la escuela. Es cierto que la Pedagogía de Freire en su inicio, trata de buscar soluciones mediante la educación a la situación de los agricultores del noreste de Brasil inmersos en un analfabetismo, subdesarrollo y pobreza bastante notable. Situación que les convertía en objetivo propicio para la manipulación y objetivación en función de intereses ajenos a su cultura y a su modelo de vida. Ahora bien, es cierto también que el conjunto de la Pedagogía de Freire significa un replanteamiento *cum fundamento in re*, como dirían los clásicos, de las teorías del desarrollo y de los modelos educativos y escolares al uso (Freire, 1969, 1970, 1978, 1979, 1990, 1997).

Es suficientemente conocido el enfoque economicista de las teorías clásicas del desarrollo. Circunstancia que, unida a las demandas de la industrialización, condicionó, por no decir determinó en esta misma dirección, a la mayoría de las teorías y modelos educativos que se configuraron y desarrollaron principalmente durante las décadas de los 60 y 70 del siglo pasado. Esto condujo a una desvirtuación y reduccionismo de los modelos educativos y en consecuencia a una instrumentalización económica de la escuela, ya que en la escuela es donde se concretaban generalmente la mayoría de ellos. Reduccionismo economicista que todavía constituye un lastre para la transformación que la escuela actual necesita, y en cuya tarea se encuentra comprometido el movimiento de escuelas centradas en la comunidad.

Las experiencias de Paulo Freire en el noreste de Brasil y sus numerosos escritos cuestionaron los conceptos de desarrollo predominantes⁷ y

⁷ Cuestionaron tanto el tradicional concepto de desarrollo como crecimiento económico que caracterizó a la mayoría de las teorías clásicas sobre desarrollo y también a las posteriores teorías de la modernización, como el concepto economicista de escuela derivado de las mismas. El libro de M. Blomstron y B. Hettne, (1984) muestra como Adam Smith con su teoría de autorregulación del mercado, junto con David Ricardo con su teoría de distribución del ingreso entre las diferentes clases sociales y Thomas Malthus con su teoría del crecimiento geométrico de la población frente al crecimiento aritmético de los alimentos, fueron las fuentes claves en las que bebieron los principales impulsores de las teorías clásicas del desarrollo. Las teorías de la dependencia añadieron un ingrediente más a las anteriores al defender que los problemas de subdesarrollo no eran internos a los países subdesarrollados, sino que dependían de factores externos a los mismos. Todas ellas, (clásicas, modernización y de la dependencia) constituyeron los elementos del cóctel sobre

ofrecieron un concepto de educación liberadora, comprometida con el ser humano y con su desarrollo como persona libre y responsable en avanzar y participar como ser autónomo en su propia educación, y en la propia transformación y la transformación de su entorno hacia un desarrollo sostenible.

En este contexto social y epistemológico, la educación en Freire deja de ser un simple proceso de información dirigido a inculcar ideas y valores modernos mediante la alfabetización, la instrucción y la tecnología, para convertirse en un proceso de comunicación, liberación y desarrollo humano, donde la alfabetización, la instrucción y la tecnología son lo que deben ser: *instrumentos al servicio de la educación*. La comunicación en Freire es diálogo y participación activa y responsable.

En este contexto, la educación y la escuela para Freire no son ni pueden ser neutrales. Freire critica el falso neutralismo de la escuela tradicional camuflado bajo la careta de calidad y eficacia científica, al igual que lo hizo antes Ferrer Guardia (1976), por citar un autor en el marco de nuestra cultura ibérica, cuando analiza y destruye el autodenominado por sus impulsores “laicismo neutralista” de la escuela. Laicismo que Ferrer analiza como un subterfugio para encubrir la ideología escolar de la burguesía ascendente, es decir de camuflaje de neutralidad cuando de neutralidad no tiene nada, como no lo tenía el neutralismo republicano francés (Monés, L. 1977). Uno y otro, en contra de este subterfugio, no son para Ferrer, al igual que no lo fueron posteriormente para Freire, un recurso o disfraz para disimular las auténticas intenciones reproductoras de la ideología del Estado o de los sistemas económicos predominantes. Parece que hoy podemos comprobar que Ferrer y Freire no andaban desencaminados, puesto que podemos comprobar fácilmente que el efecto pernicioso de estos subterfugios o camuflajes ha sido el desarrollo de una escuela burocrática/tecnocrática, controlada e instrumentalizada por el Estado o por otros grupos macroeconómicos o ideológicos.

En resumen, el modelo educativo de Freire es un modelo centrado en el ser humano como persona responsable de sí misma y de su entorno y comunidad. En última instancia trata de que la escuela no quede descolgada de los intereses y necesidades de los individuos y comunidades con-

los que se erigió la escuela bancaria y reproductorista de los intereses de las élites de los países desarrollados y, por lo tanto, ajena a los intereses de los educandos. Escuela que Freire critica con tanta dureza.

cretas en las que surge y desarrolla, ni tampoco utilizada por otras instancias políticas, ideológicas o económicas, bajo el camuflaje de la neutralidad, la eficacia, la exigencia del conocimiento y del trabajo, etc., sino que sea un instrumento valioso para responder al reto que cada persona y cada grupo humano tiene no solo de educarse sino también de crear identidad individual y comunitaria, así como la de crear y participar en el desarrollo de la comunidad.

Los canales interpersonales de comunicación constituyen en la obra de Freire el vehículo principal de educación. No se trata, como algunos han acusado injustamente a Freire, de que determinadas actividades docentes, como información o enseñanza, desaparezcan de la relación educativa, sino de que éstas se lleven a cabo como una actividad crítica, tal como indicó N. Postman y Ch. Weingartner (1975). Es decir de que sean instrumentos de ayuda al educando para que éste posea recursos que no coarten su libertad ni su autonomía en su desarrollo y mejora personal ni en los procesos de toma de decisiones a nivel de comunidad.

5.2.3. Doble dirección de las concreciones en la praxis

La escuela como centro educativo institucionalizado en el que la sociedad articula formalmente su responsabilidad educativa ha sido y sigue siendo un mayor muy deseado para grupos e instituciones. No es extraño en este sentido que bajo la denominación de la escuela como centro de acción social se esconda a veces el interés, no tan educativo ni social, de utilizar a la escuela como instrumento de poder, sea del poder popular o el de determinadas fuerzas ideológicas, culturales, políticas y económicas. Sobre esta dirección, rechazable desde cualquier punto de vista que se analice, no considero necesario extenderme más. Permítaseme no obstante indicar, que esta tendencia de utilizar instrumentalmente la escuela como recurso de poder no encuentra apenas defensores teóricos, sin embargo la realidad práctica permite confirmar su existencia.

La segunda dirección propugna que la escuela ha de ser líder cultural y social del entorno. La escuela deja de ser una institución educativa limitada a unos años de la vida para contribuir al esfuerzo notable que numerosas personas, grupos e instituciones están realizando para que la educación recupere su carácter de permanente, esto es que llegue a ser ciertamente en la práctica y no solo en el concepto un proceso permanente a lo largo de toda la vida, tal como subraya el Informe a la UNESCO

de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (Delors, 1996).

En el marco de esta segunda dirección se generan programas para que la escuela se convierta de hecho en la institución formal donde la sociedad educadora pueda llevar a cabo de manera institucionalizada su responsabilidad educadora. La proliferación cada vez mayor de programas de “Educación no formal” en las instituciones educativas es también un indicador de la recuperación de la escuela para la comunidad. La implicación de la escuela en la educación de adultos, la reconquista por la escuela de la dimensión educativa que hemos denominado antes “dimensión vital” para diferenciarla de la dimensión cognitiva/curricular, en la inteligencia de que ambas han de caminar unidas en el proceso integral que es la educación. Esta dimensión vital se está concentrando y articulando hoy en torno a la educación social. La existencia de experiencias escolares afines a la educación popular, o que son educación popular por sí mismas, son asimismo indicador de este esfuerzo.

Antecedentes históricos de educación popular en los que se encuentran contribuciones teóricas y metodológicas para el desarrollo de programas en este sentido los tenemos en: la *extensión universitaria*, las *universidades populares*, las *misiones pedagógicas*, los *movimientos obreros*, la *acción socioeducativa de las iglesias* y de otras instituciones que podemos englobar hoy bajo la denominación *de ONGs*. En J. Merino (2000), donde se presenta el resultado de una investigación, se ofrecen elementos teórico-prácticos y programas de educación social, educación popular, educación no formal, educación de adultos, educación y cívica, que ayudarán a quienes se encuentren trabajando en la loable tarea de recuperar la escuela para la comunidad y la comunidad para la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- APPELL, M.W. (1987) *Educación y poder*. Paidós/MEC: Barcelona.
- BERSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistique et control social*. Paris, Les Editions the Minuit.
- BLACK, J. K. (1999). *Development in Theory and Practice: Paradigms and Paradoxes*. Westview Press
- BLOMSTRON, M. & HETTNE, B. (1984). *Development Theory in Transition*. Londres: Zed Books Ltd.
- BUENO, G. (1996): *El mito de la cultura*. Barcelona, Prensa Ibérica S.A.
- BOURDIEU, P. (1977) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- _____, (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Editions du Seuil.
- _____, (2003) *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1970). *La reproducción*. Paris: Les Ed. de Minuit.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (2003). *Los herederos. Argentina/México*: Siglo XXI Editores.
- BURKE, M. (1984). *Les styles de vie des entreprises et les cadres*. Paris: Interéditions.
- CARNOY, M. (2000) *La educación como imperialismo cultural*. Madrid: siglo XXI
- CASTELLS, M. (1998): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. 3 Vols. Madrid: Alianza.
- CHOMSKY, N. (1998). “La última desaparición de las fronteras”, *Revista Realidad Económica*. No. 154. IADE. Buenos Aires, febrero-marzo.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- HIJAS DEL PATROCINIO DE MARÍA. *Documentos Fundacionales de la Congregación. Hijas del Patrocinio de María* (1989). Madrid. Editado por Hijas del Patrocinio de María.
- ECHEVERRÍA, J. (20003). *La revolución tecnocientífica*. Barcelona: FCE
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. & VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ESCUADERO, J.M. (1992) Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares, *II Congreso Interuniversitario de Educación*, Sevilla.
- FERRER GUARDIA, F. (1976). *La Escuela Moderna*. Madrid: ZYX. (La primera edición de este libro se realizó en 1912 en la Editorial de la Escuela Moderna).
- _____, (1997) *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

- _____, (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: siglo XXI.
- _____, (1979). *Educación y acción cultural*. Madrid: ZYX.
- _____, (1978). *Pedagogía y acción liberadora*. Madrid: ZYX.
- _____, (1970) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- _____, (1969). *Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI
- GIROUX, H. (1983). *Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A critical Analysis*, *Harvard Educational Review*, vol 53(3) 257-293
- GÓMEZ GAVAZZO, C. (1959) *Metodología del Planeamiento Territorial*. Rosario. Centro Regional de Estudios de Vivienda y Planeamiento.
- HUSSERL, E. (1992) *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendente*. Madrid: Crítica.
- KISNERMAN, N. y otros (1986). *Teoría y Práctica del Trabajador Social. Comunidad*. Tomo V. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- LEIRMAN, W. (1996). *Cuatro culturas en educación*. Madrid: Cauce Editorial
- LERENA, C. (1985): *Escuela, ideología y clases sociales en la España contemporánea*. Barcelona, Ariel.
- MERCADO Y SOLÍS, L. (2004). *Biografías, P. Cosme Muñoz Pérez y P. Luís Pérez Ponce*. Madrid: Casa Generalicia. Hijas del Patrocinio de María (Edits.) Se trata de una transcripción literal de la biografía del P. Cosme Muñoz Pérez escrita por D. Luís Mercado y Solís en 1654.
- MERINO, J. V. (2000). *La animación sociocultural como forma de educación*. Madrid: Universidad Complutense. (Investigación).
- _____, (2005) "Pedagogía social y Educación social: Reto de conocimiento y de acción para el siglo XXI", en J. Ruiz (Ed.): *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense- Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 225-255.
- _____, (2006) *La Violencia Escolar. Análisis y Propuestas de Intervención Socioeducativas*. Santiago de Chile: Arrayán.
- _____, (2007) "Perspectiva pedagógico-social de las reformas educativas". En *Cuadernos de Pensamiento* 18. Madrid, fundación Universitaria Española, 301-362.
- _____, (2007). *Educación intercultural. Análisis, estrategias y programas de intervención*. Santiago de Chile: Arrayán.
- MONES, L. (1977) *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria*. Barcelona Icaria.
- MUNICIO, P. (1988). *La cultura escolar como clave. Apuntes de educación. Dirección y Administración* 29, 2-5.
- POSTMAN, N. y WEINGARTNER, Ch.. (1975). *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona: Fontanella.
- ROMAN, M Y DÍEZ, E. (2005). *Diseños Curriculares de Aula*. Madrid: EOS.

- ROMÁN, M. (2006) "Cultura escolar e institucional en la sociedad del conocimiento". *Master en Innovación educativa. Cultura institucional y currículum*. Madrid: Universidad Complutense- Lima: Universidad Marcelino Champagnat. Unidad 7, 1-70
- SCHUMPETER, J. (1965). *Imperialismo y clases sociales*. Madrid:Tecnos
- SENGE, P. (2002), *La Quinta Disciplina: Escuelas que Aprenden*, Bogotá, Norma.
- SÓÑORA CABALEIRO, M. (2007) *La formación del sentimiento de identidad y pertenencia a la escuela: una estrategia de prevención social*. <http://www.unb.br/ceam/nescuba/artigos/pano110.htm> (fecha de lectura 5-XII-2007).
- TODARO, M. (1989). *Economic Development in the Third World*. Longman Inc., NY.
- YOUNG, M.F. (1971). *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London:Collier McMillan

RAZÓN EDUCATIVA EN RAMIRO FLÓREZ. EDUCACIÓN PARA LO NUEVO

Por TERESA CID

Universidad CEU San Pablo

Lo nuevo es aprender a ser

R. FLÓREZ, *Razón educativa*, 242

1. UNA NUEVA EDUCACIÓN PARA UNA SOCIEDAD CONFUSA

Para entrar en el tema de la educación, comenzaremos recordando unas palabras del profesor García Hoz: «Hoy hay más escuelas, absoluta y relativamente hablando, que jamás hubo. Hay más puestos escolares, más universidades. Parece que deberíamos estar más satisfechos que nunca con el desarrollo de la educación. Y, justamente, ocurre lo contrario. Se tiene la impresión de que a medida que se extiende la educación se extiende también el descontento. A más educación, más frustración» (García Hoz, 1980, 365). Estas palabras, escritas en el año 1980, siguen teniendo vigencia hoy. No vamos a entrar aquí en las causas que han llevado a esta situación. Pretendemos simplemente constatar el hecho: el problema educativo no es un problema de cantidad sino de calidad, dado que, como acabamos de ver, la mayor cantidad de instituciones escolares no ha ido acompañada de una mayor satisfacción.

¿Qué ha ocurrido para llegar a esta situación? Echemos una rápida mirada a nuestro pasado más cercano. Al terminar la Segunda Guerra Mundial, era necesario reconstruir el mundo. La reconstrucción pasaba, en la

mente de muchos hombres, por un quehacer educativo eficaz. Y así se hicieron reformas encaminadas a lograr que la educación respondiera a las esperanzas que tenía puestas en ella el hombre moderno. Al mismo tiempo, las condiciones de la sociedad iban cambiando vertiginosamente. En el mismo año 1945 aparecía el primer ordenador electrónico del mundo. Iban a empezar los cambios rápidos de la sociedad. En apenas cuarenta años se habló de la revolución electrónica, atómica, informática, telemática, nombres que fueron apareciendo sucesivamente y que marcan, a su vez, distintos aspectos del nuevo periodo histórico que estamos viviendo a pasos agigantados. Pero ¿cómo afectan estos cambios a la educación?

Los años cuarenta vieron renovar el *optimismo pedagógico*; puesto que las armas eran un elemento de destrucción, la humanidad podía encontrar solución a sus problemas en la educación. En los años posteriores tal esperanza se vio frustrada. Al optimismo naciente siguió un periodo de desconcierto que hizo ver la incapacidad del sistema educativo para resolver los problemas de la vida humana. Tales convulsiones que se iniciaron en los años sesenta en los grandes centros universitarios de Estados Unidos y Japón, tuvieron su expresión más conocida en la famosa revolución de mayo del 68 francés.

La caracterización de esta nueva sociedad se suele expresar con dos términos: sociedad postindustrial para referirnos al aspecto económico y productivo de la vida, y hablamos de una mentalidad posmoderna si la intención se dirige predominante al mundo de las ideas y las actitudes. Hablar de sociedad postindustrial es aludir directamente al mundo de la *técnica*, hablar de *postmodernidad* es referirse preferentemente al mundo del pensamiento. La *técnica* responde a la idea de *progreso lineal* en el que cada conquista sirve como fundamento y punto de partida para la siguiente. Sin embargo, en el mundo del pensamiento el panorama es bien diferente. No hay un progreso lineal sino más bien un vaivén del pensar: existencialismo, neopositivismo, estructuralismo, neomarxismo, filosofía analítica, son otros tantos modos de pensar que ha ido naciendo y agonizando en la época postmoderna.

La evolución técnica y la evolución intelectual, a pesar de la diferencia señalada, tiene *en común* un menosprecio de lo viejo. Se ha escrito con razón que a los hombres les ha acometido una extraña fiebre por *cambiarlo todo*. Los dos diferentes caminos, el de la técnica y el del pen-

samiento, se manifiestan con claridad en el campo educativo. Así, en la educación y la Pedagogía de la posmodernidad se manifiestan, entrelazadas, la continuidad de la técnica y las oscilaciones del pensamiento.

La continuidad técnica tuvo su máximo representante en el pragmatismo de Skinner, en el que el concepto de «ingeniería educativa» y la técnica de la «enseñanza programada» colmó la ilusión de quienes esperaban de la técnica la solución a los problemas humanos¹. El optimismo pedagógico de la primera década de la postguerra viene a ser como la síntesis de la modernidad pedagógica: *la educación salvará al mundo*. En la década de los cincuenta las cosas cambiaron. A la vez que la educación se tecnificaba, se fue generando una inquietud, una agitación interna, que al principio permanece larvada pero que tuvo una manifestación explosiva en la década siguiente. La agitación universitaria se extiende por todo el mundo. Al mismo tiempo, el movimiento «antiescuela» también toma cuerpo, una extraña mezcla de existencialismo, nihilismo, y neomarxismo se hallan en el fondo de este movimiento.

El rápido recorrido que acabamos de hacer sobre las condiciones de la llamada sociedad posmoderna que más directamente han influido en la educación, produce una actitud de desconcierto. La educación se ha quedado sin rumbo claro. Desarrollo técnico y desorientación doctrinal. Parece ser que algo tiene que ver lo uno con lo otro. Los instrumentos técnicos, liberando al hombre de actividades repetitivas, pueden facilitar su actividad creadora. Pero, de hecho, los medios de comunicación social no parece que hagan al hombre más creativo, sino que más bien tienden a superficializarle, derramándole en una actitud pasiva frente a la abundancia de información sensible. Los medios de comunicación suministran «noticias», icónicas o verbales, pero éstas no son fruto de la observación directa, con lo cual se anquilosa la facultad de enfrentarse directamente con la realidad para conocerla. La «noticia» es una imagen «filtrada» por el que informa.

De esta manera, la dificultad de pensar, y la pereza de pensar, disimulada en la pura adquisición de noticias, viene también a facilitar la manipulación de la mente y la actividad humana que, en lugar de regirse por decisiones propias, acepta la valoración de la realidad que le ofrecen los medios de comunicación, sin realizar el esfuerzo de someterlos a crítica.

¹ La obra de Skinner, *La tecnología de la enseñanza*, publicada originariamente en 1968 y traducida al español doce años después, ha tenido una amplia influencia.

Así, «el *hombre* se convierte en un *ser dirigido* por otros que acepta las ideas y utiliza las cosas sin preocuparse por comprender su sentido. La libertad desaparece en la abundancia de información que no se digiere, la técnica domina a la persona» (García Hoz, 1991, 342).

G. Sartori, en su obra *Homo Videns. La sociedad teledirigida* (1998), ha llamado la atención sobre los efectos de la revolución multimedia. Advierte que esta revolución está transformando al *homo sapiens*, producto de la cultura escrita, en un *homo videns* para el cual la palabra ha sido reemplazada por la imagen. La primacía de la imagen, es decir, de lo visible sobre lo inteligible, lleva a un *ver sin entender* que ha acabado con el pensamiento abstracto. La tesis de fondo del libro es que un hombre que pierde la capacidad de abstracción es *eo ipso* incapaz de racionalizar y es, por tanto, un animal simbólico que ya no tiene capacidad para sostener y menos aún para alimentar el mundo construido por el *homo sapiens*.

2. EL DILEMA PRESENTE: ¿EDUCACIÓN O VACIAMIENTO DEL HOMBRE?

El profesor R. Flórez, en su obra, *Razón educativa* (1991), llama la atención sobre «el colosal *giro* de nuestro presente, que más que un viraje de recodo en la historia, se parece a un *salto mortal* en el vacío. La sensación de naufragio de nuestra cultura, y con ello de la quiebra de la escala de valores recibidos, es tan generalizada y compartida, que al mentar la palabra *educación*, se nos dispara inmediatamente a todos el inesquívale interrogante: educar, ¿*para* qué? ¿a qué creencia fundante se puede recurrir para cimentar de nuevo eso que se llama educación?» (Flórez, 1991, 226).

Ciertamente, la frustración ante los resultados del proceso educativo a la que aludíamos anteriormente nace, más que de una situación absoluta o aisladamente considerada, de la enorme diferencia que existe entre lo que se espera de los centros educativos y lo que realmente dan. Por ello, debemos preguntarnos: ¿por qué la educación no proporciona lo que se espera de ella? Posiblemente podrían aducirse muchas razones, pero en el fondo de todas ellas late, como advierte el profesor García Hoz: «el *fal-seamiento* del *concepto* mismo de *educación* o, dicho con otras palabras,

la sustitución del proceso educativo por otra cosa, aparentemente igual, pero en realidad distinta» (García Hoz, 1980, 367).

Recordemos que las dos etapas del *proceso del pensar*, tanto la *perceptiva* como la reactiva o *práctica*, terminan en la posibilidad de una manifestación exterior, pero una y otra implican un *proceso interno* de actividad específicamente humana. El proceso normal del conocimiento humano empieza en la actividad *perceptiva* que se ejerce a través de la *mirada* a las cosas y del *escuchar* la voz de quien nos enseña. El proceso de la contemplación se puede ver como un *mirar, pensar y escuchar* hasta que se descubra la relación que una cosa, persona o circunstancia, tiene con la realidad. Sin embargo, las prácticas educativas al uso tienen una enorme carencia por no atender a los dos aspectos de la contemplación que acabamos de señalar: la mirada, es decir, la atención persistente a lo que se quiere aprender con la reflexión personal para valorarlo, y el lenguaje del corazón, que incorpora todos los elementos racionales y supraracionales que operan, o pueden operar, en la personalidad humana.

Con demasiada frecuencia, la actividad educativa se reduce a las manifestaciones externas del proceso pasando por encima de la *actividad interior* de *reflexión y valoración*. De esta manera, «la educación se ha convertido en una *máscara*, una simulación, porque, en lugar de desarrollar las posibilidades del hombre ha *vaciado* su existencia del contenido específicamente humano» (García Hoz, 1980, 368). Vaciado el hombre de su interior capacidad de reflexión y valoración, queda de hecho convertido en una máquina de producción... o de destrucción.

El *vaciamiento del hombre* dentro de una *educación* que es solo *apariencia*, se pone de relieve principalmente en una educación pragmatista, utilitaria, a la que le importa únicamente la producción material negando la realidad interior, espiritual del hombre. La eficacia externa es el criterio supremo para una educación, el mismo que se utiliza para valorar una máquina. Y como en una máquina lo importante es que todas sus partes funcionen dentro de un orden y sintonía previamente establecidos, lo que importa en el hombre es que sea capaz de *adaptarse* a las normas de productividad social, que otros han establecido por él. *Productividad y conformismo* son los valores máximos de un *hombre educado* según la concepción pragmatista de la educación.

Y es que, desconocido u olvidado el proceso interior del pensar no le quedan al hombre otros elementos que los biológicos puestos por la natu-

raleza o las destrezas materiales puestas por la civilización técnica. En una educación despreocupada de la interioridad, ni los impulsos biológicos son regulados de acuerdo con la dignidad humana ni el sentido de las destrezas técnicas es comprendido. El hombre actúa a ratos como una bestia y a ratos como un autómatas. En realidad no hay educación, sino biología y técnica, «ingeniería de la conducta», como se ha escrito en alguna ocasión.

Ante las instituciones educativas se abren, pues, dos caminos: el del vaciamiento del hombre y el de la verdadera educación. Para ambos habrá caminantes. Junto al riesgo de una educación que deje vacío al hombre, existe la posibilidad de una educación que intente formar personas no solo capaces de producir y usar cosas materiales, sino también de ofrecerles elementos necesarios para que lleguen a descubrir el *sentido de la vida*.

3. EL HOMBRE COMO PROYECTO

Para R. Flórez la palabra que podría servir como lema de lo que ocurre hoy en el mundo sería aquella de san Agustín: «Me he hecho a mí mismo problema» (*Confesiones*, X, 33, 50. cf. Flórez, 1991, 62). Es la *Magna quaestio* de la que se hace eco san Agustín y que está dirigida al conocimiento de sí mismo. En el tema de la educación, esta pregunta sobre sí mismo se radicaliza por el hecho de que no es posible fundarse en sí mismo, se nos impone una *apertura* a la recepción de algo anterior donde apoyarse.

Podemos comenzar definiendo al hombre como *eros fontal*, capacidad desiderativa, o ser anhelante. Así se ha hecho en una gran veta de la tradición occidental que llega hasta las corrientes actuales que intentan definir al hombre como *ens desiderans*, como radical deseo. Como observa, R. Flórez: «para surgir y ejercitar ese *deseo* no se podrá nunca prescindir del *pensamiento* como *fundamento*, siendo así ese *deseo*, *gravitación racional* y requirente, es decir, *deseo razonante* o *razón desiderativa*» (Flórez, 1991, 16). Lo que se desprende de la apelación anterior es que el hombre es un ser *deficiente*, *inacabado*, prematuro y que debe determinarse por sí mismo. Y para ese quehacer *autocreativo* se le ha dado el *pensamiento* como constitutivo coexistencial a su ser. El punto de arran-

que obligado es, pues, la necesidad de la *educación del pensamiento*» (Flórez, 1991, 17).

El verdadero hito, por tanto, de la lucha pedagógica y educativa hoy sigue siendo el viejo imperativo de Píndaro, «llega a ser el que eres», porque el hombre «no es un hecho, sino una *tarea*, con un repertorio limitado de posibilidades para realizarse a sí mismo. Y en cada momento de su existencia debe *elegir* entre esas posibilidades la mejor y más adecuada para felizmente llegar a ser sí mismo» (Flórez, 1991, 34). La educación es *construcción* o no es nada. Porque el objeto de la educación es poner los cimientos para que el hombre puede construir una *vida lograda* como la tarea única de la libertad personal. Se trata de tomar en serio la búsqueda personal de una plenitud que no es un simple crecimiento natural de unas capacidades, afecta a la misma *identidad* de la persona y que la puede calificar como tal.

La primera exigencia de toda construcción es buscar el *fundamento*, tanto para la comprensión de la realidad cuanto para orientar y justificar nuestras propias acciones. El hombre es persona en la medida en que tiene capacidad y libertad para comprender, decidir y orientar los actos de su vida. La educación ha de ir dirigida, por tanto, a ayudar a formular el *propio proyecto personal* de vida y adquirir la capacidad para realizarlo. Mas la realización de un proyecto de vida solo es posible desde una actitud operante y abierta a *toda* la realidad. Vivir humanamente es llegar a formular un proyecto personal de vida y *ser capaz de realizarlo*. Un proyecto que no se encierra en los límites individuales de una vida humana. Es, por el contrario, previsión para obrar trascendiendo, ensanchando los límites del propio ser.

El concepto de hombre como proyecto no es más que la aplicación de otro concepto más radical que es el de la *historicidad humana*. Y la comprensión de la historicidad humana sólo puede hacerse ahondando en el concepto de *temporalidad*. La temporalidad es el nudo existencial o la cópula de unión en presencialidad de los tres modos tradicionales de concebir el tiempo: *pasado*, *presente* y *futuro*. Historicidad humana quiere decir que, en un primer análisis, el ser del hombre como acontecimiento se agota en lo sido del pasado, en el siendo del presente y en la proyección o prospección en su futuro.

Debemos a san Agustín la famosa formulación de los modos de ser de cada una de las divisiones del tiempo en *pasado*, *presente* y *futuro*: pre-

sente de las cosas pasadas, presente de las presentes y presente de las cosas futuras. Los modos del tiempo existen, pues, en función del presente, en la medida en que *el pasado es memoria* o recordación o reinteriorización acumulada, *el futuro es expectación*, profecía y proyecto, y *el presente es atención* (Flórez, 1979, 341-357).

Heidegger, en su famoso libro, *Ser y tiempo*, distingue entre existencia inauténtica y existencia auténtica, pasando de una a otra según siga o desoiga la conciencia, *la llamada* a la propia aceptación de la temporalidad. *Existencia inauténtica* es la que vivimos siendo víctimas del «se» (de la charlatanería, del anonimato, etc.) y *existencia auténtica* es la que asume su condición de temporalidad siguiendo las indicaciones de la propia *vocación*. Ahora bien, como advierte el mismo R. Flórez, el hombre no se agota en el tiempo. Aquí habría que profundizar en el concepto de la *vocación*, en esa dimensión la temporalidad humana es una inquietud, nunca resignada a la temporalización: el hombre es también ex-tático del tiempo y, en cierto grado, es connotador de eternidad, es decir, «el hombre trasciende al hombre». Y en eso que se autotrasciende, trasciende toda alteridad mundano-temporal.

El proyecto humano tiene como base última de arranque lo que Ortega llamaba *el fondo insobornable* de uno mismo. Y es que, «el hombre real no es ese vacío transido de posibles alteridades, al menos no es sólo eso: el hombre está radicado en una mayor y más fundamental trascendencia. ¿Qué querían decir san Agustín y Pascal cuando afirmaban que *el hombre trasciende al hombre*? Querían decir esto: que *el hombre no viene ni está aquí de vacío*» (Flórez, 1991, 71). El vacío no puede tener proyección alguna. Ésta es la raíz de todo pensamiento utópico y de las teorías de la *esperanza* como principio. La proyección humana no viene sólo de una manquedad sino de una fuerza *ab intus*. A esto es a lo que apunta R. Flórez cuando nos dice que el hombre *nunca viene de vacío*. Analizando ese afán inquietado, requirente y recurrente, al final, siempre encontraremos la famosa fórmula de que «tu no me buscarías, si de algún modo no me hubieras encontrado». Lo que buscamos y lo que, en modos comedidos y a veces ínfimos, encontramos se le pueden dar muchos nombres: felicidad, dicha, vida permanente.

4. EL NUEVO HORIZONTE PEDAGÓGICO: RAZÓN EDUCATIVA

El concepto de *razón educativa* es la *razón histórica* de Ortega aplicada a la educación (Flórez, 1991, 53). En este contexto de la razón histórica, la razón educativa «debe ocuparse en primer lugar de comprender al hombre como proyecto y ofrecer su ayuda (no su *imposición*) para que el hombre lo realice» (Flórez, 1991, 54). Esta función es tan amplia que para cumplirla ha de apelar a otra serie de fundamentos y tareas que posibiliten su cumplimiento. Entre ellas, debe estar atenta a las siguientes. El primer fundamento que ha de tener en cuenta la razón educativa es que el hombre tiene como soporte de su vivir el repertorio de ideas y creencias de la sociedad y del tiempo en el que vive. Por tanto, debe partir del subsuelo desde el que el hombre vive, teniendo en cuenta sus creencias y convicciones. No contar con la *razón de atenuamiento humano o de creencias* es condenar al fracaso todo acto educativo.

Partir del hombre como proyecto es apelar a su *libertad*. Esto quiere decir, entre otras muchas cosas, que la libertad debe educarse para que el hombre acceda a una auténtica *liberación*: liberación de esa alineación que puede adoptar muy variadas expresiones: puede ser fruto del pecado, puede ser ideológica, o puede ser política, intervencionismo de cualquier tipo: educar para la adaptación social, para la sumisión o la docilidad, para la ciudadanía... Pero el hombre no quiere ser alienado, ni manipulado a nivel alguno, ni social, ni económico, ni político, quiere ser *sí mismo*, lo cual es más que «liberarse» de posibles esclavitudes: es querer ser *sí mismo* trascendiéndose. Así pues, la versión negativa de la alineación, en el nuevo horizonte pedagógico, debe verse en su *vertiente positiva*: en la vertiente del enriquecimiento del ser humano como *sí mismo*.

Ahora bien, la *razón educativa de libertad* no puede ser educación para-sí-mismo; el hombre no se realiza por el egocentrismo, sino por *ser abierto*: a la realidad, a los otros y al misterio de la *trascendencia*: «Educar para el propio proyecto vital no puede significar educar para el disfrute y autosuficiencia del propio yo, sino para el servicio al proyecto que involucra también a los demás. Libertad como liberación, quiere decir que alguien es libre cuando se libera, cuando se “desegoiza”, cuando es *abierto*» (Flórez, 1991, 56)².

² Véase Libertad y liberación. Sobre el concepto de libertad en su dimensión antropológica, Publicaciones de la Universidad (Valladolid 1975).

El hombre como *ser abierto*, lo primero que debe aprender es la *lectura de la realidad*. La realidad es la verdadera y primordial educadora. Como decía Zubiri, «el hombre es un animal de realidades» (Zubiri, 1984), expresión que ha de entenderse en el sentido de que el hombre tiene que habérselas, quiera o no, con la realidad (Cf. Flórez, 1991, 57)³. En palabras de García Hoz, la persona tiene «*vocación de realidad* (de la realidad sensible y de la realidad transensible) y se siente llamada particularmente a la comunicación con los otros seres que con ella comparten el carácter de persona, es decir, a la comunicación social» (García Hoz, 1993, 11).

La razón educativa es, pues, apertura a la naturaleza, a lo social, a la convivencia, a la historia. Ver en la historia el escenario de la creatividad humana. Estar abierto a la historia es estar abierto a la verdad hecha por el hombre; a poder ver cómo el hombre a la vez que hacedor, es hijo de la historia, de su propia historia. «Yo soy hijo de mis obras», decía la proclama de D. Quijote (Flórez, 1991, 58)⁴. Así, la historia es un modo de revelación. Introducir explícitamente la *razón utópica* en el terreno educativo es poner de relieve la dimensión del hombre como *esperanza*, como conciencia anticipadora, como ser inacabado que tiende a su plenificación e integralidad. Quiere decir que la razón educativa ha de apuntar a esas nuevas posibilidades del futuro real, y quebrar el anacronismo de educar para *el pasado* e incluso para la más viva y *momentánea actualidad*.

La razón educativa se dirige al hombre como ser en proyecto, «como unidad transida de historicidad. Contempla como programa formativo, hacer del hombre en potencia y en proyecto, un *hombre en efectividad*. Debe darse como tarea, por tanto, ver cómo el hombre se hace hombre, y no vive deshumanizado o alienado» (Flórez, 1991, 59). Observa R. Flórez que es necesario pasar de la mera crítica a un nuevo campo de

³ Véase *Las dos dimensiones del hombre agustiniano*, 165.

⁴ Durante la conversación de Don Quijote con su vecino Pedro Alonso, éste le invita a que reconozca quién es, Don Quijote afirma rotundamente: «Yo sé quien soy». (M. CERVANTES, *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, Iª p. c. V). Pero, ¿quién es Don Quijote? Él mismo nos responde: «cada uno es hijo de sus obras». (Iª p. c. IV). Como es obvio, Sancho aprende rápidamente esa definición y se la aplica a sí mismo. Un poco airado con el barbero le dice: «[...] soy cristiano viejo y no debo nada a nadie, y cada uno es hijo de sus obras» (Iª p. C. 47). Además, ante una conversación con el Duque, que desea saber quién es y cómo es Dulcinea, Don Quijote inicia su respuesta: «—A eso puedo decir [...] que Dulcinea es hija de sus obras» (IIª p. C. 32). Cf. R. FLÓREZ, «Pensamiento moderno: el hombre desorbitado», en *Cuadernos de Investigación Histórica* 22, Fundación Universitaria Española (Madrid 2005) 103.

racionalización, en el que tengan cabida nuevos ámbitos todavía no racionalizados, aunque para ello sea preciso *ampliar*, estirar el *concepto mismo de la racionalidad occidental*. No basta con la sola reflexión. La razón debe ser a la vez *lógica y soteriológica*» (Flórez, 1991, 17, 80).

«Pensar es traer el ser a la palabra» nos recuerda R. Flórez siguiendo a Heidegger (cf. R. Flórez, 2006, 446-447). Y el *pensar poetizante* es la última fase del camino del pensar. Y es que lo poético es lo que brinda al hombre, a los pueblos y a las naciones la posibilidad de «ubicarse en su *origen*, en su propia esencia que es la que han de temporalizar en su peculiar historia real y cultural» (Flórez, 2003, 307). Por último la razón educativa ha de ser una *razón integradora*, es decir, desarrollando esa pluralidad de dimensiones que acabamos de señalar, es *única*. Su misión consiste en *agrandar la vida*, capacitar para vivirla con la mayor amplitud y riqueza posibles, densificarla y hacerla más plena de dicha y esperanza.

5. LA CATEGORÍA DE LO NUEVO: APRENDER A SER

La realidad aparece dándose siempre como devenir cambiante e innovador. Es en ese horizonte en el que R. Flórez sitúa su hermosa contribución sobre la «Educación para lo nuevo» (Flórez, 1991, 226-248). Su concepto de razón educativa se sitúa en un plano distinto al de la simple docencia, incluye la información en la formación, el saber en el *aprender a ser*. La desazón ante lo nuevo produce dos actitudes diversas y aun opuestas. La de *rechazo* y la de *aceptación*. En la primera lo nuevo se ve como amenaza a la propia identidad personal. Sobre esta primera actitud se monta una segunda que es la del *hombre a la defensiva*. El acto educativo se convierte en conflicto pedagógico y en escenario de lucha campal. Ese presunto acto educativo convertido en lucha, ya no es acto educativo.

La actitud de aceptación es una actitud positiva, la desazón ante lo nuevo conduce aquí a la reflexión inquisitiva, al cómo y al porqué se produce lo nuevo. Lo nuevo se clarifica en lo que tiene de necesario e irreversible o de inútil y desviado en las obligadas metas educativas. Visto en lo que tiene de necesario, invita a la *asunción*. La primera es la que ha producido el llamado anacronismo crónico de la Pedagogía, y la segunda la que ha hecho surgir y configurar en la historia a todos los gran-

des pedagogos. Todos ellos han sabido aceptar lo nuevo y han tenido que crear nuevos esquemas, inventar nuevos sistemas de comprensión y acción. La historia real de la Pedagogía está escrita por esas grandes figuras que no han tratado de repetir sino de crear, de responder al hilo de la vida, a las exigencias que planteaba en su momento esa desazón ante lo nuevo: Sócrates, Platón, san Agustín o santo Tomás, y tantos otros. Las obras maestras del espíritu tiene siempre la virtud de decir «una *palabra nueva*, de ofrecer nuevas visiones de los problemas humanos a las almas que se acercan a ellas con serenidad y afán de comprensión» (Flórez, 1958, 7). Observa R. Flórez que, entre estas figuras es paradójico el ejemplo de santo Tomás: el triunfo de su doctrina ha ido codificando su pensamiento como modelo a imitar en una especie de *perenne eternismo*, convirtiendo al Santo en lo contrario de lo que fue. Uno de sus primeros biógrafos, Guillermo de Tocco, que había sido a la vez discípulo suyo, escribe a propósito de la eficacia pedagógica del Santo: «Explicaba cosas *nuevas*, lo hacía con planteamientos *nuevos*, lo probaba con razones y argumentos *nuevos*, y [...] se diría que Dios le había bañado con una *luz nueva*» (Flórez, 1991, 233).

Las llamadas Pedagogías prospectivas surgieron para hacerse cargo de las dificultades y de la necesidad de reaccionar ante la actitud negativa hacia lo nuevo y, a su vez, para crear, favorecer y potenciar la actitud positiva y de aceptación de lo nuevo. Sin embargo, al poner el énfasis en lo que previamente va a venir, *confunden lo futuro con lo nuevo*. Y lo pedagógico de la prospectiva se convierte en ciencia ficción. El acto educativo cae sobre un vacío, sobre lo inexistente. A propósito de esta cuestión, advierte R. Flórez que «al anacronismo pedagógico de lo viejo no debe oponerse el prospectivismo de un futuro vacuo, sino un *presentismo radical*, el discurso de la *presencia*, lo único real y atendible. Se está realizando una *falacia en el ámbito de la educación*. Se programa la educación para ese futuro, como realidad ya existente y a la que la educación se debe adaptar. Se cae así en la falsedad de dos tópicos crónicos y lamentables de toda la historia de la educación: la *adaptación* y la *armonía preestablecida*. El futuro se ha objetivado para que lo nuevo deje de serlo» (Flórez, 1991, 237).

No hay más *novedad* de futuro que la del *presente*, en expresión de san Agustín, la *presencia del futuro*. Todo lo que es, es presente. La presencia del pasado es la memoria, la presencia del presente es la atención

y la presencia del futuro es la expectativa o la esperanza. ¡Siempre el presente! Latente o patente, pero inequívocamente ahí (Flórez, 1991, 238)⁵. Lo *nuevo* no es lo futuro, lo encontramos *aquí y ahora*. Si no se presta atención a lo nuevo, toda cultura vigente deja de serlo, se petrifica y carece de vida real: «es así como *lo nuevo* se nos presenta y es la categoría fundamental de la realidad histórica y de la misma inteligibilidad. Lo nuevo es *categoría constituyente de realidad*, y de comprensión de esa misma realidad. El *ser* como *acontecer* conduce a que la esencia sea siempre inacabada, y variable en el proceso de su auténtica esencialización o en el de su frustración. *Y esto es lo nuevo*» (cf. Flórez, 1991, 242). Lo nuevo es, por tanto, *aprender a ser*.

Como nos recuerda Benedicto XVI en su encíclica *Spe salvi* sobre la esperanza cristiana: «La libertad del ser humano es siempre *nueva* y tiene que tomar siempre de nuevo sus decisiones. No están nunca ya tomadas para nosotros por otro; en este caso, en efecto, ya no seríamos libres. La libertad presupone que en las decisiones fundamentales cada hombre, cada generación, tenga un *nuevo inicio* [...] Quien promete el mundo mejor que duraría irrevocablemente para siempre, hace una falsa promesa, pues ignora la libertad humana. La libertad debe ser conquistada para el bien una y otra vez» (2007, 24).

Así pues, toda teoría educativa que pretenda ser coherente y fundada en realidad, debe instalarse en la comprensión de lo nuevo. Porque lo *nuevo* es lo que siempre *adviene*, inédito cada día, cuando los días traen algo inédito: «*Lo nuevo es advenimiento de realidad*. Por eso, en la asunción

⁵ Véase «Los tres modos del tiempo en función de la presencia», en *Las dos dimensiones del hombre agustiniano*, 127-134. Como nos recuerda el gran teólogo H. U. von Balthasar, el cristianismo se mueve en la dimensión del presente, a diferencia de la trascendencia platónico-budista, y de la trascendencia judía. La trascendencia platónico-budista se halla inequívocamente dirigida hacia el *pasado*, es el movimiento de la *re-ligio*, de la religación al origen perdido. Solo el recogimiento en el Sí mismo puede preservar de la fatal dispersión de la existencia. La trascendencia judía está claramente orientada hacia el *futuro*. El reino mesiánico está por venir, el futuro es la «apertura» que permite respirar al hombre, prisionero de las «cuatro paredes de la Ley». La existencia, tal como ellos la viven, de hecho, es inauténtica. Es una existencia en la alineación. Para ambas el presente es la falsedad, la no verdad. Y el principio de la sabiduría es la negación del aquí y del ahora (Cf. Balthasar, 1979, 152). Sólo el cristianismo ha tenido el arrojo de afirmarlo, pues Dios lo ha afirmado primero. Él se ha hecho como uno de nosotros. Ha introducido en nuestro presente la «plenitud de la gracia y de la verdad» (Jn 1, 17), lo ha llenado con su presente. Pero, «dado que el presente divino encierra en sí todo *pasado* y todo *futuro*, Dios nos ha abierto a partir de él todas las dimensiones de la temporalidad. El Verbo que se hizo carne, es el «Verbo que era en el principio», y en él hemos sido «predestinados desde la fundación del mundo». Y es el «Verbo final», en el que han de ser recapituladas todas las cosas del cielo y de la tierra: el Alfa y la Omega» (Balthasar, 1979, 153).

personal y positiva de lo nuevo, se realiza la esencialización festiva de lo humano, como celebración pascual. Saber hacerlo e incitar o favorecer el hacerlo, es educar» (Flórez, 1991, 242). Así, R. Flórez define la educación como «el discurso inacabado en diálogo con el devenir mismo de la realidad» (Flórez, 239).

6.- EL LARGO CAMINO HACIA SÍ MISMO: INTERIORIDAD Y AUTOEDUCACIÓN

La educación, en tanto que comunicación puede y debe llegar a esa *realidad interior* y profunda, de las valoraciones, los ideales, los amores, las repulsas, los gozos, los temores. De este núcleo interior, arranca el vivir y el obrar propiamente humanos. Todas las alusiones anteriores a la necesidad de reflexión y valoración de la realidad como elementos esenciales de la vida son una constante invocación a la actividad interna, a la *vida interior del hombre* como factor fundamental de la vida realmente humana. «Vaciar el interior del hombre es quitarle su carácter de persona» (García Hoz, 1991, 343).

La educación ha de comenzar, pues, por ser un *fortalecimiento de la vida interior*. Pero la realización de la vida, tanto si se considera lo que en cada momento se debe hacer cuanto si se mira en su conjunto, exige también la salida al exterior, la comunicación con la realidad. La persona humana es *intimidad* pero también *apertura*. Hay que sacar a flote ese hombre futuro, sacar a «*patencia* lo latente, es una de las más aceptadas etimologías de la palabra *educación*». Según R. Flórez, el acento habrá de ponerse en la *autorreflexión* y el *aprendizaje*. Evocando la genial frase de san Agustín, «buscamos para encontrar y encontramos para seguir buscando»⁶, entonces el aprendizaje es en sí mismo búsqueda precedida por el discernimiento. Es aquí donde tiene su aplicación la verdad filosófica sobre el hombre como *radical apertura*. El hombre es un ser *abierto* a todo, pero fundamentalmente abierto a la *realidad*.

El problema se plantea, entonces, en estos términos: ¿Cómo ganar terreno a la invasión de la inautenticidad, del extrañamiento de nosotros mismos? O en la forma positiva, ¿cómo lograr ser cada vez y cada día más y más nosotros mismos? Para R. Flórez es un problema de educa-

⁶ *De Trinitate*, X, 2, 2.

ción. Lo sintetiza en dos palabras, *autoconcienciación y formación*: «En los momentos de crisis el hombre no tiene más coraza que sí mismo. Autoconcienciarse es autorreflexionarse, es traer a la altura de nuestro hoy el viejo método agustiniano de la interioridad: *No vayas fuera de ti...* La verdad está en el hondón de nosotros mismos. Hace falta alcanzar esa tierra firme del *hombre interior*» (Flórez, 1991, 75).

El hombre actual necesita «una *nueva experiencia de la interioridad*, hacer de nuevo el largo camino que va desde la dispersión al *reencuentro* [...] para adentrarse y *estribar* en la propia tierra de su *identidad*» (Flórez, 1997, 13). La insistencia de san Agustín en la mediación *interiorizada*, es lo que obliga a considerar el proceso educativo como un proceso de *autoeducación*. Por eso se ha podido decir que el concepto de educación como autoeducación ha tenido en Agustín su verdadero y primer teórico. Todo el método pedagógico de san Agustín conduce a mostrar *presencias*, exteriores si se trata de cosas externas, o interiores si se trata de cosas mentales. «Pero en todos los casos, la *presencialización* tanto de la realidad exterior como de la mental sólo puede ser captada y afirmada mediante su *copertenencia a la verdad*» (Flórez, 1997, 166). Todos somos *discípulos de la verdad* que habla desde el interior, y las cosas y las palabras y los discursos de los profesores no pueden ser más que reclamo para prestar nuestra atención y oído al foco luminoso y al horizonte conceptual.

Juan Pablo II, en la *Carta a los jóvenes con motivo del Año internacional de la juventud* (1985, 13), al comentar la frase del evangelio «conoceréis la verdad y la verdad os hará libres» (Jn 8, 32), insiste en la necesidad de la autoeducación: «Sí, autoeducación. En efecto, una tal estructura interior, en la que “la verdad nos hace libres” no puede ser construida solamente “desde fuera”. Cada uno ha de construirla “desde dentro”, edificarla con esfuerzo, con perseverancia y paciencia [...] “Salvar la propia alma”: he aquí el fruto de la autoeducación». Y añade que, aunque no hay duda de que la familia educa y de que la escuela instruye y educa, al mismo tiempo, tanto la acción de la familia como de la escuela, quedará incompleta y podría incluso ser estéril, si cada uno no emprende *por sí mismo* la obra de la *propia educación*. De ahí que, el verdadero acto educativo y de aprendizaje ha de ser realizado en el alumno y por el alumno. Todo lo que puede hacer el maestro es externo y consiste en atraer la atención del discurso a su propio interior: «La labor del maestro

es admonitiva, tiende a internalizar la acción discursiva del alumno, dirigida no a aceptar lo que el maestro dice, sino a ponderarlo y mediarlo con la reflexión contuitiva de la verdad interior y de la realidad. Es el alumno quien debe *presencializar la verdad o el error* descubiertos mediante esa cointuición. El alumno es de esta suerte *creativo o creador* de su propio hallazgo» (Flórez, 1991, 171).

Observa R. Flórez que es necesario lograr que los maestros no se sientan fracasados en la asunción de su labor educativa como fuerza instrumental y coparticipadora del proceso del aprendizaje en el saber: «Su labor tiene función de copertenencia esencial al dinamismo del proceso. Pero no es parte interior activa y decisiva del mismo. Lo decisivo se fragua y opera en el *secreto interior* del *discente*, donde se da la fecundación y *generación de lo nuevo*, de lo que *innova* el ser. El *centro del acto educativo* es la *verdad*» (Flórez, 1991, 172). Los clásicos decían que al niño se le debe la máxima reverencia, hay que acercarse a él «con respeto sagrado, cuidando de no inmiscuirse en la eclosión de su misterio latente, siendo sinceros y sumisos acompañantes de apoyo en su *aprender a ser*, en su seguir la voz del *fondo insobornable* que no quiere ser lo otro, sino realizar la *llamada* de ser *sí mismo*» (Flórez, 191, 219). La *educación* es, en definitiva, *misión de entrega* y de *donación de sí mismo*. Hasta la transmisión de contenidos externos debe estar transida de mismidad. El contenido de esta entrega está en que *cuanto más das, más eres* (Cf. Flórez, 1991, 195).

7. LA REALIDAD COMO ADVENIMIENTO. LLAMADOS A LA ESPERANZA

La *realidad* es lo que *ya* es y lo que *adviene* presenciándose. Lo que *adviene* es lo *nuevo*. Por eso, la realidad es educativa de sí misma y por sí misma. Hay una relación inextricable entre realidad y dimensión educativa del hombre. Pero al decir que hay una *relación*, ya estamos indicando que el hombre no es equiparable unívocamente a lo que llamamos realidad. Indica que hay una emergencia de lo humano frente a la pura y nuda realidad. Llevada a su más radical fundamentación es aquí donde se instala la razón educativa. No se trata de que el hombre *se adapte* a la realidad, sino de que busque e inquiera su modo de autorrealizarse como libre, para ser lo que proyecta ser (Cf. Flórez, 1991, 244).

Lo nuevo que ha de advenir como logrado no es fácilmente discernible, tiene algo de oculto, aunque sea siempre presente. Hay que acceder a su verdadero rostro por tanteos y aproximaciones para descubrirlo, discernirlo y enjuiciarlo. Educar para lo nuevo es educar para el *discernimiento crítico* ante la realidad deveniente, descubriendo lo que trae de humanizador y lo que trae de alienante. Vemos como el propugnar una educación para lo nuevo, no tiene el menor afán de *novismo*. No siempre lo advenido en la realidad es lo humanizador y logrado. El hombre puede ir deshumanizándose. De hecho, nos encontramos en la modernidad con el *hombre desorbitado*: «No se trata de algo exagerado en el hombre, es sencillamente la situación del hombre *fuera de su órbita*, la deriva que le debía ser esencial en su hacerse y dejarse enseñorear por su deber ser histórico» (Flórez, 2005, 98). El hombre a la deriva, sin raíces, incapaz de descubrir su origen y su destino, no puede construir un hogar. Educar para lo nuevo es crear *interiorización*, hallazgo de sí mismo, y ensimismamiento frente a las solicitaciones de las cosas para saber a qué atenerse desde la propia *vocación*.

Educar para lo nuevo es *enseñar a pensar*. Enseñar a pensar solo puede entenderse como facilitar la situación que obligue a pensar. Pensar, en su más exigente razón, es pasar de lo aparente a lo real, taladrar las apariencias y preguntarnos por los niveles de realidad que dan lugar a las mismas. *Aprender a pensar* sólo se logra *pensando*. Como casi todas las cosas del quehacer humano sólo se aprenden haciéndolas. Pensar es «tener siempre *atento el oído* a la *alborada de la realidad* que es alumbrada en cada instante por la luz de su propio amanecer» (Flórez, 1991, 96). Pensar es ejercitar nuestra posibilidad de *vida auténtica*. Es decir, vivir no en función y por lo que se dice, sino por lo que cada uno de nosotros es. Entonces, hay que saber de la realidad para saber de la autenticidad de nuestro comportamiento. Si no queremos dejarnos llevar de lo anónimo, de lo que se habla, de lo mostrenco, tenemos que ejercitar el pensar. *Enseñar a pensar es enseñar a hacer de nuestra vida una vida lograda*, nos indica R. Flórez haciendo suyas unas palabras de García Morente (Flórez, 1991, 115).

Hacer de nuestra vida una vida lograda, en plenitud, no es posible sin educar la *voluntad*. En el lenguaje coloquial no se llama bueno al hombre de gran entendimiento sino al que tiene buena voluntad. Cuando hablamos de «buena persona» o de «mala persona» nos referimos a su volun-

tad como síntesis de la persona en su totalidad. De ahí que la finalidad ética de la educación vaya dirigida a que cada persona llegue a ser *buena persona*.

Educar para lo nuevo es, educar para la *creatividad*, porque en «el meollo del *pensar* y de la *misión* está justamente eso: el poder percibir, en el silencio mismo, la *llamada* de la *vida*, de *nuestra* vida, que desde su hondura y pluriformidad nos invita a hacer de ella el *propio verso*, el poema que *rime* la consonancia con su *destino*» (Flórez, 118). A cada hombre se le confía, en palabras de Juan Pablo II: «la tarea de ser artífice de la propia vida; en cierto, modo, debe hacer de ella una *obra de arte*, una obra maestra» (1999, 2).

Educar para lo nuevo es, en definitiva, educar para la *esperanza*, pero «solo una esperanza fiable puede ser alma de la educación, como de toda la vida» (Benedicto XVI, 2008). Lo que impulsa nuestra esperanza no es un poseer sino un ser poseído. Afortunadamente, el hombre no depende de sí para encontrarse a sí mismo, sino que ha sido creado y encontrado por Dios, por tanto, no podemos perdernos en el pasado ni en el futuro: «Todo es vuestro: el mundo, la vida y la muerte, lo presente y lo venidero; todo es vuestro; y vosotros, de Cristo, y Cristo, de Dios» (1 Cor 3, 21). Sí, es posible la esperanza, porque es posible el amor. El amor es un don que nos precede y al mismo tiempo una tarea, una vocación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV., «Homenaje a Ramiro Flórez», en *Cuadernos de pensamiento* 19, Fundación Universitaria Española (Madrid 2007).
- BALTHASAR, H.U. VON, *La verdad es sinfónica*, Encuentro (Madrid 1979).
- BENEDICTO XVI, Carta encíclica *Spe salvi. Sobre la esperanza cristiana* (30-11-2007).
- _____, *Carta sobre a la diócesis de Roma sobre la tarea urgente de la educación* (20-1-2008).
- FLÓREZ, R., *Las dos dimensiones del hombre agustiniano*, Ed. Religión y Cultura (Madrid 1958).
- _____, *Presencia de la verdad. De la experiencia a la doctrina en el pensamiento agustiniano*, Librería-Editorial Augustinus (Madrid 1971).
- _____, *Libertad y liberación. Sobre el concepto de libertad en su dimensión antropológica*, Publicaciones de la Universidad (Valladolid 1975).

- _____, *Razón educativa. Ensayos de pensamiento pedagógico*, Fundación Universitaria Española (Madrid 1991).
- _____, *El hombre, mansión y palabra: aspectos actuales del pensamiento místico occidental*, Fundación Universitaria Española (Madrid 1997).
- _____, *Ser y advenimiento. Estancias en el pensamiento de Heidegger*, Fundación Universitaria Española (Madrid 2003).
- _____, «Pensamiento moderno: el hombre desorbitado», *Cuadernos de investigación histórica*, 22, Fundación Universitaria Española (Madrid 2005) 97-114.
- _____, *Flecos de teoría*, Fundación Universitaria Española (Madrid 2006).
- GARCÍA HOZ, V., *La educación en la España del siglo XX*, Rialp (Madrid 1980).
- _____, «Reflejos de la educación personalizada», *Cuadernos de pensamiento* 8, Fundación Universitaria Española (Madrid 1993) 9-13.
- _____, «Una nueva educación para una sociedad confusa», en *Tellamar. Cátedra Santa Teresa* (Avila 1991).
- JUAN PABLO II, *Carta a los artistas* (4-4-1999).
- _____, *Carta apostólica dilecti amici, a los jóvenes del mundo con ocasión del Año internacional de la juventud* (31-3-1985).
- LÓPEZ LÓPEZ, E., «El cultivo de la identidad», en *Cuadernos de pensamiento* 17, Fundación Universitaria Española (Madrid 2005) 101-126.
- MANTOVANI, J., *La educación y sus tres problemas*, El Ateneo (Buenos Aires 1972⁹).
- SARTORI, G., *Homo Videns. La sociedad teledirigida*, Taurus (Madrid 1998).
- ZUBIRI, X., *El hombre y Dios* (Madrid 1984).

LA FORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD EN LA PEDAGOGÍA DEL PADRE TOMÁS MORALES: EDUCAR PARA UNA VIDA CREADORA

Por ABILIO DE GREGORIO
Salamanca

INTRODUCCIÓN

Pertenece a la misma naturaleza de la acción educadora el afán por preparar al educando para la vida. Encontrar las fórmulas acertadas para dotar al niño o al joven de las capacidades (hoy se tiende a hablar de “competencias”) que le permitan dar respuesta adecuada a las exigencias del trayecto de vida que tiene por delante constituye preocupación recurrente entre los problemas de la pedagogía. Esta obviedad, sin embargo, es un discurso inexpresivo puesto que nos remite obligatoriamente a todo un inventario de cuestiones previas que son las que, en último análisis, hacen que no todas las concepciones pedagógicas sean iguales, aunque parezcan decir lo mismo, ni todos los modelos educativos conduzcan a las mismas metas aunque éstas tengan nombres parecidos.

Al amparo de ese lugar común (“educar para la vida”), se ha ido tejiendo una enmarañada red de fórmulas pedagógicas que están llevando a las instituciones educadoras formales a quedar en-redadas en las más variopintas iniciativas (con frecuencia no pasan de ocurrencias o de “prontos” de temporada). Desde una visión conductista-mecanicista de cortos vuelos de la educación, al decir que hay que capacitar al educando para la vida, se pretende que dichas instituciones los programen y entrenen en la mayor cantidad posible de conductas-respuestas, como si se

tratara de programar complejos circuitos impresos, en los que estén previstos los distintos estímulos que se les vayan presentando y las correspondientes reacciones de adaptación. Se multiplican entonces en el currículo las áreas de aprendizaje, las experiencias, las materias, los contenidos, en la creencia de que al niño y al joven se ha de enseñar de todo para que tenga previsto un mecanismo de respuesta adecuado a cada una de las circunstancias por las que, previsiblemente, le ha de tocar transitar. Educar en el europeísmo, educar en la interculturalidad.

Educación la inteligencia creadora, educar la inteligencia emocional (ya circula por ahí una sedicente teoría sobre la inteligencia erótica...), educar en las nuevas tecnologías. Educación para la democracia, educación vial, educación no sexista, educación para el consumo, educación para la paz, educación para el ocio, educación para la ciudadanía... Y los complementos terminan por ocultar al sustantivo y a lo sustantivo: la educación. Porque sí es cierto que el tiempo en que estamos instalados como personas, hoy más que nunca, se define por el cambio. Y, ante una sociedad cambiante, desde esa comprensión mecanicista de la educación habría que aceptar como una evidente simpleza de “catón” que la respuestas que sirvieron en otras épocas ya no sirven para hoy y mucho menos para mañana. La progresión geométrica del cambio hace prácticamente imposible prever cómo serán las condiciones de vida y las vigencias culturales de mañana. Como consecuencia de ese acelerado “transitivo permanente” en el que nos ha instalado la ultramodernidad, si concebimos la educación desde supuestos mecanicistas estaríamos cada vez más limitados para planificar y ejecutar acciones educativas capaces de adiestrar a los educandos en la creciente multiplicidad de respuestas necesarias. El problema que hoy apreciamos en la educación es que el crecimiento del “multa” en las áreas curriculares de la educación básica ha debilitado la fortaleza del “multum”. Pudiera ser esta una de las causas por la que, cada vez más, los docentes solicitan libro de instrucciones para la ejecución de cualquier tarea.

No es, pues, de extrañar la presencia cada vez más extendida de una cultura de “zapping” (se sabe casi nada de casi todo), tal como ha definido Finkelkraut a las actuales vigencias culturales. Quizás habría que profundizar en este fenómeno pedagógico actual en busca de algunas raíces del relativismo, de la incoherencia, de la ausencia de principios motores.

Con este tipo de supuestos, se entiende el culto que se ha profesado en el mundillo de la educación a la denominada “escuela nueva”, fundamentalmente por ser nueva, y el rechazo a la “pedagogía perenne”, fundamentalmente por ser perenne. En el fondo, si se preconiza que el hombre es sólo producto de las circunstancias culturales, económicas, sociales, etc. esa vida para la que es preciso educarlo es pura circunstancia en permanente devenir; es pura existencia sin esencia. O es pura novedad o no es nada. Responder al reto de la vida exigirá hacer camaleónicas acomodaciones al medio constantemente. El problema, como diría José María Cabodevilla, surge cuando el camaleón tiene que mimetizarse sobre una alfombra príncipe de Gales. Se ha quedado sin recursos... Esa alfombra no estaba prevista cuando hicieron al camaleón... Porque no creo que la pedagogía deba ser ni progresista ni conservadora. La pedagogía no está hecha para el tiempo, sino para el hombre. La educación ha de ser esencialmente eso: poner a la persona como centro. Por eso la definimos como función personalizadora. Esta es la educación que nos preocupa y nos ocupa.

Al buscar modelos pedagógicos que pongan al hombre como centro, más allá de los conocimientos académicos, de las demandas sociales, de las utopías ideológicas, queremos centrar la atención en un pedagogo singular: la pedagogía del sacerdote jesuita P. Morales, maestro-educador sin escuela -puesto que su labor no se ejerció en las aulas-, y sin escuelas canónicas pedagógicas, -puesto que no se adscribe a corrientes vigentes-. La suya es la “*pedagogía perenne. Es la pedagogía cristiana avalada por la experiencia de siglos educando hombres y santos*” (H. L. 304)¹.

Con él hemos aprendido que la educación no puede aspirar como objetivo final a “formatear” en el educando un determinado tipo de conductas o unas conductas tipo, por más que éstas sean demandadas hoy o mañana por la sociedad como buenas, útiles, razonables, convenientes o, incluso, santas. La educación apunta hacia metas de un orden más radical (más a las raíces): se trata de proporcionar instrumentos al educando para que lleve a término su personidad, su condición fundante y fundamental de ser persona. Para que construya una personalidad sólida, madura, que

¹ Se citan los escritos del P. Morales con las siguientes iniciales: H. L.: *Hora de los laicos*, Ed. Encuentro, Madrid, 2003. Edición preparada por Bienvenido Gazapo; L. M.: *Laicos en Marcha*, Cruzada de Santa María, Madrid 1984³; F. H.: *Forja de hombres*, Cruzada de Santa María, Madrid 1987⁴; T. E.: *Tesoro escondido*, Cruzada de Santa María, Madrid 1983; Pens.: *Pensamientos*, (Antología de textos del P. Tomás Morales, S. J., Burgos 1996).

sea capaz de señorear sobre las circunstancias cambiantes que se le vayan presentando. En este sentido, una personalidad creadora: dueña de su propia vida. Una personalidad capaz de dar sentido a su vida y, por ello, convertirla en una vida creadora. “*Educación es completar hombres, haciéndoles guías y dueños de sí mismos*” (F. H. 187) “*por medio de la Naturaleza*” (F. H. 39), afirma el P. Morales recordando al P. Manjón.

Pero el “hombre completo” al que se refiere al señalar el punto de llegada de toda acción educativa, alcanzará su máxima expresión en el santo. El hombre que se ha dejado atrapar por el contenido de la verdad (de la Verdad) “que mejor se corresponde a su condición de persona”, en expresión de M. Scheler², que es el mismo Dios-Verdad. He aquí por qué las fuentes de su pedagogía están en la experiencia de siglos de la Iglesia educando hombres y santos. Por ello no es una pedagogía ni progresista ni conservadora: es, sencillamente, siempre contemporánea.

I.— UNA VIDA CREADORA

A lo largo de los escritos del P. Morales nos parece advertir un par de principios eje en torno a los cuales gira toda su enseñanza y su práctica educadora: al mirar de frente la propia existencia experimentada como una existencia humana y no solamente biológica, se percibe con toda la fuerza de la evidencia que:

a).- Nadie puede vivir una vida de segunda mano. Desde el momento en que se experimenta la vida como propia, se percibe con claridad que vivir es un quehacer que nadie puede realizar por nadie. Nadie me puede vivir la vida ni yo puedo vivir la vida de otro por muy unidos y compenetrados que estemos. Se vive por sí mismo y para sí mismo, con la valentía de quien asume la monda verdad de la realidad de su propia vida. En el fondo, es éste el mensaje que late en su propuesta educativa enunciada como “mística de la exigencia”.

b).- La segunda percepción nos viene a decir que, si esa vida que se vive prioritariamente en primera persona (en el fondo, en soledad y en exigencia), no transita (o trasciende) hacia algo que está más allá de ella

² M. SCHELER, *El santo, el genio, el héroe*. Ed. Nova, Buenos Aires 1961, 78.

misma, se termina experimentado como una vida intrascendente, amorfa, disuelta en la circunstancia (una vida disoluta), que no merece la pena (ningún tipo de pena) ser vivida. Aquí enraizará su contagioso idealismo: convertir la utopía del bautismo en un programa de conquista.

Vivir en clave humana supone, por ello, ir construyendo con las circunstancias de cada día un tejido en el que intervienen la aguja de la pronominal y la aguja de lo preposicional. El pronombre insustituible “yo”, y las preposiciones “para”, “con”, “hacia”... La identidad y la alteridad. Cuando se desarrolla en exclusiva en el educando la dimensión pronominal bajo el señuelo de la independencia, de la autorrealización, de la emancipación, de la autoestima, etc., se produce una educación hemipléjica y ausente de toda creatividad. Dice Robert Spaeman³: “Hoy se escucha con frecuencia que la educación tiene como tarea el que los jóvenes aprendan a defender sus intereses. Pero hay una tarea más fundamental: la de enseñar a los hombres a tener intereses, a interesarse por algo; pues quien ha aprendido a defender sus intereses, pero en realidad no se interesa por nada más que por él, no puede ser jamás feliz. Por eso la formación, la creación de intereses objetivos, el conocimiento de los valores de la realidad, es un elemento esencial para una vida lograda”.

Este aprendizaje se produce siempre en el cultivo de una rica vida interior. Por eso forma parte sustancial del estilo educador del P. Morales la “*primacía de la vida interior*”: “Mantener la primacía de la vida interior debe ser siempre la primordial preocupación de los sacerdotes que animan al laicado. No deben olvidar nunca que la ‘pedagogía cristiana’ tiene que recordar siempre (al bautizado) su privilegiada condición y el consiguiente deber de vivir en el mundo, pero no del mundo” (*Pablo VI Ecclesiam suam*, 25) (H. L. 199).

Mas, si es poco creativa una vida que, encerrada sobre sus intereses inmediatos, no descubre los valores de la realidad más allá de lo subjetivamente satisfactorio, no lo es menos la vida que se centrifuga hacia el exterior, por más que se nos presente arrebatada de altruismo, para tratar de acallar vacíos internos. En *La rebelión de las masas* Ortega y Gasset reflexiona sobre esa extraversion evasiva echando mano de aquella estampa tan española en la que un transeúnte forastero pregunta por una calle o una plaza, y el generoso paisano consultado es capaz de abandonar su quehacer o la dirección de su camino para acompañarlo hasta el

³ R. SPAEMAN, “*Ética: cuestiones fundamentales*”. EUNSA, Pamplona 1995⁴, 47-48-

lugar apuntado. Esto se presenta como arquetipo del altruismo. Sin embargo Ortega se cuestiona: “¿es que el compatriota preguntado iba de verdad a alguna parte? Porque podría muy bien ocurrir que, en muchos casos, el español no va a nada, no tiene proyecto ni misión, sino que, más bien, sale a la vida para ver si las de otros llenan un poco la suya. En muchos casos me consta que mis compatriotas salen a la calle por ver si encuentran algún forastero a quien acompañar”⁴.

Una vida creadora hace referencia al valor añadido con el que se dota a la realidad dada, incluyendo la propia existencia. Cuando, en expresión analógica, llamamos creador al artista, lo que queremos decir es que ha dotado a una determinada materia de un volar que en origen no tenía. Ha puesto algo de sí en algo y lo ha dotado de un significado nuevo. Unos brutos lingotes de acero, unos bloques de cemento, unas masas informes de colores, unos sonidos, unas palabras sueltas, adquieren valor estético bajo la acción creadora del artista. Pero ese soplo creador, valor añadido, no es sino la manifestación de una rica vida interior. Por eso puede decir Ortega y Gasset que “la vida creadora es vida enérgica”.

Pero solamente es posible comenzar a pensar en una vida creadora a partir del momento en que se tiene la convicción de que esa vida tiene un sentido y que ese sentido se puede realizar. Y esto pide la previa convicción de que el futuro es transitable, de que el laberinto de la existencia tiene salida. No hay posibilidad ni siquiera de plantearse el contenido de lo que es una vida creadora instalados en el vertiginoso aislamiento del presente. A ello hacía referencia G. Marcel cuando en su conferencia “Observaciones sobre la irreligión” (4-12-1934) afirmaba que “nada está más cerca de la desesperación, es decir, de la negación del ser, y del suicidio que una cierta manera de exaltar la vida como instante puro”. Quizás sea éste uno de los obstáculos más arduos para que nuestros jóvenes proyecten su vida sobre el horizonte del futuro, instalados como se encuentran desde todas las ventanas de la realidad al “carpe diem” (actualmente más al “carpe noctem”), a vivir “a tope”, se dice, despreocupadamente el instante presente. A lomos del presentismo no hay posibilidad de cultivar la esperanza. Es esta otra de las piedras clave del modelo educativo del fundador de la Milicia- Cruzada: la necesidad de una propuesta ideal para educar: “Hay que alumbrar en ellos (en los jóvenes) una vida nueva, lim-

⁴ J. ORTEGA Y GASSET, *La rebelión de las masas*. XIV 4, Austral. Madrid 1987.

pia de egoísmos. Es preciso encender en sus corazones la llama del ideal que todo lo abraza” (F. H. 58).

Este es uno de los núcleos básicos de reflexión para los educadores en el momento actual. Solamente es posible concebir la vida como quehacer creativo cuando se asume el carácter “viniente” de la propia vida que se educa y de la vida del educando a quien se educa. A diferencia de los animales, al ser humano la vida no le es dada, sino que le es encomendada y la debe llevar a término (perfeccionar). No nacemos hechos, sino que nacemos por hacer. Por ello la vida del hombre es proyectiva: hemos de llevar a cabo el proyecto de nuestra personalización, de nuestra humanización u hominización. En cierta manera, somos los creadores de nuestro destino. Y al final, podremos hablar de una vida lograda o de una vida malograda. Sabiendo, además, que la felicidad es la consecuencia de ese logro; el vacío, la del malogro.

Trivialidad, frivolidad, intrascendencia, “instante puro”, ética de la diversión, consumo de euforizantes... no son sino indicadores de desesperanza en el futuro. La denominada “crisis de sentido” a la que se suele aludir para caracterizar el tono de nuestra cultura, no es sino ausencia de finalidad. Y sin finalidad no hay posibilidad de proporcionar unidad y dirección a todo el conjunto de acontecimientos dispersos que configuran una vida. Sin finalidad no hay posibilidad de fe en el futuro, sino un pasivo permanecer a “verlas venir”. Nihilismo, que no es sino el síntoma de toda decadencia cultural. Decadencia (caída libre, uniformemente acelerada) que se produce al desaparecer toda posibilidad de motivación de auto-trascendencia, toda fuerza de elevación. Y es precisamente esta cultura decadente la que nos está tratando de imponer modelos de debilidad, de languidez, de altruismo indoloro, de indefinición, de inocencia irresponsable (cultura “psi”), de pacifismo descomprometido, etc. ¿Estamos ante aquellos “últimos hombres” decadentes de los que hablaba Nietzsche, que solamente aspiran a un “lamentable bienestar”?

Es ante este paisaje cultural difuso ante el que toma especial relevancia y actualidad la propuesta del P. Morales. Es una propuesta contracultural en relación con las tendencias de la cultura vigente del hedonismo y del narcisismo. Pero una propuesta que se hace desde la perennidad del Evangelio y desde la contestación que hoy representa el bautismo cristiano. En el fondo, su mensaje al joven también es que “otro mundo es posible”. Y presenta la mística del bautismo como novedad en una sociedad

postcristiana. “La juventud tiene ansias de actualidad permanente. No de cambios arbitrarios, sino de evolución incesante buscando una meta”. (F. H. 124).

1. Tres soportes de la esperanza

Esa fe activa esperanzada en el futuro, sin la cual no hay posibilidad de una vida creadora, no es, sin embargo, un mero acto irracional de la voluntad de poder de quien quiere fabricarse fantasmas con quienes dialogar para no caer en la depresión de la soledad. Nace, según el P. Morales: 1) de la fuerza de la convicción de que el hombre no es un pasivo objeto de la Historia, producto de ciegos leyes que rigen los eventos económicos y culturales, sino que el hombre es sujeto de la Historia. 2) Es posible la fe activa esperanzada en el futuro porque se sabe libre. 3) Y porque sabe, en último término, que es amorosamente pensado por Dios. Tres proposiciones que habrán de ser repuestas en los cimientos de la educación en el momento actual. Tres proposiciones que no son sino expresión de la filiación divina, fundamento de la dignidad humana.

1.1- No podemos alumbrar en el educando ni siquiera el deseo de una vida lograda a partir del momento en que le decimos ser solamente producto de estructuras económicas, sociales, culturales, etc. El estructuralismo, pensamiento invasor a partir de los años sesenta del pasado siglo, amparado en su pretendido método científico, termina convirtiendo al hombre en objeto entre los objetos. No deja lugar para la cultura humanista caracterizada por el primado del sujeto. La realidad hombre y su acción en el mundo y en la historia sólo puede ser contemplada e investigada, dicen, a partir de leyes estructurales, universales y necesarias ante las cuales lo único que nos cabe hacer es reconocer resignadamente nuestra condición de “con-cosas” y vivir a la altura (a la bajura) de dicha condición. La fatal necesidad de esas leyes hace inútil cualquier intento de enderezar el cauce de los acontecimientos, de superar la adversidad, de señorear sobre las circunstancias, de dar dirección a la Historia. Arrastrados por el cauce de ésta no cabe pensar en futuro, ni en ningún valor que supere al presente. Aquí el futuro queda totalmente obturado por la fatalidad de las leyes que rigen la estructura en el ciego devenir. No es, pues, de extrañar la desgana y el miedo que se advierte en algunos de nuestros jóvenes (y adultos) a tomar iniciativas para hacer frente a las propias responsabilidades. Una generación de escépticos pragmáticos, de despreocu-

pados disfrutadores a la caza de las ocasiones que el presente ofrezca, ha crecido acunada por este reduccionismo con apariencia de ciencia. Un tono de lánguido desánimo (“des-almamamiento”) parece dominar a amplios sectores de nuestra sociedad sin esperanza. No es de extrañar que estén en alza los profetas de los terrores del futuro. Por eso a no pocos de tales profetas les han de disonar expresiones retadoras como la siguiente: “Póngase en marcha a los laicos, y se desencadenará un potencial de fuerzas que transformará el mundo. Son las eternas fuerzas que Cristo trae a la tierra. Están remansadas, pero dispuestas a inundar en cuanto se levante la compuerta. Enormes energías bloqueadas que hay que descongelar” (H. L. 23, 24)

1.2.- En ese cuadro de pensamiento decadente, forzosamente se terminará claudicando del deber de la libertad. Ésta se agostará en meros intentos de emancipación –ex manus capere- (que no es lo mismo que liberación). Quizás sea tiempo de recordar al hombre contemporáneo aquellas palabras tan recurridas de Pico de la Mirándola con las que se eleva un canto a la hechura por Dios de la naturaleza libre del hombre: Dijo el Altísimo: “te coloqué en el centro del mundo, para que volvieras más cómodamente la vista a tu alrededor y miraras todo lo que hay en ese mundo. Ni celeste, ni terrestre te hicimos, ni mortal ni inmortal, para que tú mismo, como modelador y escultor de ti mismo, más a tu gusto y honra, te forjes la forma que prefieras para ti. Podrás degenerar a lo inferior, con los brutos; podrás realzarte a la par de las cosas divinas, por tu misma decisión”⁵.

La materia, pues, de la que Dios hizo al hombre es la de la libertad. Radical libertad puesto que está en la misma raíz de su ser. Por eso, ha de construir su propio proyecto de vida y es responsable del trayecto que hace para llevarla a término. No cabe ampararse en una suerte de “inocencia” para escapar de las consecuencias de los propios actos, para disfrutar de los beneficios de la libertad sin querer asumir ninguno de sus inconvenientes. Educar consiste en ayudar a madurar la libertad de los educandos. “Todo hombre recibe dos clases de educación: la que le dan y la que se da. Esta es la más importante. Se le da al hombre si se educa su libertad”. (H. L. 287).

⁵ A. PICO DE LA MIRÁNDOLA, *De la dignidad del hombre*. Edición preparada por Luis Martínez Gómez, Editora Nacional, Madrid 1984.

El reto hoy es de extraordinaria importancia, puesto que supone plantearse la educación contra corriente de una sociedad que ha contagiado a las generaciones más jóvenes el miedo a la libertad. Se cerca al niño, al adolescente, al joven de una permanente protección y cuidado hasta situarlo en un despreocupado vivir del que se han de responsabilizar los adultos. No se le quita nunca el sonajero, como diría con ironía el P. Morales. Este “inmaduro perpetuo” termina por ser un adulto infantilizado con verdadera resistencia a hacer uso de su libertad. Se conforma con el sucedáneo de la emancipación, exigida, eso sí, con todos los aspavientos de la reivindicación. Decía el fundador de la Cruzada que “los jóvenes que valen están deseando que se les exija. Y también están conformes en que la mayoría de sus padres y educadores no lo hacen” (F. H. 54) Y se lamenta de que “olvidando la psicología profunda de los jóvenes (...), más bien los ablandamos para que cedan a la seducción de las filosofías del egoísmo y del placer” (F. H. 57)

Ese infantilismo se suele manifestar en un sentimiento de victimización. El sujeto que ha renunciado a ser el gestor de su propia vida suele acudir a las condiciones psíquicas del entorno familiar, a las estructuras sociales de las que procede, a las circunstancias educativas, culturales, económicas, etc., de las que se duele para evadir sus responsabilidades. Con frecuencia son los mismos agentes educativos (padres, profesores) quienes, con la retórica de un pedagogismo desfondado, ofrecen al educando la coartada tranquilizadora. Y sin embargo, no hay posibilidad de una vida creadora sin aceptar el reto de la libertad. Bien decía Mounier: “La libertad de la persona es la libertad de descubrir por sí misma su vocación y de adoptar libremente los medios de realizarla. No es una libertad de abstención, sino una libertad de compromiso. Lejos de excluir toda coacción material, implica en el seno de su ejercicio las disciplinas que son la condición misma de su madurez”⁶.

Suspendidos en ese presente absoluto, en ese “transitivo permanente”, la palabra “compromiso” termina resultando escandalosa para los hijos del posmodernismo. El valor de la libertad queda reducido a las formas de ejercerla. No se comprende que lo nuclear de la libertad está en reconocer un fin a la propia vida o incluso en dárselo. Por el contrario, creen que la libertad se desarrolla en los aledaños de la elección sin entrar en

⁶ E. MOUNIER, *Manifiesto al servicio del personalismo*, Taurus, Madrid 1976, 71.

ella, por lo cual pretenden permanecer siempre disponibles, mas nunca comprometidos.

Pero precisamente a éstos hace la propuesta educativa el P. Morales sin dejarse arrastrar por el pesimismo. “Ciertamente, los jóvenes hoy viven en un ‘mundo que les aturde con su ruido, los fatiga con su perpetua inquietud, los desorienta con su relativismo respecto de la verdad y del error, el bien y el mal; los encandila con su policromía, los envilece con su vulgaridad, y los condena a la lujuria’ (Pío XII, 10-9-53). Golpeados por la televisión, sometidos a incesantes ruidos explosivos, solicitados con fuerza en todas las direcciones, conservan, sin embargo, profunda capacidad de lo divino. Son potencialidades que hay que descubrir, purificar, activar” (F. H. 256). En contraste con todos los diagnósticos derrotistas sobre la juventud actual y lejos de toda demagogia el P. Morales proclama con una especial solemnidad: “Creo en la juventud, en sus posibilidades, y más en la española. Este debería ser dogma de fe inconmovible en medio de derrotismos y debilidades que defraudan a los jóvenes que están esperando que se les exija para dar todo lo que encierran” (L. M. 29)

La vida creadora se produce a partir del momento en que la persona toma conciencia de sí misma y decide asumir con coraje las consecuencias de su realidad. O como dice Olegario González, “el hombre es hombre en la medida en que se pone a sí mismo en cuestión, pregunta por el ser, indaga la verdad, consiente en su existencia, busca sentido y sondea el futuro. Su “pre-posición” natural en la realidad tiene que ser seguida por un “posición” personal en la existencia”⁷. Entonces está en condiciones de convertirse en actor de su propia obra.

La cúpula de la vida creadora está en el amor. “Es imposible crear algo que dure, si no salta la chispa del amor” (Pens. 65). En el amor el hombre crea y el amor lo re-crea. Porque el amor creador, en último término no es otra cosa que un acto de libertad. La libertad en transitivo. La libertad en dimensión trascendente. Alguien ha definido al amor como “sacramento de la libertad”⁸. En realidad el amor es la respuesta que la libertad da a aquello que ha captado con valor suficiente como para ser respondido con una decisión de entrega. Dice Martin Buber: “El amor se

⁷ O. GONZÁLEZ DE CARDEDAL, *Las palabras, el sentido y Dios*, en “Saber leer”, Diciembre 2003, nº 170.

⁸ J. GEVAERT, *El problema del hombre*. Ed. Sígueme. Salamanca, 1981. p. 214.

convierte en la responsabilidad de un Yo por un Tú. Solamente así puede educar, ayudar, curar, liberar, elevar. En esto radica la igualdad entre los que se aman. Hacerse cargo mutuamente y estar abiertos a los otros Tú que constituyen la humanidad común”⁹. El verdadero acto de amor se nos manifiesta como síntoma de libertad madura, pero, al mismo tiempo, se constituye en terreno fértil donde la libertad se enraíza, se afirma y sigue madurando. Es el ciclo de la vida creadora por la cual la libertad-amor crea y, al crear, se acrece y se recrea en una alteridad que nace de la riqueza interior del yo y que vuelve sobre él para tomar impulso y seguir trascendiendo.

Por eso, educar para una vida creadora, según expresa reiteradamente el P. Morales, supone enseñar al educando a liberarse de la prisión de su egoísmo, hacerle palpar las extraordinarias posibilidades que están latentes en su condición de persona, despertarlo de esa muelle indiferencia, de esa despreocupada modorra en la que le ha sumido la cultura del bienestar.

Por otra parte, es preciso afirmar con energía que, amparados en una neutralidad axiológica, es gravemente contraeducativo el intento de convertir a la educación en espacio no alineado con ningún valor de sentido, porque hace inviable la formación de la libertad verdaderamente humana. ¿Una vida lograda? En estas condiciones, no cabe más que una vida a merced de los vaivenes de la emotividad espontánea, es decir de la emotividad no cultivada por la razón y por los valores. Y una emotividad no cultivada no deja de ser una emotividad inculta. Por ello es preciso colocar la “educación del corazón”, en feliz expresión del P. Morales en el itinerario de la educación para aprender a amar. “Las ideas puras en la punta de la inteligencia nunca mueven a la acción. Se parecen a la nieve helada en la cumbre de las montañas, que sólo se transforma en riqueza cuando se derrite bajo el sol. Las ideas frías sólo se convierten en acción fecunda y permanente cuando se funden al calor de una afectividad pacientemente educada” (H. L. 286)

1.3.- Pero, en último análisis, la percepción de que el futuro es transitable, de que la vida no es algo dado, sino ocasión para algo, se torna más clara y resolutiva cuando se la comprende referida por su origen y su destino a un Dios que piensa amorosamente al hombre. Parecía que que-

⁹ M. BUBER, *Yo, Tú*, Ed. Caparrós, Madrid 1998, 16.

dábamos explicados en tanto que seres humanos por la ciencia histórica emanada del materialismo científico. Pero alguien tan poco optimista y tan distante del pensamiento cristiano como Ciorán nos ha tenido que advertir que “al divinizar la historia para desacreditar a Dios, el marxismo sólo ha conseguido volver a Dios más extraño y más obsesionante. Todo se puede sofocar en el hombre, salvo la necesidad de lo absoluto, que sobrevivirá a la destrucción de los templos, e incluso a la desaparición de la religión sobre la tierra”¹⁰. Es esa “*capacidad de lo divino*” (F. H. 256) que el P. Morales descubre en el interior de cada joven

Y otro tanto sucede con la libertad. La libertad creadora del hombre no queda mermada por ser una libertad vivida de cara a Dios, sino que encuentra en Él toda su fuerza germinal. Afirma J. B. Metz: “Dios mismo, en su soberana libertad, es el lugar de la “posibilidad” concreta de la libertad humana. Dios no aparece entonces como un principio en competencia junto a la libertad humana, sino como la libertad concreta que hace posible, deja ser y libera la libertad humana. Sin esta liberación en la inmensidad de la libertad divina y fuera de ella, la libertad humana se consumiría irremediamente en su propia finitud y se perdería a sí misma”¹¹.

La vida confiada en el futuro, condición para una vida creadora, solamente es viable cuando se hacen presentes dos de los sentimientos centrales en el pensamiento y en la práctica de la relación del hombre con Dios en el cristianismo: el perdón y la promesa. Son los dos ejes sobre los que establece Dios la relación con su pueblo en el A. T. Son los dos sentimientos base de la relación Paterno-filial. Sería paralizante una concepción de la vida donde no cupiera el perdón, porque entonces el hombre quedaría atrapado para siempre por su pasado. La higiene del perdón reside precisamente en su capacidad para desactivar los efectos lastradores del pasado sobre el presente. Ese perdón en la concepción cristiana es mucho más que mera reparación o saldo de cuentas. Es encuentro amoroso de un Dios que busca al hombre reiteradamente, “hasta setenta veces siete”, para establecer una alianza que encuentra su expresión más alta en la relación paterno-filial de la narración bíblica del hijo pródigo. Entonces se puede mirar al futuro con la agilidad de quien se ha liberado de las

¹⁰ E.M. CIORÁN, *Historia y Utopía*, Tusquets, Barcelona 1988, 46.

¹¹ J.B. METZ, *Conceptos Fundamentales de teología*. Voz “Libertad”, Ed. Cristiandad, Madrid 1962, 522.

torpezas del pasado. Es lo que permite en reiterada expresión del P. Morales “no cansarse nunca de estar comenzando siempre”: “La santidad consiste no en no caer, el apostolado no en no fracasar, sino en no cansarse nunca de estar empezando siempre aunque aparentemente nunca se consiga el objetivo” (Pens. 217. F. H. 207)

Pero el verdadero impulso hacia una vida en positivo, que no es sino una vida esperanzada, una vez aligerada por el perdón, viene de la mano de la promesa. Es la palabra dada por todo un Dios que promete no apartarse del lado del hombre a pesar de todos los pesares. Para sobrevivir sin Dios en tiempos duros no cabe sino el “substine et abstine” de los estoicos, moral admirable, pero moral de resistencia hasta donde lleguen las fuerzas. Hay, sin embargo, con Dios, una actitud aparentemente menos épica, pero más esperanzada que es la de apoyarse e incluso abandonarse en El para ganar el futuro. (“Hágase en mí según tu palabra”. “Yo sé de quién me fío”). Aquélla es la moral de resistencia; ésta es la moral de conquista. Aquélla es la moral del hombre antiguo; ésta es la moral del hombre nuevo. Aquélla es la escuela de Prometeo; ésta es la escuela de María... En el pensamiento del P. Morales, la escuela de María no nos dibuja solamente un escenario de ternura; es axial el valor de la fortaleza esperanzada. Todo ese espíritu queda destilado en esas dos expresiones tan significativas: “*Hágase*”. “*Estar*” convertidas en emblema de la Cruzada. Fortaleza para aceptar la voluntad del Dios de quien se fía sin necesidad de evaluar previamente las capacidades, méritos y resistencias propias, y fortaleza para permanecer –estar- junto a la cruz. Todo un programa de vida (de educación) en dos simples palabras. Con un cierto humor afirma C. S. Lewis: “En última instancia no hay más que dos clases de personas, las que dicen a Dios “hágase Tu voluntad” y aquellas a las que Dios dice, a la postre, “hágase tu voluntad”. Todos éstos están en el infierno, lo eligen. Sin esta elección individual no podría haber infierno”¹².

Sujetos de la historia, hechos de libertad, de la mano de Dios Padre. Cuando estas proposiciones dejan de ser una mera construcción intelectual para adquirir la fuerza de convicción, entonces la idea se convierte en ideal, es decir, se transforman las palabras en fuerza, en motor de conducta (motivación). Entonces también las palabras se hacen carne y comienzan a habitar la realidad. Y la realidad se transforma y se redime...

¹² C.S. LEWIS, *El gran divorcio. Un sueño*, Rialp, Madrid 1997, 90.

Pero ¿cómo pasa la larva de la idea a volar como ideal? ¿Por qué proceso llega a convertirse una vida de palabras en vida creadora? Es importante que el educador encuentre respuestas a estas cuestiones, pues su oficio no debiera consistir solamente en aventar palabras y en hilvanar argumentos, sino en crear las condiciones para que el educando ponga en movimiento su vida para lograrla.

II.— EL CULTIVO DE LA VIDA INTERIOR

La reflexión de algunos de los movimientos pedagógicos últimos ha venido a poner los acentos de la función educativa en la concepción platónica de “sacar”, más que en la de “conducir”. Ayudar al educando a alumbrar lo que lleva dentro. Es la comprensión del educador como “partero”, comprensión que desde el paidocentrismo (y la infantolatría...) vigente ha sido recibida con entusiasmo por la denominada escuela nueva y ha aportado indudablemente interesantes didácticas al hacer escolar. Así, ha emergido el cultivo de un cierto “espontaneismo” en la educación. Hay en esta visión educativa un punto de partida de indudable valor no sólo antropológico, sino también funcional. Porque no hay posibilidad de ayudar a la labor de personalización creadora de un educando si no se cree en él, en sus potencialidades. Precisamente la contradicción en la que suele caer algún eudemonismo roussoniano radica en negar en la práctica lo que se afirma en la retórica de los textos: la facilitación de los caminos al niño y al joven, en un alarde de superprotección, para evitarle todo sufrimiento. Habría que pensar cuánto hay de desconfianza y de desprecio al educando, a pesar del señuelo de las palabras, en la mayor parte de las pedagogías blandas y de los modos educativos permisivos.

Pero lo verdaderamente relevante en este “educere” de la educación no es el modo como se ayuda al educando al alumbramiento, sino la gestación. Creo que la labor del educador es prioritariamente la de contribuir a que, progresivamente, vaya gestándose en su educando una rica vida interior. (Es éste un capítulo luminoso de las enseñanzas pedagógicas del P. Morales). Y como quiera que es en ese interior más interior (en la intimidad) donde reside el núcleo de la persona, en la medida en que se enriquece la vida interior, crece la persona-lidad. Crece la percepción del sí mismo como una posesión, como un dominio. El dominio de sí mismo.

Es llegar a percibir el espacio de la interioridad habitado por uno mismo. Como una pertenencia en exclusiva. En exclusiva, pero no en soledad, puesto que ese espacio interior se ensancha, se re-crea, en la medida en que se abre. “Interioridad trascendida”, en versión agustiniana. ¿Qué significa todo esto en el hacer educativo del P. Morales?

a)- Ser dueños del pensar. “La educación de la reflexión es tanto más necesaria cuanto que toda la vida de hoy arrastra al joven desde niño, especialmente en las ciudades, a vivir fuera de sí” (F. H. 185). Hasta en nuestro lenguaje coloquial afirmamos de alguien que carece de personalidad cuando lo percibimos sin pensamiento propio. “Carece de criterios propios”, decimos para significar su errático discurrir y juicio. “Conviene insistir en el esfuerzo que se debe hacer para adquirir una personalidad, para estructurarla, para darle una espina dorsal que le permita moverse con facilidad” (F. H. 195). Esa espina dorsal, sin embargo, se mantendrá rígida e impedirá el movimiento ágil si el educando no llega a disponer de un pensamiento personalizado.

Un pensamiento autónomo hace referencia tanto al contenido del mismo como al modo de producirlo y merecería la pena se reflexionara sobre ambos aspectos por su trascendencia educativa. Ser dueño del pensar no es lo mismo que tener ideas originales. Tan dueño de su pensamiento es quien alumbra una idea novedosa como quien hace una adhesión consciente a una idea ajena (la mayor aparte de nuestro bagaje ideológico lo es) por la fuerza de su coherencia, oportunidad o verdad que en ella se encuentra. En el fondo, todo acto de aprendizaje supone decidir de quién me fío. Tener pensamiento propio supone domesticar (meter en la “domus”) las ideas hasta hacerlas formar parte de nuestra estructura mental, de nuestro domicilio interior. Hacer pasar la idea conocida a idea saboreada (sabiduría) y metabolizarla hasta convertirla en energía vital. “Personalizar” es la palabra clave que emplea el P. Morales en contraposición a “casarse con formas de pensar, sentir, hablar y actuar de otros, no diferenciándose de los demás” (F. H. 196)

Este proceso exige seleccionar las fuentes, vencer la pasividad intelectual, cerner las ideas sobre la realidad. En una palabra, exige reflexión. “La tentación arrolladora que siente el hombre de hoy es convertir la sociología en religión, la encuesta en dogma, las oscilantes apetencias humanas en norma moral. Y sigue, citando a Guittton: Esta tentación la explota hábilmente una táctica diabólica, poderosa y sutil, que trata de

sustituir una religión divina por una religión humana; y esto por una transformación casi imperceptible, sin que al exterior se produzca ningún cambio sensible” (F. H. 199).

A este respecto sería conveniente que el educador estuviera en condiciones de prever algunas patologías del entendimiento que pueden llegar a destruir el órgano del pensamiento del educando:

1) Debe protegerlo del “síndrome de Diógenes”. A veces se puede pensar si no hay también un síndrome de Diógenes en algunos practicantes del mundo de las ideas. El afán de estar al día, de apertura intelectual, de tolerancia ideológica, convierte a algunas personas en verdaderos traperos del pensamiento. Almacenan citas, doctrinas, conceptos, slogans, ocurrencias, teorías, sin orden ni concierto. Presumen de cultos y “leídos” porque pueden exhibir un revoltijo de referencias en el que las verdades se confunden con las mentiras; la belleza con la grosería; la genialidad con el más soez atrevimiento. Su bagaje intelectual se ha formado hozando en todos los contenedores de opiniones que encuentran a mano. Todo vale igual.

La víctima del síndrome de Diógenes, nos dicen los especialistas, no lo es tanto a causa de problemas sociales, sino a causa de patologías cognitivas. Se les va nublando la mente hasta no poder distinguir con claridad lo que vale y lo que no vale. “Aprendió tantas cosas –escribía el Juan Mairena de Machado acerca de un erudito amigo suyo- que no tuvo tiempo para pensar en ninguna de ellas”.

2) Debe protegerlo de la patología del “ideologismo”. Es una patología consistente en la tendencia a generar una idea para ocultar la realidad, bien porque la realidad no le gusta al ideólogo, bien porque se siente un dios capaz de crear realidad nueva. Lo cierto es que la idea debiera ser una abstracción de lo real, de lo que está ahí, a lo cual traduce para hacerlo mentalmente más manejable. El ideólogo, sin embargo, pretende sustituir la realidad por su idea; lo que realmente es, por lo que él quiere que sea. Es entonces cuando se termina ejerciendo violencia sobre lo real para acomodarlo a la idea (a la ideología). Y si usted protesta haciendo observar que ese constructo ideológico no se corresponde con la realidad, el ideólogo le contestará con soberbia que “peor para la realidad”, como ya observaba Ortega y Gasset.

La idea se convierte para el ideólogo en un instrumento de poder para cambiar la realidad y, por ello, se precisan ideas-fuerza (importa más la fuerza del slogan que la precisión de la proposición; importa más el énfasis que el rigor), convirtiendo el acto intelectual en un combate, en una ofensiva, en una conquista, en un vencimiento (con-vencer). Así describía el P. Morales esta peligrosa situación: “En el ambiente ideológico en el que el joven se mueve pululan estos gérmenes. Quieren despersonalizarle, colectivizar su pensamiento, su conducta, su fe. Ese ambiente silencia verdades de Fe; falsifica el vocabulario utilizando las mismas palabras (fe, sacramentos, Iglesia, apostolado...) con contenido distinto y, a veces, contrario a lo que realmente significan; inventa sofismas y fabrica slogans para que, sin advertirlo, se alcance mejor la “madurez en la fe”, esa “fe adulta” de inteligentes y selectos, incompatible con la tradicional y “retardataria” fe “sociológica”, propia de masas gregarias e incultas” (F. H. 200).

En la etiología de esta patología se encuentra casi siempre una inflamación mórbida del yo. Inflamación que está dentro de los parámetros de la normalidad en el adolescente, pero que tiende a ser deformante cuando se va haciendo crónica.

Frente a esta patología no cabe otro tratamiento que el de “enseñar a pensar con profundidad, orden y nitidez (...) Enseñar a pensar es no limitarse a transmitir conocimientos. Es estimular al alumno a descubrir la verdad por sí mismo, encauzándole para que no se despiste. Es obligarle al esfuerzo para que experimente la alegría íntima de encontrar la verdad. Hay que hacerle sentir un gozo parecido al que experimenta el astrónomo cuando descubre una estrella después de años de laboriosa y tenaz observación” (H. L. 275)

3) Debe protegerlo de la patología del “revisionismo”. Se trata de la patología del consumidor compulsivo de novedades, bien por inseguridad, bien por carecer de un sólido sentimiento de pertenencia. Decía el P. Morales: “El forjador de jóvenes debe ponerse en guardia contra una tentación que fácilmente asalta a los debutantes: cree que debe estar diciendo siempre cosas nuevas, tocando temas variados, para que el interés no decaiga. Dejarse llevar de esta idea, es la gran equivocación que explica la esterilidad de muchos movimientos, la carencia de vigor de algunos procedimientos educativos” (F. H. 222).

En esa suerte de necesidad neurótica de estrenar ideas, se pone constantemente a revisión lo dado, en la convicción de que las ideas son bienes fungibles que forzosamente tienen fecha de caducidad. O, como aquel que carece de un pasado familiar cierto siente la necesidad de asegurarse quiénes son sus progenitores y busca y busca atormentadamente, así quien a pesar de contar con un legado de ideas, éstas no han llegado a generar en él un sentimiento de pertenencia, sufrirá un impulso a la revisión permanente. En ambos casos se tratará de sublimar la patología revisiéndola de elevado pensamiento crítico.

4) Debe protegerlo del monocultivo metodológico para buscar la verdad. Es propio del adolescente que acaba de hacer el encuentro con su razón el pensar que todo aquello que no cabe en su razón ni es viable ni es verdadero. Es propio de la persona cognitivamente adulta entender que en ese esfuerzo itinerante por lograr la verdad un método alcanza solamente hasta donde alcanza. Y que cuando un método ha agotado, por su naturaleza, sus posibilidades, es preciso cambiarlo por otro más apropiado, porque lo que importa es la verdad. Es entonces cuando la fe puede llegar a ser la “evidencia de las cosas no visibles”, tal como la definía G. Marcel. Será preciso enseñar a nuestros jóvenes que “ciencia y fe no sólo no se oponen, sino que se complementan. El telescopio no anula la potencia del ojo, la multiplica. La fe no contradice los adelantos científicos, los acepta e ilumina a la razón humana para darles una explicación ulterior que la ciencia física no alcanza” (H. L. 314). El “sapere aude” kantiano no tiene por qué oponerse a la fe. No hay que dejar de pensar para creer. La fe sería un pensar más allá.

En todo caso, no habrá nunca posibilidad de llegar a construir un pensamiento autónomo si no se transmite al educando la pasión por la verdad. Se pudren las raíces del pensar a partir del momento en que el educador transmite a su educando la idea de que la verdad no existe, o de que existen tantas verdades sobre un mismo objeto de pensamiento como mentes pensantes, o que toda verdad es de naturaleza provisional, o que no disponemos de instrumentos suficientes para alcanzarla. A veces todos estas actitudes no son sino coartadas para huir de la verdad, ante el riesgo de que nos complique la vida (nos co-implique). En el momento actual toman una relevancia especial aquellas palabras del P. Morales: “Inculcar al joven fidelidad inquebrantable a las propias convicciones, es deber de todo educador. Es el ‘coraje de la Verdad’, convencidos de que

la hora que señala el reloj de la historia exige de todos los hijos de la Iglesia un gran valor, y muy en particular la valentía de la Verdad...” (F. H. 195)

Un pensamiento autónomo, por otra parte, requiere el desarrollo de habilidades para el tratamiento de las ideas en dirección creadora. No es el conocimiento por sí mismo el que configura una mente creativa, sino las capacidades que ese conocimiento produzca en orden a la transformación de ese mismo conocimiento, a la construcción de nuevos conocimientos y a la acción sobre la realidad. No es la erudición lo que distingue a una personalidad cognitivamente madura, sino su alta capacidad de discernimiento, es decir de poner sus conocimientos al servicio de la acción creativa.

Un pensamiento autónomo, por último, se caracteriza por disponer de un referente totalizado de interpretación de la realidad. En una personalidad cognitivamente madura hay una cosmovisión que le permite leer, interpretar y situarse autónomamente ante toda la realidad, incluido el propio yo. Precisamente un síntoma de la inmadurez o degradación de nuestra cultura es su fraccionamiento, de tal manera que el desarrollo de cada una de las ciencias o disciplinas avanza hacia una tal especialización que termina explicándose solamente a sí misma. Dominamos como nunca los secretos de la vida, pero no sabemos cómo hemos de vivir. Se desvelan cada día nuevos datos acerca de cómo somos; pero se vela cada vez más la respuesta acerca de cómo debemos ser. Es imprescindible para un bautizado contar con un referente desde el cual se pueda llevar a cabo la denominada síntesis fe-cultura, lo cual exige mucha cultura, pero sobre todo, exige mucha fe, tal como nos señala el P. Morales en “Hora de los laicos” (págs. 318 y ss).

b) Ser dueños de la voluntad. Pero una vida creadora demanda una personalidad en la que el sujeto se siente y es dueño de su voluntad. Puede la inteligencia indicar con absoluto claridad cuáles son los caminos que se han de seguir, pero si no se dispone de una instancia que señorea por encima de cualquier otra instancia a la hora de la decisión, se termina arrastrados por el convoy de los acontecimientos, de la opinión pública, de las mayorías, de las modas, etc. Sin una sólida voluntad no hay capacidad alguna de creación. La crisis de sentido a la que asistimos no es solamente consecuencia del eclipse de la verdad y de la obturación del entendimiento. Se manifiesta también en un llamativo apocamiento de la

voluntad. Dice el P. Morales: “Conocemos muchas instituciones educativas en que no falta quien se preocupa de la formación intelectual, de la disciplina, del cultivo espiritual. En ella falta la pieza más importante: el forjador de la voluntad de los educandos” (F. H. 24)

Remo Bodei alude al perfil dominante del hombre contemporáneo como “personalidad deseante” de la que resulta “una personalidad incontinente en cuanto se basta con sus propios deseos, versátil en la renovación de su identidad, hábil en la elección de las afiliaciones, pero libre de lazos”.¹³

En la nueva “cultura del postdeber”¹⁴ vemos cómo se ha ido pasando del imperativo del deber al imperativo de la felicidad subjetiva entendida como búsqueda del placer; del amor al prójimo, al “self-love”; del espíritu de renuncia, de austeridad, de vencimiento del deseo como camino de la construcción de una personalidad sólida, a la exacerbación del deseo desculpabilizado, a los goces del presente, a la invitación a la comodidad. Del sentido de la obligación para consigo mismo y con los demás, de la virtud de la fidelidad, se ha descendido a los compromisos temporales y al altruismo indoloro. De la persuasión hacia el ideal, a la seducción por el bienestar. Del cultivo de las virtudes y de los valores de sentido, al cultivo del narcisismo y del pragmatismo.

Esta mutación cultural que describe tan triunfalmente Lipovetsky no es sino la consecuencia de un reblandecimiento de la voluntad en el hombre occidental. Las razones ideológicas que se aducen no son sino coartadas para disimular el rubor que nos produce la conciencia de un tal empobrecimiento. Esta cómoda decadencia cultural, como la decadencia de la cultura romana y como otras tantas decadencias nos encuentra siempre “celebrando la derrota” en las delicias de Capri. Hay un sugerente capítulo XI en “La rebelión de las masas” en el que, bajo el título “La época del ‘señorito satisfecho’”, Ortega y Gasset parecería estar analizando el germen del hombre masa actual. “Niño mimado” por los desvelos de sus mayores, sirvientes leales, cuyo papel parecería el de garantizarles cualquier deseo aquí y ahora, ha llegado a convertirse en un verdadero cínico, afirma Ortega, parásito de la civilización a la que desprecia, pues vive de negarla porque sabe que no le faltará nada de lo que apetece. El moderno “señorito satisfecho”, instalado en esta despreocupada holgu-

¹³ R. BODEI, *Una geometría de las pasiones*, Muchnik, Barcelona 1995, 31.

¹⁴ Ver: G. LIPOVETSKY, *El crepúsculo del deber*, Anagrama, Barcelona 2005.

ra, vive sin peso y sin raíz y, por ello, adscrito siempre a alguna corriente (qué gráfica expresión) que lo lleve sin esfuerzo. Al “señorito satisfecho” no le caben ideas grandes, ideas creadoras. Y no por estar mermado intelectualmente para las ideas, sino por tener mutilada su voluntad.

Educar, por lo tanto, para una vida creadora plantea, indefectiblemente, ayudar al educando a dotarse de una vida enérgica, de una voluntad operante. “Exigirles para no defraudarles, para hacerles sentir el gozo de darlo todo” (F. H. 65). Ingenuamente se ha pensado durante algún tiempo que todo el problema de la educación y del aprendizaje se reducía a un problema de motivación, y ésta era entendida como mecanismo programable independiente de la voluntad. El fracaso nos ha hecho ver que de lo que se trata no es solamente de motivar para educar: se trata, sobre todo, de educar la motivación, sabiendo que ésta no es concebible sin la presencia de la voluntad que ha de generar un esfuerzo.

Una vida enérgica demandará, en primer lugar, el cultivo de la capacidad de decisión. Asociamos la figura del sujeto con “mucha personalidad” con el decidido, mientras que, por el contrario, la personalidad débil va unida a la imagen del pusilánime e indeciso. Conviene, sin embargo, tener en cuenta que en el acto consciente de la decisión hay componentes que afectan al centro de la voluntad. En la decisión humana hay siempre un acto de preferencia, de elección. Y elegir, siempre implica renunciar a algo para conseguir algo. Una personalidad inmadura es incapaz de introducir en su conducta ese juego de contrapesos elección-renuncia. Como en la psicología del niño mimado, nos encontramos con una personalidad regida por el principio del deseo que quiere todo al mismo tiempo y además de forma inmediata. De este tipo de personalidades se alimenta la legión de ciudadanos que elevan sus deseos subjetivos a fundamento del derecho a demandarlos e imponer a los demás la obligación de satisfacerlos.

Esta debilidad de la voluntad se cura con una terapia de choque que el P. Morales define como el “hacer hacer”. En “Hora de los laicos” (págs. 73 y ss.) y en “Laicos en marcha” (artículo tercero, págs. 17 y ss) se exponen los argumentos de un método que busca no solamente la eficacia, sino la “formación de pioneros”, “respetando y desarrollando su personalidad, concediéndoles un amplio margen de confianza y libertad aun a riesgo de equivocarse” (H. L. 74), lo cual no supone el cómodo desentenderse de muchos educadores, sino “estimular, canalizar, (...)vivificar

y expansionar” (L. M. 18). La pedagogía del “hacer-hacer” es uno de los ejes de la pedagogía de la acción con la que el fundador de la Cruzada pretende templar personalidades decididas: “La falta de fortaleza para tomar decisiones comprometedoras y responsabilizarse de su ejecución, suele refugiarse, sin darse cuenta, en el diálogo” (Pens. 5). Y es que “las ideas no se comprenden hasta que no se empiezan a vivir” (F. H. 129) y no se empiezan a vivir hasta que no se “lucha” en la acción directa.

El indeciso, por otra parte, puede sentir lastrada su voluntad en el acto electivo por el miedo a la responsabilidad y al riesgo que comporta una toma de decisión verdaderamente humana. (El irresponsable va más allá: desea tomar decisiones pero no asumir la responsabilidad y el riesgo que a ellas se corresponden). Por ello optan por una vida frívola de plazos cortos y vuelos bajos. Por el contrario, quien opta por una vida creadora, por una vida humana cuajada, necesita estar armado de una cierta audacia para desafiar al riesgo y aceptar la responsabilidad. Sabe que toda vida que pretende ser sí misma es vida de milicia, de lucha. Sabe que la construcción de una personalidad sólida se va llevando a cabo mediante las respuestas que cada persona va dando a las apelaciones y retos de la realidad. Por eso es fundamental en la formación de los niños y de los jóvenes la pedagogía de la acción, no entendida como simple respuesta a la tendencia primaria a experimentar la vida en el hacer, sino como reflexiva planificación, perseverante ejecución, e inteligente evaluación. Es en ese itinerario de la acción en el que se desarrolla el sentido de la responsabilidad y la superación de los miedos al sacrificio, a la renuncia, al ridículo, al rechazo, al fracaso, etc., que paralizan el crecimiento de la personalidad del educando. Desde el momento en que se vea con la empresa de la acción, experimentará cuáles son sus posibilidades y cuáles son sus confines. “Antes de arrojarnos al peligro –afirmaba el P. Morales– tenemos que preverlo y temerlo, pero cuando nos hemos metido en él, sólo queda una solución para triunfar: despreciarlo” (Pens. 147).

La higiene de la voluntad, por otra parte, supone cultivar sentimientos de vital optimismo. Difícilmente se podrá disponer de una voluntad enérgica respirando de una noosfera de nihilismo, de un ambiente de derrotismo. Los climas de pesimismo y de amargura terminan por paralizar la voluntad del joven. Sin embargo hay que decir claramente que difícilmente se podrá cultivar un optimismo enérgico desde concepciones de pensamiento que nos muestran al hombre como un ser arrojado al azar a

la existencia, condenado por no se sabe qué fatalismo al infierno de los demás, a una libertad sin significado. Desde la pura inmanencia, desde la orfandad de Dios, en último análisis, la existencia se desvitaliza y se ve abocada al consumo de sucedáneos divinizados para no rendirse a la desesperanza y a la desesperación.

A ese sentimiento de vital optimismo el P. Morales lo denomina “audacia”, (F. H. 234 y ss.) virtud que opone al encogimiento, al cálculo geotrópico, a la cobardía que el lenguaje coloquial camufla con eufemismo de “prudencia”, que suele “arropar el miedo y la indecisión y oculta las más de las veces un formidable dosis de orgullo”. (F. H. 177).

Pero, digámoslo, el verdadero sentimiento de vital optimismo adquiere su plenitud en la fe esperanzada en un Dios personal que nos ama y nos llama al amor. Creo que es ésta la doctrina troncal del fundador de la Cruzada. “No temáis este doble enemigo de la huida o del contagio. Cristo no es abandona. Contáis con su oración omnipotente. Os lo recuerda paternal Juan Pablo II. ‘El Señor pensaba también en el hoy en que vivimos cuando con amor recomendaba: No se turbe vuestro corazón Jn, 14,1). Y dirigiéndose al Padre ora por cada uno de nosotros: Padre, santificalos en la verdad, pues Tu palabra es verdad’ (Jn. 17,17) (T. E. 284). Pero “para llenarse de la confianza ilimitada en Dios no hay más que un camino: hundirse en la oración solo” Pens. 195).

Con exquisito tacto y maestría va dando respuesta a los obstáculos – “pegas”- que el pesimista aporta a la hora de afrontar la acción apostólica: “no valgo”, “no tengo tiempo”, “no sé cómo hacer”, “lo he intentado sin éxito”... En cualquier caso la respuesta siempre está en ese “Señor que se sirve precisamente de incapaces para avergonzar a los sabios” (cf. Cor. 1, 26-29). Esa confianza le llevará al educador a “no anticiparse a la Divina Providencia”, expresión de San Vicente de Paúl que el P. Morales hará suya (L. M. 283)

Ser dueños de la propia voluntad no es simplemente templar el acto de decisión como se temple el acero para que presente resistencia al choque. La voluntad es querer con perseverancia lo que se quiere. Por ello, en la educación de la voluntad sería preciso comenzar por educar el querer del educando. En *Ética* a Nicómaco Aristóteles define la libertad del hombre como deseo inteligente, puesto que la fuerza que nos mueve a actuar es el sentimiento de lo bueno, lo conveniente, lo favorable, lo valioso. Difícilmente se puede educar una voluntad si, simultáneamente al entrena-

miento que se haga de su “músculo”, no se educa el discernimiento y el gusto por lo valioso. No es lo mismo cultivar una voluntad creadora que una ciega y terca obstinación.

Pero será necesario dotar a la voluntad de fuerza si ha de ser el tractor de la conducta humana. “Fuerza de voluntad” decimos para referirnos a ese vector que ha de llevar la vida hasta su logro. Se trata de la organización de todas las energías disponibles para superar las resistencias que impiden la consecución de unas metas percibidas como buenas, bellas y verdaderas. Hay toda una semántica relacionada con ese espíritu de ascesis que impregna la pedagogía del P. Morales. “La Biblia es el libro de los combates”, dice, y cita una abundante muestra de ello (Ver. F. H. 112, 113).

Las resistencias se pueden presentar como sentimientos, instintos, tendencias, deseos, pasiones, sensaciones corporales, etc. que forman parte de la urdimbre y de la trama de nosotros mismos. Entonces la fuerza de la voluntad habrá que ejercerla hacia dentro, hacia el interior de nosotros y hablamos de autodisciplina, de vencimiento, dominio de sí mismo, rigor para consigo mismo, estar en posesión de sí mismo, etc. Es evidente que este autodomínio no se improvisa en los momentos en que resulta preciso disponer de él. Es una cultura, un cultivo que ha de iniciarse en edades tempranas. Al mismo tiempo, el cultivo de dicho autodomínio precisará de un claro autoconocimiento, es decir de la toma de conciencia de cuáles son las propias limitaciones y cuáles son las propias potencialidades al objeto de apoyarse en éstas para superar aquéllas. “Es más importante que el acampado salga conociendo su defecto dominante que viviendo en gracia de Dios” (F. H. 40) llega a escribir el P. Morales en estridente sentencia que se encargará de explicar inmediatamente. Este autoconocimiento permitirá, a partir de un cierto nivel de desarrollo psíquico, establecer estrategias personales de superación y mejora. Y en esas estrategias está un recurso pedagógico de reconocida eficacia: la autoexigencia, la autodisciplina, el autocorrectivo, de los que da detallada cuenta en “Forja de hombres” (pág. 210 y ss).

La aparente intransigencia, la inflexibilidad que en una lectura superficial del P. Morales se pudiera señalar como rasgo de su pedagogía, quedan inmediatamente transformadas en obligado camino de perfección cuando se comprende el destino de su acción educadora. “No basta con

instruir el entendimiento en la fe. Hay que forjar la voluntad para que la viva” (Pens. 999)

“El educador no puede perder de vista que, si descuida la formación de una voluntad constante en sus educandos, toda su paciente labor caerá por tierra” (Pens. 995)

“Si el educador no troquela la voluntad del joven endureciéndola con el sacrificio, aquellas ideas quedarán siempre sepultadas en la fría región de las disquisiciones especulativas, sin que descendan jamás a la vida” (Pens. 996)

Pero las resistencias se presentan también desde el exterior. No es precisamente el entorno social actual en el que se desenvuelven nuestros jóvenes un ambiente propicio para el desarrollo de lo que hemos denominado una vida creadora. No lo son la mayoría de los ambientes de educación formal resignados a pedagogías confortables de mínimos. Ni siquiera la familia, muy frecuentemente, ofrece horizontes de superación y crecimiento. El cultivo de la fuerza de voluntad o de una voluntad fuerte ha de proponerse, hoy más que nunca, la educación como una constante ejercicio contra corriente. Plantearse la educación para una vida creadora remite indefectiblemente a una educación en el espíritu combativo, por más que los guardianes de la tolerancia hagan saltar las alarmas ante su simple enunciado. Conviene recordar que precisamente la creación del “espíritu combativo” es uno de los cuatro puntos cardinales de la pedagogía del P. Morales. En esta línea es en la que cobra especial relevancia la pedagogía de la acción a la que ya hemos hecho referencia. Pero esta idea de la combatividad no debe hacernos perder de vista que, dentro de su línea educadora tiene un especial relieve lo que en otro lugar he definido como la “pedagogía de la amistad” y que encuentra su fórmula más acertada en el “*alma a alma*” tan reiterado en su enseñanza.

c).- *Disponer de un porqué.* Dueños del propio pensar, dueños del propio querer... Pero todo ello no cristalizará en una vida creadora, en una vida lograda, si no se cuenta con un porqué significativo que motive esas conquistas. Es más: en esa inversión de esfuerzos por conseguir un pensamiento y una voluntad autónomos, se podrían llegar a arruinar reservas básicas de la personalidad cuando se convierten en ejercicios cerrados sobre sí mismos. Si hablamos de una vida creadora, hablamos de una vida abierta a cuanto está más allá del eje del yo: hablamos de una vida en dimensión trascendente. Hablamos de algo, alguien o Alguien

suficientemente valioso que merezca la pena. Las penas y sacrificios de mantenerse en la ruta para alcanzarlo.

En un diagnóstico desapasionado de esta cultura del postdeber a la que se ha hecho referencia más arriba, coincidiríamos en que su causa no se debe a que se nos hayan aflojado de repente las cuerdas que habían de sonar en nuestra voluntad; no se trata de un impulso deconstructor de nuestros modelos conceptuales. El triunfo del imperativo narcisista y del imperativo hedonista se produce de la mano de la des-trascendentalización de la vida humana. La ausencia de un sentido al cual tender, en el mejor de los casos, no permite sino cultivos narcisistas y hedonistas del pensamiento y de la voluntad. En consecuencia, el pensamiento y la voluntad ya no serán instrumentos para construir una vida creadora con sentido, sino instrumentos de dominio.

Por eso, la educación del pensar y de la voluntad, consiste, en el fondo, en educar la libertad que nos ha de constituir. Pero, lo hemos dejado dicho, la libertad encuentra la plenitud de su despliegue en el acto de amor. Despojado el amor de todos sus complementos ornamentales se nos queda en eso: en un radical acto de libertad por el cual nos entregamos a quien entendemos que se merece, por su valor, lo mejor de nosotros mismos. Y precisamente el amor se caracteriza por su capacidad creadora. Así sucede en Dios, así sucede en el amor del matrimonio y de la familia, y así sucede siempre donde hay una alteridad amante. Es precisamente en el amor donde la vida llega a la cumbre de su logro. Por eso el verdadero amor está siempre vinculado a la felicidad.

Es, pues, necesario, que la educación supere algunos de sus complejos para restablecer esta visión transitiva de la vida a la que en otras épocas se llamó “ideales”. “Sólo logra sentido quien permanece firme, sin vaivenes ni reservas, ante el poder de la realidad y le responde vitalmente; es decir, quien está totalmente preparado para confirmar con su vida el sentido que ha logrado”.¹⁵ Ese llamamiento del P. Morales a ser “sal de la tierra”, “luz del mundo”, “fermente oculto”, “grano de mostaza”, “fermento en la masa” (Ver T. E. págs. 40 y ss.) no son sino invitaciones a “confirmar con su vida el sentido logrado” en Alguien que está más allá de la propia vida.

Cuando se habla de motivación habría que recordar que no hay motivo que arrastre una conducta creadora si el sujeto no se ha desarrollado una

¹⁵ M. BUBER, *Eclipse de Dios*, Sígueme, Salamanca 2003, 65.

personalidad abierta a los valores que valen por sí mismos, aunque no produzcan satisfacción subjetiva. Y el descubrimiento y el compromiso con los valores que valen por sí mismos se constituyen en ideales de vida (motivos de actuación) cuando se dispone de una voluntad templada –forjada–.