

- *La historia, entre el naufragio y la redención*
- *Discapacidad y dignidad*

SECCIONES

01

EDITORIAL

POLÍTICA Y ECONOMÍA

03

De la ética calvinista del siglo XVI al modelo económico del XXI,
por José Antonio Barra Martínez

MEDIO AMBIENTE

05

Vida, belleza y naturaleza,
por Federico Velázquez de Castro

PENSAMIENTO

07

Lugar, por Benito Estrella

10

Clara Janés: Yo llego a ser Yo en el Tú, por Sergio Barbero Briones

14

Recordando a Berdiaev,
por Mariano Álvarez Valenzuela

16

El acontecimiento como problema de la experiencia, por Imanol Bageneta Messeguer

19

RINCÓN BIBLIOGRÁFICO

TESTIMONIO

26

Las mesas verdes que nos han visto crecer,
por Ignacio Galdón Galera

29

José Mujica, un hombre en el buen sentido de la palabra, bueno,
por Pedro Enríquez

ANÁLISIS

Pedagogías del encuentro

PRESENTACIÓN

34

Hospital para sanos: el fracaso de la sociedad ante su promesa de igualdad

MANUEL PÉREZ REAL 35

¿Por qué practicar «Filosofía para niños» y «Gramática de la fantasía»? Una pregunta fantástica

SILVIA BEVILACQUA 40

El don que ya eres: orientación vocacional como acto pedagógico-existencial en bachillerato

ANTONIO J. CABALLERO 45

El conflicto como umbral: mediación escolar y transformación relacional

CAROLINA CARMONA 49

De plaza en plaza, un paseo filosófico

PIERPAOLO CASARIN 53

Una apuesta por la igualdad de oportunidades

ANA E. AMARO AGUDO 57

El cine, ¿puede educar(nos) mejor?

JULEN A. CARREÑO AGUADO 60

Editorial

LUIS FERREIRO, PRESIDENTE DEL INSTITUTO EMMANUEL MOUNIER

Sin justicia ni pudor no hay democracia ni izquierda

La situación política de nuestro país ha alcanzado unos niveles de degradación a los que parecía imposible llegar hace solamente un año. Los casos de corrupción en número y gravedad crecientes no parecen tener límite, hasta el punto de que, como dice un antiguo socialista, el Estado se tiene que defender del gobierno. Aquí no entramos en más consideraciones que la primacía de la ética sobre todo cálculo y estrategia políticos, porque estamos llegando a ese estado de cosas en que surge la pregunta: «¿Qué son los reinos sin justicia sino grandes latrocinios?».

Una situación en la que, además, no se ve sonrojo ni vergüenza por parte de los que son responsables de la degradación política, a la que debería seguir la dimisión del presidente del gobierno o, al menos, la disolución del parlamento y la convocatoria de elecciones, sin perjuicio de la asunción de responsabilidades ante la justicia.

Todo parece indicar que la «izquierda» —si es que se puede seguir hablando de ella— se cree con derecho a una indulgencia por ser de izquierdas, porque al fin y al cabo trae algunas mínimas ventajas para las clases bajas, algo que la derecha no hace y, por tanto, no merece tal indulgencia. Por esa regla, si lo que sucedió hace 8 años mereció acabar

con el gobierno de derechas de entonces, lo que ocurre ahora no merecería el mismo destino por tratarse de un gobierno de izquierdas.

Sin embargo, la ambición desmesurada del actual presidente del gobierno se tapa con la imagen del hombre providencial elegido para librarnos de la catástrofe apocalíptica de la llegada de la derecha, aunque sea al precio de aguantar las siete plagas de Egipto más la de la corrupción.

En 2023, el catedrático catalán Gabriel Tortella nos avisó: «El juego de Sánchez es engañar a todos los españoles... Un felón de la categoría de Sánchez no se conoce en España desde Fernando VII». Es asombroso que un personaje tan siniestro como Pedro Sánchez haya conseguido engañar tanto, incluida a la izquierda y al PSOE. Ciertamente el engaño ha sido consentido. Algo insano hay en la sociedad española para aguantar todo a un personaje tan falso, narcisista, ambicioso y cobarde.

Pero la enfermedad es más grave cuando el propio partido no lo controla, no se rebela y no propone su destitución inmediata. El Partido Laborista británico acaba de darnos ejemplo forzando la dimisión del «premier» Keir

Starmer, por motivos mucho menos graves que lo que ocurre en España, donde los casos juzgados o en vías de juicio, en cualquier otro país europeo habrían causado la dimisión del gobierno, por estética, por ética, por decencia... No hacerlo hace sospechar de la falta de honestidad del gobierno y su presidente.

El daño más grave, además de España, lo sufrirá la izquierda, que pegada al poder a cualquier coste degenera con la situación. Hoy por hoy, si la izquierda quiere ser relevante, ha de ser fundamentalmente ética, y esto impone una reconstrucción para la cual estar en el poder y pretender conservarlo a todo trance le impide ver la realidad, comenzando por la suya propia. No obstante, todavía puede aportar algunas medidas para eliminar algunos de los vicios que han propiciado el latrocinio actual. Así, por ejemplo, podría contribuir a alejar a los ambiciosos del poder mediante un límite temporal a los cargos públicos; si no quiere que la ultraderecha llegue al poder, ha de evitar que sea imprescindible para formar gobierno; buscar una reforma de la ley electoral más justa, etc., porque como decía un destacado socialista, antes que socialista hay que ser demócrata.

ACONTECIMIENTO autoriza la reproducción total o parcial de los artículos, en forma impresa o digital, siempre que se cumplan las siguientes condiciones: no editar el texto, citar al autor y su institución de referencia (universidad, centro de investigación, etc.) y mencionar que el artículo fue publicado originalmente en **ACONTECIMIENTO**, quedando fuera de esta cesión el uso de aquellas imágenes reseñadas con © *copyright* o cualquiera otra licencia que limite su copia o reproducción.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN POR DOMICILIACIÓN BANCARIA

Fotocopie y envíe este formulario

Para enviar a la Fundación E. Mounier

Nombre _____ Apellidos _____

DNI _____

Domicilio _____

Población _____ Provincia _____ C.P. _____

Correo electrónico _____

Banco o Caja _____

Domicilio de la entidad _____ C.P. _____

Código IBAN (International Bank Account Number) (escriba todos los números)

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Importe: _____ €, que corresponden a (marque lo que corresponda):

☐ Suscripción a la revista *Acontecimiento* (4 números, 18,00 €)☐ Cuota de socio del Instituto Emmanuel Mounier (desde 35,00 €/año)(la cuota incluye la suscripción a *Acontecimiento*).

Para enviar a su Banco o Caja

Lugar y fecha _____

Banco o Caja _____

Domicilio de la entidad _____

C.P. _____

Agencia N.º _____

N.º de cuenta _____

Sr. Director de la Sucursal:

Le ruego que, hasta nuevo aviso, se sirva abonar los recibos presentados por la Fundación Emmanuel Mounier con cargo a mi C/C o Libreta de Ahorros.

Firma:

Titular _____

Domicilio _____

Población _____ C. P. _____

José Antonio Barra Martínez

Doctorando. Área de estudio: la geografía de la salud en África. jbarra22@yahoo.es

DE LA ÉTICA CALVINISTA DEL SIGLO XVI AL MODELO ECONÓMICO DEL XXI

En torno al año 1500 se considera que se produce la transición desde la Edad Media a la Edad Moderna. Es un momento en el que ocurren muchas cosas: América se incorpora al mundo; se desarrollan los Estados-nación dejando atrás el pacto feudal entre súbditos y señores propio de la Edad Media; surge el humanismo, que coloca al individuo y la razón en el centro del universo, y se produce la ruptura de la cristiandad en dos grandes ramas: la católica y la protestante, dominante en el mundo anglosajón. Los protestantes, basándose en los males que aquejaban a la Iglesia católica, construyeron una nueva estructura religiosa, en realidad una nueva religión, que no reconocía la autoridad del Papa ni de los obispos. Se basaba en la lectura de la Biblia, en la relación directa del hombre con Dios sin intermediarios y en la salvación por la fe en contra de la salvación a través de las obras del catolicismo, entre otras cuestiones. El protestantismo salió adelante gracias a su colaboración con príncipes y señores europeos opuestos al poder de Roma y sus aliados.

En Inglaterra, por razones absolutamente terrenales, surgió la Iglesia anglicana, que rompió con la autoridad del Papa al colocar como máxima autoridad religiosa al propio rey inglés, aunque mantuvo inicialmente los dogmas católicos. Con el tiempo, sin embargo, acabó por abandonarlos y hacerse protestante.

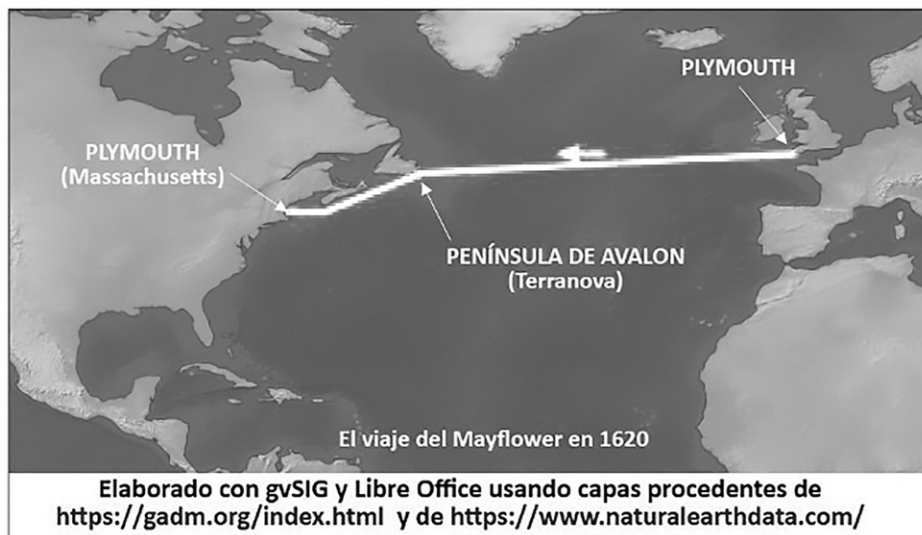
Entre los protestantes hubo sectores radicales que se opusieron a los desvíos mundanos de la nueva religión, como los puritanos en Inglaterra, que se negaban a ser controlados en lo religioso por la autoridad terrenal del rey, motivo por el cual fueron perseguidos; o los hugonotes en Francia, primeros colonizadores de Sudáfrica. Todos ellos estuvieron muy influidos por las ideas calvinistas, una auténtica reforma dentro de la Reforma protestante.

En 1620, un barco llamado Mayflower zarpó hacia América del Norte con 101 personas a bordo. De ellas, aproximadamente la tercera parte eran puritanos ingleses que habían huido a lo que hoy son los Países Bajos (Holanda). El barco pertenecía a una compañía

comercial que llevaba a los pasajeros como colonos que podrían instalarse por su cuenta tras un tiempo de trabajo para la compañía. Sin embargo, el barco se desvió y tocó tierra mucho más al norte de lo previsto, en un lugar entonces desconocido. Ante la ausencia de normas, el grupo de colonos puritanos organizó la convivencia y estableció pautas de comportamiento que forman parte de lo que hoy se considera la esencia de los Estados Unidos. Entre sus principales fundaciones se encuentran las ciudades de Plymouth y Boston, así como un colegio del que surgió posteriormente la Universidad de Harvard, en Massachusetts. Estos puritanos, como, en general, todos los protestantes radicales europeos, tenían ideas próximas al calvinismo, que defiende un Dios lejano, como el Yahveh del monte Sinaí del Antiguo Testamento, muy distinto a la imagen de un Padre misericordioso. Asimismo, los calvinistas creían en la predestinación, según la cual el hombre, independientemente de cómo viva, es incapaz de salvarse, salvo que Dios lo haya dispuesto así de antemano. Frente a la pobreza, considerada una virtud fundamental en el catolicismo, ellos situaban como virtud principal la laboriosidad. Esta y su fruto en forma de riqueza son muestras de que alguien ha sido elegido por Dios para salvarse. Sobre un pobre, en cambio, no hay nada garantizado.

Los herederos directos de esta forma de pensar están, según algunas interpretaciones, vinculados al actual Partido Republicano de Estados Unidos. Desde esta óptica puede entenderse que allí no haya un sistema de sanidad universal como el nuestro: para ellos, si no puedes pagarte un seguro médico es porque no eres lo suficientemente laborioso, lo que indica que seguramente no has sido elegido por Dios para salvarte.

Este modo de pensar, según muchos autores, condiciona en gran medida el sistema económico actual, basado en la acumulación, la eficacia y el pragmatismo. Las cosas podrían haber sido diferentes si los dos tercios de pasajeros no puritanos del barco hubieran hecho prevalecer sus puntos de vista. Han existido



y existen otras líneas de pensamiento que podrían conducir a mundos muy distintos y que han sido sepultadas por el pensamiento mayoritario, que no único, de los puritanos anglosajones. Podemos recordar, por ejemplo, las comunidades inspiradas en Robert Owen o los falansterios de los socialistas utópicos como Charles Fourier. Más recientemente, el personalismo comunitario desarrollado por Emmanuel Mounier, alternativa filosófica, social y económica que defiende a la persona frente al individuo y a lo comunitario frente a lo colectivo. Otro ejemplo lo constituyen los movimientos que trabajan en la economía solidaria, que entienden la economía, no como lucha, sino como colaboración para la existencia. Hay un pensamiento dominante que deslumbra y no nos deja ver la fascinante diversidad con la que otras personas abordan la vida. En otra ocasión profundizaremos en esos otros caminos.

A aquellos puritanos del Mayflower se les llama Padres Peregrinos y se les considera fundadores

de Estados Unidos. Estuvieron a punto de morir de hambre el primer año y sobrevivieron gracias a un indígena que les enseñó a cultivar maíz. El famoso Día de Acción de Gracias popularizado por el cine, conmemora la primera cosecha de maíz que recogieron. De poco sirvió a los indios su noble gesto.

Las relaciones entre calvinismo y capitalismo son un tema clásico y bien conocido en el ámbito de la historia. Resulta inevitable citar a Max Weber, que escribió en 1905 un ensayo titulado *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Hace unos diez años, una empresa aragonesa de tamaño medio fue comprada por un fondo de inversión americano; un antiguo compañero de estudios, bien posicionado en esa empresa, me comentaba que los nuevos propietarios estadounidenses carecían de ese algo de sentido social que es inherente a las empresas europeas.

Sirvan estas líneas como una escueta presentación de una cuestión que está presente en el mundo de hoy.

Federico Velázquez de Castro González
Asociación Española de Educación Medioambiental

VIDA, BELLEZA Y NATURALEZA

Como todas las cualidades del ser, no es fácil (ni quizá posible) dar una definición precisa de la belleza. La percibimos en las personas, en el arte, en la naturaleza..., elevándonos y descubriendo en ella un alimento para nuestro espíritu. La belleza emerge a nuestro alrededor y si la percibimos es porque nosotros también la poseemos; de otro modo, no vibraríamos en la misma frecuencia. Puede sorprender, pero cada ser humano debería reconocer que, junto a virtudes y defectos, la belleza es parte constitutiva de su naturaleza interior.

De esta manera, la percepción de la belleza es universal y constituye uno de los valores más reconocidos. Habla a todos los corazones, indicando por dónde deben dirigirse los caminos que pueden vincularnos. Porque, cuando nos centramos en lo intemporal y en las actitudes esenciales, la humanidad se une. La fraternidad debe establecerse alrededor de estos ejes para alcanzar su verdadero sentido. Estar unidos por las ideas es bueno, pero las ideas varían, mientras que lo genuino nos define, y en ello la belleza ocupa un lugar primordial.

Contemplar la belleza en el arte que no es sino un aspecto de la creatividad humana —otra de nuestras características más destacadas— implica reconocer que no surge solo del intelecto —esto más bien es el medio— sino de lo profundo del ser. Y, cuando ha trascendido pasiones pasajeras y análisis racionales, proyecta la belleza hacia objetos y composiciones. Mas el arte tiene en la naturaleza una de sus grandes fuentes de inspiración.

La naturaleza es una fuente inagotable de belleza, y nos fascinan sus formas, colores y todo aquello que perciben nuestros sentidos. Es fácil detenerse ante una flor, contemplar un paisaje o admirarse con el vuelo de las aves. Pareciera que todo está diseñado para el deleite humano, pero no es así: todo es consecuencia de las leyes de la selección natural por las que cada ser vivo se adapta para sobrevivir y reproducirse. Montañas y valles tienen una explicación geológica y las

nubes que adornan el cielo (incluidos los deslumbrantes cirros) responden a leyes físicas. El misterio —y la belleza lo es en gran medida— surge al preguntarse cómo imágenes y fenómenos que pueden interpretarse científicamente aportan tal grado de hermosura. Podrían ser neutros, indiferentes o incluso desagradables, pero no ha sido el caso. ¿Podría estar su origen en unas manos que no conocieran otro lenguaje que el de la belleza? Un poema de san Juan de la Cruz así lo entendía:

Mil gracias derramando
pasó por estos sotos con presura
y yéndolos mirando
con solo su figura
vestidos los dejó de su hermosura.

No es ajeno el ser humano a la belleza universal. Sabemos apreciarla en lo externo, pero la de mayor valor es la que procede del interior y se refleja en el rostro, la sonrisa o la mirada. A través de ellas conectamos nuevamente con el misterio, con lo inabarcable de cada persona, con el tesoro que, quien lo cultiva, lleva en su interior. La belleza brilla en cada uno y se acopla con la luz de los demás. El rostro, como espejo del alma, enlaza intuiciones y conocimientos silenciosos que trascienden la razón.

Por ello, el interior del ser humano, allí donde residen los valores permanentes, es indestructible. Mas, como cada ser no puede dividirse en partes, sino que constituye un todo personal, tiene el deber de cuidar y proteger su luz interior, conectándola con la luminosidad del mundo. Nutrir lo espiritual no debe llevar a dar la espalda a lo «material», sino a encarnarse en un entorno que es sagrado, porque belleza y vida no pueden confinarse en templos o recintos, sino que forman parte del todo. Ahí se encuentra lo sagrado en esta tierra y en sus formas de vida que, aunque ensuciadas hoy por el egoísmo y la ignorancia, siguen conteniendo los valores profundos que al sintonizarlos y convertirlos en directrices nos realizan y humanizan.

Mas, la belleza no concierne solo al mundo aparente. Las ideas y conceptos también pueden poseerla, como ocurre con la verdad o la justicia. Ambas son hermosas y resplandecen allí donde se muestran. Todo lo correcto, lo coherente, lo bueno participan en esta sintonía y revelan que un mundo mejorado acumulará mayores dosis de belleza, de modo que esta cualidad está llamada a convertirse en un indicador del grado de evolución personal y comunitaria.

La belleza en el arte surge del encuentro entre la observación y el espíritu creador. Mas, la belleza no se restringe a esta disciplina, sino que las ciencias también la buscan. La mirada hacia lo grande o lo pequeño la descubre, de modo que el verdadero investigador no solo busca conocimiento o interpretación, sino que queda fascinado por las revelaciones de la materia. Henri Poincaré lo expresaba así:

Más allá de la belleza sensible, coloreada y sonora debido al centelleo de las apariencias..., la ciencia nos revela una belleza superior, una belleza inteligible únicamente accesible, diría Platón, a los ojos del alma, debida al orden armonioso de las partes, a la correspondencia de las relaciones entre ellas, a la eutritmia de las proporciones, a las formas y a los números.

Las leyes naturales son elegantes y, cuando se trascienden las observaciones limitadas y restrictivas, el corazón y la mente se abren ante lo desvelado, siempre inesperado y sorprendente. No hay área del saber humano en la que la belleza esté ausente.

La belleza es eternidad en la Tierra. No prestarle atención es ingratitud. Si existe alguna palabra (y sentimiento) que debería estar presente siempre en nuestros labios es el agradecimiento. Tal vez lo ejercemos al salir de situaciones complicadas, recibir favores o ante la propia vida, pero no deberíamos excluir la belleza como la pincelada con la que se ha vestido al mundo de forma tan gratuita.

¿Se puede estar triste, sentirse desdichado en un mundo rodeado de belleza? Tal vez se puede argumentar que existen grandes bolsas de injusticia, carencia, enfermedad..., y es cierto. Frente a ello, lo bueno, lo verdadero, debe constituir nuestra referencia y objetivo para ir eliminando las opacidades, fruto de nuestros desiguales sistemas, luchando para que lo bello se convierta en ley frente a la codicia de quienes buscan la riqueza a costa de la explotación de otros seres. La vía hacia la restauración de la belleza, allí donde se atenta contra ella, es un camino revolucionario en el que hombres y mujeres de buena voluntad deben estar implicados.

Podría, asimismo, argumentarse que la búsqueda de la belleza estaría reservada a los caminos de la mística, sin embargo, para un mundo nuevo todos debemos albergar algo de misticismo en nuestro corazón. Ya se ha comentado que el mundo es el templo definitivo y que abstraerse o sustraerse de él sería una traición histórica. La acción debe surgir desde la raíz espiritual de cada ser para ir transformando todo lo necesario, incluida la vía política que también puede estar impregnada de belleza, como tantos personajes históricos han mostrado.

La educación, en gran medida, debería orientarse hacia el descubrimiento de la belleza, lo cual cobra aún más sentido si hablamos de educación ambiental. A través de la observación y el asombro, el maestro debe ir conectando con la belleza interior, que irá emergiendo y labrándose con la plenitud de una naturaleza que, aunque aún no totalmente realizada, desborda estímulos para que su conocimiento genere cercanía, amor y protección. La naturaleza ha sido la gran fuente de inspiración para educadores y artistas, situando la belleza como uno de los grandes ejes de la vida, que deja abiertas las puertas a realidades y dimensiones que nos trascienden y que algún día conoceremos plenamente.

Benito Estrella

Instituto E. Mounier, Zafra, Badajoz

LUGAR

«Aquí dejo, lugar, esta presencia
extraña de mi cuerpo»

(José Antonio Zambrano)

Estos versos del poeta y amigo José Antonio Zambrano¹ los citaba hace algunos años en mi libro *El lugar que cura*. De entonces para acá me he dedicado con ahínco y devoción al estudio de algunos filósofos que me permiten hoy asomarme con un poco más de criterio al sentido profundo de estos versos y explicar por qué oportunamente fueron citados.

Se dice «aquí», un adverbio circunstancial de lugar, referido a un sitio concreto, que no admite abstracciones ni generalizaciones, ni geométricas ni ideológicas, fuera de lo vivido. Decía Heidegger que la piedra no tiene mundo, el animal tiene un poquito de mundo y, hablando en propiedad, sólo el hombre tiene mundo. El «aquí» del poeta no se refiere a un espacio, ni a un entorno o medio, sea natural o social, sino a un lugar, es decir, a un mundo: habla de la casa interior donde vivo —sufro y gozo— cada día el mundo. Estas distinciones filosóficas tienen sus consecuencias prácticas: el espacio se *okupa*; el entorno se depreda (en una pensión, por ejemplo: como y duermo a cambio de un pago); el mundo, el lugar, se habita. La ocupación de un espacio no ocupa ninguna responsabilidad por nuestra parte; el entorno, una corresponsabilidad o responsabilidad compartida que se suele diluir en leyes o reglas que no siempre cumplo; sólo la habitabilidad de un lugar es de nuestra entera y personal incumbencia. Esta habitación de un lugar es cosa de nuestro vivir aquí y ahora. No entiendo por eso bien la traducción del *Dasein* de Heidegger como *ser-abí*, porque en coherencia con su propia filosofía el hombre debería llamarse el *ser-aquí*, ya que aún pensando en que, en efecto, uno vive frente al otro y lo otro, ese otro debe ser un prójimo y esas cosas deben

estar a la mano, si queremos que sea un vivir real y no una pura abstracción; nuestro trato de convivencia ha de ser con un próximo, cosa o gente de la misma casa, como siendo de *aquí*. Me gusta más la fórmula de Ortega que el *Dasein* de Heidegger: *yo soy yo y mi circunstancia*. En relación con esas circunstancias operan los deícticos del primer nombrar: *aquí, ahí y allí*, para el espacio; *ahora, antes, después* para el tiempo; *yo, tú, él* para las personas: primera, segunda y tercera. Estos pronombres son referidos todos a su cercanía o alejamiento respecto del yo, del ego propio, que es quien manda.

En el verso que nos traemos entre manos las palabras salen de la boca del poeta y lo llaman y convocan a ser en su ser más propio: es a la vez el que llama y el que es llamado. Yo, tú y él: estas palabras no son nada más que vocativos sin un contenido especial; por eso el poeta no habla en realidad, sino que balbucea —el «no sé qué que queda balbuciendo» de san Juan de la Cruz—. Así se le vuelve su cuerpo una presencia extraña: ocupa un lugar que quizá no es el que le pertenece o que tiene que ser habitado y no ocupado ni sobrevivido. De esta oscura noticia existencial es de la que el poeta toma nota en su extrañeza; o sea, del misterio del cuerpo, de la encarnación, del misticismo de la carne. De este misterio de la carne nos hablan también el filósofo francés Fabrice Hadjadj —en uno de sus magníficos ensayos: *La profundidad de los sexos (Por una mística de la carne)*²— y el poeta portugués Fernando Pessoa: *Sou místico, mas só com o corpo. A minha alma é simples e nao pensa*³.

Porque un lugar, decimos filosóficamente hablando, no es lo mismo que un espacio. Un espacio es algo

1. Zambrano, J. A.: *Después de la noche. 2.ª parte: Lugar*. Calambur, 2000, pág. 35.

2. Hadjadj, F.: *La profundidad de los sexos (Por una mística de la carne)*. Nuevoinicio. Granada, 2008.

3. «Soy místico, pero solo con el cuerpo. / Mi alma es sencilla y no piensa». (Traducción de Ángel Campos): Pessoa, F.: *Un corazón de nadie*. Galaxia Gutenberg. Barcelona, 2001, págs. 122-123.

neutro, puramente formal, definido por sus dimensiones geométricas cuantificables, reducibles a número: ancho, largo y grueso. Un lugar es otra cosa, tiene que ver con la cualidad, no con la cantidad. Es aquello que circunstancia mi vivir: estar uno en su sitio, en el que debe estar, es estar asentado en estas tres patas: lugar, momento y gente, de alguna de ellas siempre cojeamos.

El poeta parece usar el verbo «dejar» de la misma manera que cuando decimos «aquí te dejo el niño (o el perro), que salgo un momento». Lo que se deja es de mucho valor para quien lo deja en confianza, en el «lugar» que sabe seguro, un lugar de acogida donde será cuidado y protegido. ¿Son «lugares» de acogida aquellos lugares públicos en donde dejamos los cuerpos de nuestros niños y nuestros viejos a los que hay que limpiarle los mocos o la caca? Se deja una «presencia», algo carnal, ineludible, algo que se hace patente precisamente como «extrañeza», porque huele («y no a ámbar»), pues al proferir con palabras propias esa constatación, las mismas palabras se hacen extrañas, como si no salieran del cuerpo que las dice y promulga, como si vinieran de fuera, de un espíritu que las inspira, las sopla, como sopla el viento, que sopla donde quiere. Como esos días de calor en los que sentimos el peso y la gravedad de nuestro cuerpo y de pronto viene el soplo de una brisa fresca y nos redime, nos vuelve ingrátidos, sin gravedad, es decir, llenos de gracia.

Lo que deja el poeta como un cuerpo extraño no es un cuerpo propiamente dicho, o sea, aquel organismo biológico con su anatomía y fisiología, sus órganos y sus correspondientes funciones, que podemos ver y tocar de manera objetiva, en el espacio neutro de un quirófano, por ejemplo, en el afuera del mundo. Lo que deja el poeta como algo que se extraña de sí mismo es una carne, que se siente a sí misma, vive y padece en un ahí, un aquí, un lugar en donde yo no solamente estoy, sino que existo, soy.

«Cuerpo es todo aquello que ocupa un lugar en el espacio», decía una definición de la enciclopedia Dalmau que yo usé en mi escuela primaria. No estaba mal la definición, pues entonces los libros de la escuela cuidaban bien la redacción de sus definiciones. Ahora, después de estudiar a ciertos filósofos, tendría que decir: «todo aquello que ocupa un espacio» y punto. Lo que hay aquí y viene a cuento

por la lectura que estamos haciendo de los versos de un poeta amigo es la ambigüedad de la que están infectadas por lo general las palabras que usamos. A veces esto lo resuelve un buen diccionario de la lengua; pero no siempre, como es el caso. Si buscamos la palabra «lugar» en el María Moliner veremos que la acepción principal se corresponde con la definición citada de la enciclopedia escolar: «Porción del espacio en que está o puede estar una cosa». Las demás acepciones no desambiguan el significado que estamos tratando de dilucidar.

En alemán, en cambio, se usan dos palabras distintas: una para señalar el cuerpo objetivo, ese que ocupa un espacio como otro cuerpo cualquiera, al que llaman *Körper*, y otra para la carne subjetiva en la que vivo y padezco, me apasiono: *Leib*. Otro filósofo francés, Michel Henry, le saca un notable rendimiento filosófico a esta distinción idiomática. El cuerpo objetivo (*Körper*) no es solo el resultado fragmentado de las distintas especializaciones del saber científico: físico, químico, biológico, médico..., sino que es también la manera natural de mirar con la que solemos ver las cosas desde nuestro sentido común, muy influido hoy en día por la vulgarización de las ideas científicas —la ideología científicista—. Las palabras de los poetas, del poeta Zambrano en este caso, no son conceptos científicos ni perceptos naturales, son, como decía Machado, «ideas cordiales», «universales del corazón», que adquieren su universalidad apodíctica curiosamente desde lo más subjetivo e individual, lo más íntimo de la persona, lo más genuino de cada cual, por lo que representan como mundo, como lo otro que se me opone, que está frente a mí, lo que se me resiste, lo que me oprime y a la vez me libera. En el poeta, la verdad y la libertad van inextricable y gozosamente unidas, nos hablan de nuestra carne temblorosa, viva, que hace feliz el sillón en el que nos sentamos cada día (como nos dice Jorge Guillén en su *Beato sillón*), que hace extraño nuestro cuerpo en el lugar en que descansa cada día (como nos dice Zambrano).

Verdaderamente hay un modo extraño, contemplativo, de estar en el mundo, por el cual hasta el propio cuerpo es mirado con extrañeza desde dentro de sí mismo, no por fuera, como hacen la ciencia —fisiología y anatomía— y el sentido común, prácticamente ocupado ya por la manera de ver de la ciencia, como

digo; un modo por el cual es *des*-ocupado, se hace ajeno al mundo, a estar permanentemente absorbido en el espacio del mundo; y, más que ocuparlo, el que mira se deja habitar por él. Esta es la mirada del poeta, que es, en realidad, más escucha que mirada, y al oír el silencio, se abre enteramente a sí mismo y se siente flotar en *la insoportable levedad del ser*. El poeta es Orfeo, canto y encantamiento, que transforma el no-lugar clasificado, troceado, fragmentado, que disecciona el cuerpo en partes funcionales para los huecos geoméricamente prescritos por *La Máquina* —sus mecanismos—, y los convierte, como digo, en un lugar de acogida, en una morada humana. En mundo. Es a partir de la presencia de la persona a sí misma como el yo de cada cual se hace presencia en el mundo junto a las cosas y a las personas.

Lo que ocupa ya como mentalidad común nuestra manera de leer el mundo es la manera de leer el mundo que tienen la ciencia y la técnica, quiero insistir en esto. Y el poeta, como inevitablemente ha de vivir en el mundo, no puede evitar dejarse influir por esta mentalidad general, de la que se defiende como puede. Zambrano expresa de manera magistral este dilema vivido por él: el de su cuerpo (*Körper*) que su carne (*Leib*) mira con extrañeza y no sabe qué hacer con él para que habite el lugar que le corresponde y el poeta lo sienta como suyo. El lugar es el bosque del emboscado, el bosque interior, como lo entiende Ernst Jünger y lo entiendo yo; el lugar de retiro y refugio, que aísla y oculta, pero también protege y preserva para que podamos encontrarnos con nosotros mismos, para que podamos constatar qué somos en realidad, cuál es nuestra irrepetible genuinidad, nuestro ser propio; y poder así encontrarnos con el otro genuino, con un tú de verdad y no con una fotocopia del hombre-masa que moldea La Máquina.

«El acontecimiento será nuestro maestro interior», dice Mounier en frase proverbial. ¿Es el acontecimiento al tiempo lo que al espacio es el lugar? No; espacio y tiempo, lugar y acontecimiento se muestran inteligiblemente unidos en la vida de las personas. De cada persona en particular, como biografía que busca su coherencia, su sentido y su realización plena; de cada pueblo como historia que va tras lo mismo como comunidad orgánica. Tanto en el caso de la persona en particular como en el de su comunidad histórica, las acciones pertinentes dejan de ser fragmentarias, es decir, acciones

y escenas separadas y aisladas y azarosas que no tienen entre sí ningún tipo de relación, como afirmaba Sartre⁴, y cobran su inteligibilidad al integrarse orgánicamente en una narración con sentido. Los acontecimientos, es cierto, sólo adquieren inteligibilidad en el lugar que ocupan en la narración, es decir, en la secuencia que abarca a los personajes o personas, la situación y el momento; pero no olvidemos que esa inteligibilidad se otorga a la postre desde el interior de cada uno, de cada yo y su circunstancia. Y en este sentido, sólo me cabe añadir que todos venimos al escenario del mundo, a la narración, *in media res*, cuando la función ya está empezada. Por eso, sólo una tradición bien entendida —ni como tradicionalismo ni como progresismo— hace que nuestras acciones y acontecimientos adquieran ahí su inteligibilidad, es decir, su sentido y la vida ejerza realmente como maestra.

A algunos les puede sorprender que saque esta filosofía de unos pocos versos; pero no debería sorprenderse: «cada poeta tiene su metafísica», lo dijo Antonio Machado. Y María Zambrano lo certifica con sus palabras escritas partiendo precisamente de unas reflexiones sobre la categoría de «lugar»⁵, entendido como lugar de origen, como «terruño», algo que es a la vez natural y sagrado; ahí donde la vida —en la *intra-historia*— prosigue bajo aquello, la historia, que se opone a la vez a lo natural, a lo poético, a la vida. En fin, y en lo que a mi propia experiencia concierne, benditos sean estos encuentros, estos lugares.

4. «El que cuenta la historia impone retrospectivamente a los acontecimientos humanos un orden que no tenían cuando fueron vividos», dice Alasdair MacIntyre refiriéndose a esta filosofía de Sartre (MacIntyre, A.: *Tras la virtud*. Crítica. Barcelona, 2020, pág. 264).

5. Zambrano, M.: *Algunos lugares de la poesía*. Trotta. Madrid, 2007.

Sergio Barbero Briones
Instituto Emmanuel Mounier

CLARA JANÉS: YO LLEGO A SER YO EN EL TÚ

Tú ya no eres ese tú en ti sino en mí.
Y yo soy yo contigo.¹

No abundan los corazones que, tras los embates de la vida, en vez de endurecerse se dulcifican, como si esas mismas convulsiones fermentasen la ternura en vez de agriarla. Aquí habita la singularísima voz poética de Clara Janés²: traductora, filósofa y ante todo poeta transfronteriza. Desde su primer poemario —*Las estrellas vencidas*— aparecido en 1964, donde la nervadura principal es el desamor, evolucionó hacia una lírica esperanzada, entretejida de cantos embriagados a la vida.

La trayectoria lírica y vital janesiana es un perpetuo vagar en pos del encuentro con otras voces poéticas, la ciencia³, la música⁴, la escultura⁵, la cultura poética de otros lugares⁶, etc., entretejiendo así una

tupida red de conexiones⁷. Encuentros y reencuentros, que se entrecruzan sobre sí mismos; como los trazos de un niño en el limo de un río⁸: «mas ese errar por los bosques/ se parece al infinito,/ y mi andadura oscilante/ dibuja su signo». Una lírica que gira sobre sí misma⁹: «¿ADÓNDE va esta ola?/ Si vuelve sobre sí misma/ me rechaza y desaparece/ si me envuelve, me abarca/ y desaparezo/ si se detiene, se niega como ola»; no para colapsar sino para concentrarse en puntos de fuga que irradian nuevas trayectorias poéticas.

Este énfasis en el encuentro hace que la poética de Janés se hermane con la filosofía de Martin Buber¹⁰ y Emmanuel Levinas¹¹; la poética de aquella evoca a la filosofía de estos y viceversa¹². El encuentro conlleva cuatro eventos consustanciales: apertura, acontecimiento, vínculo y huella.

1. Janés, Clara. *Kamasutra para dormir un espectro*, Siruela, 2019, p. 66.
2. Para adentrarse en la vida de Janés son imprescindibles sus propias memorias y reflexiones: Janés, Clara. *Jardín y laberinto*, Debate, 1990; y Janés, Clara. *La voz de Ofelia*, Siruela, 2005.
3. Algunas obras dedicadas a la ciencia: Janés, Clara. *E. Schrödinger. Erwin Schrödinger y el salto espacios-tiempo de Galileo Galilei. Gedichte [Poemas] Fragmento de un diálogo inédito de Galileo* (Editorial CSIC, Madrid, 2022). Ver también: Barbero, S., Gato, B. «La mirada poética de Clara Janés a los enigmas de la física». *Revista Española de Física* 39(4), 12-23 (2025).
4. Janés, Clara. *La vida callada de Federico Monpou*, Editorial Vaso Roto, 2012.
5. Janés, Clara. *La indetenible quietud*. En torno a Eduardo Chillida, Siruela, 2008.
6. Imprescindible la labor traductora, recopiladora y ensayista de Janés, la cual ha sido reconocida por galardones tales como el Premio Nacional de Traducción en 1997 o la Medalla del Mérito de Primera Categoría de la República Checa como traductora y difusora de la literatura checa.

7. Como señala Candelas Gala: «Janés inserta en sus poemas versos y referencias a otros autores formando con los propios todo un tejido textual. [...] La misma Janés, en la nota que precede a los textos del libro *Huellas sobre una corteza*, explica que los poemas “nacen a raíz de encuentros inesperados...”». Gala, Candelas. *Clara Janés. La poética cuántica o la física de la poesía*. Editorial CSIC, Madrid, 2021, p. 175.
8. «Nigredo». Del poemario *Los secretos del bosque*.
9. «Vórtice». Del poemario *Estructuras disipativas*.
10. El estilo filosófico de Buber posee un sutil tono poético. Una introducción al pensamiento y vida de Martín Buber se puede encontrar en: Díaz, Carlos. *El humanismo hebreo de Martin Buber*. Fundación Emmanuel Mounier, Salamanca, 2004.
11. También en Levinas filosofía y poesía se nutren mutuamente. Ver la biografía: Grande, Pedro José. *Emmanuel Levinas*. Fundación Emmanuel Mounier, Salamanca, 2025.
12. Para Levinas la trascendencia del yo se posibilita a través del rostro del otro. En Levinas, el rostro es la metáfora filosófica que condensa lo que acontece cuando: «se presenta Otro sobrepasando la idea de Otro en mí», y lo que acontece es que se «introduce una dimensión de trascendencia». Levinas, Emmanuel. Traducción de Miguel García-Baró. *Totalidad e infinito*. Ediciones Sígueme, Salamanca, 1977, págs. 48 y 214. Por otro lado, para Buber el Yo alcanza su cenit en la relación con el Tú.

APERTURA

En Janés, el movimiento es lo sustancial de la vida, así¹³: «ciertamente, no hay eros si no hay vida, esa vida que consiste en seguir “moviéndose”»; sin este no hay ni existencia, ni conciencia¹⁴: «pero el existir es movimiento,/ y movimientos son/ el conocer/ y el pensamiento». Movimiento que tensa el espíritu, y así, glossando a su admirada Zambrano¹⁵: «Vivir, dice,/ es/ tensar el arco/ estar/ en la danza/ y sostenerla/ en la cuerda/ del funámbulo».

El movimiento es la apertura del mundo interior hacia lo exterior; comienza con un «gesto previo», que en no pocas ocasiones se retrotrae a la adolescencia o incluso la infancia¹⁶: «Había un gesto previo, durante la infancia: saltar por la ventana y salir al jardín a mirar las estrellas y el cielo». Acto que establece en el espíritu una apertura que, como los estomas de las hojas, solo acontece cuando lo circundante lo posibilita¹⁷: «Cada uno de nosotros se esconde en una especie de coraza, de la que pronto nos volvemos inconscientes por fuerza de esa costumbre. Solamente existen instantes que rompen esa coraza y abren el alma a la receptividad. Lo dialógico se funda también en la apertura del ser humano a las sorpresas. Mañana puedo tener un auténtico diálogo con una persona con la que hasta la fecha no había tenido ningún contacto».

ACONTECIMIENTO

La apertura propicia que el devenir vital se vea convulsionado por ciertos acontecimientos que transfiguran de fuera hacia dentro, una *erlebnis*¹⁸, tal como se vislumbra en la poética de Rainer María Rilke, que tan

hondamente ha influido en la de Janés¹⁹. En no pocos momentos de la lírica janesiana, estos acontecimientos se expresan metafóricamente mediante fenómenos físicos disruptivos, como los vórtices, las bifurcaciones o las fluctuaciones cuánticas. Así, los vórtices son puntos de funambulesco equilibrio «de ser en lo imposible,/ donde la vida no es la vida/ y es toda la vida»²⁰.

Desde 1965, Janés se encontraba inmersa en una crisis personal y creativa que se prolongó durante más de un lustro. Entonces, un día, se formó un vórtice: estando convaleciente en un hospital, le regalaron *Una noche con Hamlet* del poeta checo Vladimír Holan (1905-1980). Sumergirse en la poesía de Holan supuso un *Acontecimiento* en Janés.

El encuentro entre un Tú y un Yo empieza siempre como un evento fortuito —«y siempre acontece lo inesperado»²¹—, surge como imprevisto y se percibe como la caricia de un ángel, como reza la canción de Silvio Rodríguez²²: «Cuentan que cuando un silencio/ Aparecía entre dos/ Era que pasaba un ángel/ Que les robaba la voz»; epifanía que es una pura donación de la vida²³: «El Tú me sale al encuentro por gracia —no se le encuentra buscando—».

Sin embargo, esta es una espontaneidad intuitiva, y en cierto modo anticipada, ya que el encuentro solo acontece tras la apertura previa y en una atmósfera límpida, sin nada que obstaculice o difunda la mirada, un espacio vacío, ya que: «sólo donde toda mediación se ha desmoronado acontece el encuentro»²⁴. En la desnudez y desposesión de todo cuanto nos circunda el encuentro se convierte en acogida y recepción

13. *Op. cit.* n. 7, p. 112.

14. «Bifurcaciones sucesivas». Del poemario Janés, Clara. *Orbes del sueño*. Vaso Roto Ediciones, Madrid, 2013.

15. En «Raíz VI» del poemario *Estructuras disipativas*.

16. Janés, Clara. *Orbes del sueño*. Vaso Roto Ediciones, Madrid, 2013, p. 7.

17. Cita de Buber recogida en n. 10, p. 78.

18. Sobre el encuentro como acontecimiento ver: *op. cit.* n. 10, págs. 98-100.

19. Por ejemplo, en: Janés, Clara. *Kamasutra para dormir un espectro*, Siruela, 2019. Así se explica en el prólogo a esta obra: «Todas estas partes están unidas por un mismo acontecimiento vital, una *Erlebnis* (vivencia) según el concepto empleado por Rainer Maria Rilke (citado en la pág. 85). Más concretamente, de lo que aquí se trata es de una vivencia de amor. ¿Pero en qué plano de la realidad se sitúa esa vivencia amorosa? Esa es una cuestión compleja que recorre todo el libro».

20. «Vórtice de los tiempos simultáneos». Del poemario *Paralajes*.

21. Janés, Clara. *La voz de Ofelia*, Siruela, 2005, p. 32.

22. Letra de la canción *Ángel para un final*.

23. Buber, Martín. *Yo y tú*. Traducción de Carlos Díaz, Caparrós Editores, 2005, p. 18.

24. n. 22, p. 18.

total²⁵: «Quiero llegar desnuda,/ que nada entorpezca nuestro encuentro./ Vacía de mí misma,/ para acoger todo tu sufrimiento».

VÍNCULO

El encuentro vincula de manera indisoluble; el Tú y el Yo se construyen en el *entre*, tal como lo versifica Janés²⁶: «sin que tú seas tú, pues el yo, el uno, no es uno sino otro» y ²⁷: «tú ya no eres ese tú en ti sino en mí. Y yo soy yo contigo»; o lo sublima Buber²⁸: «Yo llego a ser Yo en el Tú; al llegar a ser Yo, digo Tú». Esta trabazón amorosa no se produce por la posesión del Yo sobre el Tú, o del Tú sobre el Yo; el amor no se adhiere como un lazo impositivo²⁹, «sino que está *entre* Yo y Tú», como pura reciprocidad³⁰: «mi Tú me afecta a mí como yo le afecto a él».

Y así, el encuentro entre Janés y Holan, posibilitó el retorno poético de aquella³¹: «Me he dejado arrastrar como una hoja/ por la tormenta embriagadora de tus versos/ y he vuelto a la poesía». Janés reconstruye su vocación poética publicando su siguiente poemario —*En busca de Cordelia*— donde la poeta se reencontra con su espíritu y su cuerpo: «Por fin, no sé cómo, me vi disparada por / los aires / y empecé a palparme el cuerpo. / Por primera vez desde que nos separamos sentía el cuerpo».

Profundamente agradecida por su reconstrucción como poeta, Janés envió un ejemplar de *En busca de Cordelia* a Holan, tras lo cual³²: «He aquí que recibí una carta, una carta inesperada, cuyo remitente era el poeta que yo admiraba y, por ello, no me había atrevido

a formular siquiera en mi interior el deseo de recibirla. [...] Recibía un mensaje de quien había escrito el libro para mí revelador y la alegría y la sorpresa lo ocupaban todo».

Janés visitó a Holan en Praga en 1975, aunque, no sabiendo checo, solo pudo intercambiar algunas palabras traducidas por un intermediario. Janés decidió entonces no volver a visitarle hasta aprender bien la lengua checa; empeño que logró en los dos años venideros. Mientras, va pergeñando un nuevo poemario *Kampa*, el barrio praguense donde vivía Holan.

El encuentro auténtico del Tú-y-Yo es clímax amoroso³³: «desaparece en mí, que yo te albergaré con todas tus células vivas en las mías, y con mi sangre te alimentaré»³⁴—«excesivo fue el gozo / de ser a la par otro y uno mismo»— mas no disolución del Yo ni sumisión al Tú; no detiene la búsqueda vocacional de la persona, más bien la alienta. Y esto es así porque, si el desarrollo de aquella, como decía Emmanuel Mounier, implica una adhesión libre a una jerarquía de valores, un optar ante un cruce de caminos, el acontecimiento relacional impulsa ese acto de libertad ya que³⁵: «sólo quien conoce la relación y sabe de la presencia del Tú está capacitado para decidirse. El que decide es libre porque se ha situado ante el rostro». Este situarse ante «Otro absolutamente otro» no limita la libertad, sino que la reclama desde la responsabilidad, desde donde se instaura y se justifica³⁶.

HUELLA

El encuentro con el Otro —seguimos con Levinas— deja una huella que se hace impronta en el Yo³⁷: «es en la huella del Otro donde el rostro reluce: aquello que está presente en él se está absolviendo de mi vida y me visita como un ya absoluto. Alguien ha pasado ya». Sin embargo, esta huella, si bien indeleble, es susceptible de desdibujarse, ya que, como lucidamente

25. Del poema «Kampa». Clara Janés, Edición de Jenado Talens. *Resonancias. Antología poética*, 1964-2022. Cátedra, Madrid, 2022.

26. *Op. cit.* n. 19, p. 21.

27. n. 19, p. 66.

28. n. 23 p. 18.

29. n. 23, p. 21.

30. n. 23, p. 22.

31. Del poema «Kampa». n. 24, Janés es clara al respecto: «Si tras seis años de abandono de la poesía, seis años de hallarme en estado latente, replegado en mí misma como la semilla en su cápsula, bajo una tierra helada, yo iba al ser, iba a mi propio ser, por las palabras de aquel poeta checo». n. 21, p. 18.

32. *Op. cit.* n. 21, págs. 11-12.

33. n. 19.

34. Janés, Clara. *Del imposible adiós*. Editorial Pre-textos, 2025.

35. n. 23, p. 50.

36. n. 12, p. 218.

37. Emmanuel Levinas. *La huella del otro*. Taurus, México, 1998, p. 73.

nos advertía Buber³⁸: «por naturaleza, cada Tú existente en el mundo está inclinado a volverse cosa, o al menos a caer en la cosificación». La tensión entre trascendencia y cosificación, que siempre adviene tras el encuentro, es pura histéresis, por esa tendencia psíquica a sofocar el fuego ardiente del deseo, por ser requisito de sosiego.

El encuentro, pues, no es un desenlace, sino punto de bifurcación³⁹: «Aquí me bifurco en dos/ y os digo: / el dos es uno / y el uno es dos / y el dos no se detiene. / Es el aquí y el allí, / el tú y el yo»; un momento y un lugar a partir del cual la huella marca el camino que todavía se ha de andar, desde donde se tensa de nuevo el arco para apuntar a un nuevo infinito, a un nuevo encuentro; un momento y un lugar desde donde el sentido del yo se dirime una vez más⁴⁰: «Partir del rostro como

de una fuente en que aparece todo sentido —del rostro en su desnudez absoluta, en su miseria de cabeza que no encuentra lugar donde reposar— es afirmar que el ser se pone en juego en la relación entre seres humanos».

La promesa de la filosofía lírica del encuentro —de Janés, de Buber o de Levinas— es que la huella del Otro transmuta al Yo *más allá* del encuentro, donde la ausencia sigue siendo presencia y trascendencia del ser⁴¹: «vivir con una ausencia que te insufla el existir implica el sentimiento de que dejarás de ser si esta desaparece». Incluso en la ausencia de las ausencias —la muerte— cuando⁴² «el silencio se hace opaco e impenetrable», la huella del encuentro hace *imposible el adiós* ya que⁴³: «nada está por encima del amor/ aunque sea tan secreto/ que no se manifieste».

38. *Op. cit.* n. 23, p. 33.

39. En «El árbol» del poemario *Estructuras disipativas*. Un largo poema «Bifurcaciones sucesivas» de su poemario *Orbes del sueño* condensa esta idea janesiana.

40. *Op. cit.* n. 12, p. 337.

41. *Op. cit.* n. 34.

42. Janés, Clara. *Variables ocultas*. Vaso roto, Madrid, 2010, p. 122.

43. *Op. cit.* n. 34.

Mariano Álvarez Valenzuela

Instituto E. Mounier

RECORDANDO A BERDIAEV

Cultura y civilización: entre la voluntad de vivir y la voluntad de cultura

A veces uno vuelve a ciertos autores no porque espere encontrar en ellos respuestas nuevas, sino porque presiente que en su voz hay algo que el tiempo no erosiona. Me ocurre con Nikolái Berdiaev. Cada vez que lo leo —o quizá debería decir, cada vez que lo releo— siento que me habla desde un lugar más hondo que la vez anterior, pues trasciende la mera reflexión filosófica. No es un pensador que se oculte tras conceptos abstractos; es un hombre atravesado por su tiempo, por su exilio, por la exigencia de ser fiel a una libertad interior que pagó cara. Y precisamente por eso, por la radical sinceridad de su existencia, su lectura se me hace hoy más necesaria que nunca. El libro al que acudo para escribir estas líneas, está tan manoseado y tan subrayado que tengo que reordenar nuevamente las páginas cada vez que lo abro.

Berdiaev nació aristócrata, vivió como rebelde y murió como exiliado voluntario del espíritu. Su biografía es un itinerario entre tensiones: entre la Rusia prerrevolucionaria y la Francia del destierro, entre el marxismo juvenil que pronto abandonó y el cristianismo profundo al que nunca dejó de volver, entre una lucidez casi profética y una fragilidad humana que él mismo no disimulaba. Fue expulsado de su país en aquel célebre *barco de los filósofos*, cuando el poder soviético decidió librarse de quienes pensaban desde un lugar que la ideología nunca podría domesticar. ¡Tremendo! Pero lejos de quebrarse, aquella expulsión pareció darle aún más claridad para decir lo que no podía callar: que el ser humano solo se comprende de verdad cuando se reconoce creador, responsable y libre. Libre no en el sentido político —esa libertad externa que tanto ruido hace—, sino en el sentido espiritual de quien sabe que su vida no está completamente determinada por el mundo y que algo originario, sin causa previa, brota desde dentro para iluminarla. Solía decir de esta —la libertad— que pertenecía al ámbito de lo increado: ella es causa, no consecuencia.

Quizá por eso sus escritos tienen una extraña mezcla de serenidad y urgencia. Serenidad, porque habla quien

ya ha atravesado el fuego. Urgencia, porque sabe que lo que está en juego no es un debate académico, sino la dignidad misma del espíritu humano en un mundo que tiende a olvidarlo. En el último capítulo de su libro *El sentido de la historia*, donde distingue entre «voluntad de vivir» y «voluntad de cultura», esa urgencia se hace evidente. No está clasificando conceptos: está tratando de recordarnos algo esencial antes de que sea demasiado tarde. Y no lo dice desde la nostalgia, sino desde la convicción de que el hombre moderno —el de las guerras, las ideologías, la técnica desbordada y la hiperorganización social— corre el riesgo de perder su dirección interior.

Hoy, en esta época nuestra que presume de civilizada —¡qué ironía!— vuelvo a ese texto breve y luminoso. No porque se haya puesto de moda, sino porque su voz me acompaña en la sospecha de que hemos perfeccionado los medios hasta límites insospechados, pero hemos dejado en penumbra los fines. Y porque intuyo, mientras lo releo, que la distinción que él traza —tan simple en apariencia— sigue siendo decisiva para comprender qué nos está pasando y que hoy corre el riesgo de apagarse en gran parte de nosotros. Lo que sigue no es un análisis académico ni una lección de historia de las ideas. Es más bien una reflexión en diálogo con Berdiaev, un intento de escuchar lo que su pensamiento ya evidenció hace casi cien años sobre nuestro presente, sobre esta tensión permanente entre la civilización que construimos y la cultura que nos despertó a la vida desde el propio misterio del que no puede desprenderse.

La civilización, tal como él la entiende, es la esfera donde la vida se organiza para perdurar. No es un mal; es necesaria. Es la ciudad, la técnica, las instituciones, la maquinaria social que nos permite «sobre-vivir», comunicarnos, mejorar la salud, ordenar lo cotidiano. La civilización perfecciona los medios; la cultura interroga los fines. La civilización administra; la cultura ilumina. Y mientras la primera avanza en horizontal —eficacia, más control, más expansión—, la segunda

introduce lo vertical hacia la profundidad del ser. No amplía el territorio: profundiza la interioridad, su misterioso fundamento de realidad. Ahí radica la diferencia esencial: una cosa es la voluntad de vivir y otra, muy distinta, la voluntad de cultura. La cultura no olvida sus orígenes; la civilización sí.

En este punto, su pensamiento toca afinidades inesperadas, resonando en otros espíritus creadores: Unamuno, preguntándose si la civilización avanza más deprisa que la humanidad; Arendt, examinando cómo la técnica puede acabar sustituyendo la acción humana; Laín Entralgo, recordándonos que el ser humano es ante todo un ser esperante; y hasta Ellul, que describió la técnica como un sistema autónomo que ya no sirve al hombre, sino que exige que el hombre se adapte a ella. Berdiaev, desde su rincón del exilio, había anticipado ese diagnóstico: cuanto más crece la civilización técnica, más vulnerable se vuelve la cultura.

Me interpela especialmente cuando insiste en que estas dos tensiones habitan dentro de cada uno. No es un conflicto entre instituciones, sino entre dimensiones nuestras. Una empuja hacia la seguridad; la otra hacia la libertad. Una busca conservar; la otra arriesgar. Una teme la incertidumbre; la otra la necesita. Vivimos, sin darnos cuenta, inclinados hacia la voluntad de vivir: queremos longevidad, bienestar absoluto, inmunidad al dolor. Dejamos que todo lo difícil —lo que hiere, lo que interpela, lo que obliga a pensar y a crear— se vuelva sospechoso o superfluo. Pero la cultura, la verdadera cultura, nace justo ahí donde la vida muestra su grieta. No hay obra sin herida, ni verdad sin vértigo, ni sentido sin riesgo.

Y entonces aparece el punto decisivo: el peligro no es la civilización. El peligro es su emancipación, cuando los medios dejan de servir a los fines y se convierten ellos mismos en fines; cuando la técnica deja de ser instrumento y se vuelve criterio de realidad; cuando la organización social ahoga la libertad interior; cuando la vida exterior, confortable y brillante, sustituye a la pregunta interior por el sentido. Es entonces

cuando el hombre corre el riesgo —como diría el propio Berdiaev— de convertirse en un animal perfeccionado, pero no en una persona plena.

No obstante, Berdiaev no es un apocalíptico que reniegue del mundo moderno. No quiere destruir la civilización ni volver a un pasado idealizado. Quiere reordenar. Quiere recordar algo que sabemos, pero olvidamos: que la civilización debe estar supeditada a la cultura; que los medios no pueden eclipsar los fines; que la técnica necesita orientación espiritual; que la libertad creadora del ser humano no puede ser sustituida por ninguna estructura ni por ningún algoritmo. Y sospecho que esta advertencia tiene hoy más vigencia que nunca. Vivimos sumergidos en una explosión técnica sin precedentes. Todo es rápido, eficiente, cómodo. Pero también todo es frágil si no se sostiene en una interioridad cultivada. La cultura requiere presencia, responsabilidad, silencio, profundidad: requiere, en suma, un «sí» interior que no se improvisa.

Quizá el mensaje más luminoso de Berdiaev sea que la humanidad no se pierde cuando carece de instrumentos, sino cuando carece de orientación; que los medios se multiplican, pero el sentido se dispersa; que la técnica basta para «sobre-vivir», pero no para vivir; y que la cultura no es un adorno, sino la expresión más alta de lo que somos llamados a ser: seres capaces de trascender la pura necesidad, capaces de responder creativamente al misterio de existir. La cultura nació impregnando la vida de misterio, y la civilización con su técnica, lo está eliminando.

Recordar a Berdiaev hoy no es un gesto erudito. Es un acto de humildad lúcida. Es la invitación a preguntarnos si queremos seguir perfeccionando la civilización mientras dejamos que la cultura se marchite, o si todavía estamos a tiempo de recuperar esa libertad creadora que emerge del propio misterio de la vida y da dignidad al espíritu humano. Porque, al final, la diferencia entre cultura y civilización no es un debate teórico: es la diferencia entre vivir de fuera adentro o de dentro afuera; entre un mundo lleno de medios o una vida llena de sentido. ¿Quién debe impregnarse por quién?

Imanol Bageneta Messeguer

Doctor en Filosofía. Psicólogo

EL ACONTECIMIENTO COMO PROBLEMA DE LA EXPERIENCIA

(Una lectura del concepto que articula esta publicación)

No es casual que la revista que acoge este trabajo se titule *Acontecimiento*. En su lema editorial —El acontecimiento será nuestro maestro interior— se condensa una orientación: aquello que irrumpe no se limita a suceder, sino que exige respuesta. Desde ahí, el acontecimiento se vuelve un eje problemático, pues en él se inscribe una dificultad propia de la comprensión heredada de la experiencia, marcada por la relación entre lo vivido y la subjetividad. El recorrido se desplaza del marco fenomenológico a su cuestionamiento en autores como Agamben y Buber, para desembocar finalmente en una lectura personalista —en diálogo con Benjamin, Adorno y Moulier— en la que el acontecimiento redefine la experiencia como *implicación*.

Sí, la noción de acontecimiento ofrece una vía para pensar la experiencia más allá de la posesión interior: como una exigencia que compromete y reclama respuesta. Hablamos desde un enfoque fenomenológico cuando la experiencia se da y se describe según su modo de aparecer, sin apelar a fundamentos metafísicos externos. Sin embargo, siempre que se privilegia una comprensión de la experiencia como vivencia subjetiva (*Erlebnis*) —aunque pretenda superar la dualidad sujeto-objeto— se corre el riesgo de reducir la experiencia a su apropiación interior por la conciencia. Como consecuencia, quedan atenuadas algunas dimensiones decisivas de la experiencia: su carácter de irrupción, su capacidad de transmisión y la exigencia de respuesta que deja abierta en quien la atraviesa.

SUBJETIVIDAD Y EMPOBRECIMIENTO DE LA EXPERIENCIA

Tal reducción —la identificación de la experiencia con su apropiación interior por la conciencia— afecta de manera decisiva a la configuración moderna de la

subjetividad. La convergencia entre experiencia y conciencia se articula progresivamente desde un modelo representacional, formulado paradigmáticamente por René Descartes, en el que lo dado se vuelve accesible mediante imágenes mentales. En este marco, la experiencia tiende a intensificarse como vivencia interna, mientras se debilitan su espesor histórico, su dimensión relacional y su posibilidad de transmisión¹.

Las limitaciones de este modelo no se reducen a la vivencia individual, sino que afectan a la transmisión, a la sedimentación y a la comunicabilidad de la experiencia. Walter Benjamin describe este proceso como una «pobreza de la experiencia»: no la desaparición de lo vivido, sino su fragmentación en episodios incapaces de convertirse en relato compartido. Lo que se pierde no es la intensidad de las vivencias, sino su posibilidad de ser heredadas y elaboradas colectivamente.

Giorgio Agamben radicaliza este diagnóstico en *Infancia e historia* (2003), afirmando que la experiencia solo puede pensarse desde el reconocimiento de su inaccesibilidad y de la imposibilidad moderna de apropiársela

y comunicarla. Su tesis no apunta a la extinción de la experiencia, sino al quiebre entre lo vivido y su disponibilidad como saber, desplazando la atención desde la interioridad hacia aquello que acontece y reclama respuesta.

Este desplazamiento no constituye una solución cerrada, sino un movimiento ambivalente: en él se hace visible la salida del marco de la vivencia subjetiva sin que

El acontecimiento no enseña como un saber, sino que compromete como una exigencia.

1. La referencia a Descartes no pretende una lectura reductiva de su pensamiento, sino señalar el marco moderno en el que la experiencia comienza a pensarse desde su relación con la conciencia y la representación. Este desplazamiento favorece una comprensión interiorizada de lo experiencial, cuyas consecuencias han sido ampliamente discutidas en la filosofía contemporánea.

haya emergido todavía un concepto estabilizado de experiencia. En ese punto intermedio —donde la interioridad ya no basta, pero la dimensión relacional aún no ha sido plenamente tematizada— se vuelve necesario pensar una mediación. Este umbral prepara la entrada de un autor decisivo para comprender la transformación de lo vivido en clave relacional: Martin Buber.

En sus escritos juveniles, Buber defendió una mística comunitaria de la *Erlebnis*, ligada a una experiencia vital compartida². El abandono progresivo de esta orientación conduce a la formulación de una filosofía dialógica —culminada en *Yo y Tú*— que se distancia explícitamente del psicologismo de la *Erlebnismystik*. En la relación Yo-Tú, la experiencia adquiere validez como encuentro: un acontecimiento que quiebra el cierre de la subjetividad y se sitúa, de manera irreductible, en una esfera relacional.

PERSONALISMO Y ACONTECIMIENTO: MEDIACIÓN ÉTICA DE LA EXPERIENCIA

Al desplazarse la experiencia desde la vivencia interior hacia su transmisión, la noción de acontecimiento se vincula al problema de la comunicabilidad. Walter Benjamin situó la crisis moderna de la experiencia en su imposibilidad de narrarse; Theodor W. Adorno, desde un horizonte afín, subrayó que el acontecimiento no garantiza sentido, pero introduce una fisura que abre el paso de lo subjetivo a lo comunicable.

En esta apertura se juega una mediación ética de la experiencia, más allá tanto de la vivencia interior como del quiebre puntual. El personalismo asume este desplazamiento al situar la experiencia en la implicación concreta con el otro, comprometiendo a la persona en decisiones singulares que se juegan en el encuentro

con el prójimo. Sobre esta base, Emmanuel Mounier define la persona como «un ser espiritual [...] que mantiene su subsistencia mediante la adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados y vividos en un compromiso responsable»³.

En el horizonte del personalismo, la experiencia solo adquiere sentido cuando acontece como implicación y responsabilidad, y no como registro de la conciencia. Pensarla así introduce una lógica del *engagement*

inseparable de la decisión y de la fragilidad del obrar humano. El acontecimiento no sustituye la descripción de lo dado, pero señala su límite: una fenomenología centrada en la conciencia tropieza al intentar dar cuenta de aquello que se impone, interrumpe o transforma sin quedar reducido a lo vivido. Como recuerda Jean-Yves Lacoste, no tenemos derecho a vetar la aparición de lo absoluto, incluso cuando esta tiene lugar en el dominio del afecto⁴.

Desde ese umbral, la experiencia se juega allí donde la conciencia ya no basta.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este recorrido, la noción de acontecimiento ha permitido desplazar la reflexión sobre la experiencia desde la primacía de la vivencia subjetiva hacia una comprensión en la que lo decisivo es aquello que irrumpe, se transmite y compromete. Frente a una concepción centrada en la intensidad de lo vivido, la experiencia se deja pensar como mediación ética: no por lo que se posee interiormente, sino por la respuesta que exige, la exposición que impone y la huella que deja.

En este marco, el personalismo ofrece una formulación especialmente clara de ese desplazamiento.

La experiencia no se define por la intensidad de lo vivido, sino por su capacidad de implicar, comprometer y exigir respuesta.

2. Martin Jay señala que la primera mística de Buber se vio acompañada de opciones problemáticas —entre ellas una retórica *völkisch* y el apoyo inicial al belicismo de 1914—, trasfondo relevante para comprender su posterior giro hacia una filosofía dialógica. Véase Martin Jay, *Canciones de la experiencia*, Buenos Aires: Paidós, 2009, p. 141.

3. Emmanuel Mounier, «Manifeste au service du personnalisme», tomado de Sartre *et al.*, *Kierkegaard vivo*, 1970, p. 51.

4. Jean-Yves Lacoste sostiene que la fenomenología no puede excluir de antemano la aparición de lo absoluto, incluso cuando esta tiene lugar en el dominio del afecto. Véase *La fenomenicidad de Dios. Nueve estudios*, Salamanca: Sígueme, 2019, p. 53 (ed. orig. 2008).

Emmanuel Mounier define la persona en términos que rompen con la lógica de la interioridad —«La persona no es una cosa, no es un objeto. Es una actividad vivida de autoconstrucción, de comunicación y de compromiso»⁵—, subrayando que la experiencia adquiere sentido cuando implica, compromete y expone. Esta orientación ha sido desarrollada en el personalismo contemporáneo por Carlos Díaz⁶, quien acentúa que la experiencia personal se reconoce por su carácter interpelante y conflictivo, y no por su intensidad subjetiva.

El acontecimiento no nombra una vivencia excepcional, sino el punto en que la experiencia deja de cerrarse sobre el sujeto y lo compromete en una respuesta. En este horizonte, el lema inicial —*el acontecimiento*

será nuestro maestro interior— ya no puede leerse como una fórmula inmediata, sino como una expresión que comparece aún sin tematizar y que, desde una perspectiva personalista, exige ser interrogada.

Maestro interior

¿Qué significa hablar de *maestro* cuando la experiencia se comprende como implicación y responsabilidad? Y, más aún, ¿qué quiere decir *interioridad* allí donde la relación y la exposición al otro constituyen el núcleo mismo de lo personal? Estas preguntas no buscan todavía una respuesta, sino señalar el lugar desde el cual será necesario retomar la expresión, para pensarla sin reducirla a psicología privada ni convertirla en principio normativo.

5. Emmanuel Mounier, *El personalismo*, Madrid, Sígueme, 2002 [orig. 1949], p. 67.

6. Véase Carlos Díaz, *Emmanuel Mounier en persona*, Madrid: Bookman, 2024; y Carlos Díaz y Pedro José Grande Sánchez, *Antropología filosófica. El personalismo comunitario*, Madrid: Bookman, 2024.

RINCÓN BIBLIOGRÁFICO

Psicología personalista logoterapéutica

Díaz, C. (2025).

Madrid: Bookman Libros Únicos. 435 págs.

UNA PSICOLOGÍA QUE SE ATREVE A SONREÍR

Carlos Díaz logra algo poco frecuente: hablar de la muerte sin solemnidad y del sufrimiento sin pesimismo. No porque los trivialice, sino porque sospecha que algunas verdades profundas se vuelven más llevaderas cuando se dicen con humor. *Psicología personalista logoterapéutica* comienza precisamente por ahí. Entre epitafios y observaciones sobre la muerte (p. 18), ironías sobre la enfermedad —«enfermar no es solo cambiar de estado, sino también de vida, incluso a veces de viuda»— (p. 20) y frases con ingenio —«por eso me sirve de consuelo la manicura de Cervantes sin brazo ni abrazo»— (p. 87), el lector descubre pronto que no está ante un manual convencional. En una época que suele oscilar entre el dramatismo y la banalización, Díaz encuentra una tercera vía: tomarse en serio la fragilidad humana *sin renunciar a la sonrisa*.

Lograr que te escuchen y escuchar es el descubrimiento y afirmación de sí mismo: «yo te escucho, te acompaño, no te doy soluciones, no las tengo, tú tienes que descubrirla» (p. 223).

«La pregunta que atraviesa el libro es sencilla y decisiva: ¿cómo ayudar a vivir a una persona sin reducirla a un diagnóstico? La respuesta de Díaz es netamente personalista: «la pregunta básica no es “qué soy yo” sino “quién soy yo con los otros”» (Prólogo). Desde ahí aborda algunas de las cuestiones más decisivas de la existencia humana: la emotividad (caps. V y VII), el cuerpo humano (cap. VI), el miedo (cap. IX), la empatía (caps. X

y XI), la compasión (cap. XII), la trascendencia (cap. XIII), el sentido y el sinsentido (cap. XIV), y la adicción (cap. XV).

Para ser psicólogo no hay que ponerse simplemente en la piel del otro, sino entrar —sístole y diástole— en su corazón: cor/razón, razón cordial, razón cálida (p. 323).

Uno de los aspectos más interesantes del texto es su rechazo de los reduccionismos. Díaz discute aquellas perspectivas que interpretan al ser humano exclusivamente desde categorías biológicas, psicológicas o funcionales. Su apuesta es otra: comprender a la persona desde sus vínculos, su libertad, su vulnerabilidad y su capacidad de encontrar sentido incluso en circunstancias adversas.

Como psicólogo, echo de menos una reflexión más amplia sobre la confrontación clínica. El libro desarrolla con profundidad la empatía y el acompañamiento, pero dedica menos atención a esa otra dimensión de la práctica terapéutica que consiste en señalar contradicciones sin convertir la terapia en una corrección moral. Su interés principal no es dialogar con la investigación psicológica contemporánea, sino elaborar una antropología terapéutica de inspiración personalista. El lector encontrará más antropología filosófica y reflexión existencial que investigación psicológica experimental.

Al terminar, uno cierra el libro con menos certezas y más preguntas. Sospecho que Carlos Díaz consideraría ese resultado una buena noticia.

Imanol Bageneta

Psicólogo del Teléfono de la Esperanza (Bilbao)

CARLOS DÍAZ **PSICOLOGÍA PERSONALISTA LOGOTERAPÉUTICA**



Bookman
FILOSOFÍA

RINCÓN BIBLIOGRÁFICO

Educación en valores ambientales. Claves pedagógicas para cambiar el mundo

Federico Velázquez de Castro González
Popular, Madrid, 2025. 281 páginas.

Federico Velázquez de Castro, químico y veterano activista en educación ambiental y amigo y colaborador de la revista *Acontecimiento* desde hace muchos años, ofrece en este libro una reflexión profunda y, a la vez, práctica sobre la urgencia ética y pedagógica que plantea la crisis ecológica contemporánea.

Desde las primeras páginas, Velázquez de Castro sitúa su obra en un contexto apremiante: crisis ambiental, del clima y de los organismos. Por eso educar en valores ambientales no es una opción, sino una necesidad ineludible si queremos abordar estos desafíos globales.

Este diagnóstico conecta con una tradición filosófica que entiende la ética más allá de lo individual: es una ética social, política y planetaria, que exige repensar no solo nuestras acciones, sino los sistemas económicos y culturales que subyacen a ellas.

Uno de los grandes méritos del libro es su insistencia en los valores: austeridad, conservación, respeto, responsabilidad, cooperación, sentido histórico, etc. Velázquez de Castro no plantea la educación ambiental simplemente como enseñanza de «datos ecológicos», sino como formación del carácter moral. La ecología no es solo ciencia, sino también ética. Vivir de manera sostenible implica adoptar prácticas de vida responsables, pero también desarrollar una sensibilidad moral hacia la naturaleza y hacia los otros seres humanos que habitan el planeta.

El autor dedica buena parte de la obra, capítulo 7.º, a las claves pedagógicas para inculcar estos valores, sin caer en el moralismo simplista. Plantea una pedagogía activa, basada en la *praxis*, integral y transformadora, mediante la reflexión, el diálogo y la acción. Para ello se centra en pedagogos como María Montessori,

Paulo Freire, Francisco Giner de los Ríos y Lorenzo Milani, entre otros.

Frente a una filosofía postmoderna, su propuesta está centrada en la defensa de una ciudadanía responsable. La educación ambiental, en su visión, no es una tarea únicamente de los gobiernos o de las instituciones escolares, sino de toda la sociedad. La transformación debe venir de abajo: de personas que, educados en valores, actúen, reflexionen y participen.

Otro aspecto valioso que el libro resalta es la coherencia interna y la honestidad, que hoy día se han convertido en algo revolucionario. No solo hay que educar a otros en valores, sino que quienes enseñan y promueven valores deben también vivir de forma coherente con ellos. Esa congruencia es esencial para dar credibilidad al mensaje: no es suficiente predicar el cambio, es necesario encarnarlo.

Además, subraya que esta coherencia no es solo individual, sino colectiva, política: necesitamos comunidades (escuelas, familias, barrios) que adopten valores ambientales. No se trata de imponer una moral ecológica, sino de cultivar una «cultura del cuidado» compartida desde una acción política, en su sentido más noble, como servicio por el bien común.

Velázquez de Castro no se enmarca completamente en corrientes extremas de la ética ambiental, sino que propone un enfoque equilibrado: reconoce la centralidad humana (no rechaza que los humanos tengan un papel relevante), pero enfatiza que ese papel conlleva deberes profundos. En este sentido, su visión dialoga con corrientes intermedias de la ética ambiental que rechazan tanto el antropocentrismo ingenuo como un biocentrismo que pudiera desatender las necesidades humanas.



El libro finaliza haciendo una defensa de la militancia, hoy día en desuso, que va más allá de las acciones del voluntariado actualmente hegemónicas, ya que necesitamos personas que «tomen fidelidades que valgan más que sus vidas» citando a E. Mounier.

En síntesis, es una obra que moviliza la reflexión ética hacia la acción pedagógica con urgencia moral. Propone que educar no es solo transmitir conocimientos: implica formar personas con valores conscientes, capaces de asimilar la crisis ambiental como un reto moral compartido, y de actuar coherentemente. Es un libro que habla tanto a educadores como a ciudadanos interesados en la dimensión ética de la ecología, y lo hace con una voz comprometida y deseosa de transformación.

José A.º Fernández

RINCÓN BIBLIOGRÁFICO

Ética de la persona

Juan Manuel Burgos

Ediciones Universidad de Navarra, (EUNSA).

Ética de la persona, de Juan Manuel Burgos, es una obra de madurez que recoge y ordena el itinerario filosófico del autor para ofrecer una propuesta sistemática de ética personalista pensada explícitamente para el siglo xxi.

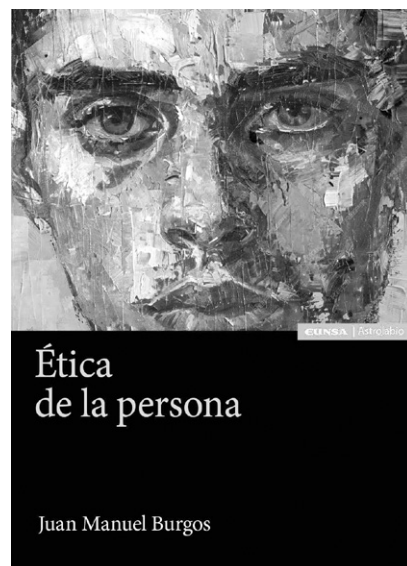
A lo largo de siete capítulos, Burgos presenta primero los fundamentos de la vida moral como experiencia humana concreta y cotidiana, enraizada en el «misterio de la decisión moral», para después desvelar cómo, desde la experiencia subjetiva, se configuran nociones morales que llegan a consolidarse en formas de vida personales, grupales y culturales. El libro integra con claridad las intuiciones antropológicas clave del personalismo, subrayando que es la persona entera la que actúa, se realiza y se propone a sí misma como fin, situando la plenitud personal en el centro de toda motivación ética.

El núcleo más original del texto se halla en la articulación del Bien y de la norma moral: el Bien se define como aquello que perfecciona integralmente a la persona en concordancia con su dignidad, y la norma se entiende como «norma de la persona para la persona», descubierta en la interioridad propia y no impuesta

desde fuera, lo que implica un replanteamiento profundo frente a las éticas de fines o meramente formales. Sin abandonar la tradición clásica (objeto, fin, circunstancias), el autor reinterpreta las fuentes de la moralidad desde el objetivo interior de la persona y desde el juicio de la conciencia, insistiendo en la necesidad de formarla para evitar tanto laxa indulgencia como escrúpulo paralizante.

El capítulo final culmina en una tesis tan provocadora como fecunda: el deber moral primero y más importante es para con uno mismo, entendido no como repliegue egoísta, sino como auténtico «giro copernicano» que sitúa la propia realización personal —y, por participación, la de los demás— en el centro de la acción moral. En conjunto, *Ética de la persona* se presenta como una obra de síntesis que no clausura, sino que abre nuevas líneas de investigación, invitando al lector a repensar la ética desde la densidad del sujeto personal y convirtiéndose en una referencia ineludible para quienes desean comprender y desarrollar el personalismo como propuesta antropológica integral para nuestro tiempo.

Francisco Arrocha



El problema de la vida humana. Una introducción a la filosofía antropológico-vital de la Escuela de Madrid

Bryan Jesús Irias Alfaro

Ediciones Complutense, Madrid 2025, págs. 288, 13,5 × 21 cm, 15,00 €.

José Ortega y Gasset, numen tutelar de la Escuela de Madrid, fue un catedrático con fuerte carisma así como un poliedrico ensayista y hacedor de la cultura, también gracias al impulso dado a la editorial Revista de Occidente. Promovió la renovación del pensamiento filosófico y de la cultura española del siglo XX, elaborando una «filosofía primera a la altura de los tiempos». En España, aportó una contribución fundamental al conocimiento de corrientes de la filosofía alemana como el historicismo, el neokantismo, la fenomenología y el pensamiento de Martin Heidegger.

El libro *El problema de la vida humana* reconstruye una parte significativa de la vasta «historia de los efectos» de la filosofía de Ortega. Como se lee en el *incipit*, «expone la situación intelectual que vivía el pueblo español de los años 20 y 30 en la primera mitad del siglo XX, ya que es en ese espacio temporal donde inicia el movimiento temporal de la llamada Escuela de Madrid» (p. 15). El autor del volumen, Bryan Jesús Irias Alfaro, es actualmente investigador en la Universidad de Pisa.

El ensayo toma en consideración las asonancias y disonancias teóricas que se encuentran entre Ortega y Gasset y dos autores que reconocen su deuda intelectual con él, es decir, Xavier Zubiri y Julián Marías. Además, el primer capítulo («Miguel de Unamuno y la idea del ser humano», págs. 19-31) trata sobre el pensamiento de Unamuno. El pensador vasco, en constante confrontación crítica con Kierkegaard, ha propuesto una reflexión centrada sobre el carácter trágico de la vida del hombre, caracterizada por un deseo de eternidad, aun en la conciencia de la angustia de la existencia terrenal y del siempre posible venir de la muerte. La fe del *excitator Hispaniae* se caracteriza por su marcado tenor voluntarista y entraña una lucha continua con el tendencial pesimismo de la razón.

Unamuno pone de relieve la necesidad de preservar las peculiaridades de la tradición cultural de España, mientras Ortega y Gasset pretende renovar profundamente la cultura del país favoreciendo su apertura a las corrientes de pensamiento europeas más significativas. Sin duda, su proyecto cultural resulta más realista que el formulado por Unamuno y, a largo plazo, más atractivo para las generaciones más jóvenes. Al pensamiento de Ortega el estudioso dedica la segunda parte del libro (págs. 43-84), donde ilustra el significado de la célebre expresión de las *Meditaciones del Quijote*: «Yo soy yo y mi circunstancia». Alfaro pone de relieve la proyectualidad connotada al *yo circunstancial* de Ortega, que manifiesta asonancias y diferencias con la reflexión propuesta por la filosofía de la existencia. La proyectualidad de un tal yo es investigada por Ortega desde el organón de su pensamiento, una razón que es esencialmente de carácter *histórico* y *vital*. Además, el filósofo examina los caracteres de la temporalidad peculiar del ser humano: entre las éxtasis temporales, el futuro asume la máxima relevancia. El hombre es un ser que «tiene que hacerse», ya que no puede evitar proyectarse en su propio futuro. Para Ortega, como para Marías, la temporalidad humana es esencialmente *futurización*.

En la tercera parte del libro (págs. 85-136), Alfaro delinea los caracteres esenciales de la reflexión de Xavier Zubiri, cuya obra abarca desde la antropología a la metafísica y revela además una sólida preparación teológica y un gran interés por las disciplinas científicas. Significativamente, el estudioso se detiene en la noción de *realidad*, pues precisamente la realidad —no el ser— constituye para Zubiri la instancia primera y última del hombre y de todo lo que es. Esto marca la distancia entre su pensamiento

y la filosofía del ser. Para Zubiri, el hombre se distingue de cualquier otro animal en cuanto es el único *animal de realidad*, capaz, en virtud de la *hiperformalización* de sus estructuras cognitivas, de considerar cada alteridad no tanto como mera fuente de estímulo sensorial (como logra hacer cada animal), sino como ente en relación con la realidad entera.

La cuarta parte del libro (págs. 137-271) se refiere al pensamiento de Julián Marías. Para este autor, como para Ortega, la realidad radical del hombre es la *vida*. No se trata de la vida considerada en abstracto sino de vida la de *alguien* que se comprende a sí mismo como *quien*, y por tanto ser *biográfico* más que meramente *biológico*, agente de historia personal, ya que trasciende la condición de ente perteneciente solo a la naturaleza. En la investigación maríasiana, la vida humana está *instalada*, mediante la *corporeidad*, en el mundo. Además, el hombre está expuesto a la muerte coextensivamente a su propia existencia. Sin embargo, a diferencia de Heidegger, Julián Marías no ve en el hombre un *ser-para-la-muerte*, sino un viviente que, continuamente, «se va proyectando».

En las «Conclusiones» (págs. 247-271), Bryan Alfaro resume el objetivo de su investigación: «Este trabajo ha pretendido profundizar en una antropología vital y metafísica de la realidad de la persona humana, desde una filosofía que todavía se debe descubrir, como lo es la filosofía española contemporánea. Desde la perspectiva de esta filosofía se ha querido observar por el ser humano como una realidad personal que responde a la pregunta ¿Quién soy yo? Esta realidad de la persona humana en cuanto quehacer y por tanto como realidad biográfica, se manifiesta en la presencia personal, que en cuanto principio relacional es presencia para alteridad» (págs. 269-270).

Nunzio Bombaci

RINCÓN BIBLIOGRÁFICO

Blaise Pascal: pensar sin límites. Estudios sobre su pensamiento y obra

Alicia Villar Ezcurra

Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, 2024. 346 páginas.

Alicia Villar es una de las grandes especialistas en Pascal de la universidad española. Con este libro, publicado en la colección Acena de las ediciones de la Universidad Pontificia de Comillas, rinde homenaje al gran pensador francés, con ocasión de los cuatrocientos años de su nacimiento. Blas Pascal nació en Clermont-Ferrand en 1623 y murió en París en 1662.

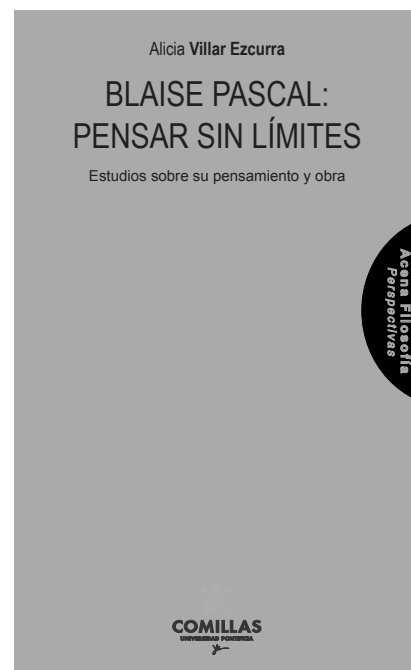
La obra se estructura en dos grandes bloques: el primero contiene el estudio introductorio que la autora escribió para la colección Grandes Pensadores, de la editorial Gredos, con una introducción muy completa a *Pensamientos*; el segundo presenta diversos estudios sobre Pascal, organizados en torno a cuatro grandes núcleos temáticos: la espiritualidad pascaliana, la lectura que Pascal hizo de Montaigne, la relación intelectual entre Pascal y Descartes y, finalmente, un trabajo sobre la presencia de Pascal en Unamuno, partiendo de *Del sentimiento trágico de la vida* y del *Tratado del amor de Dios*. El libro contiene un último capítulo en el que la autora reflexiona sobre la incertidumbre y la angustia en Pascal, Unamuno y Montaigne.

En la primera parte, el lector hallará una presentación pormenorizada de la persona y la obra de Pascal. El tema está planteado con amplitud de miras y ofrece una cuidada contextualización del mundo familiar y social del pensador en aquel siglo de Luis XIV y Richelieu, el *Grand Siècle*, marcado por las controversias entre jesuitas y jansenistas en las que Pascal jugaría su papel desde su cercanía del círculo de creyentes que frecuentaban los monasterios de Port-Royal-des-Champs, al sur de París, y su filial en la capital francesa. El lector interesado hallará nutrida información sobre aquellos conflictos en medio de los cuales

redactaría Pascal sus *Cartas provinciales*. Y comprobará cómo el gran matemático y físico francés llevó sus investigaciones sobre el vacío, lo finito y lo infinito o el azar, al terreno de las grandes preguntas que nos formulamos los seres humanos, al trasladarlas igualmente al plano existencial.

Alicia Villar considera las dos conversiones de Pascal, entre las que medió un periodo mundano. Y da buena cuenta de la noche del 23 al 24 de noviembre de 1654, en la que el pensador experimentó una vivencia de fe que sería definitiva, así como del interés del autor por la Biblia, a pesar de las dificultades que entonces hallaban los laicos para leerla; o de sus lecturas de Epicteto y Montaigne, recogidas en *Conversación con Monsieur de Saci*. La autora refiere con detalle la gestación de la obra científica de Pascal y también la religiosa y filosófica, sin olvidar los opúsculos («Sobre la conversión del pecador», «Oración para el buen uso de las enfermedades», «Del espíritu geométrico», «Escritos de los curas de París» o los «Tres discursos sobre la condición de los grandes», por nombrar algunos); también se fija en cartas en las que Pascal exhibe sus dotes de acompañante espiritual. Buena parte del libro está dedicada a la obra más conocida de Pascal, sus *Pensamientos*, el proyecto de una apología del cristianismo de la que su autor tan solo dejó un bosquejo. En esta parte, el lector hallará explicaciones para entender la complicada gestación de las varias ediciones y clasificaciones de la obra.

La segunda parte ofrece ocho estudios sobre la experiencia interior del pensador francés, todos muy interesantes. Desde los trabajos sobre la espiritualidad pascaliana, centrada en el *Deus absconditus* al que ya se refiriera el profeta



Isaías, hasta la noción de *corazón*, uno de los tres órdenes de la realidad destacados por Pascal, pasando por la comprensión de la fe como «Dios sensible al corazón, no a la razón»... Reflexiones todas ellas de permanente actualidad porque responden a las grandes preguntas que desde siempre venimos haciéndonos los seres humanos.

Alicia Villar destaca en varias partes del libro el agustinismo de Pascal; el autor conoció muy bien la obra de San Agustín y participó de la espiritualidad intimista y trágica del filósofo y Padre de la Iglesia. Hay que indicar que nuestra autora se hace eco de los comentarios de los grandes especialistas en Pascal: Henri Gouhier, Jean Mesnard, Pierre Magnard, Philippe Sellier, etc., de los principales editores de *Pensées*, como Brunswick o Lafuma, o de grandes especialistas en Unamuno, en la última parte.

Pascal y Montaigne, Pascal y Descartes, Pascal y Unamuno... Para concluir con un ensayo que los engloba a los tres, en el que la autora reflexiona sobre la incertidumbre en todos ellos, con los matices que esta noción presenta en cada uno. Al tratar sobre Unamuno, el texto se centra en su *San Manuel Bueno, mártir*, novela en la que Pascal está presente no sólo a través del inocente Blasillo, con su mismo nombre de pila, sino también en el diálogo entre Ángela Carballino, la narradora, y su hermano Lázaro. Y es que el protagonista, don Manuel, recomienda a Lázaro lo mismo que Pascal aconsejaba en su apuesta: fingir creer, si no cree. «Toma agua bendita, que dijo alguien, y acabarás creyendo». Ese alguien es el mismo Pascal. El principal argumento de Alicia Villar es que en esta novela «prevalece una verdad: la caridad», el orden del amor que permite que el pueblo viva en 'unanimidad de sentido'» (p. 342). Pero Montaigne, Pascal y

Unamuno saben resistir ante la incertidumbre, pues logran otorgarle un sentido; en palabras de la autora: «afrontar la incertidumbre nos lleva a evitar el autoengaño, derribar la presunción, aceptar la fragilidad humana y acentuar la interdependencia y la necesidad de ayuda mutua» (p. 344).

Las siguientes palabras de Alicia Villar sobre el pensamiento de Pascal invitan a la lectura del libro: «El interés de la filosofía de Pascal no está en su acumulación de las contradicciones humanas que conducirían de nuevo al pirronismo, sino en la articulación de la razón y el sentimiento, el saber y la fe. Pascal fue un hombre de síntesis y de distinciones, que alertó sobre el peligro de reduccionismos de cualquier tipo y la necesidad de discernimiento y coherencia. Sólo el funcionamiento armonioso de la razón y el corazón, del espíritu geométrico y el de finura, conducen a una ciencia y a una sabiduría humana» (págs. 284-285).

Pascal es un autor del presente. Siempre. Sus escritos y su vida no dejan indiferente a ningún lector. Su trato de las contradicciones del corazón humano, de sus límites, de la presencia en él del tedio o de su miseria sin el deseo de Dios, ha ayudado y ayuda a reavivar un anhelo latente en la entraña de todos los seres humanos. Este trabajo de la profesora Villar remite a lo esencial de Pascal, pero también a cuanto concierne a nuestra condición humana, tan velado en el tiempo presente por superficialidades y barnices de los que Pascal abominaría. Es de agradecer este trabajo esencial sobre Pascal. Alicia Villar subraya que Pascal no es solo «maestro de la inquietud y de la desmitificación», también lo es de la esperanza, e incluso de la alegría, como escribía a Charlotte de Roannez en diciembre de 1656: «No nos abandonemos a la tristeza».

Carmen Herrando

Contigo.

Javier Barraca

Editorial Ygriega. Madrid, 2025, 134 págs.

Este libro pequeño en su tamaño, breve en páginas y de título conciso nos ofrece más de lo que se espera por sus humildes dimensiones. Una vez más, lo breve, si bueno, dos veces bueno.

En sus cubiertas, a todo color, aparece el cuadro de Soroya llamado «El Balandrito», representación muy ajustada de lo que es su contenido. Un pequeño velero de juguete en manos de un niño desnudo, al sol, con el agua por las rodillas, concentrado en hacer navegar su balandro. El autor nos confiesa que escribe el libro motivado por un concurso literario. El libro es el pequeño velero dispuesto a navegar en singladuras desconocidas, a través de encuentros íntimos con amigos y familiares, con cada uno de los cuales, partiendo de situaciones cotidianas,

a veces aparentemente sin importancia, otras veces verdaderamente estremeceadoras –capítulo III–, encuentra la sustancia para una meditación íntima, para profundizar en el enigma de la vida.

Encuentro, compañía, soledad, intimidad, la voz y el silencio, resonancia en el alma de otras almas, constituyen el hilo de la narración. En cada uno de sus 13 capítulos el autor esboza un 'contigo', que resulta ser triple: primero un encuentro denso con un personaje real, una apertura con él, un diálogo «contigo» –destaca el capítulo VIII: El regalo de Gabriel–; en segundo lugar, una meditación íntima con el compañero invisible, que vamos descubriendo que es Cristo mismo, con quien dialoga sobre esas vidas y su vida; por último, el lector,

que es a quien quiere hacer partícipe de su experiencia íntima.

Al final, cap. XII, el autor alude a la película de Zhang Yimou, *El camino a casa*, que representa el valor de lo sencillo y verdadero, frente a lo cual, «escribir, escribir, escribir» (p. 126) aparece asociado al mal. Así que, paradójicamente, desiste de su primera intención: no mandará el libro al certamen literario porque «representaría una traición al espíritu que las alienta [las páginas], y encima motivada por el mero deseo de recompensa material. No puedo hacerle eso a este librito ni a ti, que lo has escrito conmigo». Así es como uno cierra el librito y siente que lo ha leído en diálogo contigo, Javier.

Luís Ferreira

RINCÓN BIBLIOGRÁFICO

El abrigo. En un lugar del frío

Dirección de Antonio J. Caballero

Esta propuesta escénica inspirada libremente en *El capote* y *La avenida Nevski* de Nikolái Gógol, se revela como una obra de notable densidad filosófica. Lejos de limitarse a una adaptación literaria, el montaje se presenta como una meditación teatral sobre la dignidad de la persona en contextos de deshumanización estructural, donde la burocracia y el anonimato erosionan el reconocimiento mutuo.

El eje dramático de la obra se articula en torno a una pregunta radical: «¿Es posible la bondad en un mundo difícil?». Esta interrogación, lejos de ser retórica, instala en el espectador una tensión ética fundamental: la confrontación entre la interioridad irreductible de la persona —representada en Akakievich— y un entorno social que sistemáticamente la invisibiliza.

Akakievich encarna lo que Emmanuel Mounier denominaría una «persona en situación límite»: un sujeto cuya dignidad no depende de su reconocimiento social, pero cuya humanidad reclama ser acogida por la comunidad. La obra subraya que la tragedia del personaje no es solo material (la pérdida del abrigo), sino profundamente relacional: su *deseo de ser visto, de ser reconocido*. En este sentido, la invisibilidad social aparece como la forma más radical de pobreza antropológica.

El interés de la propuesta reside también en su lectura diacrónica: el texto de Gógol es reinterpretado a la luz de fenómenos actuales como la precariedad laboral, la burocracia digital y la impersonalidad de la vida urbana. Este desplazamiento permite establecer un diálogo entre el siglo XIX y el XXI, poniendo de manifiesto la persistencia —y transformación— de estructuras que reducen a la persona a pura función.

La puesta en escena refuerza esta crítica mediante una doble corporalidad: por un lado, el cuerpo mecanizado del burócrata decimonónico; por otro, el cuerpo alienado del sujeto contemporáneo, caracterizado por la desconexión emocional y el automatismo gestual. Así, el teatro deviene aquí un espacio de denuncia encarnada: el cuerpo del actor se convierte en signo visible de la fractura entre persona y comunidad.

Uno de los aspectos más sugerentes de la obra es la coralidad narrativa. Los «novelistas» funcionan como un coro polifónico que no solo relata, sino que juzga, ironiza y problematiza la acción. Este dispositivo introduce una dimensión metateatral que interpela directamente al espectador: ¿qué responsabilidad tenemos en la construcción de relatos que excluyen o dignifican?

Esta estrategia escénica puede leerse como una llamada a reconstruir la comunidad desde la compasión activa. La ausencia de una comunidad que reconozca a Akakievich no es simplemente un dato dramático, sino un déficit ético. La obra no ofrece soluciones, pero plantea con claridad la necesidad de una conversión de la mirada: pasar de la indiferencia a la acogida.

La estética propuesta —sobria, fantasmagórica, casi evanescente— acompaña coherentemente el contenido filosófico. El espacio escénico, con su niebla, luz difusa y elementos mínimos, sugiere un mundo «al borde de deshacerse», metáfora potente de una sociedad donde los vínculos se erosionan. La contención gestual y la economía de medios refuerzan la centralidad del gesto mínimo, que adquiere así una resonancia ética. Esta opción estética puede interpretarse como una reivindicación de lo esencial: la persona no necesita espectacularidad



para ser significativa; su valor radica en su mera existencia, en su apertura al otro, en su capacidad de relación.

En un lugar del frío se sitúa, en definitiva, en la encrucijada entre lo poético y lo político, proponiendo una reflexión profundamente actual sobre el valor de la vida humana en contextos de indiferencia. La obra no cae en el moralismo ni en la denuncia explícita; su fuerza reside en la sugerencia, en la construcción de una atmósfera que permite al espectador experimentar —más que comprender— la fragilidad de la persona y la urgencia de su reconocimiento. En un mundo que produce «lugares del frío», el teatro de Caballero se ofrece como un espacio de resistencia simbólica, donde todavía es posible preguntarse —y, quizá, comenzar a responder— si la bondad puede sobrevivir.

José A.º Fernández

Ignacio Galdón Galera

17 años

LAS MESAS VERDES QUE NOS HAN VISTO CRECER

Testimonio de un estudiante de Bachillerato sobre la educación que recibe

A lo largo de mi vida escolar he sentido, en más de una ocasión, que se me trataba de forma injusta: decisiones poco meditadas dentro de un modelo educativo que, la mayoría de las veces funciona a medias y que, en ocasiones, parece directamente inútil. Tengo diecisiete años, curso primero de bachillerato y, como cualquier alumno, he tenido tiempo de sobra para formarme una opinión sobre el sistema en el que llevo más de una década inmerso. La ilusión del comienzo de curso se diluye pronto en decepción y, según parece, hay un punto de masoquismo en todo esto, porque al año siguiente volvemos a empezar: las seis horas diarias sentados en las típicas mesas verdes, sin contar las horas, no menos largas, que pasamos en casa estudiando, se hacen eternas, hasta el punto de que uno llega a desear un justificante médico que excuse una breve temporada lejos del colegio.

Y, sin embargo, no escribo esto desde el resentimiento. Sinceramente creo que el sistema educativo español es bueno. Tiene fallos, muchos y variados, como todo lo humano, pero funciona: España es uno de los países que más universitarios forma y exporta a la Unión Europea, y eso no sería posible sin una educación razonablemente competente. Es cierto que nuestro sistema se rige por una legislación bastante abierta, algunos podrían decir casi vaga, que deja a las comunidades autónomas y a los propios centros un margen amplio para decidir asignaturas y currículos, y de ahí surgen no pocos de los problemas que trataré aquí. No pretendo llevar a cabo una crítica al sistema educativo español ni a quienes lo sostienen, sino dar la perspectiva de un alumno que, ahora mismo, lo atraviesa. Hablaré tanto de sus virtudes como de sus carencias, porque ambas forman parte de lo que muchos seguimos viviendo cada día.

Para empezar, podemos considerarnos afortunados de tener casi tres meses de vacaciones de verano. Los estudiantes estadounidenses suelen terminar

Sinceramente creo que el sistema educativo español es bueno. Tiene fallos, muchos y variados, como todo lo humano, pero funciona: España es uno de los países que más universitarios forma y exporta a la Unión Europea, y eso no sería posible sin una educación razonablemente competente. Es cierto que nuestro sistema se rige por una legislación bastante abierta, algunos podrían decir casi vaga, que deja a las comunidades autónomas y a los propios centros un margen amplio para decidir asignaturas y currículos, y de ahí surgen no pocos de los problemas...

el curso más o menos cuando lo hacemos nosotros, a mediados o finales de junio, pero retoman las clases a principios o mediados de agosto. El sistema chino, en cambio, va de septiembre a julio. Vistas así, nuestras largas vacaciones son casi un privilegio, aunque también un síntoma: el curso se organiza en bloques de contenido que se acumulan y se olvidan, en lugar de en un aprendizaje que se sostenga en el tiempo.

Puestos a comparar metodologías, conviene recordar a un pedagogo tan distinto en el tiempo como en el lugar: Lorenzo Milani, el sacerdote italiano que fundó la escuela de Barbiana. Milani vivió su propia educación, en la Italia fascista, como una especie de fraude. «A los trece años, me sentía vulgarmente engañado por mis maestros», escribió, refiriéndose a una enseñanza que no buscaba formar personas, sino producir súbditos obedientes. A muchos estudiantes esta frase les sonará extrañamente familiar: todavía hoy son numerosos los centros que no han incorporado el crecimiento personal de sus alumnos a sus currículos y que entienden la educación como mera transmisión de contenidos.

[...] una buena educación debe cumplir tres funciones inseparables: la cualificación, es decir, los conocimientos y las destrezas, la socialización —la incorporación a una cultura y a una comunidad— y la subjetivación, esa que permite a cada alumno constituirse como persona y no solo como una pieza más del sistema. Para Biesta, cuando un centro se obsesiona con medir el rendimiento y descuida esta tercera función, la educación se reduce a un aprendizaje sin alma y deja de preguntarse qué clase de personas queremos formar; los boletines de notas y las estadísticas de aprobados ocupan entonces el lugar de una pregunta mucho más incómoda, y también más importante: para qué educamos.

Quizá la respuesta a este problema esté en la obra del pedagogo neerlandés Gert Biesta, mucho más cercano a nuestro tiempo que Milani. Biesta sostiene que una buena educación debe cumplir tres funciones inseparables: la cualificación, es decir, los conocimientos y las destrezas, la socialización —la incorporación a una cultura y a una comunidad— y la subjetivación, esa que permite a cada alumno constituirse como persona y no solo como una pieza más del sistema. Para Biesta, cuando un centro se obsesiona con medir el rendimiento y descuida esta tercera función, la educación se reduce a un aprendizaje sin alma y deja de preguntarse qué clase de personas queremos formar; los boletines de notas y las estadísticas de aprobados ocupan entonces el lugar de una pregunta mucho más incómoda, y también más importante: para qué educamos. Y claro, a muchos —no a todos— estudiantes esta idea les sonará a teoría bonita y lejana. ¿Cuándo se ha preocupado mi colegio por algo más que mi rendimiento académico? Esta pregunta, por desgracia, alimenta la idea que muchos alumnos tienen de su propio sistema: piensan que la ESO y el bachillerato no los preparan para gran parte de la vida adulta, y muchos no se sienten capaces de afrontarla solos.

Desde mi propia experiencia, puedo decir que esto es solo parcialmente cierto. Hay colegios que sí intentan tender puentes, a través del profesorado y de

jornadas de conexión entre tutorías y alumnos, y he tenido la suerte de estudiar en uno de ellos. Pero sería ingenuo no reconocer que todavía hay muchos centros —de todos los colores— que ven a sus alumnos únicamente como notas y subordinados, y que se resisten a establecer cualquier tipo de cercanía con las asignaturas que imparten. He conocido a muchos profesores y miembros de la comunidad educativa, y aunque la inmensa mayoría son personas y profesionales admirables, también ha habido alguno por cuyos alumnos solo cabía rezar una pequeña plegaria.

Estas sensaciones se reflejan en las típicas bromas de los estudiantes, que aseguran que el colegio nunca les enseñará «lo que de verdad importa»: rellenar una declaración de la renta, moverse por la burocracia o afrontar un problema legal. Y es aquí donde aparece uno de los temas que más me ha desconcertado al recorrer el sistema educativo.

Me sigue pareciendo asombroso el volumen de contenido que se comprime en un solo curso. En mi caso, cursando primero de bachillerato de ciencias técnicas, eso significa química, física, matemáticas y dibujo técnico al mismo tiempo, con temarios extensísimos y a un ritmo casi imposible de seguir con profundidad. Y todo para que, al año siguiente, el 90 % de lo aprendido quede virtualmente inútil: en segundo habrá que volver a empezar de cero en muchas áreas, esta vez con temarios todavía más grandes y comprimidos, mientras la sombra de la futura prueba de acceso a la universidad acecha cada decisión. ¿Por qué impartir tanto contenido que después no se va a poder aplicar? Sería mucho más útil, para la mayoría, dedicar parte de ese tiempo a una formación cívica básica: cómo pedir una ayuda, tramitar un formulario, entender nuestros derechos y deberes como ciudadanos. Como muchos compañeros pueden confirmar, gran parte de lo que memorizamos para un examen se olvida antes de que termine el verano; una pequeña educación cívica, en cambio, se queda.

Otro problema que enfrentamos hoy, tanto alumnos como profesores, es el uso de la inteligencia artificial en los trabajos escolares. Personalmente, estoy en contra de su uso en las tareas del colegio. Puede ser útil en algunos casos puntuales, pero en su inmensa mayoría perjudica tanto a quien la usa como a quien confía en que el otro no lo haga: yo mismo he recibido

[...] el verdadero aprendizaje no consiste en aceptar contenidos sin más, sino en aprender a ponerlos a prueba. La historia nos muestra, una y otra vez, que la educación es el cimiento de una sociedad libre: por eso los regímenes que han querido dominar a sus pueblos, como el que marcó la infancia de Milani, han usado la escuela para adoctrinar, o se la han negado a buena parte de la población para mantenerla en la ignorancia. Frente a eso, la figura del profesor que enseña a dudar, a pensar y a cuestionar no es un lujo: es una necesidad casi cívica.

apuntes, esquemas y hasta explicaciones en clase que, evidentemente, había redactado una IA, y en más de una asignatura. Creo que esto devalúa al propio usuario, que se acostumbra a consultar al ordenador sin aprender a resolver el problema por sí mismo. Reconozco que hay momentos —sobre todo en época de exámenes— en los que resulta tentador usarla, y a veces parece que no queda otro remedio. Pero pienso que deberíamos esforzarnos por no hacerlo, los alumnos los primeros, por difícil que parezca, porque lo que está en juego no es solo una nota, sino la capacidad de pensar por nuestra cuenta.

«Siempre que enseñes, enseña también a dudar de lo que enseñes». Esta frase de Ortega y Gasset resume bien lo que vengo defendiendo: el verdadero aprendizaje no consiste en aceptar contenidos sin más, sino

en aprender a ponerlos a prueba. La historia nos muestra, una y otra vez, que la educación es el cimiento de una sociedad libre: por eso los regímenes que han querido dominar a sus pueblos, como el que marcó la infancia de Milani, han usado la escuela para adoctrinar, o se la han negado a buena parte de la población para mantenerla en la ignorancia. Frente a eso, la figura del profesor que enseña a dudar, a pensar y a cuestionar no es un lujo: es una necesidad casi cívica. Y es, también, una tarea incómoda, porque buena parte de nuestra cultura prefiere ciudadanos dóciles y entrenados antes que personas críticas con voz propia.

Por eso creo que enseñar, y enseñar a dudar, no es solo necesario: es ético. Es una labor por la que la sociedad no siempre apuesta del todo, porque resulta más cómodo formar usuarios eficaces que ciudadanos reflexivos. Y por eso, quizá, haga falta tender ese puente casi imposible entre profesores que sean educadores —ni entrenadores ni enemigos— y alumnos que sean personas en formación —ni números, ni notas, ni adversarios.

No tengo la solución a los problemas que he descrito aquí; solo el testimonio de quien todavía está sentado, seis horas al día, en una de esas mesas verdes, intentando entender qué clase de persona quiero ser y en qué clase de mundo quiero vivir. Si algo he aprendido estos años es que vale la pena seguir haciéndose esas preguntas, aunque el sistema no siempre invite a planteárselas, y, de nuevo, me gustaría extender mi más sincera felicitación a tantos profesores y educadores que día tras día y año tras año se esfuerzan en cerrar y solucionar estos problemas.

Pedro Enríquez, poeta y miembro de la Academia de Buenas Letras de Granada
Transcripción: **Mercedes Manuel de Villena**

JOSÉ MUJICA, UN HOMBRE EN EL BUEN SENTIDO DE LA PALABRA, BUENO

El 15 de junio de 2018 viajé a Uruguay, donde acompañado de Amparo Rama, hija de Ida Vitale, nos dirigimos en taxi a la chacra de José Mujica, expresidente de Uruguay, cuando nos encontramos con un cartel escrito a mano en el que se podía leer: «Disculpen. El senador Pepe Mujica no puede recibirlos por falta de tiempo. Gracias».

Al día siguiente, con la escritora Mónica Couto regresamos a la humilde casa en el campo de José Mujica y su esposa Lucía Topolansky. En esta segunda ocasión tuve la ocasión de conversar con José Mujica, durante más de una hora. Sorprendía que la única vigilancia era una persona, sin otro tipo de seguridad, destacando la amabilidad de Mujica.

Al despedirme, le regalé mi último libro de poesía, *Liturgia del Olvido*, y lo invité a venir a Granada, a lo que me dijo «puede que sea posible». Y lo fue, no es ahora el momento de describir los detalles. El 20 de agosto de 2018 José Mujica llegó a La Zubia, donde al día siguiente se le hizo entrega del VII Premio Poesía en el Laurel.

El miércoles 22 de agosto, por la mañana, en los Jardines del Laurel, tuve el privilegio de tener un diálogo y grabar una entrevista, de la que se transcriben a continuación algunas de las preguntas y respuestas.

Si tuviera que describir en unas breves palabras mi impresión de José Mujica acudiría al verso de Antonio Machado, su poeta preferido: «en el buen sentido de la palabra bueno».



Uruguay. Fotografía Mónica Couto



Uruguay. Fotografía Mónica Couto

1. Este artículo fue publicado originalmente en el número 3 de la revista *Amarillys* de la Diputación de Córdoba en 2025 (ya agotado). Republicado con permiso del autor.



Jardines Laurel de la Reina. La Zubia, Granada. Fotografía: Rodrigo Valero

Has dicho que el idioma es la sangre de la cultura

Sí, sí, eso es incuestionable. Porque el idioma, aparte de los contenidos obvios que transmite, tal vez consciente o inconscientemente, va transmitiendo de generación en generación ciertos rasgos, quizá inconscientes, pero que definen esa cosa tan difícil de poder comprimir en pocas palabras y que componen un acervo cultural.

¿Qué libro estás leyendo ahora? ¿Cuál es el último que has leído?

Estoy leyendo a un señor judío que incuestionablemente representa a un equipo muy grande que ha trabajado en investigación y que hizo un par de libros con el título de *Homo Deus: breve historia del mañana*. Estoy con el segundo tomo; es un poco la historia antropológica resumida del *homo sapiens* encima de la tierra, junto con algunos aportes contemporáneos de la ciencia. Resulta que la ciencia nos mató a Dios, nos mató el alma, nos mató el espíritu. Y ahora nos está matando hasta parte de aquello que llamamos libertad, o por lo menos, ponen en cuestión el libre albedrío. Parece ser que a veces nuestras decisiones, antes de que

aparezcan registradas en nuestra cabeza y ser conscientes, viajan.

¿En qué manera nos ayuda la lectura de los libros clásicos a escapar de lo que pudiera ser nuestro destino, a poder manejarnos dentro de esa parte de libertad y afirmar que somos libres, dueños de conducirnos a nosotros mismos?

En realidad, la cultura, el conocimiento, es la herencia mayor que recibimos cuando nacemos. En cuanto al aporte del hombre, eso que compone el acervo del conocimiento y de las sensaciones que cultivaron las generaciones que nos precedieron, yo lo defino como la solidaridad intergeneracional. Esa que hace posible que nuestra vida sea todos los días un poco menos miserable de lo que era ayer, pero nada más que un poco menos.

Si tuvieras que leerle un cuento a un niño, ¿qué le leerías?

Dudaría entre tres cosas: Homero, *El Quijote* y algo muy del Río de la Plata que se llama *Martín Fierro*. Creo que haría una mezcla de todo eso.

En alguna ocasión has comentado que escapaste de la locura por el estudio, por la lectura

Sí, yo estuve muchos años que no me dejaban tener material de lectura, cerca de siete años. Y después, por razones médicas, me dejaron entrar libros de ciencia, física, química, unas cosas aplicadas de ergonomía y eso; ahí me refugié todo lo que pude y me hizo bien. Estar en un mundo netamente especulativo y lleno de ensoñación tiene sus peligros, el poder entrar típicamente en ciencia, que es medir, para percibir mejor nuestra propia realidad... Pero bueno, puede ser que otros tengan otros caminos.

¿Cuáles son tus autores de poesía preferidos?

Sin duda, Machado. Hay muchos, desde Vallejo a Darío. Pero Antonio Machado es para mí inconfundible.

¿Qué piensas de la amistad?

La amistad es una de las relaciones más imprescindibles y más incomparables del género humano; la amistad es un refugio y un consuelo también cuando las peripecias de la vida, inevitablemente, nos van golpeando o van apareciendo. Y la necesidad de la amistad refleja ese carácter social, gregario, esa necesidad de compartir que es inherente al género humano. Hay que tener en cuenta que la expulsión del grupo social al que se pertenecía es una de las formas de castigo más duras que tuvieron todas las formas de derecho antiguo, casi lo más grave que venía después de la pena de muerte. ¿Por qué?, porque los seres humanos necesitamos de los otros. Por un lado, somos individuos, pero individuos recortados dentro de la sociedad, y la amistad es un vínculo, es el primer escalón de reconocimiento dentro de la sociedad. En las sociedades modernas, por sus dimensiones, probablemente sea el único refugio, porque las unidades tan grandes son imposibles para el hombre. Como cualquier cosa sobre la tierra, tenemos una medida, probablemente podemos regis-

trar 30 o 40 afectos, no muchos más, después empieza a ser todo abstracto. Bueno, creo que la amistad es el refugio que nos queda en este mundo contemporáneo tan de masas, tan imponente, con estas macrociudades donde parece reinar la soledad del individuo dentro de la multitud.

¿El hombre es libre?

Bueno, en todo caso tiene una libertad relativa, tiene una libertad constreñida. Por un lado, está el juego de las leyes fundamentales de la Naturaleza, a las que no puede escapar. Y por otro, tiene una libertad un poco constreñida en función de lo que él mismo ha creado en el transcurso de la historia humana. Todo eso cuestiona el margen de libertad, pero seguramente es como un camino que tiene varias esquinas y el doblar por una u otra debe de ser el paréntesis de libertad que nos queda.

¿Habría que inventar a Dios si no existe?

Hay que inventar algo que la gente crea, ¿por qué? Porque el bicho humano necesita eso. El bicho humano necesita creer en algo y cuando cree en algo es fantástico, es capaz de hacer proezas increíbles, pero necesita creer en algo más allá de que ese algo sea válido o no, esa es otra historia. Nos mataron todas las creencias que no se pueden contabilizar y lo han sustituido por una cantidad de fuegos que se pueden contabilizar. Esto es parte de la cultura necesaria a esta etapa del desarrollo capitalista; no se puede detener y necesita permanentemente multiplicarse. Necesita que seamos agentes contribuyentes al dios mercado y ahí se va nuestra vida, nuestra existencia, al punto de que triunfar es ser rico. Y ¿qué es ser rico? Tener capacidad de comprar muchas cosas, al fin y al cabo. ¿Cuántas cosas? Infinitas cosas, aunque no te sirvan para nada. Como ese señor que tiene 5.000 autos y tiene que tener un ejército para que le cuiden los autos. ¿Para qué sirve eso? Eso es el protocolo y la pleitesía de rendir tributo al dios mercado.

¿La palabra puede cambiar el mundo?

La palabra es un instrumento humano y seguramente que en el reino animal hay otras formas de comunicación, y también en el mundo vegetal. El gran problema, y yo no tengo respuesta, es ¿por qué para el universo puede ser más importante la vida del hombre y sus instrumentos que la vida de un escarabajo o de una hormiga? Me resisto a una visión del universo que coloca al hombre en el centro de todas las cosas.

¿Cómo ves el destino del mundo, su situación actual y su destino?

Nuestro mundo tiene que intentar salvarse a sí mismo, no sé si podrá. Por ahora está en un dilema, la civilización que ha montado esta etapa del capitalismo no puede detenerse; no puede enfrentar los formidables intereses que ha generado y está esa cultura significando una sobredemanda sobre los recursos naturales que tiene la Tierra. Hoy somos 7,500 millones de personas y todos quieren tener un auto, un apartamento y esto y lo otro y no hay para todos. Es mentira que la Naturaleza tiene recursos para todo eso; por lo tanto, nuestra civilización es mentirosa, porque está, por ejemplo, provocando a los africanos a que el ideal de vida es el propio que tienen los alemanes o los americanos. Y si los africanos pudieran dar el milagroso salto a eso, adiós equilibrio de la Naturaleza. Esto quiere decir que nuestra civilización es una formidable mentira, promete lo que no va a ejecutar. Y termina siendo aristocrática. ¿Por qué? Porque hay medios para sostener el despilfarro del área desarrollada del mundo, pero no del mundo entero y el mundo pobre está como mirando la vidriera del mundo rico, quiere vivir como en el mundo rico y se ahoga en el Mediterráneo porque quiere venir y así sucesivamente... Pero a diferencia está en que son muchos y cada vez son más.



*Iglesia San Luis el Real. La Zubia, Granada.
Fotografía: Rodrigo Valero*

■ Análisis

**Pedagogías
del encuentro**



PRESENTACIÓN

PEDAGOGÍAS DEL ENCUENTRO

Hay revistas que aspiran a ser, antes que nada, un lugar, un espacio donde el pensamiento pueda respirar, donde las ideas no se exhiban sino que se encuentren. Este número de nuestra revista quiere ser fiel a esa vocación y los artículos que lo integran lo hacen posible.

El hilo que los recorre es la práctica educativa, aunque no todos la traten, pero sí la presupongan. Pero si hilamos fino nos daremos cuenta que los textos transpiran una manera de entender la educación como ayudar a alguien a ser lo que ya es, a realizar la forma propia que lleva dentro como posibilidad irrealizada, en palabras del maestro-filósofo Carlos Díaz. Es la diferencia entre una pedagogía que moldea y una que libera.

Esta distinción atraviesa los siete textos que aquí se presentan como una corriente subterránea que aflora en cada uno de ellos con su propio lenguaje y su propia experiencia.

Manuel Pérez Real abre el número con un texto incómodo y necesario. Su artículo sobre el fracaso escolar —o, mejor dicho, sobre el fracaso de la sociedad ante sus propios principios de justicia— desmonta la ficción de la meritocracia. Pérez Real señala lo que el personalismo ha sabido siempre: que tratar igual a quienes son desiguales no es justicia, sino violencia bien educada. La escuela que pierde a los más frágiles no solo falla institucionalmente; traiciona su misión más honda.

Silvia Bevilacqua nos propone a continuación una pedagogía que confía en que el niño puede pensar, que la imaginación es una forma de conocimiento, y que la escuela puede ser, si se lo propone, una comunidad de investigación donde el pensamiento se practique en común. Su propuesta entrelaza la Gramática de la Fantasía de Gianni Rodari con la Filosofía para Niños de Lipman y Sharp en lo que ella llama Filosofía de la Fantasía. El «por qué» infantil, ese rasgo que los adultos tan pronto aprendemos a sofocar, reaparece aquí como el punto de partida de toda educación auténtica.

Antonio J. Caballero nos ofrece una reflexión sobre la orientación vocacional en bachillerato que, en el fondo, es una meditación sobre el don propio: esa forma singular de presencia que cada joven trae consigo y que la escuela raramente sabe

JOSÉ A.º FERNÁNDEZ
Director de Acontecimiento

ver. Apoyándose en Frankl, Savickas, Biesta, Milani y Calasanz, y proponiendo el Teatro Aplicado como metodología, mi compañero y amigo dibuja un perfil de orientador custodio de la proximidad, como lo calificaría Esquirol: alguien que no resuelve, sino que sostiene; que no indica, sino que acompaña.

Carolina Carmona Martínez nos lleva al espacio delicado de la mediación escolar a través del relato de un caso real. Dos alumnas de primaria, un conflicto que se sostiene en el silencio calibrado de quien sabe cómo hacer daño sin ser vista. Lo que Carmona narra es, en el fondo, un proceso de mutuo reconocimiento que solo fue posible porque alguien construyó las condiciones para que ocurriera.

Pierpaolo Casarin nos invita a un paseo filosófico por las calles de un barrio popular de Milán: un grupo de personas que camina, se detiene, lee en voz alta y piensa junto. En ese gesto aparentemente sencillo late una convicción honda: que la filosofía es una práctica de vida, y que el espacio urbano, con sus fronteras visibles e invisibles, puede convertirse en el aula más honesta que tengamos. Es una forma de habitar el mundo con otros.

Ana Amaro Agudo trae a estas páginas la voz de la Cátedra de Cultura Gitana de la Universidad de Granada. Su texto es una reflexión sobre el reconocimiento —en el sentido pleno que le dio Charles Taylor— como condición de posibilidad de cualquier educación digna de ese nombre. Seis siglos de presencia romaní en España y aún hace falta crear estructuras universitarias para que esa cultura ocupe el lugar que merece.

Cierra el número Julen A. Carreño Aguado con una reflexión sobre el cine como espacio educativo en tiempos de pantallas que dispersan y aíslan. Desde la filosofía cinemática de Stanley Cavell y la ética de la atención de Simone Weil, Carreño propone que hay un cine que no entretiene sino que sostiene; que no consume sino que convoca. Un cine que pone ante el espectador el rostro del otro y lo obliga, en el mejor sentido de la palabra, a reconocerlo.

En resumidas cuentas, educar es una tarea de amor inteligente, de cuidado de lo próximo y este número pretende ser un lugar donde esas voces puedan reconocerse entre sí y, al hacerlo, educar(nos) para crecer como personas.

HOSPITAL PARA SANOS: EL FRACASO DE LA SOCIEDAD ANTE SU PROMESA DE IGUALDAD

MANUEL PÉREZ REAL

Director pedagógico de Educademia y presidente de la Fundación IDEAS

La escuela tiene un solo problema: los chicos que pierde. Vuestra escuela obligatoria pierde por el camino 462.000 cada año. Llegados a este punto, los únicos incompetentes en materia de escuela sois vosotros, que los perdéis y no volvéis a buscarlos.

Lorenzo Milani y la Escuela de Barbiana,
Carta a una maestra (1967).

Existe una expresión profundamente arraigada en el lenguaje educativo español que quizá necesite ser revisada: fracaso escolar. La repetimos con tanta frecuencia que parece describir una realidad objetiva, casi natural. Sin embargo, las palabras nunca son inocentes. Llamar «fracaso escolar» a la trayectoria de miles de menores implica, aunque sea de forma implícita, atribuir ese fracaso a quienes lo padecen. Un estudiante fracasa. Una familia no acompaña. Un profesor no motiva. Pero ¿y si el verdadero fracaso no fuera el del estudiante? ¿Y si el auténtico fracaso fuera el de una sociedad que sigue permitiendo que el origen social determine el destino educativo? Los menores no solo no son los culpables de su «fracaso escolar», sino que son las principales víctimas. La familia y sus profesores tienen parte de responsabilidad en tanto en cuanto se han dedicado a la promoción educativa de los menores, pero, si tenemos en cuenta las barreras objetivas y bastante infranqueables que plantea nuestro rigidísimo sistema educativo, podemos deducir que en gran parte; familia y profesores también son víctimas de un sistema que fabrica fracaso escolar en serie.

Hace más de medio siglo, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron escribieron en *La reproducción* (1970) que la escuela no solo transmite conocimientos, sino que también reproduce las desigualdades sociales bajo la apariencia de la neutralidad. Su tesis fue considerada en su tiempo excesivamente pesimista. Sin embargo, los datos actuales

parecen darles la razón. En la España de hoy, el mejor predictor del éxito escolar sigue siendo el nivel económico, social y cultural de la familia. No es una afirmación ideológica. Es una constatación empírica que ya nadie duda.

LA PROMESA INCUMPLIDA DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Las democracias modernas descansan sobre una promesa sencilla y poderosa: que el lugar donde uno nace no determine el lugar al que puede llegar. La educación es el principal instrumento para cumplir esa promesa. Los menores más vulnerables tienen en la promoción educativa su único ascensor social. Por eso, la igualdad de oportunidades no puede reducirse a garantizar una plaza escolar. Escolarizar no es necesariamente educar, y educar no significa automáticamente compensar las desigualdades de origen. Dos niños pueden compartir el mismo pupitre y vivir experiencias educativas radicalmente distintas. Uno dispone de una habitación propia, libros, conexión estable a internet, apoyo familiar y recursos para acudir a clases particulares. Otro comparte espacio con varios hermanos, carece de dispositivos adecuados, convive con la incertidumbre económica y pertenece a una familia cuya prioridad diaria es llegar a fin de mes. Los menores más vulnerables se enfrentan a desafíos mayores en su vida. Ambos realizan el mismo examen. La escuela suele considerar que compiten en igualdad de condiciones. La sociología de la educación sostiene exactamente lo contrario. Si buscara verdaderamente la igualdad, la escuela sería verdaderamente compensatoria. Si la escuela no es compensatoria de las desigualdades que los menores traen de cuna, la escuela deja de ser el instrumento para la igualdad social y abandona el fin para el que fue creada.

Milani lo repite en su *Carta a una maestra* (1967). «No hay nada más injusto que tratar por igual a quienes son desiguales»... «Si pierde a los más difíciles, la escuela deja de ser escuela. Es un hospital que cura a los sanos y rechaza a los enfermos». James Coleman, en su histórico informe *Equality of Educational Opportunity* (1966), ya mostró que las características familiares tenían una influencia enorme sobre el rendimiento académico. Décadas después, la investigación internacional sigue confirmando esa conclusión. Uno de los datos más inquietantes que arroja el análisis de PISA 2022 es que, en España, un estudiante del cuartil socioeconómico más bajo tiene casi cuatro veces más probabilidades de haber repetido curso que otro del cuartil más alto, incluso cuando ambos presentan el mismo nivel de competencia académica. La repetición, por consiguiente, no aparece únicamente como una respuesta al bajo rendimiento, sino también como un mecanismo que penaliza el origen social.

LA REPETICIÓN DE CURSO ES UN TRAMPANTOJO Y PERJUDICA MÁS QUE BENEFICIA

Cuatro investigadores de diferentes universidades españolas, en el proyecto financiado por la Fundación Ramón Areces «Titularidad, autonomía y repetición de curso: identificación de políticas eficaces en la mejora de la calidad educativa» (Choi, Gil, Mediavilla y Valbuena, 2016) llegaron a la conclusión de que repetir curso empeora el rendimiento.

Según el Informe Pisa 2022, la repetición de curso al llegar a los 15 años es del 22 % mientras que la media de la OCDE está en el 9 % y países como Finlandia y Noruega están en el 2 % y el 1 %, respectivamente. Es evidente que en España la repetición de curso es una cuestión cultural. Casi todos lo ven como la consecuencia lógica si el estudiante no consigue los objetivos básicos del curso. Pocos son los que se plantean las causas por las que ese discente ha llegado a esa situación y cuál ha sido la respuesta del sistema educativo para evitarlo. Que la repetición de curso sirva para mejorar al estudiante es una leyenda urbana bien asentada pero que la realidad niega con sus hechos.

Las últimas leyes educativas españolas hablan de que la repetición de curso es una medida excepcional. La normativa restringe las posibilidades de aplicación de esta medida que, como tal, solo debe utilizarse cuando se hayan agotado el resto de

las posibilidades de ofrecer una respuesta educativa adecuada a las características de cada menor. Y, en todo caso, se acepta excepcionalmente y con un plan específico de refuerzo o recuperación. La realidad dice que el sistema falla en todos sus extremos.

La repetición de curso es, a juzgar por los datos, una medida regresiva que atenta contra la equidad. Uno de los factores condicionantes que correlacionan con la repetición de curso está dentro del entorno familiar y socioeconómico, como ya hemos visto. El mayor impacto negativo lo genera la variable referente a la estructura familiar, siendo los hijos de las familias reconstruidas los más perjudicados, en términos de probabilidad, de repetir algún curso, junto con no poseer ordenador propio y la ausencia de libros en el hogar (Cordero, J. M., Manchón, C. y Simancas, R., 2014). También el mes de nacimiento influye en el rendimiento académico y aumenta las posibilidades de repetir curso. Un estudio de la Universidad Complutense y de la Universidad de Extremadura pone de manifiesto que el alumnado nacido en noviembre y diciembre tenía un 85 % más de probabilidad de repetir curso respecto a los que habían nacido en enero y febrero de ese mismo año. (Pedraja-Chaparro, Santín y Simancas, 2015).

Diversos autores señalan que la repetición de curso no ayuda a madurar al alumnado, contrariamente a lo que dice la calle, horada su motivación y hasta podría aumentar la agresividad durante la adolescencia. Esto no es sorprendente dado que consiste en retirar al menor de su entorno educativo para ponerlo en uno extraño. Los efectos suelen ser mayores cuanto más tardía es la repetición. (Jimmerson y Ferguson, 2007).

En su conjunto, España es un país con altas tasas de abandono escolar temprano y de repetición de curso, por lo que es de suponer que muchos de los alumnos que repiten están frustrados y desmotivados y cuando alcanzan los 16 años abandonan el sistema educativo. La presencia de alumnado repetidor junto a alumnos que hacen el mismo curso por primera vez tiende a tener un efecto negativo, estimulando un círculo vicioso (Chislett, 2011).

En conclusión, la repetición de curso es una medida cara e ineficaz que ha de replantearse. Como afirma Fernández Enguita (2013), repetir curso es la lógica del castigo; cuesta un dineral y no sirve para nada. La repetición de curso debe ser un elemento de consenso que forme parte del pacto educativo. Así lo entienden Gortázar y Moreno (2017). Es

evidente que la tarea es difícil: concepciones educativas diferenciadas, cuando no opuestas, intereses políticos y profesionales distintos, etc. Todo ello genera, lógicamente, dificultades, pero los datos que motivan el pacto son contundentes: elevada tasa de abandono temprano, mediocres resultados en las pruebas internacionales o los millones de euros que nos cuesta la repetición de curso cada año, entre otros muchos (Marrodán, 2018).

Pocas medidas educativas han sido tan estudiadas como la repetición de curso. Y pocas cuentan con un consenso científico tan amplio sobre su escasa eficacia. Sin embargo, España ha sido durante décadas uno de los países europeos con mayores tasas de repetición. Los datos de PISA 2022 muestran que alrededor del 22 % del alumnado español de quince años había repetido al menos una vez, frente a una media cercana al 9 % en la OCDE. John Hattie, en *Visible Learning* (2009), concluye que la repetición produce efectos muy limitados sobre el aprendizaje y que existen estrategias mucho más eficaces para apoyar a los estudiantes con dificultades. Pero el problema no es únicamente pedagógico. Es también social. La repetición afecta de manera desproporcionada a los alumnos procedentes de familias con menos recursos. Quien nace en un entorno desfavorecido tiene muchas más probabilidades de repetir. Y quien repite tiene muchas más probabilidades de abandonar. La escuela responde así a una desigualdad inicial añadiendo una nueva desventaja. La repetición se presenta como una oportunidad. Con demasiada frecuencia funciona como una etiqueta. El alumno deja de ser quien necesita apoyo para convertirse en quien «no sirve para estudiar». Lorenzo Milani habría reconocido inmediatamente este mecanismo. En la escuela de Barbiana escribieron la frase anteriormente citada y que conserva hoy una extraordinaria actualidad: «La escuela solo tiene un problema: los chicos que pierden. Vuestros hospitales atienden a los sanos y expulsan a los enfermos». La metáfora sigue siendo devastadora. Una escuela debería medirse por los alumnos a los que consigue sostener, no por aquellos a los que logra seleccionar.

ESPAÑA HA REDUCIDO EL ABANDONO, PERO NO LA DESIGUALDAD

Existe un dato que suele utilizarse para transmitir una imagen optimista del sistema educativo español.

Según el Ministerio de Educación, el abandono educativo temprano descendió hasta el 13 % en 2024, el porcentaje más bajo registrado hasta la fecha. Es, sin duda, una buena noticia. Pero reducir el abandono no equivale a resolver el problema de fondo. La cuestión central no es cuántos alumnos abandonan. La cuestión central es quiénes abandonan. El informe PISA 2022 de la OCDE muestra que los estudiantes españoles pertenecientes al cuartil socioeconómico más favorecido obtienen una ventaja aproximada de 86 puntos en matemáticas respecto al cuartil más desfavorecido. Los especialistas suelen considerar que treinta puntos equivalen aproximadamente a un curso escolar. Esto significa que el origen social puede representar una diferencia cercana a tres años de aprendizaje acumulado. En otras palabras: la pobreza continúa entrando cada mañana en las aulas. A menudo se habla del talento como si fuera un recurso distribuido de manera desigual entre las personas. La evidencia científica sugiere algo distinto. El talento está ampliamente repartido. Lo que están profunda y desigualmente distribuidas son las oportunidades para desarrollarlo.

EL ABANDONO ESCOLAR ES SOLO EL DESENLACE

Uno de los mayores errores del debate educativo consiste en considerar el abandono escolar como un acto puntual. Aina Tarabini, una de las principales especialistas españolas en desigualdad educativa, lleva años insistiendo en que el abandono es la última etapa de un largo proceso de desvinculación. Nadie abandona la escuela de un día para otro. Primero llegan las dificultades de comprensión lectora. Después aparecen los primeros suspensos. La autoestima académica comienza a deteriorarse. El alumno deja de participar. La escuela empieza a mirarlo como un problema. Finalmente, el propio estudiante termina convencido de que ese lugar ya no le pertenece. El fracaso escolar no es un accidente. Es una construcción lenta. Y, en demasiadas ocasiones, es también una profecía que el sistema educativo contribuye a cumplir.

LA POBREZA EDUCATIVA

Hablar de fracaso escolar sin hablar de pobreza es una forma elegante de ocultar el problema. Save the Children lleva años alertando sobre la existencia de

una verdadera pobreza educativa. No se trata únicamente de ingresos. Se trata de acceso a libros, espacios de estudio, actividades culturales, recursos tecnológicos y expectativas familiares. Pierre Bourdieu denominó a este conjunto de recursos «capital cultural». La escuela, consciente o inconscientemente, premia a quienes ya poseen ese capital. Los estudiantes que manejan determinados registros lingüísticos, determinadas formas de argumentar o determinadas referencias culturales parecen más capaces. Con frecuencia, simplemente han tenido más oportunidades. El mérito existe. Pero nunca aparece en el vacío.

LA BUROCRACIA CONTRA LOS ÚLTIMOS

Existe otra desigualdad mucho menos visible. Nunca los profesores habían dedicado tanto tiempo a tareas administrativas. Programaciones detalladas, indicadores, plataformas digitales, memorias, protocolos, rúbricas, informes individualizados y procedimientos burocráticos ocupan una parte creciente de la jornada laboral. Naturalmente, toda organización necesita planificación y evaluación. Pero la educación no es únicamente una organización. Es, sobre todo, una relación humana. Hannah Arendt escribió en *La crisis de la educación* (1958) que educar significa asumir la responsabilidad de introducir a los nuevos en el mundo. Esa tarea exige tiempo. Tiempo para escuchar y para conocer. Tiempo para detectar una dificultad antes de que se convierta en una ruptura. La burocracia consume precisamente ese tiempo. Y sus efectos tampoco son neutrales. El alumnado con mayores recursos puede compensar fuera de la escuela muchas de sus carencias. El alumnado vulnerable depende mucho más de la calidad del vínculo con sus docentes. Cada formulario innecesario, cada procedimiento redundante, cada exigencia administrativa sin utilidad pedagógica representa una oportunidad menos para construir ese vínculo. La burocracia no expulsa directamente a nadie. Pero debilita la principal herramienta que tiene la escuela para evitar el abandono: la relación educativa.

Y DALE CON EL MÉRITO...

Michael Sandel publicó en 2020 una obra que debería ser lectura obligatoria para cualquier persona interesada en la educación: *La tiranía del mérito*.

Su tesis resulta profundamente incómoda. Las sociedades contemporáneas han construido un relato según el cual cada individuo ocupa el lugar que merece. Quien triunfa cree haberlo conseguido únicamente gracias a su esfuerzo. Quien fracasa termina pensando que es exclusivamente responsable de su situación. Aplicada a la educación, esta lógica tiene consecuencias devastadoras. El estudiante pobre deja de ser alguien condicionado por circunstancias estructurales. Se convierte simplemente en alguien que no se ha esforzado lo suficiente. La meritocracia solo tiene sentido cuando las condiciones de partida son razonablemente iguales. Pero ningún menor elige la renta de su familia. Ningún estudiante decide el nivel educativo de sus padres. Ningún discente escoge crecer en un barrio segregado o en una vivienda donde resulta imposible estudiar. Por eso, convertir el éxito escolar en una prueba moral del mérito individual constituye una profunda injusticia. Ellos no tienen la culpa de lo que les pasa. Por eso es tan grave lo que hace el actual sistema educativo: descartarlos en serie, como nos ha estado repitiendo una y mil veces el apreciado Papa Francisco.

EL COSTE ECONÓMICO DEL FRACASO

Existe una razón ética para combatir el fracaso escolar. Pero existe también una razón económica. El informe elaborado por Dide.org sobre el coste económico del fracaso escolar en España calcula que la repetición, el abandono y la pérdida de capital humano asociada a la no obtención del título de Educación Secundaria generan un impacto de miles de millones de euros. En concreto, en su tercer «Informe sobre el coste económico del fracaso escolar» publicado en mayo de 2026, cifra en 5.100 millones de euros en 2025 el coste del fracaso escolar en España. Un 11 % más que en 2024. Cada estudiante que abandona representa una pérdida para sí mismo y para el conjunto de la sociedad. Disminuyen sus posibilidades de empleo. Se reducen sus ingresos futuros. Aumenta el riesgo de exclusión social. Se desaprovecha talento. Con frecuencia se presenta el gasto educativo como un coste. En realidad, la historia demuestra exactamente lo contrario. Lo verdaderamente caro es no invertir en educación. Lo verdaderamente costoso es aceptar que miles de jóvenes abandonen cada año la posibilidad de desarrollar plenamente sus capacidades.

UNA MASTERCLASS DESDE BARBIANA

En 1967 un pequeño grupo de menores, dirigidos por Lorenzo Milani, publicó un libro extraordinario: Carta a una maestra. No era un tratado pedagógico. Era una acusación. Realizado con el método de la escritura colectiva. Aquellos muchachos denunciaban que la escuela italiana expulsaba sistemáticamente a los hijos de los pobres mientras protegía a quienes ya llegaban con ventaja. Su mensaje conserva una vigencia sorprendente. Milani no concebía la educación como un mecanismo de selección. La concebía como un acto radical de justicia. Para él, el profesor no debía preguntarse quién merece aprender. Debía preguntarse quién necesita más ayuda. En Barbiana las clases duraban todo el día. No porque hubiera obsesión por el rendimiento sino porque los alumnos pobres no podían permitirse perder ni una sola oportunidad de aprender. Milani escribió una frase que resume toda una filosofía educativa: He aprendido que el problema de los demás es igual al mío. Salir de él todos juntos es la política. Salir solo es la avaricia. Quizá esa sea la gran lección que la escuela española todavía tiene pendiente.

EL VERDADERO FRACASO

Tal vez haya llegado el momento de abandonar una expresión que ya no explica la realidad. No existe

un fracaso exclusivamente escolar. Existe una sociedad que continúa distribuyendo de manera profundamente desigual las oportunidades de aprender. Existe una escuela que, pese al enorme compromiso de miles de docentes, sigue penalizando con mayor dureza a quienes parten desde posiciones más débiles. Existe una burocracia que consume el tiempo de la relación pedagógica. Existe una repetición de curso que castiga sobre todo a los pobres. Existe una cultura meritocrática que transforma las desigualdades heredadas en responsabilidades individuales. Y existe, sobre todo, una contradicción democrática. Decimos creer en la igualdad de oportunidades, pero aceptamos con demasiada naturalidad que el código postal vaticine el futuro educativo. Quizá el verdadero indicador del éxito de un sistema escolar no sea el número de alumnos excelentes que produce. Quizá deba medirse por el número de alumnos vulnerables a los que consigue rescatar. Lorenzo Milani lo entendió hace casi sesenta años. Una escuela que pierde a los pobres pierde también su legitimidad moral. Porque la función más profunda de la educación nunca fue seleccionar a los mejores. Su misión consiste en impedir que el lugar de nacimiento se convierta en una condena. Mientras eso no ocurra, seguiremos llamando fracaso escolar a lo que, en realidad, es el fracaso de una sociedad para hacer efectiva su propia promesa de justicia y de igualdad. 

¿POR QUÉ PRACTICAR «FILOSOFÍA PARA NIÑOS» Y «GRAMÁTICA DE LA FANTASÍA»? UNA PREGUNTA FANTÁSTICA¹

SILVIA BEVILACQUA²

Formadora en Philosophy for children/community y cofundadora de la sociedad *Propositi di filosofia*

Las razones para plantear una pregunta son muchas y siempre merece la pena hacerlo. Sobre todo, si lo que la inicia es un «por qué». El «por qué», rasgo natural de la búsqueda existencial infantil, es un punto de partida interesante. Es abierto, nunca hay una única razón; es reflexivo, nos hace pensar en nuestro vínculo con lo que pensamos y hacemos; es creativo y crítico, se centra en la búsqueda de argumentos y en los criterios que los sustentan; pero también es solidario, porque genera un

vínculo más intenso con quien nos escucha o nos lee, involucrando a la otra parte para que, a su vez, reflexione sobre si está de acuerdo o no con lo que decimos. Por lo tanto, los «por qué» suelen ser subjetivos y variables en función de los contextos y las circunstancias. Lo que sigue es precisamente un posible resultado de esta pregunta: ¿por qué practicar la Filosofía para niños y la *Gramática de la fantasía*?

La reflexión que sigue surge de esta pregunta y se refiere a una idea formativa, denominada

1. Traducción por DeepL, revisada por el consejo de redacción.
2. Silvia Bevilacqua colabora con la Coordinación Pedagógica 0-6 del Ayuntamiento de Génova. Investigadora becada en la Universidad de Chieti G. d'Annunzio, Departamento de Letras, Artes y Ciencias Sociales. Doctora por la Universidad de Génova (Escuela de Ciencias Sociales, Plan de Estudios sobre Migraciones y Procesos Culturales, DiSFOR), licenciada en Filosofía por la Universidad de Génova (Estética), profesora y diseñadora del Máster de segundo nivel en Prácticas de filosofía en la escuela, en las comunidades y en las organizaciones (Universidad de Génova, DAFIST y DISFOR). Coordina el grupo de investigación Philosophy for children-community en el DAFIST de la Universidad de Génova, y es especialista en Literatura infantil (DISFOR, Universidad de Génova). Formadora en *Philosophy for children/community*, se dedica a la investigación y a la puesta en marcha de proyectos de práctica filosófica. Ha contribuido al nacimiento y al desarrollo del proyecto Insieme de prácticas filosóficamente autónomas y es cofundadora de la sociedad *Propositi di filosofia*. Dirige, para Mimesis, la colección *Passaggi* y ha profundizado en aspectos filosóficos a través

de diversas contribuciones escritas y en la organización de seminarios. Entre sus publicaciones destacan: *L'infanzia pensa. Per una filosofia dell'infanzia*, Mimesis, Milán-Udine, 2022; *Catalogo degli oggetti smarriti In Natura. Come e perché cercarli nei libri per l'infanzia*, Mimebù edizioni, Milán, 2025; con Pierpaolo Casarin (eds.), *Disattendere i poteri, pratiche filosofiche in movimento*, Mimesis, Milán 2013; *Philosophy for children in gioco. Esperienze di filosofia a scuola. I bambini e le bambine (ci) pensano*, Mimesis, Milán 2016; *Propositi di filosofia n. 1. Philosophy for children community e pratiche di filosofia*, Mimesis, Milán; «No solo hemos encontrado palabras: la práctica de la filosofía para comunidades en la comunidad de San Benedetto al Porto, Génova», en Roberto Franzini Tibaldeo, Graziano Lingua (eds.), *Philosophy and Community Practices* (DIA-LOGOS, Vol. 23, pp. 97-105), Peter Lang. Silvia Bevilacqua, *Dall'isola I quaderni di Ventotene: Storie di bambine e donne sconfinate*, Vol. 1, Edizioni Ultima Spiaggia, Génova 2023. Recientemente ha puesto en marcha y participa en un nuevo proyecto que aúna filosofía, deporte y cultura: la Asociación FuoriRuolo.

Filosofía de la fantasía³, que se ha desarrollado a lo largo de años de investigación y práctica en contextos educativos y escolares, y que establece una relación entre la Filosofía para niños y la *Gramática de la fantasía*. La propuesta pretende fomentar el desarrollo de itinerarios de lectura, escritura y filosofía a través de un enfoque reflexivo y creativo. El proyecto valora la lectura y el pensamiento crítico como recursos interdisciplinarios, con el objetivo de construir comunidades de investigación entre el profesorado y en las aulas. La idea entrelaza la «Fantástica» como metodología propuesta en la *Gramática de la fantasía* del intelectual y escritor Gianni Rodari (1980) y la Filosofía para niños como metodología profundizada en *Educación el pensamiento*⁴ (2005) y *El compromiso de una vida. Enseñar a pensar*⁵ (2008; 2018), del filósofo de la educación Matthew Lipman y de la filósofa Ann Margaret Sharp. Gianni Rodari ha conseguido que la fantasía no pierda su lugar en la educación, mientras que M. Lipman y Sharp han logrado que la filosofía no lo pierda como ejercicio de pensamiento crítico.

GRAMÁTICA DE LA FANTASÍA

Con Rodari, la fantasía busca un lugar en la escuela como oportunidad para liberar el uso de la palabra. El hacer, a través de la invención, es, para Rodari, una actividad de pensamiento, reflexión y conocimiento infantil que debe apoyarse y a la que hay que invitar a expresarse y ejercitarse. En el juego con la palabra ve una vitalidad de «organismos de significado» formados por formas, sonidos y contenidos que, como por arte de magia, desentierran campos de la memoria que yacían bajo el polvo del

El hacer, a través de la invención, es, para Rodari, una actividad de pensamiento, reflexión y conocimiento infantil que debe apoyarse y a la que hay que invitar a expresarse y ejercitarse. En el juego con la palabra ve una vitalidad de «organismos de significado» formados por formas, sonidos y contenidos que, como por arte de magia, desentierran campos de la memoria que yacían bajo el polvo del tiempo y la costumbre, y adquieren una vitalidad reflexiva y creativa sin precedente.

tiempo y la costumbre, y adquieren una vitalidad reflexiva y creativa sin precedentes. La inspiración, la invención y la creatividad son las modalidades que permiten «reaccionar» ante la pereza del concepto. La política de la escuela rodariana persigue la idea de que no hay que pasar por encima de los niños y las niñas para satisfacer los fines de los adultos, sean cuales sean. Su idea parte del supuesto de que la fantasía y sus gramáticas son el resultado de un proceso dialéctico de creación, entendido como método de investigación del mundo. Este último, al moverse entre los elementos del azar y del saber, genera una desorientación sistemática que ofrece la oportunidad de crear y dar sentido. Es la propia mente la que nace siempre de la lucha, no de la «quietud».

En esta experiencia de lo fantástico son fundamentales: los efectos de alegría, la risa, lo cómico, la caída inesperada de la verdad que invita a una actitud en la que lo verdadero no consiste en «darlo todo por bueno», sino en indagar con todos los instrumentos de que disponemos. El juego libre de la imaginación, en Rodari, es también un juego libre del concepto. En estas actividades, propias de

3. <https://www.philosophyforchildreningioco.it/propositidifilosofia/progetti/seminario-residenziale-omegna-filosofia-della-fantasia/>. El proyecto está coordinado por el profesor Pino Boero, en colaboración con Silvia Bevilacqua, Pierpaolo Casarin y Michela Volfi, de Propositi di filosofia, el Museo de la Fantasía y la Fundación Gianni Rodari.
4. Nota del editor: adaptamos las referencias bibliográficas de este artículo a los libros publicados en castellano para facilitar su acceso. En este caso concreto, no existe un libro independiente que lleve ese título en castellano. En su lugar, los ensayos y capítulos que componen esta obra italiana se tradujeron y recopilaron en Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
5. Lipman, M. (2023). *Una vida enseñando a pensar: Autobiografía*.

Rodari imagina que la fantasía es una búsqueda creativa continua de la humanidad que *abre sus ojos limpios ante ese frágil juguete que es el mapamundi*. El proyecto Filosofía de la creatividad identifica precisamente en el «uso amplio del lenguaje»: «Todos los usos de la palabra para todos; no porque todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo».

la infancia, la dimensión hipotética asume un papel fundamental. Se trata de la posibilidad de iniciar discursos con «el como si», el «qué pasaría si» y de hacer preguntas, incluso graciosas, como punto de partida para el desarrollo de una investigación y un descubrimiento. De este modo, la realidad y los problemas se acercan también en su dimensión misteriosa, de lo oculto, de lo absurdo, de lo surrealista.

Rodari forma parte de la corriente de pensadores y pensadoras que rescatan a la infancia de una condición de subalternidad. Para Rodari, siempre es necesaria la permanencia de la reflexión infantil. Este niño o esta niña no es un sujeto que deba ser colonizado o asimilado en y por el mundo adulto, sino que se le ve en una utopía creativa continua. Pino Boero, en el ensayo *Una storia, tante storie*⁶ (Boero; 2020), esboza a un Rodari que mantiene un ingenio multifacético, atento, paradójico, forjado por ese descarado valor de la verdad infantil. Rodari imagina que la fantasía es una búsqueda creativa continua de la humanidad que *abre sus ojos limpios ante ese frágil juguete que es el mapamundi*. El proyecto Filosofía de la creatividad identifica precisamente en el «uso amplio del lenguaje»: «Todos los usos de la palabra para todos; no porque todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo» (Rodari; 1980), el elemento centrado en la dimensión intercultural y plurilingüe de la lectura.

En concreto, a través de la obra metodológica *Gramática de la fantasía*, pone en valor los lenguajes

de la infancia, caracterizados por múltiples formas expresivas que se sustentan, facilitan y desarrollan a través de la creatividad, el pensamiento y la capacidad de dar sentido y explorar el uso y la experiencia de la palabra en todas sus formas semánticas: signo, sonido, contenido y significado. Los lenguajes de las historias de los libros, caracterizados por textos, registros lingüísticos, estilos léxicos y géneros que faciliten el acceso a la lectura para todos desde una perspectiva de lenguajes múltiples. Los lenguajes en las comunidades de lectura y pensamiento, entendidos tanto como plurilingüismo en presencia de varias lenguas como lenguajes cuyo desarrollo y expresión se ven facilitados por una experiencia dialógica, relacional y de significación narrativa que involucra a todos los sujetos.

FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Desde los años 70 del siglo xx hasta la actualidad, gracias a la investigación de Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp, se han desarrollado algunas prácticas filosóficas que han situado a la infancia en el centro como sujeto del pensamiento filosófico y político. Estas prácticas de filosofía y educación comparten la idea de que la práctica puede ser, tanto en su modalidad como en su contexto, el espacio en el que la infancia pueda crecer y formarse, y que esto constituye, asimismo, un derecho educativo, político y existencial. Este puente entre la infancia y las prácticas filosóficas ha generado reflexiones fructíferas en torno al concepto de infancia. En el inicio de la novela *Pixie*, uno de los textos filosóficos del programa de Lipman/Sharp dedicado a la escuela primaria, las primeras palabras que pronuncia esta niña (de unos 9 años) son: «¡Ahora me toca a mí! Llevo mucho tiempo esperando a que los demás cuenten sus historias. Empezaré diciendo mi nombre». (Pixie; 1981)⁷. Dejando de lado aquí la reflexión sobre la idea y la función de estos textos resulta interesante destacar el hecho de que las palabras que Lipman «hace decir» a Pixie señalan las razones fundamentales por las que, precisamente, Lipman/Sharp se han comprometido con la elaboración de un programa escolar que relacionara la infancia y la filosofía desde una perspectiva democrática.

6. No cuenta hasta la fecha con una edición traducida al castellano.

7. Lipman, M. (2006). *Pixie*. Ediciones de la Torre.

Pixie pide que le toque a ella, pide poder contar su historia (y sus historias) y decir su nombre. Acciones que desempeñan un papel esencial en la condición de la infancia como sujeto político y filosófico. Lipman/Sharp defienden de manera radical la idea de que existe una necesidad de pensamiento en los contextos educativos, necesidad que recae en la responsabilidad de los profesores y profesoras de construir, de forma reflexiva, una escuela democrática en la que la filosofía sea un método para adquirir experiencia y desarrollar pensamientos y facultades de pensamiento.

El nacimiento de la Filosofía para niños ha marcado el inicio de un cambio de perspectiva en la concepción de la relación entre la infancia, la filosofía y las prácticas pedagógicas. Para Lipman/Sharp, hacer filosofía fomenta la autonomía, la creatividad, la duda y la atención. Es el propio Lipman quien, al recordar su infancia, reconoce en esta necesidad de filosofía una condición no expresada e ignorada por los adultos: «Aunque no había recibido ninguna formación filosófica, las preguntas filosóficas sobre la existencia me encontraron a mí». Mi primer recuerdo al respecto se remonta a cuando tenía siete años (Lipman; 2008; 2018). La «filosofía para niños» representa una de las modalidades de diálogo filosófico que tiene un valor formativo, relacional y político, y potencia el desarrollo de habilidades generales de razonamiento, argumentación, interrogación y relación.

La propuesta de M. Lipman y A. M. Sharp constituye un modelo de pensamiento complejo (crítico, solidario y creativo) que, por sus características, se muestra capaz de aportar tres aspectos innovadores fundamentales: la idea de la escuela como comunidad de investigación, un espacio activo y participativo que amplía las habilidades sociales y consolida la esfera emocional y social en general a través del diálogo, la cooperación y el intercambio; la idea de la enseñanza como facilitación de ciertas modalidades no directivas que sabemos que provocan la reflexión en un contexto de igualdad y de expresión del propio pensamiento, de las preguntas, del uso del lenguaje y de la creatividad en relación con un texto.

Lipman y Sharp se dirigen directamente al mundo escolar; no prescinden del libro, sino que lo consideran un mediador en los momentos y espacios en los que adultos, niños y niñas, chicos y chicas hacen filosofía en una comunidad de investigación. De este modo, las personas se sitúan en un proceso de

[...] la idea de la escuela como comunidad de investigación, un espacio activo y participativo que amplía las habilidades sociales y consolida la esfera emocional y social en general a través del diálogo, la cooperación y el intercambio; la idea de la enseñanza como facilitación de ciertas modalidades no directivas que sabemos que provocan la reflexión en un contexto de igualdad y de expresión del propio pensamiento, de las preguntas, del uso del lenguaje y de la creatividad en relación con un texto.

convertirse en sujetos de pensamiento en su propia existencia, al reflexionar sobre su mundo. La idea de Lipman y Sharp de una vida examinada es algo que se puede llevar a cabo desde la primera infancia, y esta «historia dialógica» del pensamiento infantil se puede practicar con los propios sujetos.

No es de extrañar que, cuando Lipman y Sharp buscaron un nombre para la actividad, no tuvieran dificultades para ponerse de acuerdo en la expresión: *philosophy for children*. «No fue difícil ponerse de acuerdo en la expresión “filosofía para niños”, que me gustaba sobre todo porque me parecía que se contradecía de forma evidente: si se tratara realmente de filosofía, la gente habría dicho que los niños no eran capaces de practicarla; y si los niños hubieran sido capaces de practicarla, entonces la gente habría dicho que no podía ser realmente filosofía» (Lipman; 2008; 2018).

La aportación más innovadora fue proponer que la filosofía se convirtiera en un elemento indispensable del plan de estudios escolar. La filosofía, desde los filósofos griegos, había realizado un esfuerzo notable en el ámbito de la calidad y el rigor del pensamiento. En este sentido, había realizado una valiosa contribución a la democracia. Lipman no se limitó a esta constatación, sino que fue más allá y defendió que la infancia puede hacer filosofía. Para Lipman y Sharp, en el centro de la relación entre infancia, educación y filosofía se encuentra la idea de que existe

una necesidad filosófica desde la infancia y que esta debe apoyarse y reforzarse para transformar la escuela y sus modalidades en un lugar libre y solidario, base de toda democracia libertaria.

Por un lado, pues, la «Fantástica», un *método* práctico que ofrece *formas* de inventar historias e involucrar a los niños y niñas en el proceso de lectura y escritura en una relación permanente con la realidad; por otro, la Philosophy for Children, que propone un espacio para pensar de manera compartida y autónoma a través del razonamiento a partir de historias y preguntas. Ambas valoran la cooperación, la creatividad y el razonamiento, pero, sobre todo, proponen un modelo formativo para adultos que parte de los mismos supuestos y objetivos, libre de esquemas, conformismo y prejuicios para mirar más allá.

Filosofía-Fantasía, un binomio *fantástico* que promete algo tan alegre, extraño e insólito, y que relaciona la perspectiva de la Filosofía para niños de M. Lipman y A. M. Sharp con la *Gramática de la fantasía* de Gianni Rodari. Gianni Rodari, intelectual y escritor, en su obra abierta, ha jugado con lo fantástico como ejercicio de pensamiento, creatividad y libertad. Entre las obras de su amplia «biblioteca», además de una larga lista de autores de la historia de la filosofía semiótica y política, se encuentra Dewey, con su ensayo: *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo*, (Dewey; 1910; 2019)⁸ lo que lo vincula inmediatamente con M. Lipman y A. M. Sharp, filósofo y filósofa de la Filosofía para niños. Ambos compartieron, de manera indirecta, un proyecto político, poético-filosófico, social, educativo y existencial a favor de la infancia, entendida no solo como una etapa de la vida, sino como una etapa de la humanidad. Rodari también nos invita a volver a familiarizarnos con esos modos y esas palabras infantiles que la edad adulta cree haber archivado y relegado a una condición de marginalidad y, al mismo tiempo, junto con Lipman y Sharp, pone de relieve las dinámicas de poder a las que la infancia suele estar sometida.

La Filosofía de la fantasía entrelaza estas dos metodologías también por los supuestos

Por un lado, pues, la «Fantástica», un *método* práctico que ofrece *formas* de inventar historias e involucrar a los niños y niñas en el proceso de lectura y escritura en una relación permanente con la realidad; por otro, la Philosophy for Children, que propone un espacio para pensar de manera compartida y autónoma a través del razonamiento a partir de historias y preguntas. Ambas valoran la cooperación, la creatividad y el razonamiento, pero, sobre todo, proponen un modelo formativo para adultos que parte de los mismos supuestos y objetivos, libre de esquemas, conformismo y prejuicios para mirar más allá.

fundamentales que han caracterizado las propuestas de Rodari, Lipman y Sharp: la formación es dialógica, reflexiva y creativa, estructurada según el mismo modelo que se pretende desarrollar en las escuelas; incluso la comunidad docente se construye como una comunidad de lectura y pensamiento; la idea de la enseñanza como facilitación no directiva ni autoritaria, sino orientada a la escucha, la acogida y la valorización sin juicios; la idea del pensamiento complejo que combina aspectos creativos, críticos y relacionales; la escuela entendida como una comunidad de lectura y pensamiento que se activa mediante la participación, la solidaridad y la cooperación, y que se extiende desde el aula a la comunidad educativa y viceversa; el objetivo principal es el desarrollo de actividades de lectura, uso del lenguaje y pensamiento entre los niños y las niñas.

Ahora bien, ¿por qué encontráis tiempo y motivos para practicar la Filosofía de la fantasía? Porque hay todo un mundo por inventar y cuestionar sin miedo a equivocarse, ya que al equivocarse se inventa y al cuestionar se piensa. 

8. Libro traducido al castellano y que se puede leer en el siguiente enlace: <https://tavapy.gov.py/biblioteca/wp-content/uploads/2022/04/DeweyJ-Como-pensamos.pdf>

EL DON QUE YA ERES: ORIENTACIÓN VOCACIONAL COMO ACTO PEDAGÓGICO-EXISTENCIAL EN BACHILLERATO

ANTONIO J. CABALLERO

Director de teatro y director Psicodramatista

DECIDIR SIN ESCUCHARSE

Cada año, miles de jóvenes de bachillerato afrontan una de las preguntas más cargadas de su biografía personal y académica: ¿qué voy a estudiar? Entiendo que esta pregunta, formulada así, ya contiene una trampa; pues supone que el asunto va de elección, de voluntad, o de tener información suficiente para poder elegir. Sin embargo, la realidad que viven los orientadores en las aulas es muy distinta. La angustia ante el futuro no proviene, en la mayoría de los casos, de falta de información sobre grados universitarios o salidas laborales. En mi experiencia, proviene de algo más hondo que tiene que ver con que el joven no sabe quién es, o en otros casos, lo sabe pero no se lo cree, o lo intuye pero el entorno lo niega o no lo confirma. Autores como Sánchez-Sandoval y Verdugo, en un estudio reciente, lo demuestran empíricamente: la madurez psicológica es el factor determinante en la calidad de la decisión vocacional, por encima de cualquier variable informativa. Esto quiere decir, que no se puede decidir bien desde la confusión interna, que por otra parte es habitual en estas edades.

Ahora bien, el modelo dominante en los centros educativos suele responder, sin embargo, con más información, ya sean test de intereses, jornadas de puertas abiertas, ferias universitarias, charlas de orientación laboral, entre muchas otras propuestas. Es evidente que, todo ello tiene valor, si bien, en mi opinión apunta al lugar equivocado, y es que viene a ser algo así como ofrecer un mapa a quien no sabe en qué ciudad está.

EL DON PROPIO O LO QUE YA ERES ANTES DE QUE TE LO PREGUNTEN

Partimos de que necesitamos una categoría diferente. Ni *vocación* en un sentido tradicional que aparece ligado a una idea con difícil encaje en la realidad concreta de un joven, ni *competencia* en el sentido mercantil. Lo que a través de mi experiencia propongo, es el concepto de *don propio*, entendido como aquello que, cuando lo realizas, te hace más tú mismo. Este concepto no se refiere al área donde rindes más, sino al territorio donde tu presencia se vuelve más enfocada, más real y, por tanto, más orientada.

Así lo vemos, sin ir más lejos, en Viktor Frankl (1905-1997). El fundador de la logoterapia intuyó esto antes que nadie, pues el sentido no se inventa, el sentido se descubre. Por ello, el sentido no es producto de la voluntad sino de la escucha. El ser humano, decía Frankl, es preguntado por la vida, por su sentido, y su tarea es responder con lo que auténticamente es. En términos pedagógicos, esto significa que la orientación vocacional no puede ser un proceso de fabricación de proyectos de vida, ni siquiera tampoco de construir en el sentido literal de la palabra, sino de reconocimiento de lo que ya está ahí, esperando a que pueda ser visto.

De otro lado, Mark Savickas, uno de los autores más influyentes en el campo de la orientación desde la psicología vocacional contemporánea, llega a una conclusión parecida, aunque por otra vía. Su teoría del *Life Design* sostiene que cada persona tiene un tema de vida que vertebra su historia desde la infancia, que reaparece en los primeros recuerdos significativos y en las figuras admiradas; en fin, en las actividades donde el tiempo se suspende. La tarea del orientador, entonces, para

Savickas, es ayudar al alumno a narrar su propia historia hasta que ese hilo oculto se vuelva visible. Es decir, no es el núcleo elegir una carrera o un ciclo formativo, sino reconocer una continuidad en el centro de uno mismo.

A ese hilo es a lo que llamamos *don propio*. Y su reconocimiento no se produce a través de un acto cognitivo, sino a través de un acto de presencia. Desde esta propuesta, el problema es que la escuela, tal como está diseñada, raras veces ofrece ese tipo de presencia.

LA ESCUELA ANTE LA SINGULARIDAD: BIESTA, MILANI, CALASANZ

La escuela, tal como está diseñada, no está pensada para este tipo de re-conocimiento. Gert Biesta lo ha argumentado con claridad: la institución educativa contemporánea ha reducido su función a dos dimensiones, de un lado, la cualificación, o sea, la transmisión de conocimientos y habilidades, por otro, la socialización o la incorporación a normas y roles. En cierto modo, ha abandonado, casi por completo esa otra dimensión, una tercera, que él llama subjetivación; y es que, con subjetivación, Biesta nombra el proceso por el cual el estudiante llega a ser sujeto, a habitar su propia existencia con responsabilidad y singularidad.

Cuando Biesta habla de subjetivación, nombra exactamente lo que aquí llamamos reconocimiento del don. Este don reconocido, como aquella subjetivación construida, no se puede enseñar directamente, en todo caso, se pueden crear las condiciones para que ocurra. El maestro que educa en esta dimensión no es el que transmite ni tampoco el que acompaña sin más. Es el que, en términos de Biesta, interrumpe, porque la interrupción es aquello que desestabiliza la imagen que el joven tiene de sí mismo para que pueda construir una más verdadera.

Otro autor en el que nos inspiramos para nuestro quehacer en orientación es Milani. Desde su experiencia radical en Barbiana, Lorenzo Milani (1923-1967) señaló algo parecido con un lenguaje más directo y encarnado, pues él venía a decir que el fin de la educación es que cada alumno llegue a tener «su propia palabra». No la palabra del sistema, no la del mercado, no la de la familia. La propia, la palabra propia. Esa palabra es la puerta que da acceso a nombrar/saber la vocación. Y su ausencia, decía Milani, es la verdadera pobreza. Para Milani, la

palabra propia no es expresión de una subjetividad preexistente –como si el yo ya estuviera formado y solo necesitara hablar–, sino que es constitutiva de esa subjetividad: el alumno llega a ser en la medida en que logra decirse. Como es sabido, hay aquí una antropología implícita de raíz personalista, cercana a la de Emmanuel Mounier, para quien la persona no es un dato, antes bien la persona es una conquista, siempre inacabada, que se juega en el lenguaje y en el compromiso. Entonces, la escuela que no abre ese espacio no es neutral, pues actúa sobre el alumno, lo moldea y lo encuadra en una determinada forma. Y si ese encuadre, como es habitual, es precisamente el que no deja hueco para la palabra propia, entonces se produce lo que Milani explicaba como ese trabajo pedagógico que, sin saberlo, trabaja para que los más frágiles sigan siendo los más mudos, sin apenas acceso a la palabra propia.

Mucho antes, José de Calasanz, (1557-1648), ya había fundado una pedagogía sobre la dignidad singular del alumno más olvidado. No como principio abstracto sino como práctica diaria. Se trataba entonces de ver en cada joven lo que todavía no es visible para él mismo. Pero conviene precisar qué tipo de visión es esa. No se trata de una proyección benevolente ni tampoco de un optimismo pedagógico difuso. En Calasanz opera una convicción teológica que tiene unas consecuencias antropológicas concretas. Late en su propuesta la idea central de que cada ser humano lleva impresa una forma propia —una *imago*— que no es el producto de su historia ni de su clase social, sino algo que la precede y que la educación debe ayudar a descubrir, en el sentido literal de quitar lo que lo cubre. Educar, para Calasanz, es un trabajo de desedimentación. Esto quiere decir que será un trabajo hecho pacientemente, sin violencia, con la atención sostenida de quien sabe que lo que busca ya está ahí. Esta tradición, está lejos de ser una arqueología pedagógica, pues constituye uno de los antecedentes más lúcidos de lo que hoy la psicología vocacional llama *narrative career counseling*: la tarea de ayudar al otro a distinguir su historia real de la historia que le han contado sobre sí mismo.

CUANDO EL DON SE ENCARNA EN LA ESCENA

Todo lo anterior que pertenece al ámbito de la reflexión, ha de ser llevado a la práctica con métodos capaces de encarnarlo. En nuestra propuesta, es el

Teatro Aplicado (TA) el que ocupa ese lugar. El TA es un paradigma que recoge distintas formas y herramientas que, viniendo del teatro en su mayoría, han sido puestas al servicio de la escuela, de las comunidades, de la terapia grupal e individual, etcétera; a través de él, se ofrece una tecnología del encuentro con uno mismo y con los otros a través de la acción.

En la práctica con grupos de bachillerato, el TA no busca representar futuros que puedan ser posibles, busca sobre todo revelar presentes que, de una manera u otra, han sido negados. A través de técnicas provenientes del psicodrama clásico de J. L. Moreno, como el espejo, el doblaje o el intercambio de roles, el alumno puede ver cómo actúa cuando está siendo él mismo, y cómo actúa cuando está siendo lo que se espera de él. Y, es que, la diferencia entre ambas posiciones, cuando se hace visible en la escena, a través de la palabra, aunque también desde el cuerpo y desde la asunción de las emociones, es más elocuente que cualquier test psicométrico.

Conviene detenerse un momento en una de estas técnicas para hacer visible su potencial e ilustrar nuestro trabajo. El doblaje, por ejemplo, consiste en que otro alumno —o el propio orientador— se coloca junto al protagonista y verbaliza en voz alta lo que ese protagonista parece estar sintiendo pero no logra decir. No lo interpreta, antes bien lo acompaña desde la hipótesis con la que se está trabajando; además, el protagonista puede aceptar o rechazar esa voz añadida. En ese pequeño gesto de aceptación o rechazo hay ya una toma de posición sobre sí mismo, que es exactamente lo que la orientación vocacional necesita provocar. Ya que no es introspección solitaria lo que frecuentemente se convierte en pensamiento rumiador; es reconocimiento sostenido por la presencia del grupo, de los compañeros. La escena se convierte así en un espejo que devuelve al alumno una imagen de sí mismo más articulada que la que él solo puede construir desde dentro.

En este sentido, conviene traer aquí a López Bonelli, pionera de la orientación vocacional en Argentina, que ha documentado con rigor clínico lo que intuitivamente sabemos, esto es, la vocación bloqueada tiende a producir síntoma. La indecisión crónica, la angustia anticipatoria, la inhibición ante el futuro no son solo debilidades de carácter sino señales de que algo propio no ha encontrado cómo expresarse. El trabajo orientador desde esta perspectiva es, en parte, un trabajo de toma

de conciencia que libera y hace crecer a la persona. Las técnicas del TA son especialmente eficaces en este punto, porque trabajan, como hemos dicho más arriba, simultáneamente el cuerpo, la emoción y el pensamiento. El joven no elabora su vocación hablando sobre ella, también lo hace porque la ve actuada, la reconoce en el espejo del grupo. Como varios estudios han mostrado empíricamente, la inteligencia emocional es un antecedente directo de la identidad vocacional. El TA, entre los métodos disponibles, es uno de los más completos para trabajar esa inteligencia desde dentro.

EL ORIENTADOR COMO TESTIGO FIEL

Antes de terminar, nos queda una última pieza. Como hemos señalado, el TA ofrece el método; Biesta, Milani y Calasanz nos ofrecen el cuerpo teórico y también la inspiración. Pero un método sin la persona que lo sostiene es técnica vacía, como también una teoría sin quien la encarna es abstracción inerte. Para que todo esto se ponga en marcha, el orientador necesita ejercer una función que va más allá del técnico en información y de la figura del terapeuta que acompaña.

Hay personas que tienen la capacidad de ver en otro lo que ese otro todavía no puede ver en sí mismo. No por proyección, sino por atención sostenida y desinteresada. A esa función la tradición la ha llamado de muchas maneras; aquí la llamamos testigo fiel. El trabajo del testigo fiel es, precisamente, ayudar a recordar su don al que lo ha perdido de vista. En términos pedagógicos, nos referimos al orientador que ve en el estudiante lo que el estudiante todavía no puede ver en sí mismo, y lo nombra con precisión y sin proyección. Esta función converge con lo que el asesoramiento narrativo contemporáneo propone como el rol del orientador: un coautor que ayuda al alumno a reescribir la historia que le han contado sobre sí mismo, sin negar el valor de la narrativa que ha recibido. Entonces, la orientación así entendida posibilita la cocreación, ya que no habla el experto que hace un diagnóstico, como tampoco el amigo que da consuelo, sino el testigo que está comprometido con el otro desde una mirada respetuosa y con las mínimas distorsiones posibles.

Esta función exige al orientador un trabajo previo sobre sí mismo que raramente se menciona en la formación técnica. Quien va a ser testigo fiel necesita haber hecho, en alguna medida, su propio trabajo

de reconocimiento: saber dónde está su propio don, dónde están sus proyecciones, qué le perturba del alumno que tiene delante. Sin ese trabajo, la mirada que pretende cooperar con el otro acaba viendo, en realidad, su propia historia reflejada. La diferencia entre un orientador que nombra lo que ve y uno que proyecta lo que teme o desea no está en la técnica que utiliza, sino en el grado de honestidad y amor con que se ha mirado a sí mismo. Es aquí donde la formación del orientador debería incluir, junto a los instrumentos psicométricos y los marcos teóricos, espacios de experiencia personal —grupos de supervisión, trabajo vivencial, práctica reflexiva— que le permitan distinguir su voz de la del alumno.

A esto, Biesta lo llamaría, algo así como un acto de subjetivación facilitada, o Frankl lo llamaría ayuda para escuchar la pregunta que la vida hace. Pensamos que Milani lo llamaría dar la palabra, quizá en una gramática más amplia, o, por último, Calasanz lo llamaría ver a Cristo en el alumno.

CONCLUSIÓN: ORIENTAR ES AYUDAR A ALGUIEN A VERSE CON SUS PROPIOS OJOS

Cuando la orientación vocacional en bachillerato opera desde esta comprensión, deja de ser una herramienta para una gestión eficiente de la transición hacia el mercado laboral, como también deja de dedicar gran parte de su potencial a la reducción de la ansiedad ante la PAU (actual selectividad). Y, sin quitar con ello ni un mínimo de reconocimiento a la importancia de esos dos aspectos, entiendo que deberían estar subsumidos en un sentido mayor, que no es sino el de un espacio donde los alumnos puedan ser preguntados por quiénes son y no solo qué saben o qué pueden hacer.

El *don propio* no es un lujo, es, con todo, la base sobre la que se construye cualquier proyecto de vida sostenible. Cuando un joven elige desde ahí, desde lo que ya es, la elección tiene raíces, aunque sean más o menos visibles en su ahora. Cuando elige desde la presión externa, desde los códigos de lealtad, en tantas ocasiones tan saludables, no reconocidos y por tanto no integrados, o lo hace desde el miedo o desde la comparación, la elección es frágil, potencialmente fuente de sufrimiento y de confusión.

Milani dijo que la pobreza verdadera no es la material, sino la de quien no tiene palabra propia.

Mucho antes, Calasanz construyó escuelas para los que nadie veía, convencido de que lo que aún no es visible no es porque sea inexistente, es porque está en estado de latencia. Uno y otro apuntaban al mismo territorio que hoy recorre la orientación vocacional que he aprendido y la que desarrollo, de la que tengo experiencia: el de ayudar a alguien a reconocerse antes de elegir. Los recursos están disponibles —la psicología narrativa de Savickas, la sabiduría clínica y existencial de Frankl y López Bonelli, la acción encarnada de los teatros aplicados, y un largo etcétera—. Además, no requieren infraestructuras extraordinarias. Requieren orientadores dispuestos a aprender de sus alumnos, y con voluntad de estar presentes, ver con precisión, y nombrar lo que ven, tanto en un trabajo diádico como grupal. 

BIBLIOGRAFÍA

- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM. Con prólogo de Félix García Moriyón.
- Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- López Bonelli, Á. (2003). *La orientación vocacional como proceso*. Bonum.
- Merino-Tejedor, E., Hontangas-Beltrán, P. M., y Pérez-González, J. C. (2024). Construcción de la carrera e inteligencia emocional como antecedentes de identidad vocacional. *Educación XXI*, 27 (1), 157-183.
- Milani, L. (2019). *Carta a una maestra*. Nova Terra.
- Moreno, J. L. (1946). *Psicodrama*. Hormé.
- Motos, T. y Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado: Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Octaedro.
- Sánchez-Sandoval, Y, y Verdugo, L. (2024). Madurez psicológica, expectativas de futuro y ajuste escolar en la toma de decisiones en educación secundaria, bachillerato o formación profesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* (REOP), 35(1), 63-81.
- <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.1.2024.40759>.
- Savickas, M. L. (2020). *Consejería de carrera*.
- White, M. (2007). *Mapas de la práctica narrativa*. Paidós.

EL CONFLICTO COMO UMBRAL: MEDIACIÓN ESCOLAR Y TRANSFORMACIÓN RELACIONAL

CAROLINA CARMONA MARTÍNEZ

Trabajadora social

Hay conflictos que no hacen ruido. Los que sí lo hacen llegan rápido al despacho del orientador, el empujón en el pasillo, el insulto en el patio, la agresión que deja huella visible. Los otros, los que ocurren en el espacio de lo sutil, la mirada sostenida un segundo de más, el cuchicheo que se corta cuando alguien se acerca, el gesto que solo quien lo recibe sabe leer como amenaza, suelen permanecer invisibles durante meses. El sistema educativo tiene categorías para los conflictos visibles. Para los que se producen por debajo del umbral de detección docente, en esa zona de sombra que los alumnos conocen muy bien y los adultos frecuentan poco, carece casi siempre de instrumentos.

Lo que presento aquí nació en esa zona. Soy trabajadora social en el departamento de orientación del Colegio Escolapios Cartuja de Granada. Lo que me trajo a escribir este artículo fue un proceso de mediación con dos alumnas de 6.º de Primaria, un proceso del que fui testigo y parte, y que me obligó a repensar cosas que creía tener claras sobre el conflicto, sobre la escucha, sobre lo que significa que dos personas se vean de verdad.

La mediación pedagógica no es una técnica de pacificación sino una oportunidad de aprendizaje. Lo que se aprende no está en ningún temario. Es la capacidad de mirar una situación desde fuera de uno mismo, de aguantar la incomodidad de que el otro también tenga razón. Mediar no es resolver. Es más lento, más incómodo y en muchos casos no tiene un final claro.

1. LO QUE LOS DOCENTES NO VEN

Un alumno vino a hablar conmigo. Me pidió que no lo comprometiera. Lo que me contó era sencillo en la superficie y muy complicado por dentro. Una compañera de clase llevaba semanas amenazando a otra de una forma tan calibrada que los docentes

no la estaban viendo. No había gritos ni golpes. Había una eficacia fría, la burla en el momento justo, la amenaza en el espacio sin testigos incómodos, la humillación que solo llega a quien va dirigida. Otros compañeros lo sabían. Alguno se sumaba. Este, que vino a mi despacho, no podía más.

Lo primero que hice fue asegurarme de que hablar no le iba a costar nada. Si lo exponía, resolvía un problema creando otro, y eso no lo iba a hacer. Trasladé la situación a la tutora del grupo y juntas pensamos cómo abordar aquello sin levantar la liebre demasiado pronto. La tutora diseñó varias actividades de aula para que el conflicto emergiera de forma natural, sin señalar a nadie. Funcionó y la situación quedó expuesta. Fue entonces cuando la orientadora del centro propuso la mediación. Antes de seguir con el relato, me interesa quedarme un momento en una pregunta que no siempre se hace. ¿Qué es lo que se va a mediar, exactamente? Porque no es lo mismo mediar un conflicto entre dos alumnas que mediar una dinámica de poder que lleva meses instalada en un grupo-clase y que nadie ha sabido nombrar. La respuesta cambia todo lo que viene después.

2. TRES FORMAS DE ENTENDER EL CONFLICTO

La literatura sobre mediación distingue tres grandes modelos. No los presento aquí por completitud sino porque en el proceso que describo los tres aparecen, y entender cuál es cuál ayuda a ver qué estaba pasando en cada momento.

El modelo tradicional-lineal, desarrollado en Harvard, va a por el acuerdo. El conflicto es un obstáculo, se identifican los intereses de cada parte, se negocia, se firma. Nació del mundo jurídico y a él vuelve. El problema es que puede cerrar un caso sin haber tocado nada de lo que lo generó.

Sara Cobb propone algo distinto. Para ella lo que hay que mover no es la posición de cada parte sino

el relato que la sostiene, porque los conflictos no son hechos objetivos sino historias construidas que le dan la razón a quien las cuenta. Mientras esa historia no se tambalee no hay salida posible. El mediador abre el espacio para que cada parte escuche al otro de verdad, y cuando eso ocurre algo en la narrativa propia empieza a moverse. Es un modelo que trabaja con paciencia, que no fuerza el acuerdo, sino que confía en que cambiar la percepción acaba cambiando el conflicto, aunque lleve más tiempo del que a veces se tiene.

El modelo transformativo, de Bush y Folger, es el que más reconozco en lo que ocurrió esa tarde. No le importa ni el acuerdo ni el relato: le importa lo que le pasa a la persona. Trabaja desde dos movimientos, que cada uno recupere su capacidad de afrontar lo que tiene delante sin necesitar que el otro ceda primero, y que pueda ver al otro de verdad. El conflicto, desde aquí, no es un accidente sino el lugar donde algo puede cambiar si uno se deja. Resolución y transformación no son lo mismo, aunque a veces se usen como si fueran sinónimos. Resolver apunta a eliminar. Transformar apunta a cambiar la naturaleza de las relaciones que generaron el conflicto. En una escuela las partes seguirán compartiendo espacio y vínculos mucho después de que el proceso concluya, de modo que lo que importa no es solo que el conflicto cese sino qué tipo de relación queda después.

Estos modelos no son incompatibles y se entrecruzan con frecuencia. En el proceso que describo los tres estuvieron presentes en distintos momentos. Pero cuando llegó el momento de verdad, lo que funcionó fue el enfoque transformativo.

3. LO QUE PASÓ EN LA SALA

Se eligieron mediadores a dos alumnos del propio centro, uno de 1.º de ESO y otra de 2.º de ESO. Ser mediado por alguien que podría haber sido tú no es lo mismo que ser mediado por alguien que tiene poder sobre ti. Esa diferencia no es pequeña. Con los adultos, las niñas habrían representado. Con ellos, hablaron.

En una primera fase, los mediadores se reunieron por separado con cada una, sin que las partes se vieran todavía. Querían entender qué le estaba pasando a cada una y qué necesitaba, antes de que hubiera que sostener las dos versiones en la misma sala. Recuerdo haber pensado en lo difícil que

es hacer eso sin que se note hacia qué lado te inclinas. Los mediadores lo hicieron.

La alumna que amenazaba no lo hacía desde la crueldad. Lo hacía desde el miedo. Su compañera, más brillante, más querida por los docentes, más tranquila, representaba para ella una amenaza al lugar que creía ocupar en el grupo. No sabía cómo manejarlo y había encontrado la manera más torpe y dañina de intentarlo. En la sesión conjunta, cuando las dos estaban por fin frente a frente, la alumna que había sido amenazada describió lo que había ido haciendo con el tiempo: no mirarla, no hablarle, alejarse, hacer como si no existiera. Y esa distancia, que para ella era protección, era leída por la otra como desprecio, como chulería, como una afrenta que justificaba la hostilidad. Dos personas construyendo daño desde el miedo, sin saberlo.

Dos alumnas atrapadas en un bucle perfecto: una huye porque siente que la atacan; la otra ataca porque siente que la desdeñan. Ninguna veía el bucle. Ninguna sabía que la otra también sufría. Y entonces, en ese espacio protegido, algo se rompió. La alumna que había amenazado dijo, con sus propias palabras, que en realidad lo que quería era ser su amiga. Me quedo con esa frase. Breve, vulnerable, pronunciada con la incertidumbre de quien no sabe cómo va a ser recibida. No resolvió nada de forma automática, pero hizo visible lo que el conflicto llevaba meses tapando. No había enemistad. Había un deseo de vínculo que no había encontrado ninguna otra manera de salir.

4. EL ACUERDO COMO INICIO

Los acuerdos alcanzados al final del proceso fueron tres. Iniciar la relación de cero, desde lo que ahora sabían la una de la otra; mantener en secreto, entre las cuatro personas presentes, todo lo que se había dicho durante la mediación; y volver a reunirse al mes para revisar si los compromisos se estaban cumpliendo.

El primer acuerdo, empezar de nuevo, parece sencillo y no lo es. Exige suspender la historia acumulada sobre el otro, toda esa capa de interpretaciones y resentimientos que hemos ido poniendo encima, y decidir mirar a esa persona como si fuera la primera vez. No es olvidar, porque la memoria no desaparece ni debería. Es elegir que lo pasado no lo decida todo. El secreto compartido entre los cuatro no es solo una garantía de discreción. Lo

que se dijo en esa sala, la vulnerabilidad, el miedo, el deseo de vínculo, solo pudo decirse porque había un marco que lo protegía. Que los mediadores también lo guarden convierte ese momento en algo que les pertenece a los cuatro. Y les da a ellos, que son casi tan jóvenes como las partes, una responsabilidad que no es poca cosa.

La revisión al mes es lo que evita que el proceso muera en cuanto baja la intensidad del momento. Los compromisos necesitan un espacio donde evaluarse, y si algo no está funcionando, donde poder decirlo. Sin eso, lo acordado se disuelve solo. Lo que más me importó de todo esto no fue el acuerdo. Fue lo que pasó antes, el momento en que cada una pudo ver a la otra no como enemiga sino como alguien que también tiene miedo y que también, a su manera, quiere estar bien. En esa sala, entre cuatro personas, dos de ellas de once años, eso ocurrió.

5. LO QUE EL CONFLICTO ESTABA PIDIENDO

Si algo me ha enseñado este caso es que los conflictos que más cuestan de ver son a menudo los más informativos. El hostigamiento sutil, el que ocurre en el borde de la visibilidad docente, en esa tierra de nadie entre lo que pasa y lo que se puede demostrar, no es únicamente un problema de convivencia. Debajo hay algo que no ha encontrado otra manera de decirse.

Un abordaje disciplinario habría silenciado el síntoma sin tocar la causa. La niña que amenazaba habría aprendido a no hacerlo delante de nadie, o a hacerlo de otra manera. La que era amenazada habría seguido perfeccionando sus estrategias de invisibilidad. El grupo-clase habría seguido funcionando como escenario de una dinámica que nadie nombraría. Nada habría cambiado salvo el lugar donde el daño se produce.

El conflicto, cuando se lo mira despacio, no desaparece. Se transforma. El enfrentamiento entre estas dos alumnas no fue un accidente lamentable. Fue la única manera que encontraron de estar en

El conflicto, cuando se lo mira despacio, no desaparece. Se transforma. El enfrentamiento entre estas dos alumnas no fue un accidente lamentable. Fue la única manera que encontraron de estar en relación, antes de que hubiera otra. No resolvimos el conflicto. Cambiamos lo que había debajo.

relación, antes de que hubiera otra. No resolvimos el conflicto. Cambiamos lo que había debajo.

El proceso produjo conocimiento. La que amenazaba descubrió que lo que sentía como amenaza era, en realidad, admiración que no sabía cómo manejar. Para la otra, la revelación fue diferente y quizás más incómoda: descubrir que su manera de protegerse, alejarse, no mirar, había sido leída como arrogancia. Ninguna de las dos lo sabía. El conflicto fue el espacio donde eso

pudo, por fin, nombrarse. Y eso fue lo que ocurrió en esa sala. No de forma ordenada ni bonita. Dos niñas de once años tuvieron que sentarse frente a frente y escuchar una versión de los hechos que no era la suya. Eso es difícil a cualquier edad.

6. LA MEDIACIÓN COMO DISPOSITIVO DE AUTOCONOCIMIENTO RELACIONAL

Suele pensarse la mediación escolar como un instrumento de gestión de la convivencia. Lo es. Pero lo que vi en este proceso es que puede ser también el lugar donde una persona descubre algo sobre sí misma que no habría descubierto sola, en el roce con alguien con quien estabas en conflicto.

Las dos alumnas que entraron en esa sala no se conocían, aunque llevaban años compartiendo aula. Se conocían a través de los miedos que proyectaban la una sobre la otra. Lo que la mediación hizo fue interrumpir esa proyección el tiempo suficiente para que pudieran verse. No con la mirada de quien juzga o de quien se defiende, sino con algo más parecido a la curiosidad y, después, al reconocimiento. Así de sencillo y así de difícil. Ese espacio no se produce solo. Alguien tiene que construirlo y sostenerlo. Los mediadores de 1.º y 2.º de ESO que condujeron este proceso crearon las condiciones para que dos personas pudieran encontrarse, y eso no se improvisa. Que lo hicieran bien, con esa edad, me sigue llenando de algo que solo puedo llamar gratitud.

El trabajo coordinado entre las distintas figuras del departamento fue también parte decisiva. Yo

La mediación bien conducida
deja algo en las personas
que pasan por ella.
No la certeza de que no va
a haber más conflictos. Sino
la experiencia de haber
escuchado a alguien con quien
estabas en guerra y haber
descubierto que también sufría.
Eso no se olvida.

sostuve al testigo que se atrevió a hablar y trasladé la situación a quien podía actuar desde la orientación. La orientadora activó el dispositivo de resolución. La tutora preparó el terreno para que el conflicto pudiera emerger sin producir nuevos daños. Sin esa cadena, sin cada uno de esos pasos, el conflicto habría seguido en su zona de invisibilidad. La mediación no es un acto solitario: es una arquitectura de cuidados.

La mediación bien conducida deja algo en las personas que pasan por ella. No la certeza de que

no va a haber más conflictos. Sino la experiencia de haber escuchado a alguien con quien estabas en guerra y haber descubierto que también sufría. Eso no se olvida.

Para mí el centro de todo fue esto. No el acuerdo, sino el instante en que una niña de once años fue capaz de decirle a otra, en presencia de testigos, que lo que de verdad quería era ser su amiga. En ese instante, algo se recompuso. No solo en la relación entre ellas. También en mí, porque esa tarde yo también estaba aprendiendo algo. 

BIBLIOGRAFÍA

- Bush, R. A. B. y Folger, J. P. (1994). *La promesa de la mediación: cómo afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento*. Granica.
- Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz: reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bakeaz / Gernika Gogoratuz.
- Torrego, J. C. (coord.). (2003). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Narcea.
- Vinyamata Camp, E. (2003). *Aprender mediación*. Paidós.

DE PLAZA EN PLAZA, UN PASEO FILOSÓFICO¹

PIERPAOLO CASARIN

Profesor contratado en la Universidad de Milán

INTRODUCCIÓN

La contribución que tengo el placer de compartir se refiere a una actividad de práctica filosófica llevada a cabo en un barrio popular de la ciudad de Milán (Quadrilatero di San Siro). Se trata de un proyecto realizado gracias a la convocatoria «Bando Quartieri 2019», cuyo objetivo era encontrar nuevas formas de percibir y habitar el espacio de la ciudad. El «paseo filosófico»² forma parte de un proyecto más amplio que pretendía entrelazar vínculos entre la filosofía y el arte. Para ser precisos, el nombre del proyecto era Art & Philosophy for community. En Propositi di filosofia, tuvimos el placer de colaborar con la Asociación Cultural Casa Testori, que lleva tiempo trabajando en el ámbito milanés prestando especial atención a la literatura y al arte.

UN PASEO FILOSÓFICO

Stanislav Jerzy Lec, el humorista polaco, al contemplar una vez desde Pancevo la orilla derecha del Danubio, en dirección a Belgrado y la fortaleza de Kalemegdan, dijo que allí donde se encontraba, en la orilla izquierda, todavía se sentía como en casa, dentro de las fronteras de su antigua monarquía de los Habsburgo, y que, al otro lado del río, comenzaba para él el extranjero, la tierra extranjera (C. Magris, *El Danubio*).

Nos reunimos en la Piazzale Selinunte, a las 17:30, justo enfrente del Laboratorio del barrio.

Hemos corrido la voz, la idea es fascinante, quizá incluso extravagante: pasear por las calles del barrio con la intención de leer, debatir y pensar juntos. Somos más de lo que pensábamos, unos treinta. Piazzale Selinunte está, como siempre, llena de vida; muchos jóvenes juegan al fútbol, varias mujeres árabes charlan animadamente mientras sus hijos se divierten en el columpio y la unidad móvil de Emergency garantiza al barrio asistencia y visitas médicas. La idea es caminar desde la plaza Selinunte hasta la plaza Segesta, pasando por la calle Mar Jonio y la calle Tracia, un recorrido para conocer, comprender y respirar a fondo las energías de un barrio cuyas calles y plazas llevan nombres importantes y parecen invitar a estudiar la historia. Un paseo que también tiene como objetivo cuestionar el concepto de frontera y, para ello, pretende recorrerla: por un lado, las viviendas sociales; por otro, las residencias señoriales y lujosas que comienzan precisamente en la Piazza Segesta y se extienden hasta el hipódromo.

Caminamos, nos detenemos, leemos en voz alta y conversamos. Y luego retomamos el camino. Empezamos precisamente en Piazzale Selinunte con un pasaje muy irónico y profundo a la vez. Es el gran Totò quien, por primera vez, nos hace pensar en las fronteras y su discutible definición:

Este no es mi país, yo no nací aquí. De hecho, estamos en los Alpes Marítimos. A la izquierda, los Alpes franceses. A la derecha, obviamente, los Alpes italianos. Él dice: «Bueno, ¿y cómo se nota?». Pero cómo, hay una frontera natural que separa claramente los dos países... ahí está, ahí está. Él dice: «Pero ¿por qué va así, en zigzag?». Por la excelente razón de que todo lo que es italiano debe estar en Italia, y todo lo que es francés debe estar en Francia. «Exacto, digo yo, a cada uno lo suyo...» Y, por otra parte, todo el mundo sabe

1. Traducción por Deepl, revisada por el consejo de redacción.
2. Lo que leen encontró acomodo, con algunas diferencias y adaptaciones necesarias, en el folleto divulgativo *Selinunte, Milán: el proyecto Art & Philosophy for Community. Recorridos y diálogos en el barrio de San Siro*, editado por el que suscribe con la valiosa colaboración de Giuseppe Frangi.

que un árbol francés no se parece en nada a un árbol italiano, mientras que una colina italiana no se parece ni remotamente a una colina francesa....

La lectura y algunas risas que surgen espontáneamente tras ella captan la atención de dos niñas muy vivaces que se acercan y quieren leer a su vez el fragmento. Se ríen y sonríen, mientras que algunos jóvenes egipcios muestran su desacuerdo y expresan su disconformidad, distanciándose de Totò, a quien quizá, esta vez por ironía del destino, se le toma demasiado en serio. Mientras Davide y Silvia se quedan con los jóvenes egipcios releendo el pasaje, resaltando su ironía y explicándoles las verdaderas intenciones del texto, no muy lejos de ellos seguimos adelante y, casi al principio de la Via Zamagna, se inicia una discusión sobre el concepto de frontera. ¿Qué es una frontera? ¿Cómo funciona? ¿Por qué, en un momento dado, alguien decide establecer una línea de demarcación? ¿Cómo se vive una frontera? Para ayudar a nuestra reflexión, leemos algunas ideas extraídas de *Significati del confine*, un texto del arquitecto Piero Zanini que, desde las primeras líneas, recoge una cita esclarecedora de Claudio Magris que aborda el vasto ámbito de las fronteras, mostrando su amplitud y la multiplicidad de sus significados:

Mueren y resurgen, se desplazan, se borran y reaparecen de forma inesperada. Siguen a la experiencia, al lenguaje, al espacio de la vida cotidiana, al cuerpo con su salud y sus enfermedades, a la psique con sus escisiones y sus reajustes, a la política con su absurda cartografía, al yo con la pluralidad de sus fragmentos y sus laboriosas recomposiciones, a la sociedad con sus divisiones, la economía con sus invasiones y sus retiradas, el pensamiento con sus mapas del orden.

Las palabras de Magris suscitan muchas reflexiones y, en particular, la referencia que hace a la posibilidad de que las fronteras sigan las experiencias de los sujetos y sus espacios de vida no puede dejar de hacernos plantearnos preguntas, precisamente ahora que nos encontramos ante los patios de la Via Zamagna, tan repletos de objetos —a veces mal colocados—, bicicletas, muebles en desuso, colchones, juguetes semidescuidados o quizá simplemente sobreutilizados. Precisamente en torno al «habitar», hace algún tiempo, organizamos con el Laboratorio di Quartiere, en colaboración con el Ayuntamiento de Milán, un ciclo de encuentros

abiertos a la ciudadanía. Se trataba de explorar el «habitar», un verbo en infinitivo, pero también una actitud que se convierte en práctica de convivencia, de diálogo y de relación. Hay quienes entre nosotros recuerdan aquellas citas y la pasión con la que se compartieron y se profundizó en ellas. Las palabras de Magris invitan a la reflexión, en particular sobre la posibilidad de entender la frontera casi como si fuera un organismo vivo capaz de mutar, incluso rápidamente. De hecho, las verjas que delimitan los patios nos transportan a mundos distintos entre sí; marcan la frontera entre espacios que expresan diferentes organizaciones, estilos y enfoques. El límite que supone la barandilla o la verja, solo aparentemente poco relevante, establece profundas diferencias, a veces más marcadas que los múltiples idiomas que se hablan en las calles del Cuadrilátero de San Siro.

Via Zamagna es una calle muy ancha con una amplia zona peatonal donde a menudo los niños juegan al fútbol con cierta energía. Atravesamos un partido de fútbol y nos detenemos en la esquina con la via Tracia. También este es un nombre que no nos deja filosóficamente indiferentes. De Tracia procedía la joven pelirroja que, cuando Tales, el primer filósofo, cayó al pozo, se echó a reír. La risa de una mujer, que además se dedicaba a oficios humildes, dirigida precisamente a Tales, que lo sabía todo, pero que, en el fondo, con su andar vacilante, mostraba la contradicción, es algo muy valioso. Nuestra parada está dedicada por completo a profundizar en este aspecto; hay quienes, como Ersilia, reivindican la importancia de un camino justo entre el exceso de sabiduría y contemplación que no se preocupa por la vida práctica y la irreverencia excesiva que, por sí sola, no bastaría para una vida plena. También hay quien señala que quizá sea precisamente en la risa de la mujer irreverente donde tiene su origen la filosofía, entendida también como una mirada crítica y, sobre todo, autocrítica sobre la realidad y la vida. Nuestro paseo, que tiene en cuenta la toponimia del barrio, permite realizar nuevas incursiones temporales en los orígenes de la filosofía.

El paseo continúa hacia la Via Paravia; el grupo se dispersa: hay quienes conversan con algún transeúnte intrigado que no deja de dar su opinión sobre patios y límites, y quienes insisten en hablar de Aristóteles y Sócrates, que siguieron a Tales y dieron aún más plenitud a la filosofía griega. Y es precisamente en el umbral de los locales de la Via Paravia

80, frente a la escuela primaria a menudo definida como «de frontera» (una etiqueta discutible hoy más que nunca) por su elevado número de alumnos de origen extranjero, donde Simone Krasnovsky nos cuenta la aventura de la asociación de barrio Punto.IT. Se trata de la necesidad de garantizar a las mujeres extranjeras que lo deseen la posibilidad de profundizar en el conocimiento de la lengua italiana. La enseñanza de la lengua italiana como invitación a una participación cada vez más activa en la vida social. En este espacio, inaugurado recientemente, se abren nuevas posibilidades para la asociación, que desde 2014 opera en la zona. La parada frente a la sede de Punto.it, el ir y venir de mujeres árabes y niños de todas las etnias, nos invita a reflexionar sobre la diversidad de orígenes que conviven en el Cuadrilátero de San Siro.

Un pequeño recorrido por la historia del barrio. El barrio acaba de cumplir ochenta años y, en casi un siglo, ha sido testigo de la llegada de una gran variedad de personas. Al principio eran sobre todo lombardos que, desde las zonas rurales de la Lomellina, en la provincia de Pavía, o de la zona sur de Milán, llegaban a la ciudad en busca de trabajo en las numerosas fábricas que se iban desarrollando cada vez más en el área milanese; luego, tras la guerra, en los años cincuenta, les tocó el turno a los vénegos, a veces muy pobres y recién salidos de experiencias muy dolorosas como la inundación del Polesine, a los que pronto siguieron muchísimos emigrantes procedentes de las regiones del sur de Italia. Estamos en los años del *boom* económico y llegan a Milán desde todas partes. Milán es el epicentro de este proceso, acoge a todos aquellos que se muestran dedicados a la productividad sin reservas e invita a todos a un ritmo vertiginoso, a una marcha hacia el progreso.

Merece la pena observar algunos de los tics que Milán acaba presentando, y merece la pena hacerlo a través de las páginas de Luciano Bianciardi. Él también llega a Milán para trabajar; desde la somnolienta provincia de la Maremma se ve catapultado a la metrópoli neuróticamente productiva. Bianciardi se convierte en un observador irónico y, a veces, amargo y despiadado de la realidad. Como muchos, en parte obligado a adaptarse a los ritmos acelerados y, en parte, reacio a integrarse, rechazando ciertos mitos del consumismo. Nos detenemos a leer un fragmento de *La vita agra* precisamente en la Piazzale Segesta, la plaza que separa la zona residencial

y lujosa de las viviendas sociales del «quadilatero». Segesta, antigua ciudad de la Magna Grecia, es ahora también una parada de la línea lila del metro, aquella que circula por sí sola, sin necesidad siquiera de conductor.

Cada día pasaba al menos una hora y media en el tranvía. Bueno, quien no lo sepa quizá piense que, al viajar en ese medio de transporte público cuarenta y cinco horas al mes, al final del año uno debe de haber conocido a cientos de personas y haber hecho decenas de amistades. Por ejemplo, a los que, por motivos de trabajo, cogen cada día el tren rápido entre Follonica y mi pueblo, los verás saludar por la ventanilla a los revisores y a los jefes de estación, preocuparse si en Giuncarico no sube, como cada mañana, el Maraccini, y luego preguntar a los conocidos por qué y cómo está. El revisor ya ni siquiera pide el billete; en todo caso, se detiene un momento, se sienta a tu lado, acepta un cigarrillo y te pregunta si tú también irás a bailar a Braccagni el sábado. Muchos han encontrado pareja así, conociendo en el tren rápido a su futura esposa; por ejemplo, mi tío Walter, que trabaja en los ferrocarriles y que, si pudiera, se volvería a casar, porque en el tren se encuentran muchas chicas guapas y no es difícil entablar conversación. Aquí no. Cada mañana, el trayecto en tranvía es un viaje en compañía de desconocidos que no se hablan, es más, de enemigos que se odian. Incluso hay un cartel que prohíbe discutir con el personal y amenaza con el artículo 344 del código, contra la injuria hacia él. Así, la gente soporta, asustada y en silencio, los gruñidos guturales del revisor, que nos insta de forma continua e insistente a seguir adelante, como solían hacer antaño las tías de los casinos, y dosifica con moderación la apertura de las puertas automáticas, y nos recuerda, cuando es necesario, el reglamento. «Podemos ser objeto de sanciones disciplinarias», precisa.

Las páginas de Bianciardi suscitan reacciones encontradas: por un lado, la amargura ante una ciudad que ha mantenido el ritmo desenfrenado de los años del *boom* y que, si cabe, ha acentuado aún más sus problemas, también en lo que respecta a la relación con el medio ambiente; y, por otro, cierto regocijo al observar las actitudes típicas —y tal vez caricaturescas— de la población milanese, que aún hoy, décadas después, parecen perdurar. Algunas reflexiones se orientan además hacia un cuestionamiento de los tiempos de la productividad y de hasta qué punto estas dinámicas acaban condicionando

nuestra relación con el territorio y con el resto de personas que viven en la ciudad. El tiempo que pasamos en la Piazza Segesta nos permite escuchar, gracias a la narración de Momò Esseghaier, la historia de la escuela francesa que se encuentra justo en el límite de la plaza. Un colegio muy prestigioso con cientos de alumnos que pueden cursar sus estudios desde la educación infantil hasta el bachillerato. Muchos de los alumnos son franceses, pero también hay numerosos jóvenes italianos que, en este contexto, tienen la oportunidad de vivir una experiencia especial en un ambiente internacional. Los proyectos del colegio francés mantienen vivo el interés también por lo que hay «fuera» del centro y, en el futuro, existe la intención de crear nuevas oportunidades de encuentro e intercambio entre los alumnos del colegio Stendhal y los jóvenes de otros institutos de la zona que han participado en las actividades del proyecto «Art and Philosophy for Community». El barrio que rodea el centro educativo francés presenta diferencias evidentes con respecto al ambiente del «Quadrilatero». Aquí, las viviendas se sumergen en la vegetación y los setos altos y bien cuidados no permiten ver casi nada de lo que hay dentro de los jardines o de las casas. Mucho verde, amplios espacios a nuestra disposición e incluso un local que parece dirigirse a una clientela interesada en la comida ecológica y saludable; a pesar de estar a solo doscientos metros de distancia, parece muy lejos el cuadrilátero de San Siro, con sus bares abarrotados y su permanente bullicio existencial. Estas diferencias entre zonas urbanas, aunque geográficamente próximas, que inevitablemente traen consigo otras diversidades, nos recuerdan otras líneas de Luciano Bianciardi que encontramos tiempo de leer precisamente de vuelta, cuando desde la Piazza Segesta tomamos la Via Mar Jonio.

Es difícil reconocer un rostro, aunque sigas el mismo recorrido todos los días, durante años. Esto se debe también a que todos los pasajeros

del tranvía se parecen entre sí. Hay tres tipos fundamentales de rostros: el del contable con camisa blanca, con gafas que ya a las ocho de la mañana parecen cansadas de dormir, a veces con bigotito, y siempre con dos surcos profundos que parten de debajo de las ojeras azuladas y llegan hasta las comisuras de la boca; luego está el rostro desaliñado del ama de casa, que va al mercado lejano porque así se ahorra un poco de dinero, y a pesar del peso de la bolsa llena siempre es la primera en subir; por último, está la mecanógrafa de piernas delgadas, que tiene un rostro demacrado, tirante, afanoso, del color de la tierra, del color del gusano peludo que se arrastra por las hojas de los plátanos. No se ve nada más. A ciertas chicas magníficas solo te las encuentras después de las cinco de la tarde, caminando por las calles del centro; tienen las piernas largas y bien torneadas, una tez de porcelana, el trasero alto y redondo, soberbio. Te preguntas cómo se las arreglan para volver a casa, porque en el tranvía nunca te las encuentras. Pero quizá tengan a alguien que las acompañe en coche, y así llevan una vida totalmente diferente a la tuya.

Terminamos el día satisfechos por la experiencia compartida, conscientes de que vivir en un barrio probablemente implique también compartir un tiempo, además de un espacio, y nos gusta pensar que el futuro nos deparará nuevas ocasiones para la reflexión filosófica. Reflexionar juntos sobre San Siro podría ser una buena idea también para replantearnos San Siro, quizá teniendo muy presente la extraordinaria invitación que Calvino nos hace en las últimas líneas de *Las ciudades invisibles*.

El infierno de los vivos no es algo que vaya a suceder; si existe, es el que ya está aquí, el infierno en el que vivimos cada día, el que creamos al estar juntos. Hay dos formas de no sufrir por ello. La primera resulta fácil para muchos: aceptar el infierno y formar parte de él hasta el punto de dejar de verlo. La segunda es arriesgada y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacer que perdure, y darle espacio. 

UNA APUESTA POR LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

ANA EMILIA AMARO AGUDO

Profesora de la Universidad de Granada

Hay una comunidad que lleva seiscientos años en España y que todavía hoy tiene que reclamar lo que debería ser evidente: el derecho a verse reflejada en los libros de texto, a acceder a la universidad sin tener que renunciar a su identidad, a no cargar con el peso de los estereotipos ajenos. Hablo del pueblo gitano, del pueblo romaní, cuya historia sigue siendo, en buena medida, invisible para el sistema educativo.

No es una invisibilidad casual ni inocente. Es el resultado de siglos de exclusión acumulada, de decisiones curriculares que omitieron, de narrativas que simplificaron o distorsionaron. Y lo más preocupante no es el pasado, sino que esa omisión sigue activa hoy, en aulas de todo el país, con consecuencias reales para niños y jóvenes reales.

La Cátedra de Cultura Gitana de la Universidad de Granada nace para cambiar eso. No como un gesto simbólico, sino como una apuesta institucional concreta con programas, investigación, formación y redes. Este artículo quiere explicar por qué existe y, sobre todo, por qué era necesaria.

1. EL RECONOCIMIENTO COMO NECESIDAD, NO COMO GESTO

Reconocer a una persona —o a una cultura— no es un acto de cortesía. Es una necesidad humana profunda. Charles Taylor lo argumentó con precisión: nuestra identidad se forma, en parte, a través del reconocimiento que recibimos de los demás. Cuando ese reconocimiento falta, o cuando lo que se reconoce es una caricatura y no la persona real, algo esencial se daña.

Con la comunidad gitana, ese daño ha sido sistemático. Durante generaciones, la imagen transmitida por los medios, por la literatura canónica, por el sentido común dominante, ha sido una mezcla de exotismo, sospecha y marginalidad. La escuela, que podría haber corregido eso, en muchos casos lo ha reforzado por omisión. Cuando una cultura no

aparece en los contenidos educativos, el mensaje implícito es claro: no cuenta.

La identidad gitana, por otra parte, no es una cosa fija ni uniforme. Se transforma según el contexto —rural, urbano, según la comunidad autónoma—, incorpora influencias, dialoga con el entorno, y sin embargo mantiene hilos reconocibles: la solidaridad entre los suyos, el vínculo familiar fuerte, el respeto a quienes llevan más vida caminada. Ignorar esa riqueza no empobrece solo a quienes la portan; nos empobrece a todos.

Lo que el sistema educativo ha hecho durante décadas es tratar esa cultura, cuando la ha tratado, como anecdotario: el flamenco en primavera, alguna referencia en el Siglo de Oro, cuatro estereotipos repetidos. El resultado es que muchos jóvenes gitanos y gitanas se han enfrentado a un dilema cruel: prosperar académicamente o seguir siendo quienes son. Como si ambas cosas fueran incompatibles. Eso no debería ser una elección, y la Cátedra existe, entre otras razones, para que deje de serlo.

Referentes que abren horizontes

Una de las estrategias más poderosas para revertir este proceso es la visibilidad. Dar a conocer a gitanos que han construido trayectorias profesionales en medicina, derecho, ingeniería, ciencia, deporte o arte no es una operación cosmética. Es una intervención sobre el imaginario colectivo, propio y ajeno.

Cuando un niño puede proyectarse en alguien que se le parece, que viene de donde él viene y ha llegado a donde él quiere llegar, algo fundamental se activa: la posibilidad. Los referentes no resuelven la desigualdad estructural, pero ensanchan el mapa de lo posible. Y en muchos casos, ese ensanchamiento es el primer paso.

Los prejuicios no son innatos. Se aprenden, se transmiten a través de la cultura del entorno y de los mensajes que recibimos desde pequeños, y se intensifican o moderan según el contexto sociopolítico y

las medidas que se adoptan para contenerlos. También se pueden desaprender, aunque eso requiere esfuerzo consciente y condiciones favorables. Ningún niño nace con el prejuicio incorporado; lo adquiere. Y lo que se adquiere puede corregirse.

Para que eso ocurra a escala, hacen falta tres cosas que funcionan juntas: información veraz sobre los colectivos afectados, experiencias reales de convivencia entre grupos distintos, y un marco institucional que sancione la discriminación cuando se manifiesta. Ninguna de esas tres es suficiente por sí sola. Las tres juntas generan condiciones para el cambio¹.

2. EDUCAR EN LIBERTAD: LA DEUDA CON FREIRE

Paulo Freire enseñó que la educación nunca es neutral. O libera o domestica. O ayuda a las personas a leer el mundo con ojos propios o las prepara para aceptar sin preguntas el mundo que otros han diseñado. Esta distinción, que puede sonar grandilocuente, tiene consecuencias muy concretas en el aula.

La Cátedra asume esa premisa y propone un modelo dialógico: el conocimiento se construye con la comunidad gitana, no sobre ella ni para ella desde fuera. Eso implica incorporar voces internas —personas con experiencia vivida, expertas en su propia realidad— como fuentes legítimas de saber. No como testimonio pintoresco, sino como conocimiento que tiene autoridad propia.

Significa también revisar el papel del docente. En este modelo, el profesor no es un transmisor de verdades cerradas. Es alguien que acompaña procesos, que genera preguntas, que ayuda a los estudiantes a conectar su historia personal con la historia colectiva. Alguien que tiene la valentía de señalar que la exclusión no es un fenómeno natural ni inevitable, sino el resultado de decisiones que otros tomaron. Y que, por tanto, puede ser revertida.

Hay algo liberador en esa idea: la realidad social no es un dato fijo. Es una construcción. Y lo que fue construido puede ser reconstruido. Cuando un estudiante gitano entiende que los obstáculos que enfrenta no son consecuencia de sus limitaciones personales sino de una estructura que fue diseñada sin él, algo cambia. Y cuando el docente también lo entiende, cambia cómo enseña, qué espera, cómo acompaña.

3. LO QUE HACE LA CÁTEDRA, EN CONCRETO

La Cátedra Institucional de Cultura Gitana de la Universidad de Granada no es solo un espacio de reflexión. Trabaja en varios frentes a la vez, con acciones que van desde el acceso a la universidad hasta la formación de profesionales, pasando por la investigación y la construcción de redes.

Acceso a la educación superior. Facilitar que jóvenes gitanos lleguen a la universidad no puede quedarse en declaraciones de intenciones. La Cátedra trabaja para eliminar barreras reales: becas, premios a Trabajos Fin de Grado y Fin de Máster sobre temática romaní, microcredenciales universitarias accesibles también para personas en formación a lo largo de la vida, y redes de colaboración entre facultades que habitualmente no se hablan entre sí. El acceso a la universidad no es el final del camino, pero sí una palanca de transformación social que durante demasiado tiempo ha estado fuera del alcance de muchas familias gitanas.

Formación contra el antigitanismo. El antigitanismo es un racismo estructural. No se combate con buenas intenciones sino con formación específica, sostenida y dirigida a quienes tienen poder de decisión en instituciones públicas y privadas. La Cátedra ofrece esa formación y trabaja para que la historia y la realidad del pueblo romaní lleguen a quienes tienen la responsabilidad de enseñar, contratar, atender y legislar. Poner nombre a algo —llamarlo antigitanismo en lugar de «manías culturales» o «problemas de integración»— ya es un acto político de primer orden².

Investigación para el cambio normativo. La academia puede ser una herramienta de justicia, o puede ser una herramienta de legitimación del *statu quo*. La diferencia está en qué preguntas se hacen y para qué se usan las respuestas. La Cátedra investiga la situación real de la comunidad gitana en empleo, vivienda y educación, no para acumular datos sino para proponer modificaciones curriculares y normativas concretas. Su trabajo se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, especialmente en reducción de desigualdades, calidad educativa y acceso a servicios de salud.

Redes y alianzas. Ninguna institución cambia sola la realidad. La Cátedra construye vínculos con

1. Fundación FOESSA (2019).

2. Muñoz, T., «Antigitanismo y anti-antigitanismo: volviendo al discurso de la resistencia romaní». *Athenea Digital*, 21(2): e2889 (julio 2021).

asociaciones gitanas de Granada, con otras universidades y comunidades autónomas, con organizaciones de la sociedad civil. Reconoce, de manera especial, el papel de las mujeres gitanas universitarias como agentes de conocimiento desde dentro de su propia cultura: no como objeto de estudio, sino como sujetos que producen saber y que tienen algo esencial que aportar a la universidad.

4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: EL NUDO QUE HAY QUE DESATAR

Si hay un punto en el que converge todo lo anterior, es este: la formación de los docentes. Un sistema educativo puede tener las mejores intenciones del mundo, los currículos más cuidadosos y los discursos más progresistas, pero si el profesorado no tiene herramientas para trabajar con la diversidad cultural —y para reconocer sus propios sesgos— poco cambiará dentro del aula.

No es una crítica a los docentes como individuos. Es una constatación de un problema estructural: los planes de estudio de los grados de educación no han incluido, de forma sistemática y seria, contenidos sobre cultura gitana, historia romaní ni competencias para la educación intercultural. Los profesores salen formados para trabajar con un alumnado homogéneo que hace décadas que no existe —si es que alguna vez existió. Y luego se enfrentan en las aulas a una realidad mucho más compleja sin las herramientas necesarias.

La Cátedra trabaja para cambiar eso desde cuatro ángulos distintos pero complementarios.

El *primero* es la superación de prejuicios. La formación ayuda a los docentes a identificar y cuestionar las expectativas bajas que, muchas veces sin querer, proyectan sobre el alumnado gitano. Hay investigación sólida que demuestra que las expectativas del docente condicionan el rendimiento del estudiante: si el profesor no espera mucho, el alumno suele confirmarlo. Romper ese ciclo exige primero hacerlo consciente.

El *segundo* es el desarrollo de la competencia intercultural. Saber crear entornos donde la diferencia no sea un problema sino un punto de partida. Saber escuchar relatos distintos al propio sin necesidad de asimilarlos ni de juzgarlos. Saber que la identidad de un estudiante es un recurso pedagógico, no un obstáculo.

El *tercero* es el conocimiento histórico y cultural. La historia del pueblo romaní, desde su origen en la India hasta su llegada a Europa y su presencia

de siglos en España; su lengua —el romaní y el caló—; sus tradiciones y su contribución al arte, la música y la cultura. No basta con incluir esos contenidos en el currículo si quien los imparte no los conoce en profundidad y los trabaja con rigor. Un relato errado o superficial puede hacer más daño que el silencio.

El cuarto es la mediación con las familias. Un docente bien formado puede tender puentes donde antes solo había desconfianza o distancia. Puede hacer una tutorización real, ajustar el acompañamiento al contexto familiar, y contribuir a reducir el absentismo y el abandono escolar que siguen siendo, todavía hoy, realidades demasiado presentes en el alumnado gitano.

Las instituciones europeas y las estrategias nacionales españolas llevan años señalando que la formación docente es condición previa para una educación de calidad. El problema es que ese mandato rara vez se ha traducido en recursos concretos, en horas de formación obligatoria, en cambios reales en los planes de estudio universitarios. La Cátedra intenta ocupar ese espacio vacío.

5. PARA CERRAR

La Cátedra de Cultura Gitana no es un lujo académico ni una concesión simbólica. Es una respuesta a una deuda histórica que llevamos demasiado tiempo ignorando. Seis siglos de presencia en este país, y aún hace falta crear una estructura universitaria específica para que la cultura gitana ocupe el lugar que merece en la educación. Que eso siga siendo necesario en 2024 dice mucho sobre lo que queda por recorrer.

Pero también dice algo esperanzador: que hay personas e instituciones que deciden no esperar más. Que la universidad puede ser —cuando quiere— un espacio de justicia y no solo de reproducción del orden existente. Que el conocimiento, bien orientado, puede cambiar lo que parecía inmóvil.

Lo que propone la Cátedra no es caridad ni condescendencia. Es reconocimiento. Es construir, con rigor y con voluntad, una sociedad donde la diferencia no sea tratada como deficiencia, sino como lo que realmente es: una fuente de riqueza que todos perdemos cuando se suprime. La igualdad de oportunidades no es un eslogan. Es una arquitectura que hay que levantar piedra a piedra, con la comunidad gitana como protagonista —no como destinataria pasiva— de ese proceso. 

EL CINE, ¿PUEDE EDUCAR(NOS) MEJOR?¹

JULEN A. CARREÑO AGUADO

Universidad Católica de Valencia-IUJSE²

CONTEXTUALIZACIÓN ANECDÓTICA

Hace pocas fechas tuve el privilegio de participar en un congreso internacional celebrado en La Sorbonne parisina dedicado a la figura y obra de Stanley Cavell, el prestigioso pensador estadounidense y profesor en Harvard cuya prolífica obra abarca ámbitos tan aparentemente dispares como la filosofía del lenguaje, la cultura popular, la literatura o el cine. Mi intervención se centró, precisamente, en este último y en ella propuse una revisita a algunos filmes de John Ford desde la teorización cavelliana de las comedias de renovación matrimonial; género al que el filósofo homenajeado adscribe únicamente siete largometrajes, ninguno de ellos del realizador de Maine.

Mi ejercicio fue aceptablemente recibido por los académicos asistentes, si bien uno de ellos no dudó en trasladarme una cuestión esperable: ¿cuál es el «valor añadido» (así, tal cual, *added value*) de una interpretación que amplía la lista de películas a considerar como comedias de renovación matrimonial? Mi respuesta pareció convencerle e inspiró un esperanzador asentimiento coral en la Salle 6 del *Panthéon*: no se trata de ampliar un catálogo ni de cuestionarlo... lo que urge es rescatar del pensamiento de Cavell sobre la filosofía y el cine el fundamento del método, porque este constituye una reivindicación del potencial educativo del medio en cuanto arte que abre un espacio experiencial de diálogo

desde el que combatir el escepticismo. Con otras palabras, poco importa si esta o aquella película entra o sale de una eventual categorización, ya venga a propuesta de Cavell, Deleuze o Bazin. Lo interesante y necesario hoy es que en el volver repetido y atento a las películas al que Cavell se refiere como «buen encuentro» (*good encounter*)³ reside un antídoto antropológico contra el totalitarismo de la pantalla que acontece, y esto es lo novedoso, *desde* y *en* la pantalla misma. Antídoto que, para más inri, adopta una óptica personalista cuando el espectador conversa (es decir, *mira*) a través de la lente de realizadores preocupados por retratar a la persona en toda su complejidad dimensional.

Lo relevante, en suma, de la visión de Cavell es que reconoce en el cine un potencial natural sin parangón para acoger esa transmisión sapiencial de la experiencia cuya desaparición denunciaba Walter Benjamin en *El narrador*⁴ cuando, a la práctica artesanal comunitaria de quien narra oponía la ruta infértil de esa información moderna que muere tan pronto como se accede.

Traigo la anécdota anterior a colación porque me permite anunciar la idea central que pretendo desarrollar en este escrito: hay en el cine y en la manera en la que compartimos nuestra experiencia en torno a él un valor educativo que sigue vigente en la propuesta metodológica cavelliana, en la cual podemos hallar alegre consuelo quienes hemos sido llamados a acompañar a las nuevas generaciones en el proceso de autodeterminación que acontece a través del reconocimiento del otro. Hoy, si cabe, más aún que cuando fueron concebidas las obras

1. El título de este escrito parafrasea el de la obra que recoge diferentes ensayos de Stanley Cavell sobre filosofía y cine, *El cine, ¿puede hacernos mejores?* (Katz, 2008).
2. Instituto Universitario de Investigación José Sanmartín Esplugues para estudios sobre Personalismo Fílmico y Filosofía y Cine.

3. Cavell, S. *Pursuits of Happiness. The Hollywood Comedy of Remarriage*. Harvard University Press, 1981, p. 13.
4. Benjamin, W. *El narrador*. Taurus, 1991.

del filósofo de Harvard, pues hay un cine, y una manera de accederlo, que ofrece una oportunidad resauradora de lo personal y de la técnica misma. Y es que, como a menudo traslado a mis alumnos, debemos ser especialmente cautos ante una nueva forma de totalitarismo más sibilino que los que describía Hannah Arendt y reproducen los libros de texto escolares y universitarios, pues viste ahora las galas aparentes de un placentero sometimiento *voluntario* en el marco no ya de imperios de violencia, sino de «un reino de información que se hace pasar por libertad»⁵; de suerte que, si antes moríamos de nuestros males, pareciera que morimos ahora de nuestros remedios. Frente a ello, impera recordar a nuestros educandos que, siendo la belleza esplendor del conjunto de los trascendentales⁶ y el cine, por su parte, crisol de las artes, cabe hallar en la pantalla una ocasión comparable para la experiencia de unidad, verdad, bien y belleza... si logramos educar en una mirada que permita superar el trampantojo del *quién*.

EL TRAMPANTOJO DEL QUIÉN EN LAS PANTALLAS

Lejos han quedado los tiempos en los que Benjamin⁷ o Kafka⁸ manifestaran sus temores y reticencias a los primeros teléfonos o, incluso, a la comunicación epistolar, respectivamente. Hoy, como apunta Linares Salgado⁹, el mundo de la vida, de la acción y de la percepción social ha mudado hacia una configuración no sincrónica de lo espaciotemporal basada en la pantalla y la interfaz, caracterizados por la yuxtaposición y la sobreexposición de imágenes, textos y datos. Se trata de un mundo en el que, como explica Esquirol¹⁰, la homogeneidad, el ahogo y la confusión son rasgos de una desconfiguración del *umbral*, del límite físico de los espacios geográficamente dotados de significados que orientan la mirada. Lo virtual no se opone a lo real, sino que se alza en

condición de posibilidad informativa, al tiempo que diluye tanto la agencia personal como los espacios naturales del debate que ha de favorecer la búsqueda de la verdad. Un *infomundo* distal en el que impera el anonimato y que hace ya varias décadas un teórico de reconocimiento internacional como Anders había adjetivado, no sin cierto tiento profético¹¹, de *fantasmal* y *caníbal*. Y es que, a mediados del pasado siglo, el autor de *La obsolescencia del hombre* —cuyo primer tomo se publicaba en 1956— denunciaba cómo, mientras «antes hubo imágenes en el mundo; hoy, lo que hay es el mundo en imagen, o, más exactamente, el mundo como imagen»¹². Y seguidamente anunciaba, entre los potenciales efectos de las redes en nuestras vidas: el despojo de la experiencia, la confusión en el discernimiento entre apariencia y realidad, la configuración del mundo como imagen de la imagen, la reducción de la relacionalidad a la unilateralidad consumista, la pérdida de libertad, la ideologización e infantilización del ciudadano o el edulcoramiento de la realidad¹³.

Sirvan las anteriores líneas a modo de escueto recordatorio de que, en el trasfondo de la pregunta que da título a este escrito, subyace una problemática que ocupa a sociólogos, políticos, educadores y filósofos desde hace varias décadas: la influencia de la tecnología y los medios audiovisuales en la educación. Si bien en los últimos tiempos parece estar afectando más allá del *cinturón protector*¹⁴ de nuestra manera de concebir la relacionalidad humana, como si navegáramos las lindes de un cambio de paradigma. De ahí que incluso el papa León XIV haya hecho suya esta problemática explícitamente

5. Han, B.-Ch. *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Taurus, 2021, p. 10.
6. Lobato, A. *Ser y belleza*. Unión Editorial, 2005.
7. Benjamin, W. *Infancia en Berlín hacia el mil novecientos*. Abada Editores, 2015, págs. 13-15.
8. Kafka, F. *Cartas a Milena*. Alianza, 1998, p. 63.
9. En «La subjetividad en la era de las redes sociales». *SCIO. Revista de Filosofía*, 15, 2018, págs. 123-155; págs. 140-142.
10. En *La escuela del alma. De la forma de educar a la manera de vivir*. Acantilado, 2024, págs. 20-21.

11. En *La obsolescencia del hombre (Vol. I). Sobre el alma en la época de la segunda revolución industrial*. Pre-Textos, 2011a. Téngase en cuenta que el análisis de Anders contempla los medios de comunicación de masas de su tiempo, a saber: la radio y la televisión.
12. Anders, G. *La obsolescencia del hombre (Vol. II). Sobre la destrucción de la vida en la época de la tercera revolución industrial*. Pre-Textos, 2011b, p. 251.
13. *Ibidem*, págs. 252-255. En sendos apartados especialmente visuales afirma Anders que «todos nosotros somos ahora virtualmente comensales y la comida de otros» (p. 215); y, más adelante, que «de la misma manera que los lactantes se agarran a los pechos maternos, nosotros estamos agarrados a los inagotables pechos de los aparatos» (p. 254).
14. Hacemos nuestra aquí la terminología acuñada por Imre Lakatos en *La metodología de los programas de investigación científica* (Alianza, 1989).

a través de las palabras que informaron el lema de su reciente visita a España: hay pantallas que reflejan a Narciso y son características del totalitarismo autoinfligido de nuestro tiempo. Pantallas que se alzan en lenitivo emotivista de un ego cartesiano degradado, en el que la razón ha cedido el testigo al patetismo (en el sentido etimológico del término). Hay pantallas que, en definitiva, alimentan los dos síntomas en los que Arendt leía un vaticinio del totalitarismo, a saber: la promoción de la soledad o el aislamiento y la desconfianza respecto de las instituciones comunitarias¹⁵.

Por suerte, y este es el mensaje que aspiro a compartir en el presente escrito, tal vez también las pantallas ofrezcan una *luz verde*. Otras pantallas, inmunes al *scrolling*, depositarias de una verdad que Cavell sitúa en el núcleo de su método y que constituye también el centro neurálgico del mensaje filosófico y político de otra gran pensadora de nuestro tiempo, Simone Weil: la atención, en cuanto disposición receptiva y donativa del alma, es la actitud que permite hacerse cargo de la realidad doliente del otro y se alza, por ende, en preámbulo de lo sagrado¹⁶. No es casualidad que, desde ópticas e intereses dispares, dos voces autorizadas del pensamiento reciente a nivel mundial coincidan en una reivindicación de la atención. Lo cual, en lo que afecta al medio cinematográfico y su potencial educativo, se traduce *grosso modo* en que hay un cine para *entretenerse* y otro para *tenerse*; y en que, en este último, la experiencia fílmica, el buen encuentro del espectador con el mensaje moral que el realizador ha depositado en su arte, adquiere un tono litúrgico en cuanto partícipe de lo que de misterioso descansa en lo cultural.

La misión del educador apunta hoy a recuperar esa atención; ese silencio que no es ausencia de sonido, sino la apertura de un espacio en el que «la percepción es reemplazada por una infinitud a la segunda o a la tercera potencia»¹⁷. Una atención cuya acepción no se agota en lo gnoseológico, sino aquella en la que Cavell halla una proclama de

la evidencia moral y que acontece, o puede hacerlo, en la experiencia fílmica, en la que el escepticismo de la proyección nos devuelve a la vida ordinaria con una enseñanza¹⁸. Como explica Sandra Laugier, una de las máximas especialistas en el pensamiento de Cavell con quien tuve el placer de dialogar en el congreso mencionado al comienzo de este escrito:

La moral del cine surge en la inmanencia de las situaciones, de las conversaciones y de las prácticas que vemos en la pantalla: la moral del cine está ahí, al alcance de nuestra vista; del mismo modo que el sentido de nuestras palabras está ahí, en lo que decimos, no en otra parte. Y es ahí donde el cine nos educa o puede «convertirnos en mejores personas»: no en las conclusiones morales a sacar, sino en los ejemplos: tampoco en los ejemplos a seguir, como lo serían los santos o los héroes, sino en ejemplos cotidianos¹⁹.

Ejemplos cotidianos que convierten al cine en moral porque habilitan una aprehensión original del mundo²⁰ y porque, como recuerda Pardo²¹ en el libro que dedica a la relación de San Juan Pablo II con el cine —no está de más recordar que el Santo Padre se refería a menudo al séptimo arte como *pedagogo* o *agente cultural*²²—, de dicho poder configurador de la conciencia individual derivan deberes éticos que afectan a creadores, difusores y espectadores, en quienes habilita la vivencia vicaria del sentido dramático de la biografía personal. No en vano, como explica Gispert,

Las vistas de los Lumière no son únicamente el resultado de la captura de un fragmento de realidad o la reproducción de las huellas del mundo, sino la inscripción de un pensamiento que se pone de manifiesto en el *acto de selección que efectúa*

15. Arendt, H. *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza Editorial, 2006, págs. 431 y ss.

16. Pueden verse, entre otras publicaciones de la autora a este respecto, «La atención y la voluntad», en *La gravedad y la gracia*, Trotta, 2001, págs. 153-158; y *A la espera de Dios*, Trotta, 2024.

17. Weil, A *la espera de Dios*, op. cit., p. 57.

18. Burgos, J. M. «E. Stanley Cavell y el círculo escéptico del medio cinematográfico». *Revista de Filosofía*, 95, 2020, págs. 123-138; p. 138.

19. Laugier, S. «La cinefilia como educación de sí mismo: Cavell, el escepticismo y la vida cotidiana», en *Encuentros con Stanley Cavell* (Pérez Chico, D. y Barroso Ramos, eds.). Plaza y Valdés, 2009, págs. 193-212; 209.

20. Marcorelles, L. «Ford of the Movies», en *John Ford*. Filmoteca Española, 1988, págs. 175-180; p. 175.

21. En *San Juan Pablo II y el Cine. Verdad, bien y belleza en la pantalla*. Eunsa, 2025, págs. 94 y 98-99.

22. Pardo recoge en el Anexo II de su libro los textos completos del magisterio directo de san Juan Pablo II sobre el cine (*ibídem*, págs. 237-286).

*el cineasta a partir de la realidad cuando establece un determinado punto de vista respecto al mundo*²³.

De ahí que, ya desde los años 30 del pasado siglo, los estudiosos del medio no solo consideraran las posibilidades educativas de este, sino que llegaran a destacar su inherente función educadora²⁴. Casi un siglo después, el contexto sociopolítico y la posición cultural y comercial del medio han cambiado, pero la educación y el cine siguen compartiendo una feliz paradoja: la superación del escepticismo mediante la experiencia de encuentro.

EXPERIENCIA FÍLMICA Y EXPERIENCIA EDUCATIVA: DEMOCRACIA Y ESCEPTICISMO

Tal vez haya llegado la hora de dejar de trasladar a nuestros alumnos que la democracia es un sistema y/o una posición política entre otras; el aislamiento y la desconfianza a los que nos hemos referido con anterioridad acrecientan su indiferencia ante una definición que, por otro lado, carece de sentido: eso que dictan los manuales y vemos ejercer a los políticos de profesión es apenas una mezquina entelequia. Democracia ha de ser hoy, para el educando, la condición de posibilidad de una actitud participante que halla en el reconocimiento del otro el combate del escepticismo. Es este sentido en el que el cine proporciona un escenario educativo inmejorable. En la experiencia fílmica, el escepticismo creado es lo que nos hace a un tiempo superarlo en aras de una nueva forma de realismo, pues «nuestra experiencia del cine nos sitúa ante una realidad en la que no existimos y que, por definición, ya ha desaparecido», si bien «esa misma experiencia, por el carácter mecánico de la proyección del mundo, permite superar el escepticismo viviéndolo»²⁵. De ahí la importancia de que el método propuesto por Cavell en su filosofía cinematográfica consista primeramente en una renovación de dicha experiencia, en

un regresar atento a los filmes. No para repetir, sino para renovar la experiencia, como ha de acontecer también en las aulas.

En suma, lo que en estas líneas pretendo destacar es que la filosofía cinematográfica que propone Cavell posee un potencial educativo natural y metodológicamente anti ideológico, al ofrecer por la vía de la experiencia fílmica la oportunidad de reivindicar un realismo moral a pesar y debido al escepticismo inherente a la proyección misma. De ahí que, como apunta Peris-Cancio²⁶, sea la educación de la experiencia, en términos de «capacidad de suscitar en el espectador resortes morales que de otro modo resultarían inactivados», la que nos permite acceder a la entraña moral del cine. Así, como espectadores compartimos la búsqueda personal de John Sullivan, inspirada por la preocupación por el retrato de los desfavorecidos, en *Los viajes de Sullivan* (Preston Sturges, 1941), cuidamos de Terry e imitamos para ella el crecer desigual y único de las rosas y los tulipanes junto con el entregado y candoroso Calvero en *Candilejas* (Charles Chaplin, 1952), tomamos la mano del humillado Sr. Ricci para compadecernos en el amor incondicional de su hijo en *Ladrón de bicicletas* (Vittorio De Sica, 1948) y nos permanecemos en la Misión con la Dra. Cartwright tras la liberación de las hermanas del cautiverio mongol y del autoinfligido por una fe mal comprendida en *Siete mujeres* (John Ford, 1966). Porque hay un cine, y una forma de mirar, que, como recuerda el especialista en guion cinematográfico Pablo Echart, contribuye de manera decisiva a la formación de esquemas de vida y valores estéticos; un cine que se ha alzado en instrumento de poder educativo de influencia incomparable en tiempos de crisis antropológica²⁷. Lo que debemos preguntarnos es si ese cine es recuperable, en el sentido de ser capaz de renovar el diálogo con el educando en términos morales y al servicio de una reconsideración de la vida democrática.

23. Gispert, E. *Cine, ficción y educación*. Laertes, 2009, p. 181 (cursivas propias).

24. Me refiero a los estudios empíricos llevados a cabo bajo la Fundación Payne cuyos resultados fueron publicados en trece informes bajo el título de *Movies and Conduct*. Véase, más extensamente a este respecto, Jowett, G. *Film: The Democratic Art*. Little Brown, 1976, págs. 220-229.

25. Laugier, *La cinefilia como educación de sí mismo*, op. cit., p. 207.

26. En «Fundamentación filosófica de las conversaciones cavellianas sobre la filmografía de Mitchell Leisen». *SCIO. Revista de Filosofía*, 9, 2013, págs. 55-84; p. 63.

27. En *La comedia romántica del Hollywood de los años 30 y 40*. Cátedra, 2005, p. 37.

CONSIDERACIONES... ¿FINALES?

Dábamoz comienzo a este escrito invocando la filosofía cinemática de Cavell a través de una pregunta rectora y otra surgida con ocasión de una anécdota académica. Ambas apuntaban a un factor común: el potencial educador del cine. Pues bien, lo que en estas líneas he querido resaltar es que los análisis y posicionamientos vertidos por diferentes expertos a lo largo de los últimos años, y que sirvieron para acoger un pensamiento supuestamente superado o que parecen propios de amenazas totalitarias pasadas, se hallan plenamente vigentes en el panorama social y educativo actuales.

Ante tal estado de cosas, lo que en este breve escrito he querido argumentar, como quise hacer con el oyente e interviniente en mi conferencia en París, es que la educación, esa misión reivindicativa de la atención que posibilita una democracia *real*, halla hoy más que nunca un fiel escudero en esa experiencia vicaria y catártica mediante la cual el espectador de cine se pone en el lugar del *otro-personaje* haciendo que su corazón se interroge en términos homólogos a los expresados en la ficción²⁸.

Frente al empobrecimiento del mundo y de la experiencia —y, en definitiva, frente a la ausencia de resistencia a la realidad— que venden las pantallas en las que se desenvuelve el *Phono Sapiens*²⁹, las películas de McCarey, Capra, Ford o, más recientemente, Wenders, Kaurismäki o los hermanos Dardenne, reivindican una pantalla intangible en la que esa negatividad necesaria en la configuración de la

identidad adquiere un rostro personal y la mirada de un otro. ¿Cuántos de nuestros alumnos no hallarían esa mirada amorosa en los Michel y Terry de *Tú y yo* (Leo McCarey, 1939)? ¿Cuántos no se comprometerían con el Jefferson Smith de *Caballero sin espada* (Frank Capra, 1939)? ¿Cuántos no se conderían con el Travis de *Paris, Texas* (Wim Wenders, 1984) en su renuncia?

Los educadores, en sentido amplio (familiares, amigos, profesores, vecinos...) estamos a tiempo de encauzar las pantallas a la pantalla; la dispersión a la atención; la soledad al encuentro. Hay un cine que nos recuerda que dicha empresa es vocativa y vinculante; un cine que pone a nuestra disposición una estética que es reflejo de Verdad. Nuestra tarea no es tanto anunciar este cine, sino compartirlo; generar un espacio y un tiempo para que hablar de esas películas nos permita, también a nosotros, reconocernos, educarnos. No en vano, como compartimos mi maestro, el profesor Peris-Cancio, y el autor de estas líneas en nuestro último libro en torno al Personalismo fílmico,

Capra, McCarey, Ford y tantos otros artesanos de la narrativa humana recogida en la imagen en movimiento ponen hoy a nuestra disposición una necesaria educación de la mirada, un paréntesis al *tweet* y el *reel*, a la filosofía del instantismo consumista que vienen aprendiendo nuestros jóvenes, para propiciar en su lugar una ética de la atención en un sentido weiliano, como actitud moral íntimamente ligada a la oración, a la invocación del alma y su reivindicación de trascendencia³⁰. 

28. Juan Pablo II. Discurso a los participantes del I Congreso Internacional de Estudios sobre el Cine, bajo el título *El cine, vehículo de espiritualidad y cultura* (1-XII-1997), n.º 5. Disponible en: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1997/december/documents/hf_jp-ii_spe_19971201_cinema.html.

29. Han, *No-cosas*, op. cit., págs. 23 y ss.; y 25 y ss.

30. Carreño Aguado, J. y Peris-Cancio, J-A. *Personalismo fílmico. El cine comprometido con la dignidad de la persona*. Fundación Emmanuel Mounier. Colección Persona, p. 188.