

«El acontecimiento será nuestro maestro interior». Emmanuel Mounier (1905-1950)

Revista de pensamiento personalista y comunitario. Órgano de expresión del Instituto E. Mounier

AÑO XXII NÚMERO 78 2006/1 www.mounier.org

EDITORIAL

De la crítica a la profecía

No he de callar, por más que con el
[dedo,

Ya tocando la boca o ya la frente,
Silencio avises o amenaces miedo.
¿No ha de haber un espíritu valiente?
¿Siempre se ha de sentir lo que se
[dice?

¿Nunca se ha de decir lo que se
[siente?
Francisco de Quevedo

Parece que abrir la boca es un de-
porte muy rentable o al menos pla-
centero. Se puede abrir la boca para
bostezar, para comer, para hablar o

para despotricar sobre el otro. Esto
último, dicen, es «deporte nacional». Ciertamente nosotros desde *Acontecimiento* hablamos de los otros, pero lo nuestro no es la crítica, ni mucho menos la descalificación. Entre nosotros no debe tener cabida la

Continúa en la página siguiente

SECCIONES

01 Editorial

04 Desde Noruega, por Esperanza Díaz

06 Desde México, por Jaime Septién

08 Desde Paraguay, por Julio Ayala

■ POLÍTICA Y ECONOMÍA

10 Las subvenciones agrarias: beneficio de unos pocos

■ PENSAMIENTO

11 El pensamiento dominante, por José M. Vegas

17 Breve noticia sobre Emmanuel Mounier, por Luis Alberto Henríquez
Lorenzo

20 Gonzalo Tejerina, la teología fundamental como antropología teológica
dialogal personalista y comunitaria, por Carlos Díaz

■ SOCIEDAD

27 «La verdad se gritará desde los tejados», por Pedro Jiménez

■ RELIGIÓN

30 «El Señor dio, y el Señor quitó; sea el nombre del Señor bendito», por
Emmanuel Buch Camí

■ OFICIO DE MAESTRO

33 Educando sobre el sentido de la existencia, por Eduardo Martínez

35 Rincón bibliográfico

AVISO

Todos los artículos deberán ser enviados por e-mail a:
<joselorientefilos@hotmail.com> y <carlosdiazh@eresmas.net> y, a la vez,
por escrito a *Acontecimiento* (c/ Melilla, 10 - 8º D, 28005, Madrid). Deberán
presentarse firmados, con nombre completo, D.N.I. y dirección del autor.
No superarán los cuatro folios, escritos en letra Times New Roman 12 pt.

CONSEJO DE REDACCIÓN

Juan Ramón Calo, Antonio Calvo, Luis Capilla, Carlos Díaz (director),
J. Manuel Linares, Teófilo González Vila, José Luis Lorient, Eduardo Martínez,
Luis Narvarte (Presidente del Instituto E. Mounier), Emmanuel Buch,
Manuel Sánchez Cuesta.

ANÁLISIS

Educación: la reforma interminable

38 PRESENTACIÓN

39 La reforma que nos propone la
LOE

Eduardo Martínez

44 ¿Quién «dice» lo que hay que
estudiar?

Teófilo González Vila

48 Una visión crítica de lo que me
ha tocado vivir

José Luis Lorient Pardillo

50 La utilidad de la Filosofía

Francisco Bautista

53 ¿Somos los humanistas unos
miserables?

Carlos Díaz

55 Humanidades: ¿Qué son?

Ildefonso Murillo

60 Manifiesto por un acuerdo
nacional en Educación

62 El libro del trimestre?

Teófilo González Vila

EDITA: Instituto Emmanuel Mounier
c/ Melilla, 10 - 8º D ■ 28005 Madrid
Tel./Fax: 91 473 16 97
http://www.mounier.org ■
Periodicidad: trimestral.
ISSN: 1698-5486
Depósito legal: M-3.949-1986.
Diseño y producción: La Factoría de Ediciones,
SERVICIOS EDITORIALES, tel.: 91 521 32 20
Impresión: Color 2002, S.L. (Getafe)

palabra ociosa ni aquella que, airada, no supone al que la pronuncia temor alguno, porque sabe de la impotencia de aquel contra el que se querella. El reproche barato se lo debemos dejar a los panfletos y a los libelos partidistas.

Hay errores que los escritores de pluma ligera se afanan en cometer. El primero es ignorar su propia miseria. El segundo es dar rienda suelta a su resentimiento. A estos errores les acompaña la búsqueda de la fama y el encumbramiento económico, político o social, porque el que critica y vive de ello suele hacerlo sobre cosas que al ser criticadas generan pingües beneficios. Se hacen así contertulios de programas de TV o de radio punteros en audiencia o aparecen en las páginas de opinión de los grandes periódicos. También los hay en los pequeños medios de comunicación de amplio seguimiento local o hasta en las Hojas Parroquiales para escándalo de las pobres ancianas o de los bienpensantes.

A veces, es cierto, que los criticones no vienen mal a quienes tienen la conciencia demasiado dormida. Y siempre queda la crítica como ejercicio dialéctico y literario que aguza el ingenio, los reflejos y el estilo. Pero, a la larga, termina aburriendo lo mismo que las cartas abiertas o cruzadas que se convierten en disputas personales.

Nosotros apuntamos más alto que los que rellenan columnas de opinión. No confundimos la crítica con el análisis de la realidad, ni la descalificación con la auténtica profecía. Intentamos vivir y pensar —aunque con resultado muy deficiente— al modo de los profetas antiguos y modernos, al modo de aquellos que «cuestionan y consuelan, prestan esencial atención a los débiles, son vigías en la noche y

de los que dan la voz de alarma ante el peligro; centinelas de la aurora y esperanza del caminar del día. Viven en el riesgo y pocos mueren en su casa y en su cama. *No hay profetismo sin sufrimiento*. Tienen fama de aguafiestas. Sus oráculos se viven como insoportable anuncios de desgracias. [...] Con su compromiso anuncian el otro modo de vivir la experiencia humana. Su lenguaje corresponde a su modo de vivir.»¹

En este compromiso debemos *des-echer el resentimiento* (hacia la sociedad burguesa, la política, la Iglesia, la jerarquía...). Militamos proféticamente porque tenemos pasión por los hombres entendidos como personas, como seres con una especial dignidad. No nos mueve el amor a «la humanidad», sino a los hombres concretos. Mantenemos en la memoria de las palabras de Mounier: «Basta de retórica. Yo no amo algunos hombres, y la experiencia de ellos es tan generosa que, por esa experiencia, me siento prometido a cada prójimo que pueda atravesarse en mi camino. Es como una experiencia que yo doy al amor, una fe en su superabundancia. Para los demás yo soy de carne: sólo la presencia física conmueve a la presencia humana, e incluso no siempre basta».

Ello nos hace *realistas*, apegados a lo concreto. Por muy diferente que sea nuestra percepción de la realidad, no somos idealistas, sino que intentamos fundamentar nuestra palabra en la experiencia de la posibilidad de unas relaciones más humanas. Creemos que los hombres pueden *dar se sí* un mundo mejor *encargándose y cargándose* con él (I. Ellcuría).

Si nos impulsase el interés dejaríamos de lado este estilo que no nos

granjea la pérdida de la libertad ni la muerte, pero sí un cierto «martirio a alfilerazos». En efecto, se nos tilda de radicales o de reaccionarios, los que entre nosotros tienen cierto prestigio académico lo pierden, nuestras correcciones al personal de la Iglesia son entendidas como resultado de un desafecto a la jerarquía, nuestras tomas de posición contra la política mercenaria les parece a algunos obra del deseo oculto de ocupar su puesto. Pero nosotros no somos el pacifista que camina con bastón de mariscal en la mochila (E. Mounier).

Es cierto que la profecía ha de ser continuamente purificada. «Es inexacto e incompleto confundir la profecía con la previsión del futuro y con el enfrentamiento sistemático con quienes ejercen la autoridad. No se debe confundir con una ilusoria mirada al futuro o con una unilateral denuncia de los males»². Del mismo modo hay que equilibrar las dos dimensiones de la profecía. A veces nos quedamos en la mera denuncia. El profeta auténtico «no deja de lado la denuncia, pero la hace brotar de un mensaje de optimismo y de una invitación a ir al fondo de las cosas. No le gusta lo superficial y acierta a desenmascararlo cuando está presente. Así la justa indignación no termina transformándose en resignación o mero desahogo ni en una actividad desenfrenada que encubre la verdadera realidad. Acierta a mantener en pie con extrema dignidad, verdad y belleza la vida humana, personal y colectiva. Presenta una fe que produce confianza en la vida, en los demás, en el empeño solidario, en la lucha contra el mal, en el enfrentamiento del conflicto. Y lo hace sin agresividad»³.

Muchos querían que callásemos. Preferirían los seguridades de sus ideas o buena conciencia. A veces las críticas desaforadas de otros se hieren y les predisponen a rechazar nuestra palabra. Pero no llamarles a buscar otros caminos mostrándoles sus errores sería una dimisión demasiado perversa para con ellos. El deber que brota del amor de aquel que cree haber encontrado un atisbo de luz es comunicarla. En palabras de la tradición cristiana: «Vosotros sois la luz del mundo; no se puede esconder una ciudad situada sobre un monte, ni se enciende un candil para ponerlo debajo

del candelero, sino sobre el candelero. para que alumbre a todos los que están en la casa. Brille así vuestra luz delante de los hombres, para que vean vuestras buenas obras y glorifiquen a vuestro Padre que está en los cielos". (Mt 5,14-16).

Acontecimiento intentas dar luz, no imponerla. Ofrecerla y aceptar el debate sobre ella. Estamos siempre abiertos al diálogo serio, queremos seguir acogiendo cualquier palabra profética que tenga por meta colaborar en la causa de la Verdad, que es la causa del hombre. Quizá esta postura nos acerque más a lo dicho por Char-

les Péguy en *El dinero*: «Una revista no está viva más que si cada vez deja descontenta a una quinta parte de sus suscriptores. La justicia consiste solamente en que no sean siempre los mismos quienes se encuentren en es quinta parte. De otro modo yo diría que, cuando nos dedicamos a no molestar a nadie, caemos en el sistema de esas enormes revistas que pierden millones, o los ganan, para no decir nada, o más bien, por no decir nada».

JOSÉ LUIS LORIENTE PARDILLO
Secretario de *Acontecimiento*

Notas

1. ARNAIZ, J. M.: *Místicos y profetas. Necesarios e imprescindibles hoy*. PPC, Madrid, 2004, p. 66.
2. *Ibid.*, p. 72.
3. *Ibid.*, p. 74-75.

Boletín de suscripción por domiciliación bancaria.

Para enviar al Instituto E. Mounier (Melilla, 10 - 8º D / 28005 Madrid)

Nombre _____

Apellidos _____

Domicilio _____

Población _____ Provincia _____ C.P. _____

Correo electrónico _____

Banco o Caja _____

Domicilio del Banco o Caja C.P.

Código Cuenta Cliente (CCC) (escriba todos los números)

Entidad	Agencia	D.C.	Número de cuenta
---------	---------	------	------------------

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

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

- ☐ Suscripción a la revista *Acontecimiento* (4 números, 13,00 €)
- ☐ Cuota de socio del Instituto Emmanuel Mounier (desde 25,00 €/año)
(la cuota incluye la suscripción a *Acontecimiento*).

FOTOCOPIE Y ENVÍE ESTE FORMULARIO

Para enviar a su Banco o Caja

Lugar y fecha _____

Banco o Caja_____

Domicilio del Banco o Caja _____

C.P. _____

Agencia Nº _____

Nº de cuenta _____

Sr. Director de la Sucursal:

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

Firma:

Titular _____

Domicilio _____

Población	C.P.
-----------	------

Desde Noruega

La escuela elemental en Noruega

Esperanza Díaz

Médica

edi@broadpark.no

La escolarización obligatoria comienza en Noruega el año que los alumnos cumplen los 6 años y se divide en Infantil (primera a séptima clase) y Juvenil (octavo a décimo años). Es decir, es obligatorio ir a la escuela hasta los 16 años.

Durante la última década, la escuela noruega ha puesto gran énfasis en el trabajo contra lo que se conoce como «mobbing», que no es otra cosa que el maltrato físico o —más frecuentemente— psíquico de un individuo por parte de un conjunto de personas. El máximo exponente de este trabajo por una cultura escolar sin maltratos lo encontramos en el grupo de Dan Olweus, que trabaja en la Universidad de Bergen y quien recibió hace pocos meses una medalla de manos de la reina Sofía en Valencia por su labor en este campo. Brevemente descrita, su meta es la de crear un ambiente escolar, y a ser posible también en el hogar, que se caracterice por la participación de los adultos. Esta meta necesita de normas claras y fijas sobre lo que es comportamiento inaceptable y uso de consecuencias negativas, pero no enemistades, en caso de dicho comportamiento. También se destaca la importancia de potenciar las conductas positivas y de que los adultos funcionen como adecuados modelos para los niños.

En el 2002, 380 escuelas pusieron en marcha el proyecto de Olweus. Después de un año, las encuestas entre los mismos alumnos a los que se había preguntado el año anterior mostraron que uno de cada tres lo pasaba mejor en la escuela desde que se puso en marcha el proyecto.

Mis hijos de 6 años van a una escuela estatal de las que han asumido como norma esta ideología. Comien-

zan el día dándose la mano y declarando todos que quieren ser amigos de todos. Por poner un ejemplo de cómo funcionan las normas referidas arriba, contaré que, como los chicos de la clase empezaron a hacer un poco el bruto entre ellos, la maestra empezó, después de darnos información escrita a los padres pidiendo que habláramos del asunto con los niños, a juntar canicas cada día que se portaban bien (habrá sorpresa, según parece, cuando llenen el tarro) y a no dejarles jugar al fútbol el día que se portaban peor. Todos saben que en ningún caso la profesora puede sacar canicas del tarro, así que, antes o después, tendrán el premio, ya que los mismos alumnos seguirán juntos durante los primeros 7 años. Después de dos semanas, parece que la clase en general ya no acepta tanto este comportamiento, así que se cascan menos.

Además de eso, la clase se ha dividido en grupos de 4-5 niños (2-3 de cada sexo), justo los que normalmente no juegan juntos por naturaleza. A cada familia de los niños de un mismo grupo se le propone que invite a los 4 ó 5 en casa 1 vez al mes para jugar juntos y que al final se junten también los padres para tomar un café y charlar. Cada grupo de padres y alumnos, además, es responsable de organizar una actividad para toda la clase a lo largo del año.

Ciertamente, la convivencia en paz y en un clima de amistad es un valor que la escuela ha de cuidar. En una de las últimas reuniones de padres nos preguntaron qué le pedíamos nosotros a la escuela. Todos estábamos de acuerdo en que este trabajo de los profesores para que los niños tengan una sociedad escolar adecuada es muy deseable. El problema es que, en ciertas ocasiones, da la sensación de que este trabajo de prevención de malos tratos es la más importante y casi única tarea de la escuela. Y muchos pa-

dres reivindicamos, con temor por parecer anticuados, unos contenidos. Que los niños lo pasen bien en el colegio, sí, pero que aprendan. A lo cual nos contestaron las sonrientes profesoras que si les incluyéramos un poco más de dosis de civismo en casa quizá tendrían más tiempo de aprender a leer.

En el mismo sentido, al final del pasado año, aun bajo el gobierno de Bondevik (centro-derecha), apareció la última de las reformas escolares en Noruega. Su nombre se podría traducir por «Un empuje al saber». La razón principal de la puesta en marcha de esta reforma que entra levemente en vigor este año y definitivamente a partir del curso 2006-2007, era que las pruebas comparativas entre los resultados de los alumnos noruegos y los de otros países europeos mostraban menores conocimientos en los primeros. Para subsanar el déficit noruego, se definen metas por conocimientos cada dos años, se amplía en número de horas lectivas (mis hijos tienen hoy por hoy clase de 8:30 a 12:30 lunes a viernes con media hora de pausa para comer incluida), se reinstaura el segundo idioma extranjero obligatorio,



y se da aún mayor importancia de la que ya tiene a la educación personalizada a cada alumno.

Los profesores, por su parte, se quejan de la dificultad de este último reto, para el que aseguran que no tienen personal suficiente. Hoy en día, de

nuevo tomando el ejemplo de la escuela más cercana, un profesor de primer año tiene 22 alumnos y la ayuda de un profesor de refuerzo durante unas horas a la semana.

En fin, que parece que lo queremos todo y está por ver si se puede todo.

Mi personal convicción es la de que la escuela tiene razón. Primero hay que aprender unas normas de convivencia. La pena es que esa ya no sea materia que se estudia, preferentemente, en casa.



país. En estos momentos hay 112 mil 365 expedientes en espera de ser revisados por un sistema hundido entre montañas de papel. Es decir: hay 112 mil 365 agravios que se cometieron en contra de alguien y ese alguien se lo ha tenido que comer con su propio pan, porque el Estado mexicano solamente le puede decir: «aguanta vara».

La justicia mexicana es ciega, sorda y tartamuda, además de lenta como el ferrocarril que va a Magozal, según decían en mi tierra (un ferrocarril que recorría 19 kilómetros en tres horas). A veces recuerda al *Proceso*, la famosa novela inconclusa de Franz Kafka. Un ciudadano («K») es acusado de algo que ni él ni la justicia acaban de explicarse qué. Es sometido a un procedimiento con todas las de la ley, pero nunca se le dice si es culpable o inocente, porque nunca se acaba de comprender ni la inocencia ni la culpabilidad del acusado.

Es el sistema totalitario paniaguado el que impone el rezago como condena. Nada mina más la confianza de la

gente que un sistema judicial arrebatado por el bostezo, la ignorancia, la corrupción o la mala fe. Es ahí donde debería comenzar una labor de zapa del descrédito al que está sometido el Estado mexicano: dando confianza de que el caso de cualquiera va a ser tratado con seriedad, con eficiencia, con sagacidad humana y competencia profesional.

A menudo escuchamos los discursos de los ministros de la Suprema Corte, del Consejo de la Judicatura, de la Procuraduría, y quedamos encantados. Ya hay quien ponga los puntos sobre las íes. Pero, cuando bajamos a los sótanos de la justicia mexicana, se nos cae el alma: ahí seguimos viendo la lenidad, la torpeza, la mala leche de funcionarios y chupatintas que no dan un paso si no es con una «corta», que no mueven un dedo si no hay «moche»; que les importa un rábano el dolor, la tristeza o el desánimo del quejoso. Si no tiene «lana», ya puede irse a rumiar su derrota a otros barrios.

Son esos sótanos los que hay que barrer y no con palabras o con buenas consignas. Hay que hacerlo con decisión y sabiduría. La «piedad» es uno de los componentes básicos del juzgador. Ningún sistema judicial puede eliminarla de su presencia ante los juzgados. Pues bien, la «piedad» es un reconocimiento de que el otro es otro y, al mismo tiempo, es «otro como yo». Una buena reforma del sistema implicaría volver, en las personas de los juzgadores, los ministerios, los magistrados, a la práctica de los viejos y buenos valores que nos identifican. Hacer de cada expediente una historia de vida, y entregar al agraviado la sustancia misma del Estado que es la protección de los ciudadanos.

La «piedad» ha sido devaluada por los modernos. Los medios de comunicación la consideran cursi. Pero sería la única que pudiera haber sacado a «K» del laberinto judicial en que lo metió una acusación facciosa. Y que lo hizo candidato al suicidio por tristeza, aburrimiento, opresión o abandono.

Desde Paraguay

«El país de las maravillas» y el reino de la mediocridad

Julio Ayala

Presidente del I.E.M. de Paraguay

El Paraguay es «El país de las maravillas», según expresiones de un dirigente «político», que tiene más de politiquero que otra cosa. Obviamente, decir que este es un «país de las maravillas» es vivir, eso sí, en una profunda y «maravillosa» ignorancia de la realidad social, económica y moral. No precisamente una ignorancia intelectual sino una ignorancia en el corazón. Quien vive así es porque no ve la realidad, sobre todo la realidad de los pobres, de los marginados, de los sin techo y sin pan. La verdad es que Paraguay es uno de los tantos países empobrecidos, precisamente por la mayoría de los «político» corruptos, quienes de político tienen muy poco y mucho de corrupto.

Claro que la visión de que este es «el país de las maravillas» es la expresión evidente de un ciego axiológico (ciego a los valores). Ciego, sordo y mudo frente a los valores universales y cristianos. O de un vidente dormido o de quien prefiere no ver o no le conviene ver la realidad. O todo esto junto.

Este será, pues, el «país de las maravillas» para aquellos que viven como «individuos» instalados, satisfechos, aburguesados, centrados en sí mismos, con desconocimiento del sufrimiento y los problemas de las personas; individuos que viven sin ninguna comprensión del sentido de la historia y del sentido de quién es la persona, más aún, sin un mínimo de aspiración de transformación de la realidad actual. Individuos sin compromiso con sus semejantes y que, si en algo lo asumen, generalmente apuntan a intereses particulares y lo hacen desde la manipulación de sus conciudadanos, manipulación de sus propios correligionarios; partidarios que tristemente pasan a ser objetos y medios para el logro de sus fines personales y/o gru-

pos de quienes viven una vida impersonal, desvinculados de las personas y del bien común.

Hay aquí, evidentemente, una falta de sensibilidad, una ausencia de *vocación*. Porque *vocación*, la primera *vocación* del hombre, es la respuesta responsable a los dones recibidos, a la llamada a ser persona plena que se logra elevando a los demás, dándose, viviendo unos valores en comunidad, hasta que todos lleguen a la misma plenitud.

«Pasaron los totalitarismos, pero se quedó el nihilismo; y de fondo, siempre, la misma burguesía triunfante y, sobre todo, el dominio del espíritu burgués y la idolatría del dinero»¹.

Decía Mounier que «El reino de la mediocridad satisfecha es sin duda la forma moderna de la nada y quizás... de lo demoníaco». «Demoníaco» porque «el país de las maravillas» que vivimos hoy, según el mencionado «político», en realidad es «el reino de la mediocridad», de lo «demoníaco». «Demoníaco» porque en él impera el Mal y muy poco el Bien. Como dice Luís Narvarte, «decimos mal y no crisis porque crisis puede tener un sentido positivo», pero lo que hoy presentamos en nuestro entorno es malo, dañino, nocivo, deshumanizado y deshumanizante, despersonalizado y despersonalizante, demoníaco.

De este modo los individuos, los protagonistas de este «reino de la mediocridad», son los responsables de la actual realidad social, donde el empobrecimiento sigue creciendo a diario. Además, ahí no termina la historia, muchos activan supuestamente desde el Bien, dicen que «creen» y «tienen sus convicciones», hablan desde la



«fe», pero viven de tal manera que contradicen lo que dicen, acabando por acoplarse con el Mal. Entonces, tenemos que todo esto se suma y sus efectos también. ¿Quiénes sufren? Los que menos pueden porque no tienen el poder político y económico. Y acaban por *no tener y no ser*, por *no (tener) poder*.

«No son velos de ignorancia los que se necesitan, sino lucidez y calidad humana... La democracia que se limita a administrar el egoísmo burgués reabrirá siempre la guerra por la posesión. La verdadera democracia, más allá de la seguridad del confort y de la técnica numérica, es la búsqueda de los medios políticos destinados a asegurar a todas las personas, en una comunidad, el derecho al libre desarrollo y al máximo de responsabilidad, que llama a metas más altas que las materiales: la plenitud espiritual del hombre»².

«Los desórdenes psicológicos y espirituales ligados a un desorden económico pueden minar durante mucho tiempo las soluciones logradas en el plano de la economía», decía Mounier. Y en el Paraguay hace mucho tiempo que la «maravilla» es sobrevivir en medio del reino de la mediocridad que nos invade y maltrata de mil formas. Nosotros no estamos para condenar a la perso-

na, pero dejamos en claro que no aprobamos aquellos comportamientos que van contra la persona, y es fácil observar que gran parte del mundo moderno y posmoderno está contra la persona. Basta señalar el uso y abuso del dinero, del placer y del poder.

Pero no está dicha la última palabra. Para su conocimiento, amigo lector, le decimos que las propuestas personalistas y comunitarias, que las hacemos desde el Instituto Emmanuel Mounier —Paraguay, están al servicio de las personas y las instituciones. Propuestas que queremos que testimonien «un compromiso al diálogo con el mundo» y que deje claro que «busca con él (con el mundo) la verdad y la solución justa a los problemas difíciles de la vida humana»³.

Hacemos propicia la oportunidad para destacar que esta fue la preocupación —o mejor, ocupación— de otro gran *personalista comunitario*, Karol Wojtyła. ¿Quién no sintió alguna vez esa comunión de alma que él hacía de su vida como una constante? Era lo que sentíamos en su presencia personal y/o a través de distintos medios y llegaba con una fuerza que sólo el Espíritu regala. Por eso, hoy, también queremos recordar a Karol Wojtyła como aquel que desde los ini-

cios de una presencia notable, más visible para el mundo, siempre testimonial, en este caso su participación en el Concilio Vaticano II, como «quien durante el debate sobre la *Gaudium et Spes*, el día 22 de setiembre de 1965, siendo Arzobispo de Cracovia», día en que —según George Wiegel, su biógrafo— «pronunció el que algunos considerarían su discurso más memorable en el Concilio Vaticano II, pues su principal preocupación era la *persona humana*, considerada en sí misma, en *comunidad*...»⁴. Más aún, aquel día del Concilio, «Wojtyła concluyó con su *principio personalista*⁵ en su forma más condensada: cuanto más se acercaran los seres humanos a Dios, más se acercarían a lo más profundo de su humanidad y a la verdad del mundo. La fe cristiana no lleva a la alienación; la fe cristiana es liberadora en el más profundo sentido de la libertad humana». Y agregaba, quizá a modo de exhortación: «Esa es la propuesta que la Iglesia debería hacerle al mundo moderno»⁶. Es posible que en estas palabras esté implícita la presencia, también luminosa de Emmanuel Mounier. Los estudiosos de la vida y obra de éste le reconocen importantes aportes al Vaticano II, después de haber pasado serias pruebas y dolorosas

vicisitudes personales y con su propia Iglesia.

Nuestras convicciones personalistas y comunitarias nos hacen ver que estos aportes son para vivirlos, no solamente para declamarlos y menos aún para ignorarlos. Por eso habría que estudiarlos, reconociendo que «junto a las convicciones auténticas, conviven en el hombre motivos turbios, intereses espurios, que exigen una obra de purificación continua para poder realizar las convergencias que permitan una revolución al servicio de la persona»⁷.

Esta revolución será hacia el interior de la persona, el cambio profundo —la conversión—, y hacia la transformación social. En verdad, la revolución tendrá que ser moral tanto como económica, es decir integral. Sabiendo que la revolución material primero es espiritual y que si no es así nunca habrá una verdadera revolución.

Repetimos, no está dicha la última palabra y la razón de este escrito quiere ser la *esperanza*. Confiamos en que habrá quien con espíritu indomable diga con nosotros: *Adsum*, «aquí estoy», «estoy presente», listo para el profetismo, la revolución deseada y el testimonio necesario.

Notas

1. Ferreiro, Luis: Prólogo al libro *La revolución personalista y comunitaria en Mounier* de X. M. Domínguez, Antonio Calvo y Luís Narvarte, p. 17, Edición Fundación Emmanuel Mounier, año 2.002.
2. Vegas, José M^a: Introducción general al volumen I de las obras de E. Mounier, pp. 16-17, Obras completas, volumen I, Emmanuel Mounier, Ediciones Sígueme, Salamanca 1992.
3. Weigel, George: *Biografía de Juan Pablo II, testigo de esperanza*, p. 233, Plaza y Janés Editores, S. A., año 1999.
4. La negrita es mía.
5. Idem.
6. Weigel, George: op. cit., pp. 236-237.
7. Vegas, José M^a: op.cit., p. 16.

Las subvenciones agrarias: beneficio de unos pocos

Redacción de **Acontecimiento**

Se supone que el dinero empleado en subsidios o ayudas, sean de la clase que sean, debe ir a quienes más lo necesitan. Esto no ocurre más de las veces, porque «quien hace la ley, hace la trampa» para engordar a los más gordos. Así ocurre con el sistema de subvenciones agrarias que ha propuesto la P.A.C. hasta ahora. Cuanto más produces y más tierra tienes más subsidio recibes. La disyuntiva «ayudas a la extensión/producción» es, además, difícil de superar, porque si la ayuda a la producción es peligrosa y genera excedentes que luego se revenden bajo precio de coste a países del Tercer Mundo, otro tanto lo es la ayuda a la extensión porque fomenta la obtención de dinero fácil, es decir, de fraude.

El sector agroalimentario español percibe en ayudas europeas y nacionales alrededor de 10.000 millones de euros. De ellas un 76% va a un 18% de productores. Realmente los pequeños ganaderos y agricultores, el 82%, percibe el 24% de esas ayudas. En general, se puede decir que el grueso se queda «entre cuatro», ya que el 3,2% percibe el 40%. Una vergüenza legal. Y como tal vergüenza digna de ser denunciada. Pongámosla nombres (Cfr. Informe Intermón Oxfam 2005 «*David contra Goliath*»):

- Hermanos Mora Figueroa Domécq: 3.608.000 euros
- Hermanos Hernández Barrera: 2.464.000
- Nicolás Osuna García: 2.291.000
- Cayetana Fitz James Stuart (Duquesa de Alba) e Hijos: 1.885.000

— Hermanos López de la Puerta: 1.457.000

— Samuel Flores: 1.110.000

Total: 14.467.000, es decir, estos señores, algunos de ellos «Grandes» de España, perciben la renta anual de 90.000 mozambiqueños.

A este pingüe negocio de las subvenciones se han sumado ya las multinacionales, entre ellas Ebro-Puleva (de la que son accionistas los hermanos Hernández Barrera con un 10% de capital).

¿No son injustas las leyes que permi-

miento del Tercer Mundo. Pero entre nosotros tampoco fomenta el desarrollo. Las subvenciones, según su configuración actual, han burocratizado la actividad agropecuaria. No solucionan más problemas de los que crean y se convierten en un bálsamo para paliar las graves carencias estructurales del campo español (propiedad de la tierra, intermediarios en la distribución, modernización de infraestructuras y maquinaria, falta de mano de obra, escasa formación...) que hacen insostenible la agricultura y la ganadería en nuestra nación.

¿Cómo no pedir una reforma de la P.A.C.?

Es cierto que si desaparecen las subvenciones se verán dañadas las pequeñas explotaciones. Ello tendrá inevitables consecuencias sociales, morales y ecológicas no sólo para el medio rural. El abandono del campo y de la actividad agropecuaria que venimos sufriendo ya las ha mostrado. Los incendios en montes descuidados y des-

provistos de explotación ganadera y forestal son un ejemplo.

Por ello, cualquier reforma de la P.A.C. debe tener en cuenta esta situación, que aunque sea menos trágica que la del Tercer Mundo, también afecta a personas. Hay algunas líneas por las que debería transitar dicha reforma: eliminar toda subvención que repercuta en las exportaciones, limitar la ayuda a los grandes productores y propietarios, prohibir el *dumping* (exportar los excedentes por debajo del coste de producción) y favorecer a las pequeñas explotaciones con otro tipo de ayudas sociales para revitalizar el campo español, sobre todo en aquellos lugares donde la despoblación hace difícil la vida.



ten esto? ¿No es para hacerles a todos una campaña de boicot?

Mientras algunos se llenan los bolsillos con las subvenciones, entre 1999 y 2003 desaparecieron 37.000 explotaciones familiares agrarias en España. Y es que la situación de los pequeños agricultores y ganaderos aquí es muy frágil. Se compensa con la economía sumergida y con el pluriempleo, pero entre lo poco que se gana en el campo y el descuido del medio rural en prestaciones sociales por parte de las administraciones, hay provincias en que los pequeños agricultores y ganaderos son una especie en vías de extinción.

La P.A.C. está desacreditada en la conciencia social, fundamentalmente porque contribuye al empobreci-

El pensamiento dominante

.....
José M. Vegas

Religioso Claretiano

Profesor en San Petersburg (Rusia)
.....

1. ¿Existe un pensamiento «dominante»?

Hablar de «pensamiento dominante» me suena a paradoja. El pensamiento por sí sólo es demasiado débil para poder dominar. Lo que domina es siempre algún poder, que, eso sí, se sirve, entre otras cosas, del pensamiento para reforzarse. El pensamiento unido al poder y a su servicio tiene siempre un cierto sabor a sofisticada. Y la sofisticada se rinde a las modas efímeras del momento. A lo largo del siglo xx hemos asistido al sucederse de modas filosóficas, que dominaban el panorama durante cierto tiempo, pero que pasaban deprisa: positivismo, existencialismo, marxismo, estructuralismo... Son corrientes que han dominado, influido, dejado su huella, hecho su aportación, pero que han ido cediendo con rapidez el dominio a nuevos poderes.

Hablando de poderes dominantes, no podemos olvidar que hasta hace bien poco el dominio del mundo (y de los pensamientos) se jugaba en el enfrentamiento de bloques. La confrontación entre el Este y el Oeste dominaba el mundo y se proyectaba sobre el Sur, como lugar de choque, de lucha por la supremacía, mientras en el Norte el terror nuclear contenía a los contendientes.

La caída del Muro de Berlín nos puede hacer pensar (nos hizo pensar durante algún tiempo) que el poder (y el pensamiento dominante correspondiente) se había reducido a un solo polo. Para alborozo de unos y desesperación de otros, el mundo se había simplificado, reduciéndose a una aldea global y poniendo punto final a la historia. Como consecuencia de tal simplificación el pensamiento domi-

nante habría de ser, no sin más el precedente de USA (por ejemplo, el pragmatismo), sino el que se deriva del estilo de vida precedente de allí y que se impone y domina por doquier.

En realidad, la pretendida simplificación no ha tenido lugar. Antes al contrario, las cosas se ha complicado todavía más. Hemos pasado de una confrontación «cartesiana», clara y distinta, ilustrada (capitalismo-comunismo), a una confrontación difusa, fragmentada, postmoderna, donde el enemigo no tiene rostro, ni territorio definido, es virtual, es el terrorismo de «red», la red que los profetas de Acuario consideraban con ingenuo optimismo la institución tipo de la Nueva Era, y que se ha revelado una amenaza no localizada, omnipresente, imprevisible, extraordinariamente cruel, fundamentalista y fanática, sobre todo precedente del mundo islámico, pero no identificado con él, entre otras cosas, porque no existe «un» o «el» mundo islámico, y porque los mismos musulmanes la padecen tanto o más que los occidentales.

Hay además otros factores que aumentan el desasosiego y la sensación de amenaza. Por ejemplo China: pero no, como podría pensarse, la China comunista (que sería un vestigio del viejo enfrentamiento cartesiano) que combate el capitalismo, sino, por el contrario, es la China consumista, que quiere parecerse a y vivir como en los países capitalistas, y hace que aumente el precio del petróleo, nos invade con sus productos (malos, pero muy baratos), y poco a poco con sus gentes (Siberia se va despoblando de rusos y poblando silenciosamente de chinos).

En fin, que el pensamiento dominante en el comienzo del siglo, más que un pensamiento es un sentimiento difuso y postmoderno de miedo e inseguridad, y el pensamiento que va generando es la ideación de cómo defendernos frente a las nuevas amenazas.

En realidad, las alternativas ante las amenazas son habas contadas. Dejando a un lado las estrategias concretas, en el fondo la elección es doble: o atacar o ceder. En tiempos de la guerra fría, en Occidente, ya había quien consideraba que lo mejor era ceder: «besser rot als tot» (mejor rojo que muerto) decían los pacifistas alemanes en los años 70 y 80. Otros, claro, preferían la NATO. También hoy nos movemos en esas alternativas, aunque siendo la amenaza postmoderna, resulta más crudo saber qué hacer en concreto. Bueno, la de atacar está más clara: es la opción dura, a lo Bush. La otra, aunque pueda parecer clara (el «No a la guerra» de los neopacifistas antiglobalización) es más sutil. Quien haya visto la película «El Reino de los Cielos» tal vez haya entendido (como yo he entendido) que ahí se aboga por la cesión: el Reino de los cielos no tiene que ver con símbolos, como Jerusalén, que es mejor no defender con tal de salvar el pellejo, porque el reino de los cielos es algo meramente interior («está dentro de vosotros», se traduce, mal, pues la traducción correcta es que está *entre* vosotros). Y Saladino y todo lo que representa sólo ataca si se le molesta. En fin, la tesis está clara: la religión (la cristiana, clara) es una «opción privada» que debe renunciar a toda pretensión de presencia pública, a toda pretensión de «imponer» valores (donde, cuando se trata de la Iglesia, proponer e imponer es lo mismo; los otros, sobre todo los autoproclamados progresistas, ni proponen ni imponen, porque presentan sus «valores» como evidentes y no necesitados de debate, eso sí, con frecuencia tras prolongadas campañas de propaganda solapada y explícita). Ante el fundamentalismo (sobre todo musulmán, no podemos evitar la referencia) lo mejor sería, pues, ceder, adoptar actitudes blandas, románticas y vaporosas. No puedo evitar la sensación de

que buscar alianzas de civilizaciones es optar por el vapor y la poesía. Y por la contradicción, pues como en la peli «El reino de los cielos», si el cruzado francés cede, renuncia a la presencia pública (Jerusalén) y se va a su casa (el espacio privado), Saladino no renuncia ni al símbolo ni a la presencia pública. En el caso musulmán no hay «opción privada» que valga.

La cuestión está en que, se opte por ceder o por atacar, las posibilidades de salir airosos del trance, se me antojan escasas. Porque Occidente tiene, sí, más riqueza, más medios militares, más poder que nadie. Puede resistir o atacar, pero ¿puede vencer? Representantes de las dos opciones, Blair y Zapatero, en los últimos días y a propósito de los atentados de Londres el 7 y el 21 de junio, han declarado solemnemente que «vamos a defender nuestros valores» (es de suponer que por vías distintas). Pero la pregunta del millón es: ¿qué valores? Porque el relativismo dominante (he aquí algo dominante, aunque no sé si exactamente «pensamiento») revela nuestra debilidad moral. Hemos reducido los valores absolutos, aquellos que ennoblecen la vida del hombre precisamente porque valen más que la vida, y por los que, en consecuencia, es posible entregarla, a consenso, acuerdo, conveniencia, interés o estados sentimentales dependientes de cada cual. Y los hemos sustituido por otros, absolutizados pero que son por esencia relativos: así la tolerancia y la solidaridad. Se me concederá que la tolerancia no es un valor incondicional, pues hay cosas que son intolerables; y que la solidaridad es buena a condición de que se dé en torno a algún otro valor positivo, pues la solidaridad de la mafia, los grupos terroristas o cualquier forma de corporativismo es altamente condenable.

2. Una mirada al Este¹

Quisiera ahora hacer un cambio brusco de tercio y compartir con vosotros algo de mi experiencia de estos nueve años en Rusia.

Estamos demasiado acostumbrados a identificar a Rusia con la antigua URSS y el comunismo. La caída del Muro nos ha hecho comprender que durante muchos decenios Europa ha estado mutilada y, por eso, extrañada de sí misma. También, al asomarnos al mundo que se nos mostraba por encima de las ruinas del telón de acero, hemos comprendido que ese mundo, preponderantemente eslavo es extraordinariamente plural y tiene vínculos muy fuertes y diversos con el resto de Europa: basta mencionar que en Praga se fundó la primera Universidad de habla alemana, recordar el catolicismo polaco o las raíces latinas de Rumania.

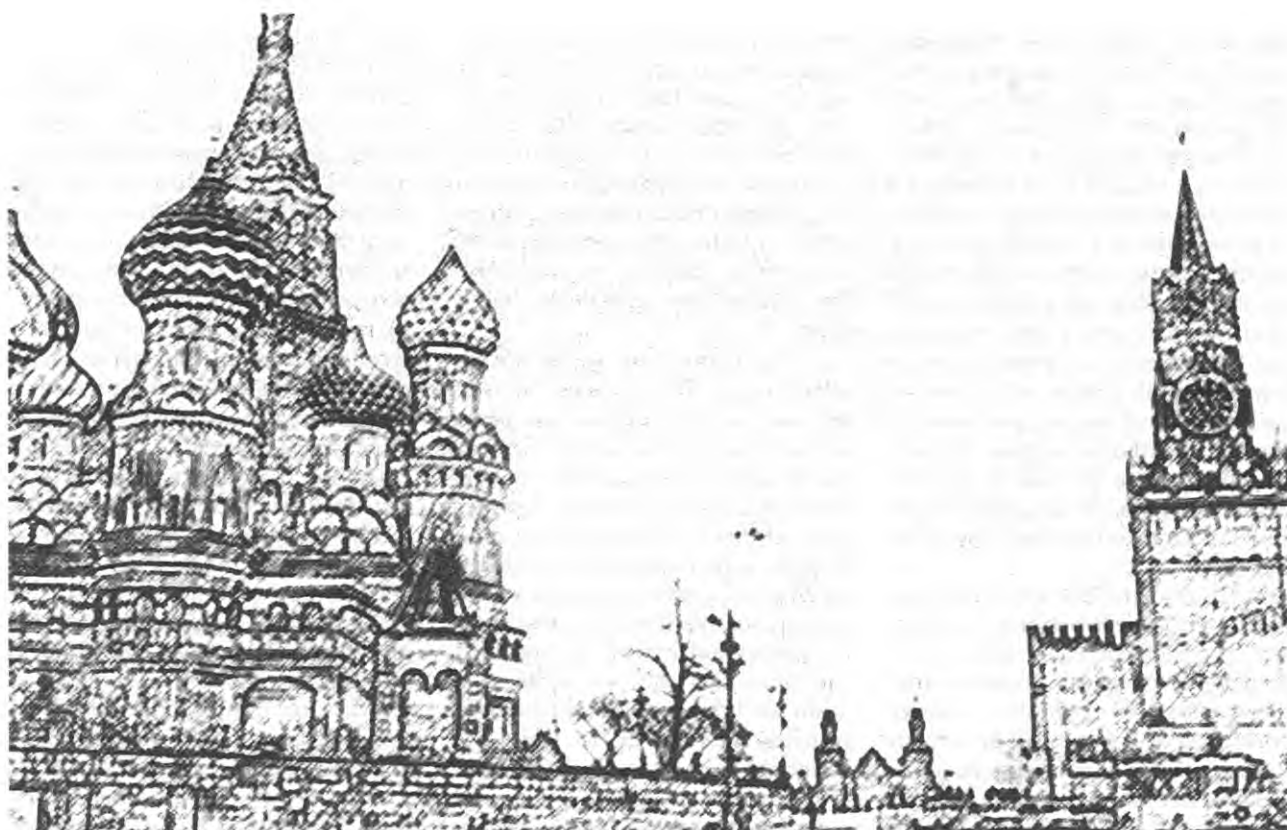
En lo que respecta a Rusia, es importante ante todo evitar los tópicos habituales (frecuentes en la misma Rusia), sin negar la parte de verdad que pueda haber en ellos: que ella representa la mística y la estética y Europa occidental el racionalismo y la ciencia, etc. Rusia, parte necesaria de Europa, es un puente entre Oriente y Occidente en dos sentidos. En primer lugar, entre Roma y Bizancio (los dos pulmones cristianos de Europa), pero también entre el Occidente europeo y el Oriente asiático, en el que se encuentran más de dos tercios del territorio ruso.

Rusia no es, desde luego, el único rostro oriental (ortodoxo) del cristianismo, aunque sí, posiblemente, el más significativo por extensión y número de creyentes (aunque muchos todavía potenciales). Pero, además, Rusia está fuertemente impregnada del «principio asiático», con no pocos elementos de confucionismo, por su posición geográfica y por la fuerte impregnación cultural que el yugo tártaro-mon-

gol dejó en el alma rusa. Así se manifiesta en el fuerte sentido de pertenencia colectiva y de jerarquía, con sus pros y sus contras. A este respecto, es preciso recordar que el «oriente cultural» europeo está presente en sus dos extremos geográficos: en Rusia, por lo dicho, y en España, por la secular presencia árabe en ella. Tanto Rusia como España se forjaron como naciones en gran medida en la lucha por liberarse de esas invasiones que, sin embargo, dejaron su huella en el carácter de ambas. Además España y Rusia son los dos extremos de Europa. En los dos se ha dado históricamente una relación ambivalente con Europa. ¿Somos europeos, o somos «otra cosa»? La relación de tensión con la Europa central es una parte esencial de nuestras identidades (aunque entre nosotros se haya diluido bastante). Por fin, percibo en la actual situación rusa, de crisis en varios sentidos, de entre los cuales la crisis de identidad no es el menos importante, un fuerte paralelo con la crisis de identidad que vivió España en torno a 1898, con ocasión de la pérdida de sus últimas colonias ultramarinas. Tal vez por todo esto existe una extraña sintonía afectiva entre rusos y españoles, pese a las grandes diferencias.

Quisiera expresar también una cierta protesta por la actitud occidental hacia Rusia, que se refleja con fuerza en los medios de comunicación social. Todas las crónicas occidentales sobre el país van acompañadas de un deje de desconfianza y escepticismo. Ese deje, sin embargo, revela también nuestra incapacidad para comprender. Nos empeñamos en que Rusia sea, simplemente, «como nosotros». Y eso no es posible, ni deseable. Rusia tiene que ser sí misma, dando lo mejor de sí misma. Pero para eso necesita crédito: económico, y del otro, político, social y humano.

Escribía el gran poeta ruso Tiutchev: «Con la razón no se entiende Rusia /



No se la puede medir por el mismo rasero / Su porte es especial / En Rusia sólo se puede creer.» Que en Rusia sólo se puede creer, y no comprender, es tal vez un tópico. Pero encierra una gran verdad: para comprender hay que creer, porque sólo se comprende de verdad lo que se ama. Para comprender a Rusia hay que esforzarse en conocerla, es decir, hay que creer en ella y amarla. Y el amor es, entre otras cosas, paciente. Con Rusia hemos de tener paciencia. Paciencia con la Ortodoxia, que sale de una larga y dura hibernación y cuyos defectos se parecen tal vez demasiado a los nuestros de hace sólo algunos decenios; y esos defectos no eliminan sus valores cristianos, que son la semilla de superación de aquellos mismos defectos. Y paciencia con la sociedad y el Estado

Ruso y su política. No se puede esperar una democracia plena en un país que nunca la ha tenido, y en el que la sociedad civil apenas está empezando a formarse.

La paciencia que nace del amor y de la fe en Rusia es el principio de una esperanza fundada: Rusia ha manifestado en su historia una formidable capacidad de madurar deprisa. Basta pensar en su literatura, que nació en el siglo XIX siendo ya una cima de la literatura mundial. También en otros campos ha mostrado esas posibilidades. Nuestra esperanza fundada es que el cristianismo ortodoxo ruso y la vida social también madurarán, no simplemente imitando modelos ajenos, sino creciendo desde dentro, en fidelidad a sí mismos. Sólo así podrá Rusia hacer su aportación específica

para que Europa sea de verdad sí misma.

Miradas así las cosas comprendemos que durante la mayor parte del siglo XX Europa ha estado incompleta. Y ahora se nos abre una oportunidad histórica.

Hablamos de «revolución personalista y comunitaria», de su necesidad por fidelidad al hombre. Sabemos que el mundo occidental ha subrayado de la persona su dimensión individual y ha derivado así a un extremo individualismo: subjetivismo moral, prometeísmo antropológico, capitalismo, voluntad de poder y, al final, nihilismo, pérdida del sentido del misterio del mundo y del hombre; y, con ello mismo, pérdida del sentido común para que impere a cambio nuestra soberana voluntad. Pero si como decía

Chesterton (creo), que el Parlamento puede hacerlo todo menos que los varones engendren hijos, tampoco puede, por muchas mayorías que se tengan, que por decreto ley un matrimonio sea un registro de la propiedad o un equipo de hockey, o que una pareja homosexual sea un matrimonio. Si se puede llegar a decir (de nuevo cito de memoria, creo que a Dawkins en *El relojero ciego*, 1986, y pido disculpas por la crudeza de la expresión) que no hay diferencia alguna entre que los penes entren en vaginas o en anos, es que se ha perdido el sentido común y la capacidad de percibir el misterio del ser humano, de su cuerpo, de sus relaciones, de los fines inscritos en sus fibras.

El subjetivismo ha devorado una parte esencial de la persona y ha abortado la posibilidad concreta de esa revolución personalista y comunitaria. Sin embargo, el diagnóstico, la mera conciencia de la necesidad de corregir y completar no es suficiente para que eso necesario se haga posible. La conciencia por sí sola poco puede hacer si carece de los materiales para elaborar aquello a lo que aspira. Pues bien, creo que el reencuentro con toda la Europa oriental abre en este sentido la oportunidad histórica de una cooperación complementaria fecunda para cada una de las partes y que puede por fin hacer posible aquella revolución pendiente, la de la fraternidad, que aún libertad e igualdad, sanando el individualismo, por un lado, y el totalitarismo colectivista, por el otro.

Porque Europa oriental ha estado también secularmente enferma. Lo que le ha faltado, al menos en suficiente medida, es el sentido de la persona por un exceso de colectivismo. No es simplemente que el dominio del régimen comunista haya inyectado colectivismo en las venas de la Santa Rusia. Es que ya la Rusia zarista era colectivista por «connaturalidad», en

eso que ha dado en llamarse el alma rusa. El comunismo triunfó en Rusia no tanto por factores económicos, sino por una predisposición espiritual, en la que tanto el principio asiático como el cristianismo bizantino han influido poderosamente. No insistiré en que el régimen comunista extremó la inclinación colectivista hasta límites criminales de lesa humanidad.

En este punto quisiera hacer un pequeño inciso. Durante estos años en que vivo en Rusia, cuando con periodicidad casi anual he venido por España, he ido recibiendo como por contraste diversas impresiones: al principio fue la del bienestar material; después la de una superficialidad generalizada y creciente; hace unos cinco o seis años me llamó la atención el tono «postmoderno» de la publicidad, basada en una alto porcentaje en el gusto por la trasgresión (por ejemplo, recuerdo que un cierto whisky se anunciaba con la frase contundente «No hago lo que debo, sino lo que quiero»); más recientemente me ha llamado la atención sobre todo la savia nueva hispanoamericana que, por fortuna, nos invade. Este año ha sido la obesidad: casi la misma sensación que tuve en los Estados Unidos hace trece años, la he tenido este año, la gran cantidad de obesos que se ven por todas partes. Pues bien, a un nivel más intelectual y que se ha ido fraguando poco a poco y que tiene mucho que ver con mi experiencia en Rusia, a donde llegué cuando los efectos del largo dominio comunista en aquella sociedad eran todavía muy manifiestos, me impresiona, sorprende y casi me indigna que en occidente no hemos hecho las cuentas con el comunismo marxista. Los regímenes comunistas se hundieron ellos solos, podridos por dentro, dejando un rastro horrible de muerte y desmoralización; pero su enorme capacidad propagandística, que en la Eu-

ropa occidental sigue acaparando la izquierda clásica, continúa narcotizándonos e impidiendo que se haga una crítica eficaz de sus supuestos antihumanos. Seguimos embrujados por numerosos *idola fori y theatri* que nos hacen adoptar poses solemnes de condena al fascismo y al nazismo, de crítica al liberalismo o al conservadurismo, pero con igual solemnidad nos permiten revestirnos del áurea prestigiosa de «ser de izquierdas», sin mayores precisiones, o, yendo al extremo, proclamar sin rubor que se es todavía hoy comunista, y cerrar los ojos a los crímenes espantosos cometidos en nombre de la dictadura del proletariado, como si fueran pecadillos de familia que se pueden pasar por alto. Y esto es muy grave porque revela una parcialidad en la aplicación de criterios por principio universales e imparciales, que insulta a la inteligencia y ofende al sentido de la justicia. Creo que esta crítica es condición necesaria de la síntesis que la nueva situación europea nos ofrece. Y tal crítica, en mi opinión, debería concluir la necesidad de ir de una vez prescindiendo de un lenguaje tan pretencioso y pedante como vacío de contenidos: términos como izquierda y derecha, progresista y conservador, han perdido gran parte del contenido que les dio sentido, y por ello, creo que habría que hablar en términos axiológicamente más concretos: de justicia, verdad, honestidad, dignidad, eficacia, etc.²

Si la Europa occidental está enferma de individualismo y la oriental padece más bien la enfermedad opuesta³, es cierto que en el encuentro y diálogo mutuo es posible encontrar remedio a los males de unos y otros. Occidente puede aportar a la Europa eslava el sentido del valor inalienable de cada individuo humano; Oriente puede insuflar en la Europa occidental el sentido de pertenencia (la «sobornost» ortodoxa, palabra que significa «conci-

liaridad» y con la que la Ortodoxia traduce el griego «katholikós»).

No sé si será exagerado decir que hemos perdido el bárbaro siglo xx, porque hemos malgastado grandes energías en la confrontación y no en la síntesis. Es hora de cambiar de rumbo. La posibilidad de que el Occidente y el Oriente europeos dialoguen y cooperen desde el respeto y la mutua complementación es hoy real. Pero esta posibilidad no es ni puede ser sólo estratégica, sino que ha de ir a la raíz de la vieja Europa. Recordamos a Mounier en el centenario de su nacimiento, y comprendemos la enorme actualidad de sus intuiciones. Precisamente en nuestro tiempo es posible tender con más decisión a lo que él avistó proféticamente: «la revolución será moral o no será; la revolución moral será económica o no será». Si nuestro mundo dominante y amenazado anda moralmente anémico, es a las dimensiones profundas del ser humano a las que hay que apelar y apuntar. La posibilidad de la que estamos hablando es una posibilidad antropológica fundamental, una posibilidad ante todo *espiritual*. Ningún partido, ningún «eje» (por ejemplo franco-alemán) puede realizar esta tarea. El diálogo, la síntesis y la complementación entre el occidente y el oriente europeos es tarea del cristianismo, sobre todo católico y ortodoxo, los dos pulmones espirituales de Europa.⁴

Si esto es así, es preciso desmarcarse y denunciar el laicismo de cuño francés que trata de imponerse en toda Europa por la vía (de momento muerta) de la pseudoconstitución giscardiana y que la progresía española ha abrazado con tanto entusiasmo como falta de sentido crítico. La alternativa al laicismo jacobino no es el confesionalismo, ni el clericalismo, ni el fundamentalismo, como se pretende desde posiciones malévolamente propagandísticas. La experiencia religiosa viva, libre, tolerante y comprometida

debe estar presente en la vida de nuestras sociedades por medio de los creyentes que la incorporan a su compromiso público y vivifican y moralizan así la vida social. La pretensión laicista, que resuena en los eslóganes europeístas del tipo «la Europa de los ciudadanos», es la de fomentar un hombre sin atributos en la que toda referencia trascendente queda relegada al terreno de los hobbies, y sólo se pueden exhibir los «minima moralia», buenos tal vez para el funcionario de Estrasburgo. Pero no existe el hombre sin atributos, sino la persona concreta con sus dramas, sus valores y sus convicciones. La no confesionalidad del estado, que nadie discute, entre otras cosas porque el estado, siendo un artefacto utilitario (el «aparato del estado»), no tiene nada que confesar, no significa en modo alguno que los seres humanos concretos hayan de renunciar a sus credos para poder adquirir la dignidad de ciudadanos.

Así pues, son los creyentes conscientes y comprometidos, que portan en sí las semillas de la experiencia espiritual que ha conformado Europa, quienes pueden llevar adelante el encuentro fraterno entre sus dos pulmones y facilitar esa síntesis benéfica de lo individual y comunitario que conforma la persona, y ofrecer los frutos revitalizadores de tal síntesis a la vieja y decadente Europa. Porque aquí la cosa no va ni de voluntarismo, ni de decretos-ley, ni de «acuerdos entre estados miembros», sino de sabiduría, contemplación y escucha, responsabilidad y gracia, de capacidad de recuperar y admirar el misterio de la realidad, del hombre, del «otro». Y aquí es donde se requiere el pensamiento, si bien, tal vez no el dominante.

3. El pensamiento no dominante

Pensar es «pesar», «ponderar». El auténtico pensamiento no es dominante

ni dominador, sino reflexivo, abierto y a la escucha, se deja interpelar por la realidad y su verdad, está dispuesto a someterse a ella y a servirla. La historia nos enseña que el auténtico pensamiento es libre ante el poder, no acepta compromisos, es desafiante y profético, y por eso mismo casi siempre es perdedor. El paradigma del pensamiento auténtico es Sócrates, que no representa a la mayoría, que está dispuesto a quedarse en minoría pero a favor de la verdad y la justicia y morir por ellas si fuera preciso. Y por encima de todos, el pensamiento auténtico es el Logos que sucumbe solo ante los poderes del mal: Jesucristo.

Así pues, el pensamiento verdadero y auténtico es un pensamiento perdedor, derrotado por los poderes dominantes. Y, sin embargo, este pensamiento por ser así no está sujeto a los poderes efímeros y pasajeros y compone la *philosophia perennis* que ilumina a la humanidad y perdura a través de la historia.

Y, sin embargo, tampoco se trata de un pensamiento elitista, separado, al margen de la plaza pública, sino que va al encuentro, entra en diálogo, a la par que discierne y critica, deshaciendo los prejuicios arraigados y abriendo horizontes veritativos y axiológicos nuevos.

Es preciso recordar de nuevo a Mounier y su idea de «liberar verdades», en virtud precisamente de su capacidad de escudriñar y discernir la verdad prisionera en cada posición, sin condenas apresuradas.

Como he dicho en otro lugar, el personalismo nunca ha estado de moda pero siempre ha estado presente.⁵ En el centenario del nacimiento de Mounier comprendemos que el personalismo está lejos de ser pensamiento dominante, pero esto mismo nos habla de su actualidad y su futuro: es parte vital del pensamiento vivo, siempre fecundo, necesario y actual.

Hoy día el personalismo comunitario tiene como tarea muy importante el tender puentes entre el oriente y el occidente cultural, geográfico y cristiano, para favorecer la síntesis que ponga las bases «materiales» (axiológicas, culturales, morales y religiosas) de lo personal y comunitario, un universo de valores fuertes, no relativos, en los que se puede creer sin complejos y con los que es posible vencer moralmente tanto al relativismo subjetivista como al fundamentalismo fanático. Se trata de

valores fuertes porque no son rígidos ni dogmáticos, sino abiertos universalmente, pues son valores de todos. En la dialéctica entre globalización y localismo (un vector que no hemos podido tratar aquí, pero que atraviesa todo lo dicho), descubrimos en la perspectiva personalista y comunitaria un universalismo que no se impone, sino uno que se abre a lo otro y al otro, a lo diverso, pues sabe que en toda perspectiva habita, más o menos escondida, la verdad personal, con frecuencia a la

espera de su liberación y su epifanía. En este sentido es posible creer que también hay un hálito personalista y comunitario en el Islam, pues no en vano Ismael era también hijo de Abraham.

Desde estos parámetros, creo yo, habríamos también de mirar Sur, del que no nos hemos olvidado. Pero esto abriría un nuevo frente que excede los límites de esta intervención y que sin duda será tratado por otros con mayor hondura y competencia.

Notas

1. Buena parte de este punto dos está tomada de mi intervención en la mesa redonda «Las dos caras de Europa», en el VI Congreso Católicos y vida pública, «Europa, sé tú misma», Universidad San Pablo-CEU, Madrid, 20 de noviembre de 2004.
2. Remito, a este respecto, a mi artículo «Religión y progreso» en *Diálogo Filosófico*, 45, 1999, pp. 433-453.
3. En Rusia se va imponiendo un estilo de vida individualista importado de occidente que, sin embargo, no elimina el dominio de la identidad colectiva común, como se puede descubrir en el fuerte nacionalismo connatural a la identidad eslava. Por otra parte, es cierto que en occidente (sobre todo en España) surgen sarpujidos de nacionalismos localistas (que vistos desde fuera son sólo ridículos y fuera de España no merecen la más mínima atención), que son reacciones hipertróficas y enfermizas de amor al terruño mezcladas con mitologemas pseudohistóricos y, en opinión de quien escribe esto, bastantes complejos y muchas ansias de poder. Como se ve las cosas son bastante más complejas de lo que mi esquemática exposición plantea.
4. Lo que dice Berdiaev para la solución del problema antropológico de la técnica, vale también para lo que aquí nos ocupa: «Este problema puede ser resuelto sólo con la conciencia que sitúa al hombre por encima de la naturaleza y de la sociedad, sitúa el alma humana por encima de las fuerzas naturales y sociales que deben someterse a él. Aquello que liberaba al hombre debe ser aceptado y rechazado lo que le esclavizaba. Pero esta verdad sobre el hombre, sobre su dignidad y su vocación se encuentra en el cristianismo, si bien, tal vez, no se haya descubierto suficientemente en su historia y con frecuencia se haya tergiversado. El camino de la definitiva liberación del hombre y de la definitiva realización de su vocación es el camino al Reino de Dios, que no es sólo un reino celeste, sino también un reino de la tierra transfigurada, del cosmos transfigurado.» N. Berdiaev, «El hombre y la máquina», en Carl Mitcham y Robert Mackey (Eds.), *Filosofía y tecnología*, Madrid, Ediciones Encuentro, Edición español de Ignacio Quintanilla, 2004, p. 290.
5. Cf. E. Mounier, *Obras Completas I*, Salamanca, Sígueme, 1992, Introducción general al volumen I, pp. 12-13.

Breve noticia sobre Emmanuel Mounier

Luis Alberto Henríquez Lorenzo

Licenciado en Filología Hispánica

En *Alfa y Omega* n° 461 (fundación San Agustín, Arzobispado de Madrid, 28-VII-2005, p. 29), José Francisco Serrano afirma, a propósito de *Decir el Credo*, uno de los últimos títulos del bien que *prolífico y militante* filósofo personalista español Carlos Díaz (Desclée De Brouwer, 2005), que este se encuentra ya en una altura intelectual y moral que lo habilita o capacita para —cito— «deslegitimar las aporías de nuestra cultura».

Tal lucidez deslegitimadora pone en solfa no pocos de los tópicos, mitos y *mitologemas* de la decadente cultura actual, de modo que no hemos de valorar tal lucidez solamente —aunque también, ni que decirlo— como un mero ejercicio de deconstrucción más o menos *estructuralista* ni como un levantamiento de actas de sospecha tras el rastro de la gran sombra de las grandes sospechas decretadas por los tres preclaros maestros de la sospecha (Marx, Nietzsche, Freud, según el conocido diagnóstico de Paul Ricoeur)... A decir verdad, el *norte* epistemológico y ontológico o metafísico —así pues, profundamente moral, y por ende religioso— que orienta el pensamiento del profesor Carlos Díaz hacia el *Sur* de la humanidad —progresivamente mayoría empobrecida— sabido es que el citado profesor lo ejecuta con erudición y gracia literaria notabilísimas.

En consecuencia, su apuesta filosófica —empeñada en demostrar que la fe es razonable y que la razón misma abierta a las posibilidades últimas otorgadas por la fe, se deja interrogar por esta, nutrir, trascender, ensanchar, se hace cálida, porque sigue siendo

verdad que el «corazón conoce razones que la razón desconoce»— se nos aparece como un titánico y a contracorriente esfuerzo *fiel*, es decir, «digno de fe y de esperanza y de caridad», por presentarnos las cuestiones fundamentales de la vida cristiana. Insertos como estamos en el vendaval de una sociedad y una cultura que parecen cacarear por todas partes el canto de



cisne de las utopías y el consiguiente resquebrajamiento de «la ilusión por los grandes relatos», la descomunal obra ensayística del fundador del Instituto Emmanuel Mounier se empeña en resistir las turbulencias y los golpes bajos de la *desacralizadora* y *desmistificadora* cultura dominante comúnmente llamada postmoderna.

Pues bien, si Carlos Díaz se nos presenta en efecto como «deslegitimador de aporías de la cultura actual», como «desfacedor de los tópicos y entuertos de la postmodernidad ya claramente decadente, sodomítica y ensombrecida por tonos apocalípticos o que al menos lo parecen», otro tanto de lo mismo cabría afirmar de Emmanuel Mounier —y si se me permite, *incluso* con más razón—, de quien no en vano el primero se considera discípulo, o mejor, entusiasta admirador, pues discípulo lo que se dice discípulo, me consta que el profesor Díaz sólo querría serlo de aquel Maestro que nos amó primero...

Pero en efecto, el pensamiento del filósofo católico francés, de quien este año celebramos el primer centenario de su nacimiento (Grenoble, 1905), nos sigue interesando porque «en su conjunto» —valga esta expresión tan objeto de uso, con todo acaso estilísticamente no muy afortunada— se significa como una crítica al sistema burgués imperante en su tiempo... y en el nuestro; o por mejor decir, es la suya una crítica audaz, lúcida y militante a la espiritualidad del cristianismo burgués: espiritualismo desencarnado que amenazaba con aguar y volver sosa la sal del cristianismo, esto es, la entraña subversiva de la fe en el Dios de Jesucristo, fe que es buena noticia, especialmente *buena nueva* para los pobres, para los últimos, para los marginados y desheredados de nuestro mundo.

Así pues, en Emmanuel Mounier reflexión intelectual y compromiso en la acción constituyen las dos columnas que sostienen un edificio *teórico* muy bien fundamentado *teológicamente* —en el que es posible detectar ideas luego desarrolladas y sancionadas en el Vaticano II—, máxime tratándose

de un laico nuestro autor. No obstante lo recién dicho, harina de otro costal sería la controversia de considerar si Mounier supo —y digamos también *pudo*: recordemos que nuestro filósofo murió unos meses antes de cumplir los cuarenta y cinco años— construir lo que en círculos estudiosos y académicos se considera un sistema filosófico sistemático, acabado. A este respecto, cabe afirmar que efectivamente ha habido autores comúnmente adscritos a la corriente personalista y comunitaria —por lo demás, divergentes entre sí en no pocos aspectos biográficos y de itinerario intelectual—, tenidos por más «sistemáticamente personalistas» que Mounier.

Con todo, más allá de controversias, se yergue una verdad «de consenso», a saber, las raíces y los fundamentos del personalismo comunitario están claramente descritos en Mounier, quien, ciertamente, no concibió la reflexión intelectual y filosófica como la expresión de la organización más o menos sistemática y *gnoseológica* de «constructos mentales» alejados de la realidad e incapaces de transformarla. Fue Mounier un filósofo con el mono de trabajo siempre puesto, y la suya así pues fue una existencia marcada por el compromiso profundamente moral de vivir en carne propia lo reflexionado en la escritura.

Siguiendo en su quehacer de pensador el giro copernicano que pretendió imprimir al curso de la filosofía occidental K. Marx —recordemos aquello tan *marxiano* de «hasta ahora los filósofos han intentado explicar la realidad sin transformarla, ahora ha llegado el tiempo de intentar transformar la realidad», Mounier aunó —insistamos en esto—, compromiso y acción, análisis transformador de la realidad y mística cristiana, activismo intelectual al frente de *Esprit* y vida ejemplar de esposo y padre, preclara y pronta sensibilidad ante el aconteci-

miento —que es siempre «nuestro maestro interior»— y pertenencia filial, apasionada y crítica a la Iglesia, diálogo con las grandes corrientes de la cultura y el pensamiento de su tiempo —marxismo, tradición del socialismo utópico y libertario, liberalismos...— y catolicismo «de izquierdas», y todo ello sin rebajas en el ideal —motor de la existencia humana—, sin progresismos al uso a la baja o a la alza, ni siquiera en los episodios biográficos de incomprensión —también por parte de la Iglesia— y persecución que le tocó vivir.

Sí, en efecto, como hubo ocasión de afirmar en el recientemente celebrado *I congreso Internacional de Personalismo comunitario, «Democracia, Persona y Participación Social* (Madrid, 24-26 de julio, 2005), Mounier fue un seglar profundamente místico. No en vano, su interés por la mística española —san Juan de la Cruz, santa Teresa de Jesús...— fue ciertamente notable, hasta el extremo de concebir la idea de realizar una tesis doctoral sobre la misma, tesis que finalmente no llevó a cabo. Pero sobre todo fue Mounier un hombre de intensa vida de fe, un «seglar traspasado por el fuego entusiasmante de Dios». Y la fe cristiana, reparemos en ello, es esencialmente trinitaria, porque la Trinidad —Dios Padre, Hijo, Espíritu Santo— es un misterio de comunión fraterna, y por ende, radicalmente solidaria.

Y esto dicho pasa por ser, en verdad, parte de lo mejor de su testimonio luminoso: la profunda experiencia de Dios de Mounier, que, como acabamos de señalar, para un cristiano ha de ser experiencia esencialmente trinitaria. Esa experiencia de Dios fecunda su pensamiento, el pensamiento de un seglar que, llegue o no a los altares —es decir, a la consideración «oficial» de su santidad por parte de la Iglesia—, sigue siendo referencia lu-

minosa para cuantos grupos, instituciones e iniciativas diversas deseen continuar empeñados en la tarea de concebir, gestar y dar a luz una civilización no poco distinta a la actual.

De ahí que su pensamiento, su vida y su acción estén ya *canonizados* por quienes, creyentes y no creyentes, siguen interesados en la génesis de un pensamiento gestado y articulado en la tensión necesaria para aunar la transformación socio-cultural del *desorden establecido* y la vivencia de unos valores cívicos y morales *abiertos a la trascendencia*, capaces de considerar que *la persona tiene valor y no precio* —partiendo en esto del genio de Immanuel Kant, sólo que superándolo, llevándolo más allá—, capaces de *reconciliar a Atenas con Jerusalén* —esto es, la razón humana con el *Logos* divino—, y a *Marx con Kierkegaard*, esto es, la dimensión social del pensamiento y la consiguiente acción transformadora con la —humanísima, dignificadora por tanto del ser humano— apertura personal a la trascendencia, que viene a ser justamente lo que invocaba el filósofo, teólogo y sociólogo judío Martín Buber cuando reivindicaba la necesidad de que el «socialismo debía ser, si no quería acabar muriendo de deshumanizaciones, místico, socialismo místico».

Aún una penúltima consideración. Según información suministrada por uno de los congresistas en calidad de ponente —si no me falla la memoria, me estoy queriendo referir al filósofo y teólogo jesuita catalán Joseph M. Coll—, el recientemente fallecido papa Juan Pablo II reveló, en audiencia privada, a la viuda de Emmanuel Mounier, la belga Paulette Leclercq, que era no escasamente estimable la deuda intelectual que había contraído con su difunto marido, principalmente durante su etapa de profesor de Ética y de Filosofía en la universidad católica polaca de Lublin (véase al respecto *Volver a la persona. El método*

filosófico de Karol Wojtyła, del joven profesor mexicano Rodrigo Guerra López: Colección Esprit, Madrid, 2002, 348 páginas).

Es más, Karol Wojtyła, considerado por lo general más propiamente filósofo que teólogo, frente al papa actual Benedicto XVI, teólogo profesoral y profesional, no tuvo reparo alguno en admitir una influencia directa del pensamiento personalista de Emmanuel Mounier sobre sus encíclicas sociales, es decir, sobre textos papales tan notoriamente influyentes como *Laborem exercens*, *Centesimus Annus*, *Sollicitudo Rei Socialis*, e incluso sobre un escrito de capital importancia programática en el ministerio petrino del papa polaco, nos referimos a la *Redemptor hominis*.

Y finalmente una consideración ya sí que última. Si es común precisar que el personalismo de autores como Karol Wojtyła y J. Maritain es más teológico que filosófico —aclarado en la misma lengua de Cervantes: como te-

ólogos sí estaríamos ante auténticos personalistas, como filósofos, más bien estaríamos ante neotomistas—, quedémonos con una certeza que ya ha aparecido en esta misma reflexión, a saber, el pensamiento de Mounier bien puede que no sea lo que oficial y académicamente se reputa como pensamiento sistemático —en toda regla, son más sistemáticos los también franceses Maritain y Paul Claudel, no así el judío Martín Buber, tan genial como asistemático siempre, al igual que tampoco es tenido por sistemático Gabriel Marcel, etcétera—, sólo que sí es pensamiento *de una pieza*, esto es, pensamiento dotado de una formidable coherencia interna: la fe elevada a vivencia mística, la urgencia insoslayable de pasar a la transformación del desorden establecido, la necesidad —por imperativos de la propia fe en el Dios de Jesucristo, idea que habría de subrayar el Vaticano II— del diálogo con todos, creyentes y no creyentes, la convic-

ción de que el quehacer del intelectual ha de estar junto al mono de trabajo, a pie de obra, porque no de otra manera puede convertirse en pensamiento fecundo, propositivo, nutritivo para las transformaciones que se desean.

En definitiva, hablamos de un pensamiento que «es pensado con las manos» —intuición que ya descubrieron los maestros griegos—. En Mounier, ese pensamiento a pie de obra, por tanto gestado y articulado no como mero ejercicio «aséptico» de filósofo de gabinete o de científico de laboratorio, fue progresivamente siendo nutrido por una vivencia personal de pobreza y desprendimiento: caminos hacia la meta de la justicia... Con tales materiales se permitió construir un pensamiento Mounier, muerto meses antes de cumplir los cuarenta y cinco años (1905-1950), que para algunos resistentes frente al postmodernismo decadente y ya sodomítico, sigue siendo testimonio luminoso.

Gonzalo Tejerina, la teología fundamental como antropología teológica dialogal personalista y comunitaria

.....
Carlos Díaz

Director de *Acontecimiento*

1. Una teología antropológicamente orientada

El profesor Gonzalo Tejerina comparte en líneas generales el planteamiento de Heinrich Fries, sobre el que hizo su extensa tesis doctoral, a saber, una teología antropológicamente orientada —una teología orientada hacia la antropología, no una teología orientada por la antropología—, puesto que «hablar de Dios significa, aunque tampoco exclusivamente, hablar del hombre» (1996, 96). Desde luego, semejante enfoque no diluye la teología en elementos meramente existenciales ni la sustituye por una antropología inmanente y autoclausurada, pues «Dios pertenece a la definición del hombre» (1996, 134), de ahí que hablar del hombre sea hablar de Dios, ese *interior íntimo meo* que es posible desde el momento en que el hombre es imagen de Dios (1996, 447). La antropología, pues, teológicamente ha de ser una mediación necesaria: «Sólo en la interdependencia, nunca suficientemente reflexionada, entre antropología y teología adquiere realidad hoy la fe cristiana. La teología no debe dedicarse únicamente a la comprensión teórica de sus contenidos, también debe preguntarse qué aporta a la praxis, al cambio no sólo de los corazones, también de las relaciones que oprimen al hombre. Este es el amplio horizonte de la coordinación hoy exigida entre teología y cultura, que sólo será posible en la forma de una teología en pluralidad de teologías» (1996, 133). Desde luego, «la teología política, la teología de la acción, de la revolución, han dejado el sitio a una teología de la memoria, a una teología narrativa; temas ayer tan denostados como religión, interioridad, meditación, culto, juego, están nuevamente

en curso» (1996, 139). Y, aunque también estas últimas puedan llegar a ser de alguna manera caducas o unilaterales en el futuro —Dios no caduca, muchas teologías sí, sobre todo las que pretenden hacer caducar a Dios para autoperennizarse—, lo que la experiencia histórica y reflexiva deja tras de sí es la imposibilidad de la teología sin su correspondiente antropología epocal: Dios se manifiesta a lo largo de los eones a la persona que vive en ellos (1996, 131). Hoy ya es anécdota ese tipo de mentefactura teológica que consideraba cualquier posible mediación entre antropología y teología no solamente superflua, sino además peligrosa, cuya «imagen legítima fue la 'Teología del Denzinger'» (1996, 90). *Teología semper reformanda*: ni abstraer al hombre de la historia en pro de un discurso archimetafísico y atemporal, ni convertir la teología en un sistema infartado en su propia inmutabilidad (1996, 60).

2. El diálogo fe-razón en toda teología antropológicamente orientada

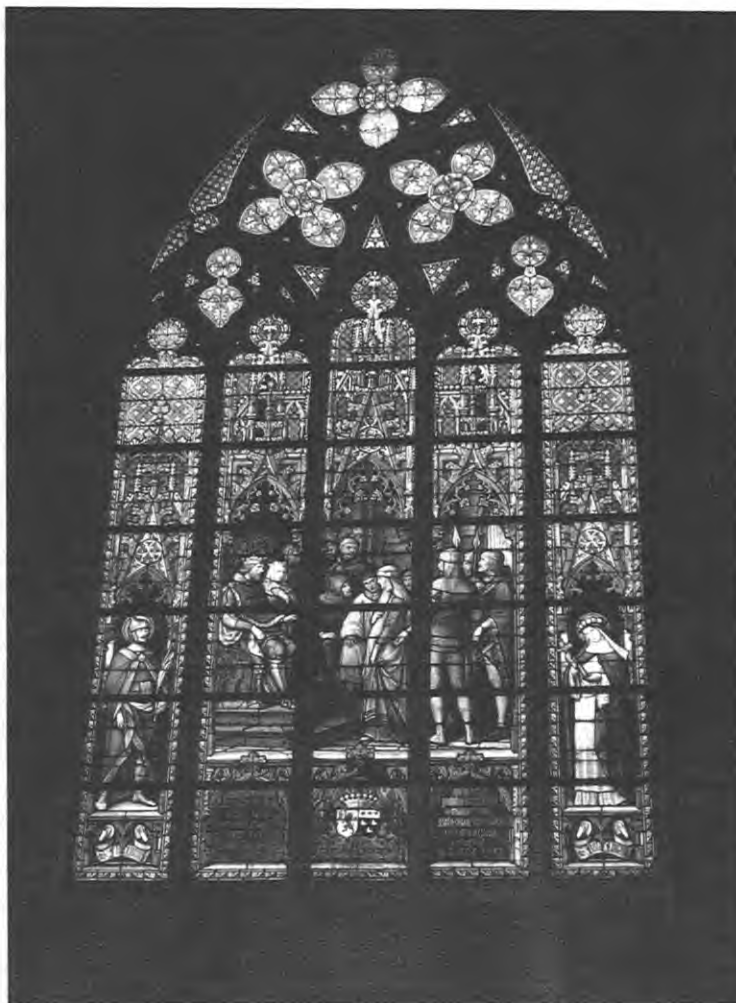
Pero, como no todos los esplendores coinciden, ni siquiera en los mejores siglos de oro, tampoco en el entramado de la interdisciplinar causalidad circular que se establece entre teología y filosofía suele brillar por su presencia la necesaria sincronía; en efecto, mientras todo un sector de la teología contemporánea se dedica a poner de manifiesto el sentido antropológico de la palabra de Dios, en el terreno filosófico el humanismo es reo de sospecha (1996, 448), y en el campo tecnocientífico cada vez más parece crecer su alejamiento de cualquier interés teológico (1999, 476), resultando de todo ello una progrediente vanificación de lo sagrado y de lo humano: «Lo cierto es que el conflicto fe-razón de duras aristas, que ocupó la mente

del hombre moderno, no ocupa demasiado el tiempo del postmoderno... La religiosidad del nuevo individuo se convierte en una mera expansión de su subjetividad arbitraria. Lo *fascinans et tremendum* es degradado a la categoría de *light*» (1999, 489-490).

Pero la revelación —afirma Gonzalo Tejerina— no solamente plantea preguntas que el hombre por sí solo no se plantea (1996, 133), sino que además, cuando llega a plantearse, los conceptos filosóficos mismos deben hacer una especie de doble penitencia para ser usados en teología: una penitencia en no pocas ocasiones consistente tan sólo en «no buscar la curiosidad sino la verdad», como enseñaba Alfonso de Orozco, tan estudiado por Tejerina, y otra penitencia consistente en no presentar a la sabiduría de las ciencias naturales como la única forma de saber, pues tal reduccionismo excluye automáticamente del diálogo a la teología (1996, 64), y no sólo a ella. Por su parte la teología no debería olvidar —Newman *dixit*— que los dogmas no son un lujo, sino decisiones en caso de emergencia (1996, 81), como tampoco que —de acuerdo con Fries— «las controversias deben ser dejadas al criterio de la tarea y de la responsabilidad en la pluralidad de teologías, pues la verdad, los mejores argumentos, prevalecerán» (1996, 81-82).

En el diálogo fe-razón, la verdad, que es una, se descubre en el «mirarse-amicosamente-a-los-ojos» (1996, 143) durante el diálogo, algo que falla estrepitosamente en los monólogos (seudodialógicos) tanto como en las habituales apologéticas reactivas, siempre a remolque de sus contrarios y siempre temerosas de ellos (1996, 115). Resultaría ilusorio, pues, pensar —y a la vista de los acontecimientos se hace necesario subrayarlo con todo vigor— que la fe tenga más posibilidades ante una razón débil que rehu-

ye el diálogo exigente, pues «si la razón no activa todos sus recursos de apertura, intuición, discernimiento, conceptualización, reflexión, razonamiento, no es posible la acogida de la llamada de Dios; si la razón no moviliza con rectitud de conciencia, con el corazón purificado, su capacidad estructurada de acogida a la verdad, no es posible la fe como asentimiento a la revelación divina» (1999, 483). Como bien dijera Pascal, la ruptura del equilibrio se da por dos excesos: excluir la razón y no admitir más que la razón, por lo que resulta «muy principal en esta hora mover a la razón a salir de todo aislamiento y a apostar de buen grado por lo que es bello, bueno y verdadero. Así, la fe se hace abogada convencida y convincente de la razón» (1999, 484). En efecto, en su *diakonía* de la verdad, «si la fe fuera comprendida como una realidad intermediaria entre la mera sospecha y el conocimiento exacto y fundado, el sentido teológico de la fe entraría en una perspectiva muy sospechosa y vulnerable... El creyente ni minusvalora, ni desprecia, ni teme la duda, en ella se afianza y se purifica mediante la reflexión propia, la oración y la fe de los otros. Las objeciones contra la fe, sea en el nivel intelectual o en el experiencial, no constituyen nunca una fuerza determinante, por la razón de que nin-



guna demostración científica es suficiente para hacer surgir la fe, y por tanto ninguna puede hacerla desaparecer. La fe no impone límites a la razón, la ayuda a que ella misma se dé cuenta de sus límites y se abra a horizontes nuevos, a la fuerza del Espíritu que hace nuevas todas las cosas.

3. El diálogo teológico con las religiones no cristianas

Ahora bien, el ámbito de este *imperativo dialógico* (2003B, 657) no se limita a la relación entre fe y razón, sino que

también se extiende al diálogo entre fes y fes, es decir, al diálogo interreligioso, en cuyo interior «la verdad religiosa del cristianismo, antes que nada, radicalmente es don y por tanto, en cuanto bien recibido siempre como pura gracia, aleja radicalmente de toda presunción, superioridad humana y actitud de desprecio hacia quienes están en camino hacia ella» (2003B, 656), pero también —y como tal don— es tarea ineludible en el ámbito de la *missio* social, la cual nada tiene que ver con esos agotadores y eternos diálogos dimisionarios entre pánfilos que hablan por hablar y dicen por decir. El cristianismo, sabiéndose verdadero en la verdad de Cristo, en nada se compadece con determinadas actitudes desangeladas que, lejos de querer

ser verdaderamente panfílicas, se quedan en meramente pánfilas.

En este mismo espíritu dialógico y transformador, el cristianismo no debería buscar con actitud obsesiva y descaradamente proselitista la conversión del interlocutor, como tampoco afincarse en el laxismo dialogal de las posiciones titubeantes o de un irenismo extremo o de un relativismo doctrinal que imposibilitasen «un verdadero diálogo, el cual sólo se sostiene sobre alguna claridad, precisión y firme adhesión sobre los *lógoi* correspondientes y con una actitud de doc-

lidad y sometimiento último a la verdad» (2003B, 661).

Nada de esto impide la pregunta radical e inexcusable que Tejerina formula con rigor: «¿Es aceptable para el cristiano un diálogo que conlleve la aceptación de una verdad religiosa que suponga alguna novedad para la dogmática cristiana?» (2003B, 664). Y la respuesta reza: «Sólo desde la posibilidad de un enriquecimiento mutuo en la verdad religiosa cabe hablar con propiedad de diálogo. Respecto del otro, reconocimiento de que tiene una verdad que decir y que tal verdad religiosa es patrimonio propio, específico o diferencial suyo. Respecto de uno mismo, reconocimiento de que la verdad testimoniada por el interlocutor puede resultar relativamente novedosa y enriquecedora en el seno de la tradición cristiana, ante la cual por tanto hay que situarse en actitud de acogida» (2003B, 665). Con fórmula que me parece bien lograda afirma el profesor Tejerina que «en el hablar de los no cristianos sobre Dios puede Dios hablar a los cristianos... (y) ayudar al cristianismo a una mejor expresión teológica de su fe;... según una convicción básica de toda hermenéutica teológica, la misma sustancia dogmática es susceptible de ser representada en distintos lenguajes o elementos conceptuales» (2003B, 669). Además, «el diálogo interreligioso puede obrar sobre el cristianismo como recordatorio, como verdadera reminiscencia de aspectos o elementos de la verdad cristiana» (2003B, 668); por último, «no hace falta estar en la totalidad de la verdad para poder enseñar algo» (2003B, 667). En resumen, «el cristianismo tiene y busca la verdad. Estando a la escucha de la verdad de la revelación dada por Jesucristo, no tiene una posesión acabada, cerrada, estática de la verdad sobre Dios» (2003B, 667). Y esto puede resultar demasiado

poco para unos y demasiado para otros: «Al mismo creyente le puede parecer a veces excesiva la aspiración de la fe de ser la experiencia religiosa definitiva, pretensión que le hace sentir arrogante a los ojos de los demás, que crea por tanto cierta incomodidad interior y que da lugar en el mismo cristiano a la tentación relativizadora. Tener la verdad, estar en la verdad, profesar la única religión verdadera, parece a veces que es un peso grande que se querría aligerar y ser y aparecer ante los otros más normales, semejantes a ellos en su búsqueda abierta, en su modestia humana. Ciertamente, la verdad impone un peso y puede resultar incómoda. Pero es evidente que en la fe cristiana no puede haber la menor renuncia respecto al carácter definitivo de la revelación de Jesucristo como Hijo de Dios, so pena de destruirla internamente» (2003B, 655).

4. Dimensión antropológica y dialogal de fe y teología

En una muy pensada y articulada reflexión intitulada *Cincuenta tesis sobre la dimensión antropológica de la fe y la teología* ofrece el profesor Tejerina Arias (2000, 607-624) una síntesis rigurosamente argumentada de lo hasta aquí expuesto, que pasamos a continuación a sinoptizar con sus propias palabras, no necesitadas de ulterior explicación:

— Dios pertenece a la definición del mundo y del hombre. No podemos formular un enunciado acerca de Dios que no hable al mismo tiempo con sentido del hombre, y viceversa. La fórmula «hablar del hombre es hablar de Dios» es un aserto teológico que impone la revelación. Por este parentesco natural del hombre con su Creador, ante una posible manifestación de Éste, el destinatario humano es

oyente proporcionado a ella.

- La revelación tiene sentido en cuanto dirigida a un receptor humano que pertenece a ella como elemento constitutivo. Fenómeno dialogal, presupone la revelación dos interlocutores que son parte intrínseca de la comunicación misma. En la revelación, en cuanto comunicación humanamente acogida, la Palabra de Dios no se da sino en las palabras del hombre que la acoge, sin que por ello deje de ser divina. La revelación es noticia sobre un Dios que es Dios para el hombre. El dato de la revelación bíblica de que el hombre es imagen de Dios, al tiempo que manifiesta el ser y el obrar del Dios creador desvela quién es la criatura humana.
- El carácter humano de la comunicación divina alcanza máxima expresión en Jesucristo, Hijo de Dios encarnado. En Jesucristo se da la apropiación más radical de lo humano en la comunicación divina; el Revelador, sin dejar de ser Dios, es *vere homo*. La concreta obra salvífica de Jesucristo acontece «*pro nobis*», «a causa de nuestra salvación». Fe cristiana es reconocer el autotestimonio de Jesús como Hijo de Dios en tanto que absolutamente digno de fe. El último apoyo de la fe es la misma Palabra de Dios.
- Si la acogida de la Palabra se produce cuando a la luz de la gracia divina, que opera una conversión en el hombre, éste percibe la verdad salvadora de la revelación, la iluminación de la gracia no basta para explicar la dinámica del acto de fe, y emerge la pregunta de cómo se llega humanamente a la acogida de la revelación. Y al respecto siempre será necesario que quien llega a ser creyente ponga una acción humanamente respon-

sable y con sentido, siendo la fe una opción radical de la libre voluntad racional del sujeto que totaliza su existencia. Tal opción se formaliza como acto de una libertad guiada por la razón; de otro modo no habría una opción auténticamente humana y la fe no sería un personalísimo acto libre y responsable del hombre.

- La verificación plena de la verdad salvadora de la Palabra tiene lugar tras su aceptación confiada y su desarrollo en la esperanza y el amor con la comunidad creyente.
- Dada la naturaleza de la revelación y la dinámica de la fe, en fidelidad a ambas, la elaboración de la teología está abocada a una mediación antropológica de la comunicación divina. Esta mediación antropológica no puede ser vista como algo vitando, como una estructura opaca que oscurece o relativiza el mensaje revelado cual vestimenta extraña a él. En su elaboración mediacional la teología ha de desarrollar una comprensión existencial de la revelación en conjunto y, en particular, interpretando sus datos en orden al destinatario humano. Si el objeto de la fe no es presentado en su *pro me*, permanece irrelevante y fracasa en su pretensión salvadora, quedando reducido el mensaje revelado a una superestructura inconexa, esotérica o innecesaria.
- Por su parte el desarrollo del punto de enlace, es decir, la antropología del *homo-imago*, dista de ser irrelevante al margen de la fe, por lo cual aspira a ser una formulación con pretensiones de objetividad que, por pertenecer a la naturaleza o existencialidad del hombre, es susceptible de un discurso público racionalmente sostenible. El hombre padece una insuficiencia constitutiva que le hace natu-

ralmente abierto a una eventual propuesta de salvación.

- La pregunta real del sujeto con frecuencia no se ajusta a lo que es la Palabra de Dios, cautivo el interés del hombre en lo penúltimo o secundario. Ello impone la tarea de ceñir las preguntas, y retener y elaborar aquéllas en las que palpita la densidad existencial del sujeto. Elaborar tales preguntas es purificarlas y elevarlas, reorientando así la búsqueda del hombre hacia la buena nueva de Dios. La tarea mayéutica es ya anuncio de la Palabra de Dios que dice el hombre. El conocer es siempre en alguna medida reconocer, requiere en el sujeto cierta connaturalidad con el objeto y no es posible el conocimiento de algo de lo cual el hombre no posea algún acceso previo.
- La revelación siempre significará un plus de novedad más allá de lo que el hombre vislumbra o aguarda de Dios, novedad imprevista y desconcertante en forma de escándalo y locura, que provocará una crisis en el oyente. Queda, pues, definitivamente descartada la idea de que partir de la pregunta del hombre en su circunstancia existencial signifique predefinir el contenido de la revelación en función del preguntar humano. No es el hombre, su pregunta o él mismo en tanto cuestión, el administrador de la manifestación de Dios, con la facultad de admitir lo posible e imposible. La acogida de la revelación, que no tiene lugar sin la gracia del Espíritu, conlleva una profunda conversión espiritual. Si la presentación de la verdad cristiana se sometiera a la pregunta real del hombre concreto, éste quedaría enclaustrado definitivamente en la situación anterior a la revelación al recortar, según su hechura, lo que la revelación trae de

desbordante novedad salvadora. Sólo la acogida de la verdad revelada en su totalidad novedosa lleva al hombre a ámbitos de realidad no vislumbrados, lo cual, sin embargo, al mismo tiempo promueve una consumación personal gratuita e insospechada como nueva afirmación de sí en la que el sujeto se reencuentra gozosamente.

- En este diálogo con la cultura y la visión del hombre del momento dado, el pensamiento cristiano hacer valer dialógicamente una visión que no quiere ser una antropología sectorial más, sino la teoría de la radicalidad última del hombre que llama a cualquier otra reflexión sobre él a la consideración de su misterio más íntimo. La visión teológica del sujeto quiere hacer presente que no es posible conocer al sujeto humano centrado sólo en sí y que el verdadero conocimiento de él implica el reconocimiento de una apertura radical a una salvación trascendente ofrecida de forma gratuita. Esta visión del hombre, que pretende sacar a la luz su *anima naturaliter christiana*, no podrá elaborarse sin el uso de una conceptualidad epocal que la teología asume críticamente del contexto cultural, como en cada época ha hecho el pensamiento cristiano. El pensamiento cristiano articulará su visión del hombre como imagen de Dios y abierto a la comunión con Él en diálogo con todos los saberes cuyo tema es el ser humano en la multiplicidad de sus dimensiones.
- En fin, la teología ha de abrirse a otros *logoi* llevando el mensaje cristiano al debate público entre la pluralidad de caminos y a la competitividad de preguntas y respuestas, sin miedo a someter a verificación si la revelación y la fe en Dios suponen una ideologización

del hombre y su experiencia, o si en ellas aparece la totalidad de la realidad, especialmente del hombre, que no vendría dada sin la dimensión de lo teológico y lo cristiano, sin la cual el hombre queda definido por debajo de sí.

5. El diálogo intraeclesial cristiano: la Iglesia como «pueblo de Dios» y como «Christus totus»

¿Cómo podría la teología dialogar con los otros, si no dialoga en el interior de ella misma? La Iglesia, sacramento de la unidad entre Dios y el hombre, y de los hombres entre sí, es el lugar real de la teología dialogal cristiana. Desde luego, no se cree en la Iglesia como se cree en Dios, por lo que —más que decir que creemos en la Iglesia— sería preferible afirmar con santo Tomás «creer en el Espíritu Santo que santifica la Iglesia» (ST II-II,1.9), por lo que «la Iglesia no es un fin en sí mismo, sino signo e instrumento del Reino de Dios inaugurado por el Señor Jesús que busca una reconciliación en la justicia de Dios y que 'padece violencia y sólo los esforzados la alcanzan'» (2001B, 1177-1178), una Iglesia referida «a aquel 'lo tenían todo en común' como ideal y distintivo de la verdadera comunidad y comunión cristiana que no dejó de fascinar a san Agustín» (2001B, 1176).

Sin embargo, en la intelección de la Iglesia existen al menos dos ejes principales de interpretación: aquel que defiende que la Iglesia es *Christus totus*, y aquel otro para el cual es la Iglesia ante todo *pueblo de Dios*. Gonzalo Tejerina asume ambas posiciones, buscando la complementación dialógica de sus aportes. En efecto, la más antigua de ellas, la del *Christus totus*, tan cara a san Pablo, Orígenes, Tertuliano, Cipriano o san Agustín, desapareció a raíz de la Reforma, al considerar la teología católica cercano ese ataque pro-

testante a la Iglesia visible y jerárquica, y desde mediados del siglo XIX se abrió camino la idea de *pueblo de Dios*: «La Iglesia es el pueblo de Dios que existe como cuerpo de Cristo», llegó a escribir entonces Joseph Ratzinger.

Gonzalo Tejerina reconoce de buen grado que «no podemos ignorar las limitaciones o los riesgos de la eclesiología del Cuerpo Místico, que puede suscitar algunas reservas por su fuerte impronta espiritual, por su presunto carácter intimista, su supuesta menor sensibilidad hacia el acontecer histórico, o su excesiva glorificación de la institución eclesial que en el lenguaje de Agustín es el mismo Cristo; o bien, y en estrecha relación con esas reservas, porque evoque un discurso oficialista sobre la Iglesia. No puede olvidarse que la afirmación de Cristo cabeza del cuerpo que es la Iglesia no es sino una analogía, y como tal ha de interpretarse» (2001B, 1176). Frente a eso, «en aquellas mentalidades aún marcadas por fuerza por los procesos de racionalización, desacralización y desencantamiento de la realidad propios de la Modernidad ilustrada que describía Max Weber, una visión de la Iglesia como ésta, de fuerte aliento espiritual, que se autodesigna con el calificativo de «místico», no va a encontrar una simpatía inicial por virtud de la desconfianza profunda, cuando no abierta antipatía, frente al lenguaje místico, místico, sacral. Por el contrario, en aquellas mentalidades que tras la quiebra de la racionalidad logocéntrica, pragmática, dominante, posesiva de la cultura cultura moderna redescubren las dimensiones más contemplativas y receptivas del espíritu humano, en aquellos ámbitos o grupos donde se busca recuperar una dimensión mística que protagonizan el cierto retorno a lo sagrado, la presentación de la Iglesia, en su teoría y en su vida real, como órgano místico, comunidad de acogida e integración del individuo en su perso-

nalidad irreductible, puede suscitar cierto interés» (2001B, 1177). El diálogo, pues, intraeclesial debería también en estas inflexiones posibilitar la impulsión sin expulsión de todas las dimensiones, incluso de las que a primera vista podrían parecer contradictorias a las actitudes menos dialogales.

6. La belleza de las Bienaventuranzas, mensaje salvífico anunciado a todos los pobres

En sus valiosos estudios sobre la desconocida figura de san Alonso de Orozco destaca el Profesor Tejerina Arias la idea de que, en última instancia, no cabe pensar diálogo exterior ni interior sin el diálogo íntimo e íntimísimo de la propia conciencia que quiere convertirse y responder ante las Bienaventuranzas: «La doctrina de Alonso sobre la fe, la esperanza y la caridad se nutren de su propia vida de fe, de su hondo, sereno y fecundo esperar en Dios, y quizá sobre todo de su extraordinaria experiencia del amor divino y su singularísima vida de caridad cristiana con todos y especialmente con los más pobres y necesitados. En su tersura y calidez, en la concesión, en el rigor y en el brillo, en la sencillez y en el poder de convicción de su enseñanza espiritual se objetiva y destella el alma pura y serena de su autor, la límpida santidad del Padre Orozco (2003A, 303). Si «todas las criaturas son voces que alaban a su creador y le sirven como de Capilla Real, sólo el pecador, voz ronca y desgraciada, en alguna manera turba y desbarata esta dulce armonía» (2001A, 550).

Gonzalo Tejerina subraya con fuerza profética lo ya dicho por Alonso Orozco en lo relativo a los pobres: «No siendo la solidaridad con los necesitados un elemento opcional, tampoco es un aspecto particular de la vida cristiana. Es una dimensión, un modo de ser, un verdadero transcen-

dental ético-religioso que, más allá de la enseñanza puntual de la Escritura, se deriva de elementos sustantivos o constitutivos del cristianismo, como la eminente dignidad del hombre en tanto que *opera et imago Dei*, el proyecto de Dios sobre la comunidad humana y el dinamismo encarnatorio de la gracia en la humanización del Hijo... Un dicho de Jesús en el evangelio asegura que a los pobres siempre los tendremos con nosotros (Mt 26,11). No ha faltado dentro de la Iglesia quien cita esta frase para quitar urgencia o intensidad al compromiso con los pobres que, a la postre, siempre han existido y siempre existirán. Lo que ciertamente ha existido son cristianos que abochornan a los cristianos. Después de los veinte siglos transcurridos desde la proclamación de la llegada del Reino de Dios, y visto lo ocurrido en este lapso de tiempo, lo más probable es que los pobres que siempre han estado ahí sigan siempre presentes. El mismo Jesús, en la parábola del trigo y la cizaña (Mt 13, 24-30, 36-43), advierte que por toda la duración de la historia humana habrá en el mundo pobreza y pecado conviviendo con la justicia del Reino. Si siempre habrá pobres entre nosotros es porque el Reino inaugurado crece en el mundo de forma lenta, fragmentaria, también por la falta de consistencia de la fe de los cristianos. Y lo que en realidad queda dicho en la respuesta de Jesús en Mt 26,11 es que él no estará siempre entre los hombres, pero se le reconocerá en los pobres a quienes habrá de servir y amar como a él mismo, con el cariño y la entrega de la mujer que con perfume preciado ungía su cabeza. Siempre habrá pobres en los que encontrarse con el Señor, encarnado para siempre en el rostro de la humanidad doliente» (204B, 500-501)...

Las palabras de Jesús no crean la belleza del mundo o de los hombres,

pero le dan plenitud (2004A, 704); porque ya fueron y pertenecen al pasado, las bienaventuranzas son del futuro (2004A, 707): «He aquí la gracia de la revelación sobrenatural derramando una bendición, justamente una bendición, sobre la bondad de unos hombres que es celebrada cuando se les proclama felices» (2004A, 704).

7. El rostro bienaventurado de Emmanuel Mounier

Para concluir, me parece que no estaría muy desafortunado quien afirmase que Gonzalo Tejerina se siente en todo lo antedicho un teólogo personalista y comunitario, y ello desde el rostro concreto de Emmanuel Mounier, donde el difícil diálogo con los ateos cerrados a Dios y con una Iglesia no siempre abierta a Él como debiera, se hace presencia luminosa, y donde «la apología del espíritu cristiano no es anti-intelectualista, pues no hay oposición entre razón y vida en Mounier, en quien, precisamente, es característica muy suya el espíritu de síntesis apretada» (2004C, 462). En efecto, si «el aliento histórico de Mounier se atempera y se ciñe a la ley de la dinámica histórica» (1990, 19), sin embargo no se reduce a ella; «frente a la condena de Nietzsche quiere hacer valer la fuerza superior que le pertenece al verdadero cristianismo. Esta es una opción fundamental de Mounier, la orientación casi exclusiva de su apología a la fuerza vital de la fe cristiana» (2004C, 444). En efecto, «en la misma dirección de la crítica nietzscheana a un cristianismo sin carácter, sin energía positiva, la denuncia más personal de Mounier puede ser no menos certera y temible que la del filósofo alemán: 'Estos seres curvados, que no avanzan en la vida más que sesgadamente y con los ojos abatidos, estas almas desmadejadas, estos pensadores de virtudes, estas

víctimas dominicales, estos devotos cagones, estos héroes linfáticos, estos bebés suaves, estas doncellas tiernas, estos vasos de aburrimiento, estos sacos de silogismos, estas sombras de sombras...'; de estos cristianos, pregunta Mounier al término de la retahíla, ¿qué cabe esperar, qué combate espiritual podrán sostener? ¿son la vanguardia de Daniel marchando contra la Bestia? Porque es la capacidad de ataque del cristianismo lo que está en causa. En el hombre cristiano de hoy ¿encontramos potencia vital, fuerza de afirmación y de iniciativa, espíritu de ataque y de riesgo? Lo que Mounier percibe es una religión de la yema de los dedos que no agarra nada, ni siquiera el Reino de Dios, el cual padece violencia, *violenti rapiunt illud*» (2004C, 430).

Mounier recuerda que «san Francisco no castraba a los animales, los domaba» (2004C, 457), de ahí la amalgama en él de ternura y vigor: «La educación cristiana, escribe Mounier, ha de dedicarse a normalizar la agresividad, a repartirla en un campo ancho a fin de que, en lugar de liquidarse en pulsiones brutales, en el borbotón puntual, anime el conjunto de la actividad personal. La tarea de la educación cristiana es sublimar la agresividad natural poco a poco en el desprendimiento sobrenatural, someterla a las exigencias de la comunión, evitando desarraigarla demasiado pronto para no arrancar con ella la matriz misma de la fuerza espiritual» (2004C, 458).

En fin, si resulta conmovedora «la visión del rostro de diez monjes perdidos en el fondo de un monasterio, o la figura de aquel campesino español que un día Mounier pudo contemplar en el espeso secreto de una pequeña iglesia de Toledo, con sus brazos separados, en un gesto soberano, erguido como una reina en su arrodillamiento, sin embargo no puede ser que haya

que escudriñar los monasterios y las capillas castellanas para descubrir los reflejos moribundos de un fuego que debe incendiar el mundo. No podría ser que el temple genuino del cristianismo escasease tanto» (2004C, 442-443). Mientras tanto, mientras se hace titubeantemente el fuego del Reino de Dios y su justicia, incluso mientras no se hace, quizá tengamos que contentarnos, como dice Gonzalo Tejerina, con «la reivindicación de la paradoja como *forma mentis* y *forma vitae* del cristianismo» (2004C, 463).

En este terreno personalista y comunitario se llena el vacío que falta a la analítica antropológica de Heinrich Fries, cuyos análisis carecen de «la experiencia humana de reciprocidad. Pensadores como Martin Buber o Emmanuel Lévinas han dedicado la mayor parte de su empeño justamente a mostrar cómo la presencia de Dios queda implicada en la relación del ser humano con su semejante, cómo lo divino se manifiesta a través del reconocimiento del rostro del otro en la justicia que se hace al se-

mejante (1996, 474). Y, si esto es así, en el alma de la mejor teología debe haber inextirpablemente un instinto revolucionario, revolucionario por amor, con urgencia, y con el compromiso de la acción. El personalismo contemporáneo, uno de cuyos serios exponentes es Gonzalo Tejerina, no olvida que no sólo venimos-de, sino que estamos-yendo-hacia, abriendo caminos al mundo de lo humano y de lo divino desde el rostro concreto de la viuda, el huérfano y el extranjero.

Notas bibliográficas

- Tejerina, G (1990): *Introducción general al volumen III de las Obras Completas de Emmanuel Mounier*. Ed. Sígueme, Salamanca, pp. 9-19.
- Tejerina, G (1996): *Revelación y religión en la teología antropológica de Heinrich Fries*. Ed. Revista Agustiniana, Madrid, 601 pp.
- Tejerina, G (1999): «La razón de la fe en el conflicto de las racionalidades». *Religión y Cultura*, XLV, pp. 473-494.
- Tejerina, G (2000): «Cincuenta tesis sobre la dimensión antropológica de la fe y la teología». *Revista Agustiniana*, XLI, mayo-agosto, pp. 607-624.
- Tejerina, G (2001A): «Revelación creacional y estética religiosa en la doctrina de Alonso de Orozco». *Salmanticensis*, XLVIII, septiembre-diciembre, pp. 521-552.
- Tejerina, G (2001B): «La eclesiología agustiniana del Christus Totus». *Revista Agustiniana*, XLII, septiembre-diciembre, pp. 1139-1179.
- Tejerina, G (2003A): «Fe, esperanza, caridad. La teología de la vida cristiana de San Alfonso». *Revista Agustiniana*, XLIV, enero-abril, pp. 271-303.
- Tejerina, G (2003B): «Consideraciones formales sobre el estatuto del diálogo teológico con las religiones». *Religión y cultura*, San Lorenzo del Escorial, XLV, 703-710.
- Tejerina, G (2004A): «La belleza del discurso de las Bienaventuranzas». *Revista Agustiniana*, XLV, septiembre-diciembre, pp. 703-710.
- Tejerina, G (2004B): «El cuidado del pobre en la plenitud de la revelación de Jesucristo». *Estudios Trinitarios*, Salamanca, XXXVIII, pp. 485-501.
- Tejerina, G (2004C): «Fulgores del hombre nuevo. La apología del espíritu cristiano en Emmanuel Mounier». *Revista Agustiniana*, XLV, mayo-agosto, pp. 425-465.

«La verdad se gritará desde los tejados»

Pedro Jiménez

Profesor de Filosofía

A los que creíamos que ya lo habíamos visto todo en este país, en cuanto a manipulación, mentira y falta de libertad en los medios de comunicación se refiere, aún nos faltaba ver algo de lo más esperpéntico, patético e increíble que podamos imaginar: si creíamos que ya lo habíamos visto todo (por ejemplo, con las manipulaciones de PRISA) es que no habíamos contado con la COPE (con la diferencia muy, muy agravante, de que ésta última es la emisora de los obispos de la Conferencia Episcopal Española).

Me refiero al bochornoso espectáculo que el jueves 3 de noviembre dio Cristina López Schlichting en el programa que ella dirige, «La Tarde con Cristina», de la cadena COPE.

¿Que la democracia es el régimen de la libertad de pensamiento y de expresión? ¿Que lo propio de los programas de tertulias políticas, en una democracia, es el debate, la discusión de ideas y el disenso? ¿Qué si alguna institución debía ser espacio de libertad y defensora de la libertad de sus miembros, esa institución debía ser la Iglesia? Pues no, señor. No mientras la COPE (con el apoyo explícito y tácito de la línea más dura y conservadora de la Conferencia Episcopal Española) pueda impedirlo.

El citado jueves, en el antedicho programa, Carlos Díaz (profesor de filosofía de la Complutense de Madrid, fundador del Instituto Emmanuel Mounier, autor de más de ciento cincuenta libros sobre el personalismo comunitario cristiano, y militante cristiano) cometió el imperdonable delito (¿pecado, quizá?) de expresarse libremente en la cadena de la jerarquía eclesiástica (que no de la Iglesia, pues mía no es, puesto que nunca jamás me dan entrada en antena ni responden a

mis cartas, ya que filtran las opiniones de los oyentes y sólo editan las acordes con la línea de la cadena: la del neoliberalismo capitalista más atroz, la del catolicismo más ultraconservador y la afín al Partido Popular). Carlos Díaz cometió el inexcusable error de opinar que Jiménez Losantos se había dirigido muy violentamente, aquella misma mañana, a Durán y Lleida. Y ahí firmó su sentencia de muerte (mediática, se entiende) pues, a partir de esa inocente e inocua frase (absolutamente cierta, por lo demás, como tendrá que reconocer todo el que escuche a esa víbora matutina en «La Mañana» de la COPE), Cristina, la directora del programa (y chica absolutamente obediente a la empresa, como marcan los cánones) empezaría a desplegar su arsenal de trampas dialécticas para provocar al contertulio Díaz (buena conocedora de las ideas y del carácter de éste, ideas y carácter que él jamás ha ocultado o escondido) con el objeto de llevar la discusión al límite y conseguir, de este modo, su descarado objetivo: la expulsión del profesor Carlos Díaz de la COPE, lo que conseguiría con una facilidad pasmosa (de hecho, nuestro contertulio —a la sazón, el único disidente de la línea editorial de la emisora que se ha oído en esas ondas— recibía su fulminante despido justo al día siguiente de dicho programa). Lo que nunca sabremos es si el ardid había sido preconcebido por Cristina como algo personal, o si había recibido previamente órdenes de los «jefes de arriba».

Pero antes de seguir comentando el hecho, y por si hay lectores que no hubiesen escuchado dicha discusión, me permito transcribir literalmente la misma. Usaré C.D. para referirme a Carlos Díaz y C.L.S. para referirme a la directora de la tertulia. Aclaro que se estaba hablando de las opiniones que Durán y Lleida había vertido sobre el tono crispador de la cadena

COPE, cuando Cristina da la palabra a los contertulios:

«C.D.: A mí, la verdad es que, como ciudadano normalito de a pie, me volvió a regurgitar la misma sensación estomacal de siempre. ¿Quién busca la verdad aquí? ¿Quién busca la verdad? ¿Hay alguien dispuesto a situarse en la fórmula de la verdadera equidistancia: "quiere para el prójimo lo que quieras para ti y no quieras para el prójimo lo que no quieras para ti"? Lo que pasa es que eso, en realidad, no es muy interesante. Y además, encima, se mezcló con las alusiones a Jesús de Nazaret, que es una cosa que me llenó más todavía de perplejidad. Resulta que un partido nacionalista, que lo que quiere es cualquier cosa menos para el prójimo lo que quiere para su propia nacionalidad, apela a Jesús de Nazaret, cuando Jesús de Nazaret lo primero que habría dicho es ya no hay catalanes, ni escitas, ni griegos, ni españoles, ni de nada; sois todos uno en Cristo.

Esta instrumentalización y mercantilización tan brutal que hizo Durán Lleida ha sido replicada esta mañana, de una forma igualmente violenta, por Jiménez Losantos. Lo siento mucho: a mí esta situación no me gusta nada.

C.L.S.: Pero a mí no me gusta nada que critiquemos a compañeros de nuestra cadena cuando no están presentes.

C.D.: Entonces ya, vale, me callo. Ya no tengo más que decir.

C.L.S.: Pero es pobre esa argumentación, Carlos.

C.D.: No, al revés: eres tú la que niega mi libertad una vez más.

C.L.S.: No; no debes hablar de nadie de la cadena que no esté presente.

C.D.: Ni tampoco de los partidos políticos que no estén presentes.

C.L.S.: Sube cuando quieras al programa de Federico, que eres libre de hacerlo, y se lo dices allí en antena.

C.D.: ¿Está presente Durán Lleida? No puedo hablar de él.

C.L.S.: Perdona: Durán Lleida es un prócer, es un representante político de la nación, y a nosotros, como periodistas, nos toca analizar su proceso.

C.D.: Jiménez Losantos es un prócer de la maledicencia. Lo siento mucho, y se lo diré delante de él. Hay muchos cristianos que estamos indignados.

C.L.S.: Pero tú sube arriba y se lo dices.

C.D.: No tengo por qué subir arriba; que baje él y me explique a mí por qué yo no puedo expresarme en libertad.

C.L.S.: Bueno, yo lo que no voy a tolerar es que se me...

C.D.: ¿No lo toleras? Pues me voy de la cadena y se ha terminado.

C.L.S.: Eso a mí no me importa.

C.D.: Ni a mí tampoco.

C.L.S.: Lo que no voy a tolerar es la maledicencia contra Federico Jiménez Losantos, que es compañero mío.

C.D.: Estoy expresando una opinión. Tú me llamas maledicente porque piensas que yo soy de mala intención y, por tanto, de mala dicencia, «male dicente».

C.L.S.: No, tú dices que es un prócer de la maledicencia.

C.D.: Yo creo que tú estás acojonada porque no puedes discrepar de Jiménez Losantos. ¿Por qué no lo puedo yo decir?

C.L.S.: Perdona, yo discrepo montones de veces de él.

C.D.: Sí, pero no me permites a mí que yo discrepe.

C.L.S.: Vamos a ver: porque nosotros discutimos en las cosas, no hacemos una crítica ad hominem.

C.D.: Estoy haciendo una crítica a las cosas.

C.L.S.: Yo puedo decir, de la guerra de Irak, que a mí me parece mal y a Federi-

co le parece bien; yo puedo decir que a mí la votación de la constitución europea voy a hacerla en positivo mientras él fomenta el voto negativo, pero nunca voy a decir de Federico que es un prócer de la maledicencia, porque me parece un método mezquino, necio y poco inteligente.

C.D.: Será por tu parte porque piensas que yo soy mezquino, necio y poco inteligente.



C.L.S.: Me parece un método, digo.

C.D.: No estoy en absoluto de acuerdo, Cristina, y me parece que esta prepotencia tuya no tiene lugar. No te la acepto, porque yo soy libre antes y después de venir aquí.

C.L.S.: Es que no puedo permitir que se critique a otras personas de esta cadena en este programa.

C.D.: Si a la cadena no se la puede criticar, me voy.

C.L.S.: ...porque una de las leyes de esta empresa...

C.D.: ¿Qué empresa? Mi empresa es la verdad.

C.L.S.: Bueno, pues yo te digo a ti que una de las leyes de esta empresa es el compañerismo.

C.D.: No, yo la verdad, la diga Platón o su porquero, o caiga quien caiga, lo siento. Y estaba tratando de decir que la réplica de Jiménez Losantos ha sido brutal en esta cadena esta mañana, y a más de uno nos ha hecho casi vomitar...cristianos.

C.L.S.: Bueno, pues yo te tengo que pedir que, o ceses en esas críticas o salgas de la sala, porque lo que no voy a tolerar es que se critique y se insulte a los compañeros.

C.D.: Si tú quieres que yo salga de la sala, ahora mismo salgo de la sala pero que sepa todo el mundo...

C.L.S.: Como vuelvas a insultarlo, desde luego.

C.D.: Yo no le he insultado, y menos, acepto esa amenaza: «o lo aceptas o te vas de la casa».

C.L.S.: Perdona, acabas de decir que es vomitivo.

C.D.: ¿Por qué no sales tú de la mentira?

C.L.S.: Pero esto es el colmo. Lo que no voy a permitir es que digas de los compañeros que son vomitivos.

C.D.: No, de los compañeros yo no he dicho. He dicho de la posición intelectual con que acusó. Y empezó a decir: «Hijo de la grandísima...Roma, por decir algo». Eso me parece un estilo... que a ti te parecerá muy bien, porque es tu compañero, pero nunca en mi manera de pensar está el justificar estas indecencias.

C.L.S.: Pues escribe un artículo, sube a «La mañana», díselo a él».

C.D.: Escribiré un artículo y lo voy a hacer en la revista que dirijo.

C.L.S.: Pero no utilices «La Tarde» para insultar a mis compañeros.

C.D.: Tú me has preguntado que opine.

C.L.S.: Pero no que insultes a los compañeros de COPE.

C.D.: Yo no he insultado al compañero sino a la forma indecente de comportarse el compañero.

C.L.S.: Bueno, pues esa forma indecente de comportarse el compañero, yo no te la tolero en «La tarde».

C.D.: Muy bien, pues entonces, ya sabes: habrá que decir públicamente que, en esta casa, que es la patria de la libertad, tú no toleras que se pueda decir una crítica al que es líder de la audiencia en esta casa.

C.L.S.: El que se le insulte, el que se denoste su forma de expresarse, el que se discrepe de esta manera insultante de sus criterios, no lo voy a tolerar.

C.D.: Así harás carrera pero no harás verdad, Cristina.

C.L.S.: Y dale que te pego; como si tú fueses el único que dice verdades.

C.D.: No, yo digo que ese comportamiento no es correcto.

C.L.S.: Bueno, seguimos, seguimos.»

Y aquí acaba la existencia de Carlos Díaz en la emisora de radio de los máximos mandatarios de la Iglesia española. ¡Y qué a gusto se habrán quedado! Ya digo: era el único que algunas veces disenta de la línea oficial de la casa (pues, eso sí, las múltiples veces que Carlos Díaz criticó duramente al PSOE o a comportamientos de personas del PSOE, jamás pasó absolutamente nada, salvo que Cristina disfrutó de los jocosos comentarios de Díaz, riéndose plácidamente). En todas esas ocasiones en las que se despachaban a gusto contra gente que no estaba pre-

sente, no había ningún problema de ética ni de mala educación ni nada parecido.

En cualquier caso, lo que resulta increíble es que una emisora que vive de la audiencia de ese prócer de la maledicencia, de la mentira, del insulto, del odio, de la crispación, de la manipulación, de la incitación al fascismo y al racismo, de las malas formas, de la grosería, del mal gusto, de la poca (o ninguna) gracia (aunque él pretenda muchas veces hacerse el gracioso), de la propaganda rastrera de las ideas (me niego a llamarlas «ideales») de la ultraderecha, y de la mala o nula educación, llamado Jiménez Losantos, se permita el lujo de hablar de la mala educación de otras personas.

Pero Jiménez Losantos, al fin y al cabo, no es nadie; no es más que un periodista de segunda fila, que se ha dado autopublicidad a base de usar los métodos rastreros de la mentira, la provocación y la creación de morbo. Lo que a mí sí me preocupa, como cristiano, es la enorme responsabilidad que tienen los Obispos de la Conferencia Episcopal Española, al mantener esa postura tan visceral, agresiva y violenta por cuestiones, al fin y al cabo, políticas. Su táctica en la COPE está empezando ya a recordar a mucha gente la postura de muchos Obispos en el alzamiento del 18 de Julio de 1936. Quien escuche la COPE por las mañanas sabrá de lo que estoy hablando.

Y son ya millones los cristianos que no se sienten identificados con esta jerarquía, pues no nos recuerda lo más mínimo al verdadero maestro: nuestro Señor Jesús, el que nos mostró el rostro del Dios de los pobres (¡y qué

difícil, por cierto, es intuir la más mínima preocupación de la COPE —o del PP, que es su partido— por los pobres y la justicia social!). Con esta postura radiofónica que está manteniendo la jerarquía eclesiástica, nos está poniendo verdaderamente difícil a los cristianos (me refiero a los cristianos a los que nos preocupan las guerras injustas por petróleo, los inmigrantes montados en un autobús y abandonados en el desierto, las causas del hambre, el Tercer Mundo, y «monsergas de esas») que podamos ver en los Obispos a «nuestros pastores».

Así se explica uno la preocupación obsesiva que tienen los Obispos con el tema de la asignatura de religión en la escuela: viendo su «testimonio» en otros órdenes sociales y políticos, es fácil comprender por qué están perdiendo su influencia social por días, por qué están los templos y las parroquias cada vez más vacíos, y por qué, en suma, están cada vez más solos.

Con la expulsión de Carlos Díaz de la COPE, ésta ha perdido lo último digno que le quedaba. Y con ello, a un montón de oyentes, a juzgar por las innumerables muestras de indignación que he leído estos días en la red. El que firma este artículo, desde luego, es uno de ellos. Ya, libre de todo obstáculo, puede la COPE dedicarse a ser altavoz de los intereses del capital, del fascismo y del racismo.

Y al maestro Carlos Díaz (para quien va todo mi apoyo y aplauso) sólo quiero recordarle las palabras de Nuestro Maestro Común, Jesucristo, el Señor: «Ningún profeta es bien recibido en su tierra» y «Benditos vosotros cuando os persigan por mi causa».

«El Señor dio, y el Señor quitó; sea el nombre del Señor bendito»

Emmanuel Buch Camí

Pastor Evangélico

Doctor en Filosofía

Miembro del Consejo de Redacción de
Acontecimiento

Para Miriam

I. Silencio, eclipse de Dios

La experiencia más desoladora de un cristiano es experimentar el «silencio de Dios»: sentir que, precisamente cuando llega la crisis y más necesitamos de Él, Dios oculta su rostro, no nos oye, no nos responde, no actúa para ayudarnos.

A menudo los salmistas protestaron porque Dios parecía darles la espalda: «¿Por qué escondes de mí tu rostro?» (Sal.88,14b). También Isaías exclamó sobrecogido: «Verdaderamente tú eres Dios que te encubres» (Is.45,15). Nunca Israel sufrió el sentimiento del abandono divino de forma más traumática que por causa de la destrucción del templo y de Jerusalén. Ezequiel en la cautividad de Babilonia tuvo una visión en la que la gloria de Dios abandonaba el templo (capítulo 10). Ante el silencio y la pasividad de Dios, Jeremías gimió: «El Señor llegó a ser como enemigo, destruyó a Israel» (Lam.2,5a).

En la historia moderna, Israel ha conocido una desolación semejante con motivo del Holocausto nazi, que organizó el asesinato de seis millones de judíos. El llamado «silencio de Auschwitz» es la más terrible manifestación de ese eclipse de Dios. ¿Cómo interpretar la pasividad de Dios ante el dolor de su pueblo, que oraba a Él incluso dentro de las cámaras de gas? Elie Wiesel ha escrito que Job es «el hombre traicionado por Dios», símbolo de seis millones de judíos, «todos llamados Job»¹.

Wiesel fue llevado a Auschwitz con apenas quince años y allí perdió a

toda su familia. «Decepcionado con Dios», cuyas son algunas de las expresiones más amargas y conocidas que resumen el desencanto humano ante un Dios que calla. *La noche* (1958) es un pequeño libro donde Wiesel narra el horror que vivió en Auschwitz. En su primera noche en el campo, sus ojos adolescentes tropezaron con una fosa de donde subían unas llamas gigantescas; un camión se acercó a la fosa y arrojó su carga: eran niños, apenas bebés. Y escribe: «Nunca olvidaré esa noche, la primera noche en el campo, que ha convertido mi vida en una larga noche, siete veces maldita y siete veces cerrada bajo llave. Nunca olvidaré ese humo. Nunca olvidaré las caritas de los niños, cuyos cuerpos vi convertidos en espirales de humo bajo un cielo mudo. Nunca olvidaré esas llamas que consumieron para siempre mi fe. Nunca olvidaré ese silencio nocturno que me arrancó, para toda la eternidad, el deseo de vivir. Nunca olvidaré esos momentos que asesinaron a mi Dios y a mi alma y redujeron a polvo mis sueños. Nunca olvidaré esas cosas, aunque estuviera condenado a vivir tanto tiempo como Dios mismo. Nunca.»²

No menos conocidas son las líneas que dedica Wiesel en el mismo libro a un incidente mil veces citado en la reflexión filosófica y teológica contemporáneas. Los directores del campo de exterminio ordenaron la ejecución de tres personas sospechosas de sabotaje. Fueron ahorcados a la vista de los demás prisioneros. Una de las víctimas era apenas un niño, un «ángel de ojos tristes». Su escaso peso hizo que la agonía se prolongara terriblemente. Alguien detrás de Wiesel exclamó: «¿Dónde está Dios, ahora?» Y el pequeño Wiesel, criado hasta entonces en la tradición piadosa de los *hasidim*, respondió en su corazón: «¿Dónde está Dios? Está aquí —ahorcado en ese patíbulo.»³

En parecidos términos de ruptura y desencanto con Dios se expresa el escritor israelí Amos Oz. En su autobiografía recoge el testimonio de una de sus tías, superviviente del Holocausto, que impresiona por desgarrado: «(...) cuando se raja a un cochinito y éste grita e implora con la voz de un niño maltratado, Dios lo ve y lo oye y se apiada del atormentado cerdo más o menos del mismo modo en que se apiada de las personas. Siente la misma piedad por el cerdo que por sus rabinos y sus hasidim, que respetan todos sus preceptos y le sirven durante toda su vida.»⁴

Tampoco los cristianos somos ajenos al escándalo del silencio de Dios. Declaramos que es Amor, que es todopoderoso, Jesús mismo nos invita a orar confiados en su respuesta poderosa. ¿Por qué, entonces, calla y no actúa cuando más le necesitamos?

II. El ejemplo de Job

El libro de Job y sus enseñanzas son como un diamante, ofrecen multitud de caras y todas valiosas. Job nos muestra que es posible desilusionarse de Dios (13,24), y que es posible ver su poder en la vida (42,10-17). Y nos enseña el modo más elevado de responder ante lo «irreparable» (1,1-22). Es importante considerar este aspecto y hacerlo antes de que la crisis nos incapacite para pensar con objetividad.

El Señor lo dio. Cuando Dios le privó de todo, lo primero que dijo Job fue: «el Señor lo dio». Parece una expresión fuera de lugar. Es tiempo de pérdida, no de celebración. Sin embargo Job pudo recordar en medio de la desolación que todo lo que había tenido y disfrutado no fueron derechos que podía exigir, sino regalos que Dios en Su bondad le había obsequiado por un tiempo. Por eso, aún en su dolor, pudo dirigirse a Dios en términos de reconocimiento. «La gratitud llenaba

su alma con tranquila tristeza, y se despidió de todo con amistad y mansedumbre»⁵

El Señor lo quitó. La primera declaración es admirable pero la segunda parece una irreverencia porque responsabiliza a Dios de nuestros males. Por el contrario, esa afirmación sitúa el problema y el escándalo en su verdadero centro. El Dios de la Biblia no libra un pulso permanente con Satanás, que a veces gana y en ocasiones pierde. El Dios de la Biblia es todopoderoso y soberano. «¿Quién será aquel que diga que sucedió algo que el Señor no mandó?» (Lam.3,37). Precisamente porque Dios es soberano Job no teme la furia de la tormenta o la violencia de los hombres: «No eres tú, tú nada puedes; es el Señor quien lo ha quitado.»⁶ Ante cada desgracia sufrida tenemos que decir: «Dios podía (guardarnos), pero en su soberanía decidió no hacerlo»⁷ ¿Pero qué pensar entonces de este Dios?

Sea el nombre del Señor bendito. En el Antiguo Testamento esa «beraká» (bendición) es sinónimo de alabanza y, sobre todo, de aceptación. «Cuando Job dice: 'Bendito sea Dios, quiere decir que acepta lo que Dios le manda.»⁸ Job «no le echó la culpa a Dios» (v.22, NVI). Job demostró que es posible adorar a Dios y confiar en Él, al margen del color de las circunstancias.

Job nos ofrece un testimonio de humildad y paciencia pero, sobre todo, de fe. «La idea central del libro no es el sufrimiento; dónde está Dios cuando sufrimos? El prólogo trató ese tema. El tema central es la fe: ¿Dónde está Job cuando sufre? ¿Cómo reacciona?»⁹ Job reaccionó a la adversidad terrible ejerciendo fe, es decir, confianza. Job confió en Dios, a pesar de Dios mismo. «Confiar en Dios cuando tenemos todos los motivos para desconfiar de El, excepto nuestra íntima certeza sobre El, es la victoria suprema de la religión. Esta es la victoria que alcanza

Job.»¹⁰ Es una forma de fe muy especial, es «confianza incondicional»¹¹ A Job debemos la declaración de fe más desgarradora pero firme que cabe escuchar: «He aquí, aunque él me mate, en él esperaré» (13,15). Esa es la victoria de la fe que sustenta la esperanza a pesar de todo: «Yo sé que mi Redentor vive, y al fin se levantará sobre el polvo; y después de deshecha esta mi piel, en mi carne he de ver a Dios» (19,25).

El drama que Job sufrió trajo a su corazón escándalo y enojo, y pudo separarle de Dios. Pero, precisamente porque sólo Él es Dios, aquel horror atrajo aún más a Job a su Señor porque entendió como nunca su absoluta dependencia y necesidad de Dios. Hallamos un reflejo de esa misma paradoja en una de las novelas del ya citado Elie Wiesel. Gregor, el joven protagonista de *Las puertas del bosque* (1964), pregunta a un rabino tras el Holocausto: «después de lo que nos ha pasado, ¿cómo puede usted creer en Dios?» Y el rabino responde: «después de lo que nos ha pasado, ¿cómo puedes tú no creer en Dios? (...) Ahora ¿qué tenemos que hacer? (...) Dime: ¿hacia dónde tenemos que ir, de qué lado está la salvación o, por lo menos, la esperanza?»¹²

III. Una perspectiva cristiana

En ocasiones exhibimos una familiaridad con Dios que la Biblia no enseña. Porque, aún siendo un Dios cercano, sigue siendo Dios y nosotros sólo criaturas. En algunos momentos Dios parece callar y ocultarse y nos pide la confianza incondicional de Job, quebrantado y humillado ante el Señor. Ese ejercicio de fe en medio de la noche oscura puede expresarse con una ilustración: creer en medio de la niebla. Philip Yancey llama a los héroes de la fe enumerados en el capítulo 11 de la epístola a los Hebreos «los su-

pervivientes de la niebla»¹³. Todo el libro de Job nos invita a la humildad confiada ante Dios y sus decisiones. «La fidelidad exige aprender a confiar en que, más allá del perímetro de la niebla, Dios sigue reinando y no nos ha abandonado, cualesquiera que sean las apariencias.»¹⁴

Contamos, además, con la presencia de Aquel que sufrió también, que «por lo que padeció aprendió la obediencia» (Heb.5,8), y que puede comprender perfectamente nuestro sentir y *simpatizar* con él. Este es el (duro) camino en los tiempos críticos: buscar a Cristo en nuestra aflicción, y posicionarnos en Cristo. Así lo testificó Emmanuel Mounier. Se casó en 1935. Tres años después nació su primera hija quien, a los pocos meses de nacer, sufrió una encefalitis meningea y se sumergió irreversiblemente en un estado de inconsciencia. Después de un periodo de falsas esperanzas, Mounier aprendió a vivir aquel dolor terrible desde su intimidad con Cristo y pudo animar en la misma dirección a su esposa¹⁵. En una carta del 4 de septiembre de 1939 le escribió: «cualquier sufrimiento integrado en Cristo pierde su desesperanza y su misma fealdad»¹⁶

El apóstol Pablo conoció también la experiencia de lo «irreparable». En su caso fue un mal que Dios no le ahorró y con el que tuvo que aprender a convivir. Pero Dios le proveyó de fortaleza y le enseñó a orar: «Bástate mi gracia» (2Cor.12,9). Esa es la oración necesaria del cristiano ante el mal que viene a quedarse o el bien que marcha para siempre. En palabras de Kierkegaard: «Danos la gracia de recibir humildemente el dolor que viene de Tu mano y danos la fuerza para soportarlo.»¹⁷

Queda un consuelo aún mayor: «No nos sentiremos siempre como nos sentimos ahora.»¹⁸ Esperamos «un cielo nuevo y una tierra nueva» (Apoc.21,1). La fe cristiana no es esca-

pista en manera alguna pero tampoco inmanente; apunta a la eternidad. «Cada vez que se hable de la desilusión con Dios, el cielo será la palabra definitiva; la más importante de todas. Sólo el cielo terminará por resolver el problema de un Dios que parece escondido.»¹⁹ La eternidad en la comunión de Dios es la victoria que Cristo ganó para nosotros en la cruz, y de la que nos apropiamos por la fe. No necesitamos conocer muchos detalles del cielo, basta saber que el padre bueno reina en él. «Se nos dan pocos detalles acerca del mundo futuro; sólo la promesa de que Dios demostrará que vale la pena confiar en Él.»²⁰ Cuánta finura teológica muestra Händel en su *Mesías*: en una de sus arias, n.º. 40, une la declaración de fe desesperada de Job: «Yo sé que mi Redentor vive...», con el grito de fe esperanzada del apóstol Pa-

blo, que ve en la resurrección de Cristo la garantía y la promesa de su propia resurrección: «Cristo ha resucitado de los muertos; primicias de los que durmieron es hecho.» (1Cor.15,20).

IV. Ecos presentes de la eternidad

No todo se agota en el tenso diálogo entre el individuo y Dios. Resta la pregunta crucial por el dolor de los demás, que es en esencia semejante al nuestro. Frente al lema zafio y egoísta según el cual «a cada uno le duele lo suyo», la semejanza del dolor de todos los hombres debe hacernos compasivos unos con otros, ayudadores unos de otros. John Donne aprendió esa lección a un alto precio. Era deán de la catedral de San Pablo en Londres cuando, en el siglo XVII, una epidemia de peste bubónica mató a un tercio de

la población. Donne también enfermó y los médicos le diagnosticaron la peste, aunque finalmente resultó ser una dolencia distinta, de la que sanó. En aquellas semanas de angustia escribió un diario en el que explica entre otras cosas, cómo el sonar de las campanas ante cada nueva muerte le hizo comprender la íntima solidaridad que une a los hombres, todos sufrientes. Y la responsabilidad de los unos por los otros: «Ningún hombre es una isla completa en sí misma (...) La muerte de cualquier hombre me empequeñece, pues estoy en la maraña de la humanidad. En consecuencia, no envíes nunca a preguntar por quién doblan las campanas; doblan por ti.»²¹ Esa es también una lección que nos enseña el dolor propio: hacernos sensibles y responsables por el dolor de los demás.

Notas

1. Cfr. A. Mary Testemalle: *¿Silencio o ausencia de Dios?* Madrid: Ediciones Studium, 1975. Pg. 133.
2. Traducimos la cita de la versión inglesa del libro. Elie Wiesel: *Night*. London: Bantam Books, 1982. Pg. 32.
3. Elie Wiesel: *Night*. Op. Cit. Pg. 62.
4. Amos Oz: *Una historia de amor y oscuridad*. Madrid: Ediciones Siruela, 2004. Pg. 246.
5. Soren Kierkegaard: «El Señor lo dio, el Señor lo ha quitado». In *La hora de Job*. Caracas, Venezuela: Monte Avila editores, 1970. Pg. 213.
6. Soren Kierkegaard: «El Señor lo dio, el Señor lo ha quitado». In *La hora de Job*. Op. Cit. Pg. 219.
7. Philip Yancey: *Sobreviviente*. Miami: Editorial Unilit, 2003. Pg. 247. Cita de C. Everett Koop.
8. A. Mary Testemalle: *¿Silencio o ausencia de Dios?* Op. cit. Pg. 111.
9. Philip Yancey: *Desilusión con Dios*. Florida: Editorial Vida, 1990. Pg. 162.
10. Arthur S. Peake: «La victoria de Job». In *La hora de Job*. Caracas, Venezuela: Monte Avila editores, 1970. Pg. 172.
11. A. Mary Testemalle: *¿Silencio o ausencia de Dios?* Op. cit. Pg. 46.
12. Citado por A. Mary Testemalle: *¿Silencio o ausencia de Dios?* Op. cit. Pg. 42.
13. Philip Yancey: *Desilusión con Dios*. Op. Cit. Pg. 199.
14. Philip Yancey: *Desilusión con Dios*. Op. Cit. Pg. 201.
15. Cfr. Nuncio Bombaci: *Emmanuel Mounier: una vida, un testimonio*, Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, 2002. Pgs. 158-159.
16. Emmanuel Mounier: *Obras completas*. Vol. IV. Salamanca: Ediciones Sigueme, 1988. Pg. 721.
17. Soren Kierkegaard: *Pregáries*. Barcelona: Abadía de Montserrat, 1996. Pg. 35.
18. Philip Yancey: *Desilusión con Dios*. Op. Cit. Pg. 240.
19. Philip Yancey: *Desilusión con Dios*. Op. Cit. Pg. 238.
20. Philip Yancey: *Desilusión con Dios*. Op. Cit. Pg. 239.
21. John Donne: «Devociones» In *Paradojas y devociones*. Valladolid: cuatro.ediciones, 1997. XVII, pg. 86.

Oficio de maestro

Eduardo Martínez

Profesor de Filosofía y miembro de Instituto E. Mounier



Educando sobre el sentido de la existencia

Hola amigos,

Os escribo en calidad de profesor vocacional de la asignatura *Sociedad, Cultura y Religión*. Se trata de la alternativa que deben cursar los alumnos si no escogen *Religión Católica*. Las diferencias entre esta asignatura y el resto son que no tiene un profesorado específico que la imparta, que no es evaluable ni cuenta para la nota media, y que se mueve en el espinoso ámbito de la temática religiosa que en toda Europa, pero especialmente en España, se trata más desde el prejuicio que desde la racionalidad. No tengo que aclarar al que conozca un poco el ámbito escolar, que esta vocación por la docencia del hecho religioso no puede ser vivida sin una verdadera tensión dramática que se decanta, frecuentemente, hacia el absurdo, el sufrimiento o la incompreensión circundante.

Para los profanos decir que esta asignatura fue diseñada en el entorno teórico de la LOGSE, que se contó para ello con el consejo de algunos expertos agnósticos y con el de insignes teólogos católicos. La Universidad Pontificia de Comillas diseñó incluso un Master que capacitara al profesorado de dicha asignatura (muchos como yo lo cursamos gozosamente). Se trataba de que los chicos estudiaran el hecho religioso desde una perspectiva no confesional. Se dio carácter a la asignatura al diseñar un plan de estudios coherente, extenso y profundo que comprendía una fenomenología del hecho religioso, la historia de las religiones, la filosofía de la religión, y una filosofía social aplicada a la interacción entre lo religioso y el resto de la cultura... Se abordaban las religiones desde su raíz, sus virtualidades y sus desviaciones históricas indeseables hacia la violencia y el fanatismo, se criticaba una secularización que no por más abarcante es menos irracional, se enjuiciaba el concepto de laicidad dotándole de un sentido crítico del que muchas veces carece, etc. ¡Cuánta belleza y verdad!

Hoy, sin embargo, todo yace en el abandono. Los responsables, como siempre, son los españolitos de esas dos Españas que decía Machado «te han de helar el corazón». Por un lado los sectores más fundamentalistas de un izquierdismo vacío de contenido (económico, ideológico) que encuentran en «los curas» y lo suyo, «la religión», una bandera de enganche facilona para enardecer a las masas guerracivilistas. Por otro, el clericalismo de unas estructuras eclesiales que no desean perder cotas de poder e intervención ganadas en la etapa franquista. Laicismo contra clericalismo...y la casa educativa sin barrer.

La enseñanza de la religión en la escuela española, tal y como está planteada en la actualidad, es un absurdo que se reproduce sin fin. Hoy contamos con una asignatura confesional (Religión católica) adscrita a un grupo concreto que elige los profesores pero que son contratados y retribuidos por el Estado, que imparten una materia de programa ambiguo (entre el adoctrinamiento y el estudio teológico). Además, la animadversión social a la religión proveniente del nacional-catolicismo de nuestra historia reciente, es un factor que provoca el fracaso en la intención educativa generándose **disfuncionalidades** importantes y graves **contraejemplos** en términos evangélicos.

Entre las primeras citar el estatuto irregular de los profesores de religión: imparten clase en secundaria sin tener, en la mayoría de los casos, un título que lo avale; son personal contratado por el estado pero no son considerados docentes y sí laborales (como los conserjes o auxiliares de control); cobran del erario público pero son elegidos por los obispos...

Entre los escándalos decir que una religión debería confiar en sus propios medios (catequesis, familias, parroquias) para garantizar la comunicación a las nuevas gene-

raciones de la verdad que profesa. La eficiencia de la asignatura de religión es cada día más escasa, y en algunos casos se convierte en contraproducente (aisla a los muchachos que la cursan, los guetifica, divide a los chicos en el ámbito religioso cuando la fe en Dios debería unir a todos los seres humanos). Además, la presión laicista ha provocado que la valoración académica de esta enseñanza cada vez sea menor (aunque la SCR aún cuenta menos).

Disfunciones y escándalos han provocado un descenso constantemente acelerado de los alumnos que eligen esta asignatura, al menos en los centros públicos (donde existe auténtica libertad de elegirla o no; en los concertados religiosos esta elección está predeterminada de un modo más o menos visible).

¿Qué hacen los chicos si no cursan «Religión Católica»? No es la asignatura SCR de la que antes hablamos. En primer ciclo de la ESO tenemos unas «Actividades de estudio» que no son más que una hora en las que se hacen las tareas y otros entretenimientos (visionado de vídeos, ajedrez, lecturas generales). En el segundo ciclo de la ESO y el Bachillerato existe una programación oficial en los términos mencionados más arriba, pero eso no supone ninguna mejora. La actividad se resuelve en horas de estudio, faltas de asistencia sin número... y más películas.

El profesorado que debe impartir esta asignatura es el sujeto paciente de un sorteo, de un método absolutamente aleatorio en el que docentes de Matemáticas, Física y Química, y algunos de humanidades (Ética, Historia, mejor preparados para impartirla por razón de su formación) nos vemos en la necesidad de hacer productivo un vacío normativo y un terreno de disputa ideológica entre dos facciones sociales.

La repercusión sobre el sistema es inmensa, supone un agujero en la barca educativa de la que hablaba Celaya, genera un conflicto inevitable entre el profesor que debe ordenar estos espacios docentes y un grupo que, técnicamente, no tiene otra obligación que estar en el aula. Es una circunstancia agravante que, en un contexto en el que las horas de clase escasean, tenemos que un grupo de 4º de ESO puede estar tirando a la basura el equivalente al tiempo en que estudian Ética o Cultura Clásica.

¿Cuál puede ser la alternativa? Os comparto la que yo practico y que debo a la formación recibida en el Instituto de Postgrado de la Universidad Pontificia de Comillas a

manos de profesores como Gómez Caffarena, Martín Velasco, Fraijó, Oliva, etc. A todos ellos mi gratitud eterna. Además, debo al Instituto Emmanuel Mounier y al personalismo comunitario el sentido militante de la enseñanza. Gracias a ellos mi fe en la docencia se hace cada vez más madura y profunda, a pesar de los sinsabores provocados por un marco legal confuso y un entorno social absentista. Siento la enseñanza como un arte que cultiva virtud y sabiduría en el alma inmortal y la dignidad inalienable de nuestros alumnos. De la síntesis entre estos testimonios y mi propia experiencia profesional he generado un híbrido que paso a comentaros.

Se trata del estudio de una serie de temas que provocan el afrontamiento de la *cuestión existencial* en los chavales. Obviamente, esta apertura hermana por principio cualesquiera actitudes de base ante la vida y su sentido (religiosas o agnósticas). Partimos de la convicción de que todo ser humano necesita creer, lo que nos distingue es el rango de trascendencia de nuestra fe (autoestima, ámbito familiar, amistad, filantropía, fraternidad universal, trascendencia y sus diversas concepciones...).

Repasamos las fuentes de sentido antropológicas y sociales, las coyunturas vitales que desafían a la esperanza, las durezas de la aventura moral que es la vida, etc. Parte importante de mi trabajo es dotar a los alumnos de un conocimiento primario de las características genéricas del hecho religioso así como de los elementos más relevantes de la historia de las religiones. Abordamos el estudio de las cinco grandes religiones desde el punto de vista de sus creencias fundamentales, analizamos su repercusión en la sociedad y la cultura, y la virtualidad en términos de sentido y orientación moral para los seres humanos. También efectuamos un repaso histórico-filosófico de las opciones teóricas agnósticas y ateas que en el mundo han sido, y sus vías de realización práctica posible o efectiva.

Llevo siete años practicando esta labor. Casi todos los equipos directivos y los grupos se han resistido a mi iniciativa, pero casi todos, también, han cedido al testimonio de coherencia y trabajo. Yo suelo comenzar el curso con la sensación de estar haciendo un vano brindis al sol, pero hasta ahora, gracias a Dios, acabo con la certeza de que se ha aportado a los chavales una cultura general impagable, una luz valiosa para el direccionamiento de sus vidas, y una actitud ética de respeto a la diferencia que les permitirá afrontar las creencias de sus semejantes de una manera positiva.

Rincón bibliográfico

Entre el crepúsculo y el amanecer. Reflexiones en el tránsito de dos milenios

Carlos Luis Alvear García, Edufam, México, 2003, pp. 122.

El presente trabajo (llegado a nuestras manos gracias a una persona muy querida) consta de cuatro partes principales: 1) elegir la unidad, 2) los valores son el mensaje, 3) herencia y porvenir y 4) la odisea.

En la primera, el autor nos muestra la relación entre el mundo de los valores y el mundo educativo; proponiendo que la educación de la persona sea integral y permanente. Para ello considera que existen cuatro pilares educativos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. De este modo —considera nuestro escritor— se puede establecer el desarrollo total de la persona si se aprende a buscar nuestro sentido y poder así seguirlo.

En la segunda parte, se habla de la relación entre los valores y los medios de comunicación. En este sentido se queja de la situación mediática actual y propone —a nuestro entender— algunas ideas con la intención de cambiar la situación actual. Una, consiste en que los medios de comunicación busquen realmente la comunicación (sobre esto puede leerse el libro de Jarquín, M. *La comunicación: revelación de una existencia*, Ed Mounier y otros, Salamanca, 2003) y otra, radica en la integración del público en el proceso comunicativo.

El capítulo «herencia y porvenir», hace mención de la conexión existente entre los valores y la identidad cultural. En él, Alvear diferencia entre Nación y Estado posicionándose en una postura que en España se consideraría nacionalista.

Además, sorprende con una afirmación muy peculiar en la página 76, en la que menciona que en Europa no se reconoce una sola Nación.

En la última parte, donde conjuga valores, libertad y democracia, se mantiene la sintonía de la obra. Precisamente, al término de la misma, se iguala la democracia con un valor, lo que no deja de ser paradójico al ser ésta un sistema político y empezar a ser, además, criticado (ver monográfico ¿Para qué la democracia? de la revista *Acontecimiento*, n.º 65).

Este pequeño trabajo resulta francamente sorprendente. En él nos encontramos frases tan interesantes como: «Para muchos, el mundo entra al tercer milenio, más que un campo de juego y desarrollo para todos, es una zona de batalla, de competencia encarnizada en la que se mira al otro como un adversario y no como un compañero de viaje» (p. 21). O párrafos tan asombrosos como: «En efecto, los científicos logran un descubrimiento sin saber muchas veces para qué lo hicieron. Simplemente descubren la posibilidad de hacer algo, sin tener prevista el sentido que persiguen, el beneficio real que se puede lograr de todo ello» (p. 52).

Podemos concluir que en esta obra aparecen temas y abordajes interesantes, no obstante, hay que destacar la presencia de ciertas afirmaciones que podrían ser discutibles.

JUAN R. COCA

Adolescentes y sentido de la existencia. Una invitación filosófica,

P. Tárrago; F. Moradillo y M.ª J. Picot, Editorial CCS, Madrid 2005, 172 págs.

El objetivo del libro, que logran ampliamente los autores, es elaborar unos materiales y procedimientos con los que acercar a los adolescentes a un tema filosófico fundamental: «El sentido de la vida».

El libro, estructurado en seis capítulos y uno introductorio, ofrece textos de *Los hermanos Karamazov* de Dostoievski; del *Manifiesto comunista* de K. Marx; de *Utopía* de Tomás Moro; de *La náusea* de J. P. Sartre; de *La peste* de A. Camus; y, finalmente, de *El otro* de J.L. Borges, aportando cuestiones de estudio, con pistas para el trabajo en grupo, el trabajo individual, la temporización del tema y su correspondiente evaluación.

Es interesante la apuesta que hacen estos profesores de Filosofía de mostrar cómo ésta se encuentra presente en las artes, y muy especialmente como se muestra aquí, en la literatura.

Es de agradecer a este equipo de autores, que ya han publicado en la misma editorial otros trabajos como *Adolescentes, drogas y valores*; *Adolescentes y derechos Humanos* y *Educación en la igualdad*, que ayuden a otros docentes con sus sugerencias y material didáctico, en esta hermosa y a la vez ardua tarea de ayudar a ser personas.

JOSÉ LUIS VÁZQUEZ BORAU

Sociología del desarrollo sostenible

José Pérez Adán y Javier Ros Codoñer

Ed. Edicep 2005, 176 págs

Últimamente escuchamos en los medios de comunicación social el tema del hambre y del desarrollo de los Países más pobres, del tema de la inmigración (pateras, paso de verjas, el comercio de personas para

la prostitución —la nueva esclavitud—) y el tema de la sequía y la solidaridad del agua dulce. Uno se lanza a buscar respuestas y a buscar soluciones para un mundo, un planeta, como el nuestro en el que se está haciendo más necesario un desarrollo sostenible real y no sobre papeles o sobre anuncios solidarios y ecológicos.

Este libro nos ofrece una reflexión sobre las causas de la desestructuración de nuestro mundo, de los análisis que los medios occidentales (y dentro de poco de los chinos como nueva potencia) nos ofrecen. Y cómo se mueven muchas veces en intereses y en premisas que responden a nuestro primer mundo, pero no a la realidad de los países más pobres o en vía de desarrollo.

Por ello el análisis que nos ofrece nos abre a descubrir qué respuesta estamos dando y qué respuesta deberíamos dar. Qué caminos estamos tomando y hacia dónde nos está llevando y qué camino deberíamos tomar para crear un desarrollo que realmente potencia a la persona, crea cultura y bienestar y nos permita hacer que el desarrollo llegue a todos.

Nos invita a entender: qué es el crecimiento y el desarrollo dentro de la economía y cómo esta puede generar un desarrollo que al ser sostenible provoque que los países pobres y en vías de desarrollo alcancen no sólo cuotas de economía que creen riqueza y válidas, sino que sea motor de un desarrollo que lleve un respeto de la naturaleza (la cuestión ecológica), un desarrollo personal (la cuestión de alcanzar una cultura y una sanidad), un desarrollo comunitario (las relaciones humanas). Es decir un desarrollo que no se quede en lo



económico como cuestión de análisis, sino que sea el todo de la sociedad humana.

Este aspecto es para mí lo más interesante del libro, es ver cómo si nos quedamos en el desarrollo económico nos lleva a sociedades cerradas e individuales, sociedades que desde su individualización provocan que los demás se lean y se entiendan desde sus lecturas, claves y respuestas. No que se desarrolle una lectura que potencie la persona como realidad única y en relación; una sociedad comunitaria y, a la vez, en proyecto de construir un mundo —económico-industrial— que cree un desarrollo sostenible y para todos los pueblos. Una sociedad donde la cultura y la sanidad es para todos y no para el que lo pueda pagar.

Realmente leer el libro invita a reflexionar sobre nuestra lectura de análisis socioeconómico que nos ofrecen y que nosotros realizamos.

Es un libro desde la sencillez nos lleva a comprender que podemos construir un mundo con futuro para todos.

IGNACIO XAVIER ORTIZ, MSF

Estudios para la Antropología

Jose Luis Colomer Viadel
(Coord.)

Editorial UPV, Valencia, 2004.

Estudios para la Antropología está elaborado por un grupo de autores, coordinados por José Luis Colomer Viadel, que abordan el tema antropológico desde distintas perspectivas.

En el capítulo I se analiza cómo ha ido evolucionando el concepto «otro» desde la óptica de las distintas antropologías, en sus vertientes sincrónica y diacrónica, lo que ayuda a superar todo tipo de racismo.

En el capítulo II se profundiza en la relación y diferencias

entre *naturaleza y cultura* desde distintos ángulos. Se hace un estudio de la antropogénesis según las distintas teorías.

El capítulo III es un estudio de la antropología cultural resumiendo las distintas escuelas antropológicas. Se hace una reflexión sobre las diversas actitudes emergentes ante la diversidad cultural llegando a buscar una vía que una a todas las culturas para desembocar en una cultura universal.

En el capítulo IV se propone una nueva manera de mirar el arte: desde la antropología. Para ello se analizan las manifestaciones artísticas y la relación arte-cultura.

En el capítulo V se hace un recorrido histórico por la antropología filosófica desembocando en una reflexión sobre la filosofía contemporánea en torno al tema del hombre y los futuros planteamientos sobre el mismo.

En el capítulo VI se reflexiona sobre cómo perviven y conviven lo sagrado y lo mágico en las sociedades modernas. Para ello se hace un repaso de los conceptos de mito, rito y magia.

En el capítulo VII se hace un estudio de las teorías que permiten el reconocimiento de la existencia de una jurisprudencia y usos legales de los pueblos marginados por los Estados. El concepto de política, en su sentido más genuino, hace referencia a esa convivencia de los hombres en comunidad, buscando e implantando unas reglas para organizar pacíficamente la vida en común. Para ello hay que llegar hasta las raíces antropológicas de las diversas manifestaciones de esa convivencia humana para encontrar el sentido más auténtico de la idea de política y de las reglas del Derecho que organizan esa convivencia social.

ÁNGEL MORALES GADEA

Moral Laica

Robert Louis Stevenson

Ed. Acuarela, Madrid, 2002, 71 pp.

Con el cuidado de las pequeñas editoriales y todo su cariño nos vino hace tiempo este libro inacabado de uno de esos novelistas que llenó nuestra niñez y adolescencia de islas con tesoro y doctores esquizofrénicos. Su lectura por tanto no podía ser aburrida ni dejar indiferente. Dentro de la línea liberal que llegaría a Locke y pasaría por el utilitarismo de Mill, por ejemplo, el texto se encarga de repasar algunos aspectos de la doctrina religiosa. Por su carácter inacabado, que nos recuerda a los libros de Bakunin, desconocemos su conclusión clara y todo queda confuso. De todas maneras merece la pena porque nos muestra muchas de las críticas al cristianismo más tradicionalista que se le han hecho y se le hacen, a mi modo de ver con total justicia.

Desde luego no comparto su defensa liberal de la propiedad o del derecho a enriquecerse. Tampoco ese toque aristocrático de muchos autores de su época. Pero despierta la conciencia sobre problemas candentes en la cristiandad actual. Defiende el individualismo, muy propio de su tradición protestante, frente incluso a la ley. Y realiza una crítica muy completa al materialismo imperante en su época. Lo que no se entiende es que al mismo tiempo se hable muy oscuramente del derecho al lujo. Su deslinde entre cosas necesarias y superfluas no es claro y deja insatisfecho al lector.

Defiende que el cristianismo es un problema de actitud y de ejemplo, la enseñanza de Cristo fue la de una «carácter» que se pone como brújula para su discípulo. Al entender de Ste-

venson el cristianismo no es una serie de normas (realiza un repaso a los principales mandamientos para ver que son muy relativos y se pueden cumplir en apariencia para conculcarlos en su sentido profundo; por ejemplo, el robo en pp. 25 y ss.), sino un modo de afrontar la existencia. Esta metodología individualista tiene sus brechas, desde luego, pero debemos tenerla en cuenta si queremos entender el personalismo.

Para terminar, quiero reseñar dos aspectos sobre los que reflexionar desde la fe: el materialismo escondido en el sistema y en la acción y actitud de muchos cristianos y el ansia de fama y jerarquía social. Son caras de la misma moneda: la deseada categoría adquirida dentro de la sociedad, el afán de lucro. ¿No es esto la antípoda del evangelio? Escuchemos a Stevenson, a ver si nos animamos a leer el librito y sobre todo a reflexionar:

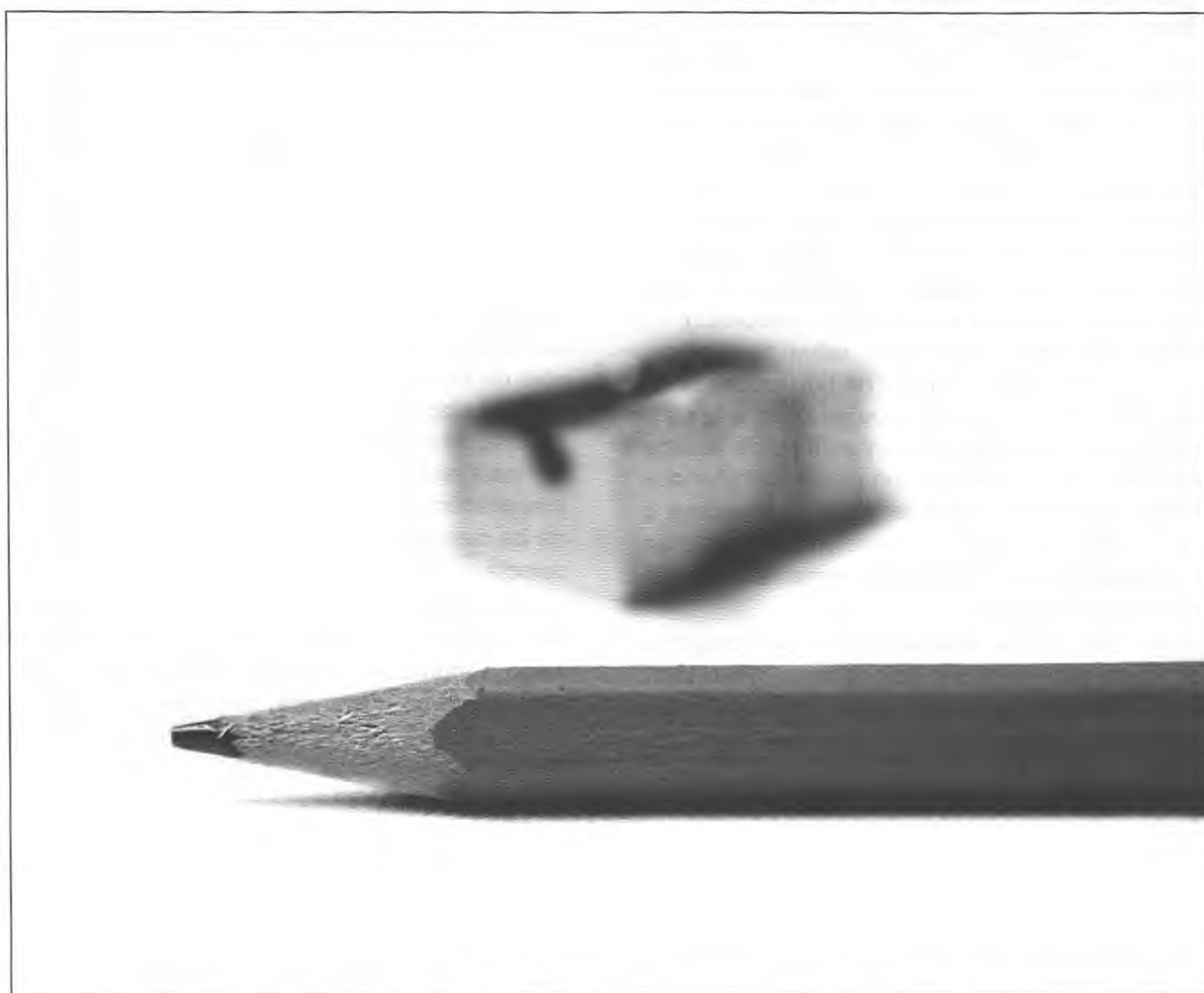
«Tomad algunas de las palabras de Cristo y comparadas con nuestras doctrinas actuales.

«No podéis», dice, «servir a Dios y al Dinero». ¿No podemos? ¡Y todo nuestro sistema nos enseña cómo podemos!» (p. 9)

«El alma reclama honor, no fama; anhela ser noble, no tener éxito; ser buena, no próspera; desea ser respetable esencialmente, no externamente. ¿Pide tu alma ganancia? ¿Pide dinero? ¿Pide la aprobación del rebaño indiferente? Yo creo que no. Por mi parte, necesito poco dinero, espero; y no deseo ser respetable en absoluto, sino bueno» (p. 50).

FERNANDO PÉREZ DE BLAS

Educación: la reforma interminable



PRESENTACIÓN

□ JOSÉ LUIS LORIENTE PARDILLO

Secretario de Acontecimiento

El mes de noviembre tuvo lugar una multitudinaria manifestación contra la Ley Orgánica de Educación (LOE) propuesta por el gobierno del PSOE, la última ley para la reforma educativa. Desde el Instituto E. Mounier hemos estado siempre preocupados por la educación y así lo hemos reflejado en *Acontecimiento*. Hoy nos sumamos al malestar social por *el eterno reformismo* que aqueja a nuestro sistema educativo (sucesión de leyes orgánicas, cambio de planes de estudio, reestructuración continuada de materias, mecanismos de convergencia europea...).

Pero afirmamos que todos estos fenómenos, como la LOE, son síntomas de concepciones no acertadas de la persona, que se unen a la descomposición social, política y cultural de nuestra sociedad. En tal contexto no puede extrañar que haya quien quiera recortar nuestros derechos o que se den mensajes contradictorios y se repitan ideologemas que deberían fundamentarse al menos coherentemente.

Ante una reforma educativa cabe una pregunta circunstancial: ¿por qué esta reforma? Pero también cuestionamientos de fondo: ¿por qué reformar?, ¿quién debe reformar? Se pueden expresar quejas y hacer análisis. Pero en todo ese torbelli-

no de opiniones que se pueden encontrar en los medios y que se han expresado en los últimos meses parece que toman fuerza dos exigencias sumamente interrelacionadas: mayor poder de la sociedad en la dirección de la educación y la necesidad de un pacto educativo que tenga en cuenta la voz de todos los sectores de la comunidad educativa.

Acontecimiento ha querido poner en manos de los lectores una serie de artículos sobre la reforma educativa —escritos desde diversas tomas de postura— enlazándola con la cuestión de las humanidades. Éstas vienen sufriendo el vaivén no sólo de los sucesivos cambios legales y administrativos, sino también el de una cosmovisión pragmatista, en la que prima lo inmediatamente aplicable para obtener beneficios: la educación como preparación de élite para el trabajo y la reducción de las ciencias a meros fundamentos para la tecnología.

¿Qué modelo de hombre puede tener detrás tales pretensiones? ¿A qué personas da lugar? Desde luego a individuos desentendidos de toda cuestión religiosa o humanista, fácilmente dominables y que actúen como meros resortes de un sistema de producción y consumo. □

LA REFORMA QUE NOS PROPONE LA LOE

□ **EDUARDO MARTÍNEZ**

Profesor de Educación Secundaria

En diversos números de *Acontecimiento* hemos supervisado críticamente la normativa generada en materia educativa desde el principio de la democracia. Partiendo del horizonte que supone la ley de Villar Palasí (1970) hemos observado la implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de mano del Partido Socialista Obrero Español, hemos presenciado el intento frustrado de reforma educativa del Partido Popular —la Ley de Calidad de la Educación (LOCE)— y ahora afrontamos el nuevo envite socialista la Ley Orgánica de Educación (LOE).

Criticamos duramente la **LOGSE** pues suponía, a nuestro juicio, una deformación masificadora de la educación formal en aras de una supuesta y meramente cuantitativa democratización del acceso y la permanencia en el sistema educativo (Educación Secundaria Obligatoria —ESO— gratuita y obligatoria hasta los 16 años). También la criticamos pues el tipo de valores éticos que propone como eje axiológico de la educación eran meramente procedimentales y, algunos, afectos de un peligroso relativismo. En general estos valores resultaban insuficientes para estimular el surgimiento de personas y ciudadanos íntegros e integrales. Véase este problema en valores como la tolerancia: existe lo intolerable incluso en democracia. El pedagogismo (exceso de innovación educativa frente a una sabiduría prudencial de aula aquilatada durante decenios) desvirtuó la relación profesor-alumno (sustituida por la relación de enseñanza-aprendizaje, en apariencia más democrática y simétrica) al rebajar la autoridad y diferencia cualitativa del maestro. Además confundió a los alumnos por una excesiva e irreflexiva diversificación de los currículos (responsabilidad achacada a jóvenes en formación

mucho antes de que sean capaces de tomar este tipo de decisiones). Esta diversificación curricular ha generado una miríada de especialidades docentes que ha hecho de los claustros un lugar de confluencia de demasiados profesores y demasiadas especialidades, multiplicándose problemas organizativos a nivel de centro y en la administración autonómica. Sin mencionar los muchos problemas estrictamente gremiales que esto supone, observamos (cosa que hace en parte la LOE) que un equipo docente (el conjunto de profesores que imparte materias a un grupo escolar) si es muy numeroso, diluye la responsabilidad al repartirse entre muchos, y confunde a unos alumnos que, de modo muy abrupto, pasan de una educación primaria más personalizada a este *buffet* de la secundaria. En fin, ha sido mucho el recorrido de esta ley y por ello tendríamos mucho que decir pero no es este el lugar ni el momento. En favor de la ley en cuestión decir que su defensa de la acción tutorial (seguimiento de los alumnos por parte de profesores especialmente encargados de la tarea), el planteamiento comunitario de la responsabilidad educativa (claustro de profesores, asociaciones de padres, ayuntamientos...) y otros elementos análogos deben ser mantenidos y potenciados.

Menos duramente hemos criticado la **LOCE** quizá por empatía con ciertos elementos que venía a proponer como equilibrio de algunos excesos LOGSE, pero también por lo efímero de su proposición y puesta en práctica. Nos parecía digno de alabar el reforzamiento de la autoridad del profesorado pero sin desembocar en la restauración de cuerpos de catedráticos o nuevos cuerpos de directores alejados de la labor educativa de aula. Alabamos el énfasis en el valor del esfuerzo que quería trasladar pero no su limitación al plano individual del alumno. Nos parecía positiva su búsqueda de la calidad pero no entendida como *calidad total* económica y economicista, como parecía derivarse de algunas disposiciones sobre el funcionamiento de los centros y los criterios de evaluación de su rendimiento.

Hace la friolera de casi veinte años presentamos los *principios de una educación personalista*. Decía entonces Enrique Sánchez Martín (*Acontecimiento* nº 6) que educar de un modo personalista consistía en:

- a) Conseguir seres humanos liberados y críticos.
- b) Potenciar los lenguajes creativos.
- c) Descubrir el valor absoluto de la persona.
- d) Abrirse a la trascendencia espiritual que late en el ser humano.

e) Construir pueblo y desarrollar el sentido social.

A la luz de este criterio inmodificado analizaremos las virtualidades de este proyecto (en realidad anteproyecto) de ley que ahora empieza a volar.

El carácter de la reforma

Lo primero que debemos señalar es que el carácter de la ley posee dos rasgos principales. Por un lado pretende *restaurar el espíritu LOGSE* que quedaba abolido con el enfoque de la Ley de Calidad, pero desde el título preliminar de la ley se percibe también la consideración de algunas de las críticas que muchos llevamos haciendo desde hace ya tiempo. Los efectos reales cuantificables en fracaso escolar y en evaluación del tipo de calidad educativa (Informe PISA) nos sitúan en niveles pésimos a nivel internacional. Los resultados caminan en dos líneas peligrosas: desde el punto moral y de ciudadanía estamos formando personas débiles psicológicamente y desarmadas moralmente para enfrentarse a un mundo que de ningún modo los va a tratar con la lógica paternalista que se les ha aplicado demasiado tiempo; desde el punto de vista económico y social el déficit en competitividad de nuestra economía no se aminorará con trabajadores sin fundamentos técnicos, científicos y procedimentales suficientes.

Con estas matizaciones sobre la autocrítica del legislador llegamos al segundo rasgo del carácter LOE. Se ve *menos la soberbia* que caracterizó al PSOE a la hora de configurar a imagen de la LOGSE el sistema educativo (decía Alfonso Guerra de España que tras las reformas socialistas «no la iba a conocer ni la madre que la parió»). Esa prepotencia puede haberse aminorado por razón de una honesta y profunda autocrítica o sencillamente por la carencia de un elemento estratégico fundamental en la acción partidaria: la mayoría absoluta.

Una de las expresiones remanentes de esa soberbia o *prepotencia legislativa* lo constituye en la actual ley el planteamiento del área *Educación para la ciudadanía*. Se pretenden atajar los problemas de convivencia en los centros (especialmente la violencia multiforme y creciente) mediante una asignatura que cursarán los alumnos desde la enseñanza primaria hasta el bachillerato. Los contenidos de este área tratan de reforzar los valores democráticos que hasta ahora se han demostrado insuficientes para generar paz escolar y convivencia positiva. Se trata de darle más horas a esta tarea a ver si de ese

modo los chicos se reconducen. El planteamiento original era que sustituyera la asignatura Ética que estudian los alumnos en cuarto de secundaria, y la materia Filosofía que estudian en primero de bachillerato.

Vemos en esta propuesta lo peor del talante soberbio antementado. Se pretende que esta «innovación» sea la panacea para una serie de problemas que mejorando las condiciones de enseñanza de otras materias antes arrinconadas (dos horas de ética a los dieciséis años y tres de filosofía en bachillerato, reforzamiento de las horas de tutoría, de la formación del tutor y de su consideración en la organización del centro, etc.) podrían ser mejores herramientas sin generar nuevos problemas (otra especialidad más, otro gremio, otra asignatura que introducir en el apretado horario, sustitución de materias con más tradición y profundidad epistemológica para el objeto en cuestión). El gobierno ha demostrado en este punto de la ley su prepotencia y su demagogia. Este asunto genera titulares (de hecho este tema ha centrado casi todos los debates sobre la LOE) y tiene impacto en la gente que percibe claramente la gravedad de la situación en torno a la violencia¹.

Sin embargo, rasgos de la *mayor «modestia»* de la norma presente los hallamos en el reconocimiento explícito (título preliminar) e implícito que se hacen de ciertas reformas planteadas por la Ley de Calidad de la Educación del Partido Popular. Específicamente, se reconoce la necesidad de aunar «calidad y equidad», es decir, niveles de rendimiento altos en el sistema con accesibilidad de muchos a esos niveles. Para ello se insiste en soluciones como los programas de compensación para los alumnos con necesidades especiales (audición, visión, motricidad...), programas de diversificación de éxito contrastado (quizá lo mejor del orbe LOGSE), programas de recuperación de materias pendientes frente al anquilosamiento de la repetición continua en un nivel educativo, etc. Si no se dispone de recursos podemos volver a la infertilidad del pasado en algunas de estas alternativas que dependen gravemente de la ratio de alumnos (número de alumnos por grupo) al que se aplican. Pero como huella de aceptación de algunos contenidos LOE decir que se admite que algunos alumnos (con carácter excepcional) pasen a itinerarios alternativos de un mayor carácter profesional desde los quince o dieciséis años. Esto que erróneamente se tomó como una simple segregación es vivido hoy en los centros como una necesidad básica. Existe un tipo de alumno completamente desenganchado del ritmo



educativo, desinteresado e incluso hostil hasta la agresividad, que necesita una alternativa formativa dentro de los mismos centros de secundaria. En el fondo estos itinerarios ya estaban desarrollados tímidamente en la LOGSE: se trataba de los programas de garantía social que dieron muchos frutos para los pocos medios con que contaron allá donde fueron desarrollados (no en muchos lugares).

En cuanto a otros contenidos de la reforma, comentar que, a falta de desarrollos ulteriores de la ley (estamos en la fase de anteproyecto de ley, deberá forjarse el proyecto y posteriormente desarrollar su contenido en la forma de reales decretos) parece que se dará prioridad a las *enseñanzas troncales como matemáticas y lenguaje* en detrimento de *enseñanzas artísticas o tecnológicas*. Una solución para estas áreas del currículo puede ser concentrar su participación en determinados niveles con un mayor número de horas en vez de estar presentes en diversos cursos con menor carga horaria.

En lo referente a la *educación infantil*, en vez de entrar en la polémica sobre su voluntariedad u obligatoriedad, sobre su gratuidad o no y todas las suspicacias sobre la vinculación temprana de los niños a entidades privadas concertadas en vez a centros públicos, preferimos comentar elementos pedagógicos letales en el pasado y que no debemos ver repetidos (la LOE parece abundar en ellos). Se trata del retraso de la enseñanza de la lecto-escritura y el cálculo hasta la etapa más tardía de la educación infantil. La LOE sigue empujando hacia el segundo ciclo de la etapa este tipo de contenidos, que sin obviar las limitaciones objetivas del desarrollo del niño no debemos dogmatizar y debemos abordar tempranamente desdramatizando y familiarizando mediante el juego tanto el libro como el cálculo y la lógica elemental. Estaremos así fundamentando futuros hábitos de enriquecimiento personal y autoreflexividad.

Sobre *evaluación*, los conceptos cualitativos a los que se recurre en primaria para la calificación del progreso educativo del alumno generan ambigüedad y asimilan procesos muy diferentes en rendimiento y capacitación para el futuro salto a secundaria. En secundaria la LOGSE (y la LOE no parece tratar de modificarlo) abrió la espita al relativismo en las calificaciones mediante la orden de evaluar no resultados sino capacidades adquiridas por el alumno. Sin llegar a idolatrar el número ni los contenidos concretos de alguna parte de nuestros temarios, debemos recuperar

la precisión y la seriedad. Además, debemos ser más firmes en los criterios que permiten a un alumno pasar de curso y titular (esta ley va a abrir más la posibilidad de promoción con materias pendientes).

Se deja como está el *bachillerato*, lo cual es grave pues adolece de profundidad y escasea el tiempo para subsanar una aporía que sostenía la vieja LOGSE, a saber, que la secundaria obligatoria tiene un carácter *terminal* y no *propedéutico*. Esto quiere decir que la ESO debe dar unas capacidades medias para el ciudadano común y su vida laboral y ciudadana, pero no debe prepararlo específicamente para el bachillerato y los estudios post-obligatorios (no es exigible a todos lo que sólo necesitarán los que cursen estudios superiores). Manteniendo esta situación de principio, la única alternativa que se nos ocurre y demandamos los profesores de bachillerato es la prolongación del bachillerato un año más quizá en detrimento, por diversificación en itinerarios, del cuarto curso de la ESO.

Seguimos arrastrando el problema de la *educación religiosa* pues el legislador y la autoridad religiosa en cuestión, la Iglesia Católica, no saben salir de un callejón anacrónico sin salida. Seguiremos con una agonizante materia «Religión Católica» (cada vez hay menos alumnos que optan por ella) que sin embargo va a provocar la entrada en los centros de otras confesiones por el incremento de sus fieles en nuestro país (Islam, Judaísmo). Mi opinión personal es que todos los derechos humanos y constitucionales implicados en el tema serían respetados mediante una enseñanza aconfesional y científica del hecho religioso específica y separada en una asignatura con contenidos como: persona y sentido de la vida, respuestas al sentido de la vida (religiosas y no religiosas), historia de las religiones, fenomenología de la religión, fenómenos contemporáneos parareligiosos, etc. Por este camino, aunque con un sentido duramente laicista que no comparto, va el Informe que Regis Débrais propone como solución a la diversidad de cosmovisiones que hoy conviven en Francia tanto agnósticas como religiosas. Se trata de generar un espacio referido a lo religioso que nos una y nos fuerce a dialogar en vez de separarnos precisamente a la hora de hablar de Dios y del ser humano (hasta físicamente los alumnos deben marchar a aulas diferentes).

La ley propone realizar *pruebas de control de la calidad del aprendizaje* (otro aporte LOCE) denominadas *pruebas de diagnóstico*. Se plantean al menos una

prueba al finalizar la enseñanza primaria, y otra al finalizar el primer ciclo de la ESO. Son elementos que concretarán responsabilidades y que los miembros del profesorado no debemos vivir culpabilizadamente, sino en términos constructivos y propositivos.

Muy positivamente valoramos la explicitación de las *obligaciones del profesor* (aunque no se explicitan los deberes del alumno y los padres como sí ocurría en la LOCE).

Balance provisional

Ya hemos dicho que debemos esperar al desarrollo de la ley para poder enjuiciarla mejor, pero trataremos de anticipar un *modesto balance*:

1. Es de reconocer un cierto cambio de actitud en el legislador en la línea de generar las condiciones para un pacto nacional en educación clamorosamente exigido por los profesores y los padres de alumnos (algo que no nos someta a este ir y venir normativo).
2. Es evidente en este sentido la huella de la LOCE en la actual ley (evaluación del sistema, criterios pedagógicos, diseño del currículo, etc.).
3. Se sigue cayendo en la demagogia al plantear abruptamente innovaciones de dudoso valor real y de evidente valor mediático (*Educación para la ciudadanía*).
4. Se atenta contra materias como *Ética y Filosofía*, que constituyen el reflejo en el sistema educativo del centro de nuestra tradición cultural occidental, y un eje esencial en la formación de personas y ciudadanos críticos y responsables. Se hace esto para ofrecer a los educandos una vaga enseñanza jurídicista de los valores democráticos.
5. Es positivo que se vuelva a una lógica más responsable y comunitaria en el funcionamiento de los centros, frente a la LOCE. Se suprime el intento de generar un cuerpo de directores de centro y se impide el blindaje preparado para el cuerpo de catedráticos.
6. Debemos estar atentos a que el afán por que los estudiantes refuercen áreas troncales como las matemáticas y la lengua no perjudique el desarrollo de sus capacidades artísticas y tecnológicas. Será un equilibrio difícil de lograr pero indispensable para una educación integral y a la altura de nuestros días.

Además, y de un modo más profundo, en cuanto a los principios de una educación personalista que recordábamos al inicio, podemos decir que esta ley:

- Sigue careciendo de un apoyo en valores potentes como el de la dignidad humana y su necesaria vivencia comunitaria. Ante esta dimensión, a lo más que se llega es a tratar de lograr una imagen positiva y realista de sí mismo en el alumno y un sentido de la justicia social. Seguimos generando una educación desdramatizada y separada de la verdadera tensión moral que tiene la vida. Esto puede provocar, de hecho no deja de hacerlo, que el estudiante que sale al mundo social se vea superado por las circunstancias y las exigencias (laborales, sociales, espirituales, psicológicas) a los que la vida le somete.
- Seguimos afirmando que es importante la creatividad pero ella empieza por un sentido profundo de la libertad que debe ser capaz de afrontar los principios democráticos no como un dogma sino como una realidad cuyo descubrimiento vincule la propia vida con las obligaciones que de ella se derivan. Los valores democráticos (tolerancia, diálogo) generan un espacio en el que diferentes soluciones políticas, filosóficas y morales deben ofrecerse a la persona. Sólo en el seguimiento de una de estas apuestas existenciales puede haber vida plena. El marco axiológico democrático no es capaz de viabilizar existencias personales concretas, aunque debe generar las condiciones de posibilidad para que convivan una diversidad de ellas en libertad y justicia.
- También sobre la creatividad fomentada en el aula debemos ser más creativos, y no limitarla a las enseñanzas artísticas. Existen modos pedagógicos practicables en casi todas las áreas del currículo que estimulan la creatividad (trabajos dirigidos mínimamente donde se pide al alumno que afronte la realidad social y destaque de modo libre tanto en fondo como en forma un aspecto que le llame la atención, desarrollo de actividades interdepartamentales vinculando aspectos humanísticos y científicos, etc.).
- La asignatura pendiente, quizá también a un nivel cultural e histórico en España, sigue siendo el tema espiritualidad. No somos capaces de generar un ámbito donde afrontar la profundidad misteriosa de

la vida humana desde diferentes perspectivas, sin hacerlo con encono y sectarismo tanto religioso como laicista. Es un coste muy alto el que estamos pagando: los millones de jóvenes que se van del sistema educativo sin mención de ese mundo sentimental que ellos experimentan de modo intenso y al que se le da, como mucho, una respuesta psicológica a todas luces insuficiente. *¿Quién soy? ¿Qué debo hacer? ¿Qué me cabe esperar?* Los viejos cuestionamientos kantianos son la clave existencial especialmente en la adolescencia, etapa en la que se edifican los ejes y el sentido de una vida humana.

- Por último, estamos dando una educación acomodada y acomodaticia. Si el destino educativo es crear personas libres y responsables (tal es la expresión que se ha repetido en todas las leyes conocidas en España hasta el momento) el resultado efectivo es que generamos más teleespectadores y ciudadanos virtuales que seres humanos comprometidos en una acción transformadora de la realidad global. No fomentamos un correcto sentido de ciudadanía y de responsabilidad

con el otro ser humano (ya sea mi vecino o el inmigrante) porque no sabemos, quizá ni queramos saber (Caín dijo: *¿soy acaso yo el guardián de mi hermano?*), la naturaleza del vínculo que nos une a nuestros semejantes de todos los lugares de la Tierra, esa fraternidad que es quebrada en cada acto de egoísmo tanto individual como social.

- Además no se menciona crítica alguna a un estado de cosas económico y social muy cuestionable, se da por bueno y se justifica por omisión. La injusticia estructural Norte-Sur que vive el hombre se reduce a cierta solidaridad que se menciona en la LOE, o al fomento de actividades de voluntariado que proponía la ya difunta LOCE. El desmonte del estado del bienestar, la globalización de los capitales pero no de los derechos humanos, la definitiva marginación del Sur empobrecido, son dulcificados y reconocidos como inevitables. Tal vez sea ésta una de las claves de la anemia espiritual que vive occidente, que se trasluce, inevitablemente, en sus modelos educativos. □

Notas

1. Una información de última hora habla de que el frente compuesto por asociaciones en defensa de la filosofía, decanos de facultades, y una serie de intelectuales de relumbré (Trías, Sabater, Camps entre otros) ha pactado con el Gobierno una denominación híbrida de las asignaturas en disputa: la ética de cuarto de la ESO se quedará en *Ética Cívica*, y la filosofía de primero de bachillerato en *Filosofía y ciudadanía*. Cambalaches como éste expresan bien la falta de seriedad en materia tan nuclear como la educación moral, intelectual y humanística de las personas en formación.

¿QUIÉN «DICE» LO QUE HAY QUE ESTUDIAR?

□ TEÓFILO GONZÁLEZ VILA

Miembro del Instituto E. Mounier

¿Quién está legitimado para «decir»-dictar-imponer que hay que estudiar tales o cuales materias¹ y con tal «configuración curricular» (¿)? Un nuevo Proyecto de Ley Orgánica de Educación (LOE) —otro más— ha levantado los temores y sublevado los ánimos de muy diversos grupos de «afectados» y, entre ellos, por muy diversos motivos, los de los profesores. Uno de esos motivos, capaces de unir en lo «profesional» (o «corporativo») a quienes en lo ideológico estarían desunidos, es la modificación del cuadro de materias que el dicho Proyecto proyecta y/o del peso académico (horario, en último término) que a cada una de ellas se le adjudica. En algún lugar he leído el angustioso e indignado grito de «*¡Que no nos las toquen!*»², dicho justamente en referencia —claro está— a las asignaturas. En todo caso, a pesar de desahogos como éste, los «damnificados» se han cubierto con el humilde sayal del suplicante para elevar hasta el Poderoso su ruego de que, efectivamente, no les toque las asignaturas (*unicuique suam*). Inteligente postura, sin duda, la de estos respetuosos implorantes, sabedores de que el Prepotente no consiente exigencias, sino que sólo admite súplicas, en todo caso, revestidas de argumentos. En magníficos artículos, verdaderos primeros espadas han argumentado, p.e., a favor de la presencia de la filosofía en los planes de estudios. Pero lo más significativo —y triste— del caso está en que todos parecen aceptar como supuesto indiscutible que los poderes públicos, esto es, quienes los ejercen y, más en concreto, quienes, en la administración pública educativa, ocupan los cargos donde «se tocan» las asignaturas o materias, están en efecto, legitimados para hacerlo. Nadie —por lo visto— discute esa legitimidad. Y hay que discutirla. Esta discusión, por lo demás, dada la naturaleza de su objeto, viene a ser un caso particular (el

referido al currículo), de la discusión general sobre el papel que pueda reconocerse al Estado, a los poderes públicos³, en relación con la educación. Y salvo que se sitúe uno en una concepción totalitaria del Estado, habrá de tener claro que en el ámbito de la educación (como en el de la cultura, en general, de las ideas, la moral,...), el valor supremo a cuyas exigencias ha de someterse toda regulación positiva es el del respeto a las particulares libres opciones de las personas. Quizá a quienes tengan alguna dificultad para aceptar esa posición, pueda serles útil —les invito a hacerlo— preguntarse «*¿quién es el Estado?*», «*¿quién es el poder público?*», «*¿cuáles son, en cada caso, su nombre y apellidos?*». Porque, efectivamente, tras la majestad del Estado, tras la presunta impersonal imparcialidad del poder público, lo que hay son las concretas personas que ejercen los correspondientes cargos públicos, cada una de las cuales tiene, en ese orden de cuestiones, su particular opción, así como, en la mayoría de los casos, la irresistible tentación de identificarla e imponerla como la del Estado, siendo así que el Estado, por demás, si quiere respetar las libertades públicas, no puede asumir como propia ninguna de las particulares opciones que los ciudadanos, en uso de esas libertades —p.e., de enseñanza (CE 27.1), ideológica o religiosa (CE 16.1)— pueden adoptar. A ningún gobernante, por más que fuera la encarnación de Salomón, Solón y San Francisco de Asís en una pieza, podemos consentirle que nos dicte e imponga el camino educativo que necesariamente hayamos de seguir. Desgraciadamente, sin embargo, los hoy indignados por las reformas curriculares, serían —me temo— los primeros en defender la legitimidad y en aplaudir incluso la competencia y sabiduría con que los poderes públicos les «tocaran» su materia, si lo hacen para mejorarle su estatuto académico (curricular, se diría). Para la arraigada y generalizada mentalidad estatista de la sociedad española constituye un principio indiscutible —de hecho, indiscutido— el de que, en efecto, el Estado cuenta con legitimidad para imponer como obligatorias tales materias con tales «currículos»: las que todos deben cursar dentro de la e. básica (CE 27.4) y las que debe cursar y aprobar, en todo caso, quien quiera obtener un determinado título. Pero ¿es esto así?

Para contestar a la pregunta de *quién puede legítimamente decidir* lo que hay que estudiar, aprender, enseñar, preciso es partir de la consideración del fin que se persiga en cada caso. Saber *para qué se va a estudiar* nos llevará a determinar *qué es lo que hay que estudiar*



y quiénes son *los sujetos competentes* para determinar-lo *técnicamente*. Esto supuesto, será también la consideración del fin que se persigue y la naturaleza misma de aquello en que ha de lograrse la debida formación lo que permita determinar quiénes son *los sujetos legalmente competentes* y / o los, de uno u otro modo, *legitimados* para, en su caso, imponer la obligación de que se estudie, en cada caso, esto o lo otro. Habrán, pues, de ser tenidos en cuenta los dos tipos de fines a que se orientan los sistemas educativos: el de la preparación laboral-profesional y el de la formación personal. Los saberes (conocimientos, capacidades, habilidades, etc.) que se corresponderían con esos fines serían respectivamente, por un lado, saberes y habilidades instrumentales, técnico-profesionales y, por otro lado, saberes vital-existenciales, los que aglutinan ideas y creencias, junto con sentimientos, que son constitutivos de la identidad personal (Dentro de estos saberes existenciales —que pueden decirse «identitarios»— cabe, a su vez, distinguir, al menos y aunque de hecho se den fundidos, los que determinan la opción e identidad, digamos, personal moral y aquellos en que se asienta la identidad «natocultural», aquellos saberes-creencias-afectos que hacen viva y vivificante mi pertenencia a una comunidad *de nacimiento* donde se alimentan mis raíces⁶). Del mismo modo, habrá que distinguir, en correspondencia, entre *contenidos* instructivo-instrumentales y contenidos formativo-existenciales.

El Estado y, en concreto, de entre sus órganos generales, el Legislativo (y éste, además, en la condición de constituyente) ha establecido como obligatoria la educación —no la escolarización— básica (CE 27.4). Su legitimidad para hacerlo —puede pensarse— estaría fuera de toda duda, si se tiene en cuenta lo que ha de entenderse por educación o enseñanza básica, a saber, aquella que capacita a cada persona, en condiciones normales, para poder ejercer plenamente sus derechos y cumplir sus deberes ciudadanos en la sociedad a la que se incorpora. El Estado al establecer como obligatoria la enseñanza básica procedería con plena legitimidad en cuanto no haría sino, en nombre de la sociedad misma, exigir y garantizar el cumplimiento de ese deber⁶. Tampoco encontramos a quienes pongan en cuestión la legitimidad con que el Estado «dice», establece lo que ha de estudiarse para la obtención de tal o cual título, ya que con esto —se dirá— no haría sino cumplir el grave deber que asimismo le incumbe de regular y controlar la obtención y expedición de esos títulos en

cuanto habilitan para actividades de cuya correcta realización dependen elementos decisivos del bien común, entre ellos, todos los que dicen relación a la salud, la calidad de vida, intereses generales de una u otra índole. A este respecto, en todo caso, se hace preciso distinguir entre, por una parte, la *competencia legal* y la legitimidad del poder público para imponer la obligación de poseer tales o cuales saberes, capacidades, habilidades, etc. como elementos imprescindibles de la educación básica o como condición para el ejercicio «legal» de una determinada actividad profesional, y, por otra parte, la *competencia técnica* para determinar cuál es, en efecto, la preparación científica, técnica, experiencial que de hecho se requiere (conocimientos, habilidades, cualidades, etc.) en cada caso. Aquí aparecen los que hoy se dicen «expertos». Y hay que determinar también resueltamente el papel que a los poderes públicos y a los expertos *no* les corresponde pues todos ellos experimentan la tentación —en la que con harta frecuencia caen— de invadir las competencias de otros, entre ellas las profesionales de los profesores y, muy en particular, las preferentes y decisivas de los padres de los alumnos y, en su caso, de los alumnos mismos⁶. ¿Acaso no son éstos los únicos legitimados para decidir determinados aspectos —y aun contenidos— de la enseñanza? ¿Qué es lo que corresponde a unos y otros? ¿Cómo determinar el papel de estos diversos «sujetos»...?

En el proceso educativo confluyen y se entrelazan, aunque no se fundan ni confundan, los dos tipos de saberes que antes hemos distinguido. En *relación con los saberes instructivo-formales*, ha de reconocerse a los expertos (miembros de la comunidad científica, profesionales, empleadores...) la competencia para señalar cuáles son, en efecto, los saberes, capacidades, habilidades que es preciso poseer para llevar a cabo tales o cuales actividades y tareas, p.e. Pero si esos saberes son, por la naturaleza misma de las cosas, los que resultan en tal o cual caso necesarios, ¿no serán los que, de hecho, los interesados se propongan adquirir, «por la cuenta que les tiene», sin que a esa necesidad fáctica haya de añadirse la jurídica de una obligación impuesta por el Estado⁷. Así, en el caso de la educación básica estaría legitimado para exigir a todo ciudadano que, al llegar a determinada edad, la haya alcanzado y a comprobar que efectivamente la ha adquirido, pero no para imponer a todos ni la escolarización ni el estudio de tales materias según tal currículo como vía única para adquirir esa educación básica. Ni siquiera, pues, para imponer las materias instru-

mentales con tales concretos contenidos estaría el poder público legitimado *a priori* y de suyo, como si fuera una atribución que le correspondiera como propia y exclusiva en todo caso. Respecto de los saberes instrumentales, la intervención del Estado para señalar, de acuerdo con el asesoramiento de los entendidos, cuáles son los que es necesario adquirir en cada caso puede justificarse en un determinado momento (el presente quizá todavía), pero podrá llegar, en otras circunstancias, a ser simplemente un servicio orientativo conveniente y aun podría terminar por resultar, en el supuesto de una sociedad mucho más desarrollada, sencillamente innecesaria. Y asimismo habrá que preguntar en razón de qué el Estado puede arrogarse en exclusiva la competencia para acreditar mediante un título que una persona tiene la preparación necesaria para tal o cual tipo de actividad. ¿No podrían llevar a cabo esa acreditación, al menos también, otras instancias a las que la sociedad reconociera de hecho plena fiabilidad? ¿Acaso —dirá alguno— vamos a volver a los gremios y confiarles a éstos el control de las titulaciones con efectos profesionales? Bastaría contestar que, si las competencias del poder público en relación con los títulos se fundan en la necesidad de garantizar los elementos del bien común que aquí, en cada caso, entran en juego, esas competencias habrían de reconocerse también o transferirse, si llegara el caso, a otras instancias si resultaran ser las que mejor garantizaran esos elementos.

Y ¿qué decir de la posición del poder público en relación con los *elementos propiamente formativos* (saberes, prácticas, adquisición de hábitos...) del proceso educativo? El poder público podrá considerarse legitimado para exigir que, en efecto, esos elementos estén específicamente presentes en el proceso educativo de manera que éste se encamine de modo expreso al «pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los dere-

chos y libertades fundamentales» (CE 27.2). Ahora bien, aun respecto de esos principios y derechos, así como de los comunes valores constitucionales, habrá de abstenerse radicalmente de imponer una determinada concepción donde fundamentarlos y desde la cual determinar su último alcance. ¿Por qué? Porque en todas sus dimensiones y de modo eminente en la propiamente formativa —presente en los mismos elementos materialmente instructivos— la educación viene en cada caso legítimamente determinada por la concepción de la persona, por la antropología y la metafísica que asuman, profesen, en uso de su libertad ideológica y religiosa (CE 16.1) quienes en cada caso llevan a cabo la acción educativa. Así, p.e., si el poder público considera que ha de consagrarse un determinado espacio-tiempo curricular específico a determinados aspectos de la formación axiológica y moral ciudadana, que pueden ponerse bajo el rótulo de «educación para la ciudadanía», lo que no podrá en modo alguno hacer legítimamente es imponer una concreta particular concepción de esas exigencias, principios y valores⁸. La fundamentación de los principios, valores y exigencias cívicas constitucionales puede y debe hacerse desde cada uno de los concretos diversos modelos educativos que pueden legítimamente darse al amparo de la propia Constitución (puestos en relación su artículo 27.2 y 3 y su artículo 16.1).

Queden ahí esas cuestiones por más que apenas podamos encontrar, aun entre los más críticos, a quien no prefiera contar para su actividad con el «marchamo» que de hecho supone en nuestro mundo el aval oficial extendido por el poder público. La mayoría sin duda considera que «les irá mejor» con un Estado supercontrolador y supremo avalista en este terreno. Pero quienes así piensen no podrá quejarse cuando quienes ocupan el poder público, investidos de tan altas e indiscutidas competencias, tomen decisiones contrarias a los que consideren rectos criterios. □

1. La pregunta está referida a las materias, áreas o asignaturas que, dentro del sistema educativo formal o institucional, se incluyen como obligatorias y al contenido que a cada una se le asigna de modo asimismo imperativo. Obligatorias son sin duda en su sentido más estricto las materias que se integran en la enseñanza que se declara básica, que todos han de seguir y se denomina precisamente *obligatoria*; obligatorias lo son éstas, además, condicionalmente, en cuanto superarlas constituye condición ineludible para obtener los correspondientes títulos. Fuera de la enseñanza declarada básica-obligatoria, serán, no obstante, también obligatorias, en el sentido condicional dicho, cuantas ha de seguir y superar quien quiera obtener tal o cual título. Fuera de esa órbita del sistema educativo, nadie tendrá inconveniente en aceptar que la competencia, la legitimidad, el derecho para decidir qué ha de estudiarse le corresponde y de hecho se le reconoce a cada persona en primer lugar o a otros sujetos que, según los casos, puedan, por diversos motivos considerarse con alguna autoridad o competencia para tal decisión. Tenemos aquí presente de modo preferente el caso de la enseñanza obligatoria y el de la postobligatoria de nivel medio que, de hecho, hoy resulta generalizada a toda la población. Las consideraciones que se ofrecen son, no obstante, aplicables, en su mayoría, a todo tipo de enseñanzas.
2. Palacios Alonso, Javier, ¡Que no nos las toquen! publicado en La Hora de Mañana (www.lahorade.com) el 2005-05-30.
3. Salvo indicación en contra, utilizamos el término Estado no en el sentido restringido en que designa los órganos o poderes generales y centrales, por contraposición a particulares y periféricos, sino en el sentido amplio en que comprende todos los diversos poderes públicos (tanto los estatales como los infra-estatales, autonómicos y aun locales, según el caso).
4. Resulta, en todo caso, claro que si en el proceso de construcción de la pertenencia de cada persona a su comunidad vital, natocultural, son fundamentales los contenidos educativos «existenciales» y estos no pueden ser sino los que hacen y sustentan esa comunidad, a la inversa no es posible constituir una comunidad si no se engendra en sus componentes la conciencia y sentimientos de pertenencia vital a ella. En este sentido los contenidos educativos existenciales son fundamentales tanto para conservar, alimentar y robustecer una comunidad natocultural histórica, como para engendrar una nueva, como, p.e., la europea si ha de llegar a ser una verdadera comunidad humana en la que termine por haber quienes se sientan europeos de nación. Por lo demás, en la vivencia de una misma persona pueden fraguar elementos constitutivos de *distintas pertenencias simultáneas y compatibles*. Por otra parte, si atendemos al caso de la Unión Europea (que no se consolidará si no llega a haber europeos que se consideren tales de nación), habría que distinguir entre la pertenencia y sentimientos nacionales tradicionales ya consolidados y la pertenencia europea que lo es «in fieri», sostenida no por el sentimiento, sino por la consciente esforzada voluntad de serlo.
5. Educación básica no es, pues, necesariamente educación primaria sino que su nivel viene determinado por el grado de desarrollo y complejidad de la sociedad a la que está referida. Así, p.e., en España la educación básica comprende el primer tramo de la educación que, dentro del sistema, resulta ser segunda o secundaria. La educación básica no es sólo, por supuesto, un derecho de cada persona, sino a la vez un deber de cada una de ellas para con la sociedad en la que se integra. Por lo demás, si se concede o acepta la legitimidad del Estado para imponer a todos como obligatoria la *educación básica*, en modo alguno podría defenderse su legitimidad para imponer además la obligación general de *escolarización* como vía para la adquisición de esa educación básica (González Vila, Teófilo, «Educación obligatoria y escolarización voluntaria», en Escuela Española. Periódico profesional de Educación. Nº 3487, 22 de marzo de 2001, pp. 17-19).
6. En el campo específico de la educación los expertos específicos son los pedagogos y psico-pedagogos, a muchos de los cuales un sector importante del profesorado hace ya objeto de críticas durísimas no precisamente desprovistas de fundamento (V. en este mismo número la sección dedicada al *libro del trimestre*).
7. En último término y en todo caso, el Estado, a través de órganos adecuados, estará legitimado, en razón de su deber de velar por el bien común, para comprobar que quien aspira a realizar determinadas actividades ha adquirido las capacidades requeridas para ello, sin entrar en el procedimiento y proceso que haya seguido para conseguirlos.
8. Si bien, que, negativamente, pueda y deba impedir que desde una particular opción cualquiera se atente contra los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales (CE 27.2).

UNA VISIÓN CRÍTICA DE LO QUE ME HA TOCADO VIVIR

□ JOSE LUIS LORIENTE PARDILLO
Secretario de Acontecimiento

Yo no sé muchas cosas. De pequeño eduqué con la E.G.B. hasta 8°. Hasta 6° tuve profesores de los de siempre. Buenos, capaces de transmitir el gusto por lo que estudiábamos, que nos leían en clase, con los que todavía me saludo por la calle con mucho afecto. En fin, maestros de verdad —no digo «de los de antes», porque los de antes eran aquellos de varita en mano que tanto hicieron temblar a la generación de mi padre—.

A partir de 6° casi todos fijos —y algún interino desastroso—. No había ya la calidez propia de la educación de la infancia, pero todavía me acuerdo de lo que me enseñaron en historia, lengua y literatura —me ha servido hasta ahora—. Lo de las matemáticas ya se me olvidó (¿por qué será?).

De la E.G.B. pasé a 3° de E.S.O.; sí, eso que nadie sabe lo que es. Creo que fuimos el segundo curso LOGSE que acogió el Instituto que me correspondía. En algunas materias seguí aprendiendo, pero en otras la calidad de la enseñanza y de los docentes bajó tanto que me parece que en dos años perdí la mitad de mi tiempo. De aquellas materias que nos parecían carecer de sentido, sobre todo perdí el tiempo en Tecnología, porque en Educación Plástica y Visual todavía aprendí geometría y en Música historia del arte.

Pasé a 1° de Bachillerato con las mates irremisiblemente suspensas. Sabía que no importaba, eso me dio inmunidad. Y con el Bachillerato cambié de Instituto porque con el que me pertenecía por zona ya se acabó el transporte. En mi nuevo centro daba pena ver a los «críos» de 1° de E.S.O. Ya estaban entre nosotros viendo las fechorías de tíos de entre 16 y 65 años. Quizá sea un exceso sarcástico, pero lo cierto es que los porros y los puñetazos estaban en el ambiente.



Yo cursé la rama de Humanidades encerrado durante un año con el profesor de griego —que, dicho sea de paso, me enseñó mucho— en el Departamento, que ya no se llamaba seminario, para no dar que hablar a las mentes bienpensantes laicas. En 2° una chica se decidió a cursar también las Humanidades en nuestro centro. Ya éramos dos, pero se ve que eso de estudiar a los clásicos no entraba en el horizonte vital de la masa.

En bachiller lo que más me molestaban eran las clases de Religión católica. Entonces tomé conciencia de que para esas dinámicas de grupo era mejor no tener nada: o estudiábamos verdaderamente lo que era el cristianismo, o que nos dejaran aprender otra cosa. Tampoco entendí (ni entiendo) el estatuto de la clase de religión. Si es clase de teología e historia religiosa —como dicen algunos— es evidente que tiene que ser evaluable como las demás materias. Pero, entonces, ¿por qué los profesores son elegidos por la confesión correspondiente? Si es una catequesis —que, incluso, podría estar amparada por la *Constitución*— ¿cómo puede ser evaluable? ¿No habría que aguzar aquí la coherencia al defender esta materia?

En el orden del comportamiento en el aula, las pelotas de papel y los jaleos crónicos en todas las clases me parecían insufribles. ¡Cuánto holgazán-amontona-suspensos! Y no lo hacían por falta de inteligencia, sino de motivación existencial. Nadie ponía coto a esto: ni profesores ni padres. Si ya no les quedaba (y sigue sin quedarles) autoridad, ni jurídica ni moral.

La selectividad la pasé como pude, con muchos nervios. En la Universidad el cambio fue total, como era de esperar. En cinco años aprendí que su ruina es moral. Tanto profesores como alumnos son solidarios de lo que en ella ocurre. También las estructuras ayudan, sin duda. Profesores que faltan y no recuperan clases, otros que no se preparan, algunos que ocupan su puesto por

una oposición que ganaron hace más de veinte años y que no han investigado desde entonces, ausencia de pluralidad ideológica, endogamia claustral, incomunicación disciplinaria... y burocracia, mucha burocracia para el alumno, para el profesor y hasta para el bedel que dormita en el pasillo y del que todos se ríen.

Y supongo que, entre tanto, se van sumas y sumas de euros. Porque los profesores titulares y catedráticos cobran trienios, sexenios..., los ayudantes se mueren de hambre, algunos becarios se reparten con sus docentes las piezas del ordenador que les compró el M.E.C. para su proyecto, los microscopios se pudren de polvo y los libros quedan arrinconados porque ni los estudiantes los leen ni los catedráticos los recomiendan.

Dicho sea de paso: tengo por cierto que una de las grandes maldades de esta democracia es la villanía moral de sus súbditos. Y a ella colaboran tantas leyes fijadas para proteger al funcionario, que nunca reciclado intenta introducir a los suyos en su misma merienda. No defiendo la incertidumbre laboral, pero algo habrá que hacer para evitar tanto «zanganeo». Porque lo hay.

...Y el «bequerío». Todos tenemos derecho a estudiar. Los hijos de los menos favorecidos tenemos derecho a que se nos promocióne la posibilidad de formarnos. Pero tenemos deber de rendir, ni ricos ni pobres pueden ser parásitos. ¡Qué poco honestos somos! Por otra parte, «¿quién me da una beca para estudiar lo que a nadie hoy le interesa?» —decía un estudiante en la puerta del metro. Hoy hay cosas que no se estudian, a nadie le interesa que las estudiemos, pero, por otra parte, hay pocos que quieran entretenerse en ellas. Por eso las humanidades se tambalean. Ni se quiere que haya dinero para ellas, ni cultural ni socialmente se entiende su razón de ser. Me parece que están completamente desguarnecidas y que, sin embargo, las disciplinas pragmáticas reciben demasiadas ayudas de lo público y de lo privado.

Y todos estos desmanes (y más que hay) ¿se solucionan sólo con reformas propuestas por los gobernantes?

Porque de la educación dependen tantas cosas es demasiado peligrosa para dejarla en manos de los políticos. Hoy se resucita la «Educación para la ciudadanía», que es el trasunto de la educación política franquista que recibían nuestros padres, sólo que hoy es algún mal llamado «progresista» el que decidirá su orientación. Ahora bien, la ausencia de valores en la escuela tampoco será beneficiosa, porque lo que la escuela no ofrece lo da la televisión a espuestas.

Pero ¿se solucionarán los problemas dejándola en manos privadas? Yo no puedo desconfiar más del Estado que de la iniciativa privada, ambos son fieras que hay que enfrentar, para que al menos se contrarresten. También es peligroso concederles favores a colectivos sociales particulares si el control social sobre ellos no es efectivo. Es cierto que debe haber libertad de enseñanza y de asociación para la enseñanza, pero también es cierto que hay que respetar estrictamente la legalidad, para que toda corruptela sea desechada. El Estado puede apoyar a determinados colectivos privados (tienen derecho a ese apoyo), pero tendrá que mirar muy bien que *de hecho* estos le reporten beneficios a los ciudadanos sin acepción de situación social, de creencias o de procedencia... Porque no sería la primera vez que se conocen casos sobre colegios concertados que hacen selección solapada de alumnos.

La educación es algo siempre problemático. Muchos intereses se ciernen sobre ella, porque quienes quieren perpetuarse no sólo en el poder político, sino también en el económico y social, tienen que, por una parte, dominar las conciencias y, por otra, contar con obreros cualificados para seguir viviendo como la reina de la colmena. Aquí todas las tendencias políticas e ideológicas tienen por qué callar. Se nos impone, como en tantas otras cosas, dar alternativas más allá de las disputas de los partidos políticos y de las ideologías, que en lugar de pensar en crear las condiciones para el desarrollo de las personas, buscan sólo el desarrollo de «unas» personas, ya sea entendido este «unas» cualitativa o cuantitativamente. □

Nota

1. Ar. 27, 3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

LA UTILIDAD DE LA FILOSOFÍA

□ FRANCISCO BAUTISTA

Explica Ortega, en su «Meditación de la Técnica», que para el ser humano sólo es necesario lo objetivamente superfluo. Lo dice porque para el ser humano «vivir» ya no tiene sentido sino como «vivir bien», de modo que sus necesidades ya no son las que se derivan de su mera supervivencia biológica, sino las que se derivan de ese «bien», del «vivir bien», que varía según el grupo humano en que nos encontremos. Así pues, siguiendo a Ortega, podemos sostener que, cuando hablamos de necesidades, nos referimos a necesidades culturalmente elaboradas y por tanto modificables, basta con cambiar de época o civilización y nuestras necesidades habrán cambiado.

Estamos siempre abocados a elegir, aunque sea de un modo difuso, en qué «bien» queremos vivir o, al menos, a decidir qué es ese «vivir bien». Y quizá no haya un lugar donde tan claramente se imponga contestar a esta pregunta como en la educación, ya que es aquí donde decidimos qué herencia cultural vamos a transmitir a la siguiente generación o, lo que es lo mismo, en qué consiste ese «vivir bien» para nuestra sociedad. Y es en este preciso lugar donde se escuchan preguntas sobre la utilidad de tal o cual materia, pero en especial, la pregunta se vuelve más intensa cuando se realiza sobre la Filosofía. ¿Para qué sirve la Filosofía?, lo que traducido a lo que llevamos dicho significa: ¿es necesaria la Filosofía para ese «vivir bien» de nuestra sociedad?

Cuando uno escucha esta pregunta, siente que no está ante una verdadera pregunta, sino ante una respuesta a una pregunta previa, y desearía poder alcanzar la pregunta originaria, pero siente que le abandonan las fuerzas, ya que la pregunta originaria quedó muy lejos. Inevitablemente, tendría que hacer



algo parecido a filosofar para poder alcanzarla y responder con sentido, corriendo el riesgo de que el interlocutor pierda el interés, porque vuelve a constatar que se filosofa para no contestar a la pregunta de ¿para qué sirve la Filosofía?...

Intentaré salir de este círculo vicioso del modo más directo posible, es decir, contestando lo que se espera que conteste: la Filosofía no sirve para nada. Tranquilizado nuestro interlocutor, esperemos que su inteligencia le haga discurrir un poco más en el asunto y diga algo así como, ¿pero entonces..., por qué se imparte en los institutos, por qué en la universidad, por qué alguien se ocupa en algo inútil? Efectivamente, la pregunta tiene toda su lógica. El estudiante, futuro trabajador, precisa de conocimientos que le sean útiles, por ejemplo, le vendría bien saber conducir para poder desplazarse al trabajo; algo de informática, ya que en nuestro ejemplo, el interlocutor suponemos que va a trabajar en una oficina bancaria; ¡cómo no!, deberá saber escribir y expresarse con una cierta corrección, ya que debe causar buena impresión al cliente; no vendría nada mal saber un poco de inglés, por aquello de los ascensos; matemáticas va de suyo; en fin, los contenidos directamente relacionados con su trabajo los estudiará en la carrera. Nos comentará que no sólo la Filosofía no le va a servir para su trabajo, tampoco le resultará muy útil la Literatura, ¿Lorca?, ¿Cervantes?..., ni la Historia, ¿acaso esperarán sus clientes que les hable de Alejandro Magno o de Viriato?

De esta más que probable conversación sacaremos la conclusión de que cuanto más nos acerquemos a los estudios que están relacionados con el núcleo duro del trabajo, menos dificultades tendremos en justificar la necesidad. Y al revés, cuanto más nos alejemos, más dificultades tendremos en justificar la necesidad de una materia, lo cual nos lleva a concluir, que se suele identificar lo necesario en educación como lo útil para el trabajo.

Pero, interroguemos ahora nosotros: ¿eres algo más que un trabajador? Una pregunta fácil. Pues claro que sí, soy una persona. Y, ¿qué necesita conocer una persona? Pues ya lo hemos dicho, cosas útiles como matemáticas, inglés... Ya, ya, ya sé, cosas útiles para trabajar, pero me acabas de decir que además de trabajador eras una persona, ¿o acaso consideras sinónimos persona y trabajador? Evidentemente no son sinónimos, ya que soy, responderá, una persona que trabaja. Una persona no solo trabaja, sino que hace otras cosas: viaja, cuida a sus hijos, ama, se divierte... en una palabra ¡vive! Hasta el momento, más o menos nos vamos entendiendo. Veamos qué pasa ahora: si para trabajar hace falta una preparación, ¿hace falta también una preparación para ese vivir? Pues depende... si quiero volar en avioneta tendré que estudiar en una academia, desde luego, pero si quiero ir a pasear al parque pues no necesito saber nada. No podemos estar más de acuerdo.

En cuanto hablamos del tiempo que no está dedicado al trabajo, todo pasará a depender de los deseos del individuo, con lo cual cualquier materia que sólo tenga relación directa con actividades extralaborales será tildada de prescindible, será elegible por el alumno si le gusta o apetece, pero en ningún modo podrá ser necesaria. En algún momento, allá por el siglo XVIII y XIX, se decidió que al ser humano sólo le era necesario lo laboralmente útil y que, frente al altar del trabajo, debía sacrificar toda su vida al completo. Así, lo necesario para el ser humano fue reducido al único ámbito de la utilidad laboral y el trabajo se convirtió en la vara de medir el conjunto de la vida de los individuos. Por eso, en la conversación con nuestro interlocutor imaginario, no es preciso justificar ningún conocimiento que sirva para desarrollar su trabajo y, sin embargo, es preciso justificar cualquier conocimiento que no sirva estrictamente a un fin laboral. La única forma de que nos lo acepte será como estudio opcional, derivado de una elección de su gusto en su tiempo no laboral. De modo que las cosas estarían así, acepto que se impartan los conocimientos que se recorten sobre el perímetro del trabajo, pero todo lo que quede fuera será sospechoso por innecesario.

Llegados a este punto necesitaríamos la ayuda de Aristóteles, e interrogaríamos del siguiente modo: y, ¿qué finalidad perseguirías yendo a pasear por el parque o conduciendo una avioneta? La respuesta, sin lugar a dudas será la de «pasármelo bien». Todas las

decisiones de la vida de nuestro interlocutor se resumirían, como no puede ser de otro modo, en la búsqueda de la felicidad, entendida como ese «pasármelo bien». Entendámonos, no es que la Filosofía no tenga cabida en los estudios, lo que se considera es que no es un estudio necesario, es decir, que sólo lo debe estudiar, el que así lo decida, en su tiempo de ocio, porque de ese modo se lo «pasa bien», es decir, su estudio es opcional, y por tanto es perfectamente prescindible para el que no tenga ese gusto.

Nos queda, por tanto, una cuestión por indagar: ¿existe en la vida de las personas, al margen de su trabajo, alguna actividad que sea necesaria y no meramente opcional? Habíamos dicho que las personas buscan la felicidad, y que esa felicidad no sigue caminos exactamente iguales para todas las personas, pero ahora nos preguntamos sobre si esa búsqueda nos enfrenta a todos con algo común de modo ineludible. Fijémonos en que la felicidad, o aún más, la vida, no puede acontecer mas que en convivencia con las demás personas, dentro de una sociedad; el trabajo, tan incuestionablemente aceptado, sólo se puede realizar en compañía de otros, y el conjunto de la vida de las personas se hace rodeado de personas, ya sean familiares, amigos, vecinos, conciudadanos etc. De algún modo, salir a pasear al parque depende de los demás porque tiene que existir un parque y tranquilidad para que sea relajante; y tener una familia y amigos no se puede en soledad; y en general, vivir, opte por lo que opte como camino para mi felicidad, nos obliga a estar en permanente contacto y roce con otras personas. Luego resultará útil y necesario, para alcanzar la felicidad, saber cómo hay que relacionarse con los que nos rodean. Saber relacionarme con los demás y tener una idea de cómo debe ser la sociedad en la que vivo, resulta necesario, en cualquier opción que tome, es un conocimiento que preciso, tanto cuando me relaciono con pilotos de avionetas como cuando me relaciono con mis primos. Y ese, es un conocimiento común a toda la esfera de la persona, incluida la del trabajo.

¿Cómo llamaríamos a ese conocimiento? Pues sólo le corresponde un nombre en la cultura occidental: Política. ¿Y en qué textos se conserva este conocimiento? Pues, en los textos de Filosofía. ¿Y quiénes conocen estos textos? Pues, los profesores de Filosofía. ¿Qué utilidad tendría entonces el estudio de la Filosofía en el Bachillerato? Pues, la de proporcionar a los alumnos las herramientas que necesitan para poder fraguar su felici-

dad y la de todos en la Polis, es decir, la de poder defender la Polis, sin la cual, su felicidad estará amenazada.

Volvamos al principio. Decía Ortega que al ser humano sólo le es necesario lo objetivamente superfluo y, decíamos, que las necesidades humanas son elaboradas culturalmente, luego, podríamos incurrir en contradicción si detenemos ahora nuestra reflexión. La Filosofía es una necesidad objetivamente superflua, al igual que lo es el conocimiento de la técnica de embalsamamiento egipcia. Pero la Filosofía es un conocimiento insustituible para un occidental, heredero de la tradición grecolatina, para poder desarrollar su vida en plenitud, aunque difícilmente le resulta necesaria a un yanomami de la Amazonía, por poner un ejemplo. Nuestra cultura es una construcción filosófica, y los problemas a los que nos enfrentamos son problemas derivados de planteamientos filosóficos, de modo que, si queremos poder entender nuestros problemas, no podemos prescindir de los conceptos que los constituyen. Dicho de otro modo,

Occidente habla un idioma, y ese idioma es incomprendible sin la Filosofía. Olvidar los textos filosóficos no hará que nos alejemos ni un ápice de «lo filosófico», ya que nos constituye, pero sí nos volverá un poco más ignorantes e incapaces de solucionarlos ¿Dónde encontraremos otros conceptos que nos permitan entender nuestra realidad, hija de los presupuestos de una civilización fraguada entre conceptos filosóficos?

Por lo tanto, nuestra civilización occidental es tan prescindible como la del yanomami, pero a la sociedad occidental le resulta completamente necesaria la Filosofía mientras exista como tal, ya que en eso consiste. La Filosofía podría ser una opción para el yanomami, pero en ningún caso para nosotros. Incluso para decidir que la vida debe plegarse al trabajo, debemos decirlo filosóficamente en nuestra sociedad. Incluso para expulsar a la Filosofía del Bachillerato, debemos decirlo dentro de una coordenada conceptual, que resultan incomprendibles sin apelar a la Filosofía. □

¿SOMOS LOS HUMANISTAS UNOS MISERABLES?

■ CARLOS DÍAZ
Filósofo

En torno al 1976 llegan a las aulas españolas a mesa puesta los profesores-degustadores de las libertades por las que antes no (siempre) habían luchado, y tal vez por eso tenían que calmar la mala conciencia proclamando maquinalmente su condición de impolutos demócratas de toda la vida reproduciendo las consignas de partidos y sindicatos hasta entonces izquierdistas, sobre todo si tal arribismo conllevaba beneficios personales tales como el afuncionamiento sin oposiciones amparado en las pancartas: «¡A igual trabajo igual salario!», «¡Calidad de la enseñanza ante todo!», como si se viviera en un país de gladiadores por lo mucho que se «luchaba» continuamente. Ser «demócrata», el sobado tópico emergente, convirtiéndose así en deporte fácil para quienes, lejos de ser «de toda la vida», pasaron a resultar los de siempre. Misterio doloroso: ¿cómo declararse forjadores del futuro los que —recien afiliados y con flamante carnet— consideraban la militancia poco después como una vaca estatal promisoría, las huelgas interminables como mendicación de más ración de chusco, y la justicia social como arrimo del ascua a la propia sardina?

Muy poco después, hacia 1968, advino una nueva etapa, nuevo remedio tan malo como la anterior enfermedad: al democraterismo le siguió el pasotismo, por el que los recientes izquierdosos, ya desencantadísimos, se travestían con la moda nihilizadora dando paso al juego de las rebajitas en los contenidos y de la libre invencionitis, la de la gallinita ciega: todos somos genios, a ver a ti qué se te ocurre, no a los exámenes, memoria igual a empollonería, etc.

Pero —acelerón tras acelerón de sentido contrario— aquel pasotismo también fue relativamente efímero porque, ya sin escala de valores, se reempolla para



obtener esa matrícula *de honor* (!) que da brillo al currículo. Tomar/dictar apuntes es el neoficio; en la competitividad, quien cocea primero cocea dos veces. Va para largo.

Pocas situaciones tan ridículas como los primeros levantamientos del «*cuerpo* de catedráticos de Instituto» encerrados con barba de cuatro días «en lucha» por la elevación de la Filosofía en Bachillerato (es decir, de mejores salarios). Y pocas cosas tan penosas como los profes y las señas de la Facultad de Filosofía blandiendo con perfil heroico pancartas numantinas en que aparentan quejarse, amenazando con el gesto sublime de reencerrarse (¡verdadera vocación del 7 de julio, San Fermín, vivan los encierros!) por la desaparición de las filosofías y las humanidades, es decir, por su propio futuro laboral. ¡Ah, pero quedó la foto, santo y seña documental, aval para un futuro más propicio! ¡Qué llantos tan cocodrilescos por el humanismo perdido, o nunca hallado, sobre todo porque nunca les cayó bien! Ellos eran la ironía de Ignacio Zuloaga: «¡Si vieras que filósofo! ¡No dice nada!». ¿Exagero? Pues venga Ortega en mi auxilio: «En general, entre los humanistas predomina la falta de vergüenza» (En torno a Galileo). El humanismo no es la antítesis de la miseria, pero muchas veces los humanistas somos unos miserables.

¡Y qué daño hace la defensa de filosofías y humanidades maltratadas por sus presuntos muñidores los especialistas en encierros, en las que no creen en el fondo! ¿En qué isla caribeña toreadan, vacan o vacacionan los maestros? Lo peor es que hasta las mejores familias envían a la escuela a sus hijos para que se los eduque el Estado, igual da que lo rija Zapata o Zapatero! ¡Y lo superpeor es que la sociedad misma, la que se queja de

la inexistencia de valores, mientras tanto desvaloriza con su conducta lo que dice añorar! Sé bastante bien que este tipo de comentarios no son correctos políticamente; yo, sin embargo, doy gracias por la memoria desde la Memoria, baluarte contra el olvido de las indignidades. Si memoria es presencia, en su ausencia se hace presente la voluntad de abolir lo inservible: bendita abolición de las humanidades inhumanamente impartidas y de las meras filosofías retóricas; con tantos saberes informáticos nuevos en el horizonte, ¿para qué los planes de estudio eurocomerciales con las técnicas del carbonero?

Por lo demás, ¿de qué extrañarse? Las Administraciones (legisladores, inspectores y demás familia, eternos siervos del Estado, sea éste de la FAI o de la Failange) procuran por oficio abolir la filosofía, osadía que sin embargo está en otra parte. Pero un poco de calma, desaparecerán los humanismos académicos, mas tendremos que seguir las huellas de lo humano, siquiera sea para vivir. ¿Para qué, pues, buscar las llaves al pie de las farolas universitarias, cuando las llaves que abren el humanismo y las humanidades están en otra parte? ¡Ea, pues, el humanismo académico ha muerto, viva el humanismo! Esta purificación la necesitan las humanidades catárticamente.

Así que, por favor, dejen ya de administrar e inspeccionar el caos, por favor, no estorben al docente decente, no le aplasten con sus carretadas de papel (¡qué papelón el suyo!), aprovechen esas montañas de árboles talados para combatir el permanente flujo diarreico que les tiene atados al trono del retrete, hagan

algo práctico. Al Ministerio de Incultura, Deseducación y Terremotos Administrativos lo único que le pedimos es que —por humanidad— nos deje en paz. Váyense a su casa, evinormativos beocios, todo está bien dentro de lo mal que está, ustedes lo empeoran aún más. Déjenos vivir cual maestros que aspiran a vivir cual lección magistral, sólo una, la de la sabiduría, vayan en paz con sus euronecidades pragmáticas. Dejen de joder con la abolición de la disimetría respetuosa entre maestro y alumno, que implica hacerse el tonto o serlo. Hagan ustedes sus experimentos con gaseosa, no nos adoctrinen con sus interminables «constructivismos» donde lo importante es el encuentro taumatúrgico con la nada que anonada. Si ustedes cultivan *ex officio* la servidumbre voluntaria ante los dictados del eurocapitalismo, no les reconoceremos, antes al contrario en su engranaje nosotros no vamos a encajar. Expúlsennos, difámenos, envíennos inspectores dogos, hagan algo que al menos para ustedes sea coherente, pues les pagan para eso. ¿Acaso no aspiran al Alto Funcionariado, al Altísimo Comisariado? Sean consecuentes en algo. Nosotros también lo somos rechazando rellenar cada día nuevos formularios vigilantes de nuestra ortodoxia. Nosotros simplemente no responderemos a ellos; a cambio, ustedes salvan su funcional función de funcionarios y siguen en el trono. Pero sepan que en humanidades y en filosofías reina lo eterno. A Europa la salvarán los nuevos monasterios, las neouniversidades. Ahora que no suena la ética heroica, siémbrense vides cantando salmos, pues no estamos esperando a Godot, estamos esperando a San Benito. □

HUMANIDADES: ¿QUÉ SON?

□ ILDEFONSO MURILLO

Claretiano, profesor de la
Universidad Pontificia de Salamanca

Las ciencias empíricas, junto con las tecnologías, parecen cerrar el camino a las Humanidades. Éstas habrían dejado de jugar un papel relevante en nuestra cultura. Es una cuestión que me interesa y preocupa desde hace muchos años, pues la considero importante a la hora de orientar el presente y el futuro de nuestra cultura, de la vida humana. ¿No hay más remedio que aceptar el ascenso imparable de las primeras frente a la decadencia inevitable de las segundas?

Aludo en primer lugar al significado de la palabra «Humanidades» para luego preguntarme por su puesto en nuestra cultura, en relación con otras parcelas de nuestro saber, y por su futuro. De este modo quiero apuntar a su realidad concreta, mostrando la importancia y fecundidad del tema. Dada su complejidad, me limito a ofrecer algunas breves sugerencias.

1. El significado de una palabra

La realidad se revela y esconde en las palabras. ¿Qué hay tras la palabra «Humanidades»? De la mano de Ortega y Gasset vamos a aclararnos sobre su significado¹. Sus orientaciones conservan un aire de viva frescura, todavía nos sirven de algún modo.

Tal expresión se remonta a la palabra «humanitas —humanidad—», que significó un cierto sistema de comportamientos humanos considerados ejemplares entre los hombres grecolatinos de la época helenística. Los árabes, cristianos y judíos de la Edad Media, por extraño que parezca, dirigieron su mirada hacia esa ejemplaridad de la antigua cultura griega y romana. La Edad Media, por una de sus caras, vino a ser un movimiento de absorción de la obra cultural de los

antiguos griegos y romanos: la obra literaria, filosófica y científica.

Durante un tiempo las Humanidades parecieron significar sólo dicha serie de conocimientos y enseñanzas. Las universidades creadas a partir del siglo XIII en Europa dispensaron cada vez más importancia a esos estudios.

Este movimiento de absorción culminó en el siglo XV, la época del Renacimiento, cuando varios humanistas europeos realizaron una labor extraordinaria de recuperación de los textos antiguos. No pensemos, sin embargo, que les impulsaba un mero afán erudito. Buscaban orientación sobre la vida humana, que se había hecho problemática.

Pero la palabra Humanidades, según Ortega, aunque históricamente ha sufrido una restricción de significado designando sólo una cierta configuración de los estudios, si la dejamos funcionar en su espontaneidad, nos indica el conjunto de los hechos propiamente humanos. Su más espontáneo significado sería éste. Sólo un adverso y raro destino pudo reprimir un sentido que tiene el aire de ser anterior al establecido como preponderante, durante siglos, en Occidente. Ortega amplía su significado para designar los hechos propiamente humanos y las investigaciones sobre ellos: «Humanidades va a significar para nosotros a un tiempo los fenómenos que se investigan y estas mismas investigaciones. Sin duda, es también un equívoco, pero que no estorba mayormente, como no causa daño apreciable que «historia» designe a la vez la historia como *res gestae* y la historia como historiografía². Ortega entendía, pues, por Humanidades los hechos específicamente humanos y las ciencias que los estudian. Un nombre, que alojaba las viejas Humanidades, se ha habilitado



para designar las ciencias de lo humano sin dejar de designar a aquellas. Las viejas Humanidades constituirían una parcela de un significado mucho más amplio.

Hoy nos encontramos con que la palabra Humanidades designa simplemente un conjunto de disciplinas: la lengua y la literatura (las Letras), la historia (las distintas Historias), la antropología cultural y la filosofía. Se ha creado, incluso, una carrera universitaria con el nombre de Humanidades, en la que se estudian también otras disciplinas: geografía, psicología, sociología, etc. El significado no es tan restringido como se lo entendió tradicionalmente, en el sentido de las letras clásicas (griegas y romanas), ni tan amplio como el que proponía Ortega.

No identifiquemos Humanidades y Humanismo. Humanidades, como acabo de afirmar, designa un conjunto de disciplinas o conocimientos relativos al hombre. Humanismo indica la perspectiva cultural de los humanistas del Renacimiento y la perspectiva contemporánea de un horizonte cultural centrado en el hombre no abierto o abierto a la trascendencia religiosa.

2. Humanidades y cultura

Las indicaciones anteriores nos llevan a plantearnos el problema del puesto de las Humanidades en nuestra cultura. Pues las personas somos individuos cargados de cultura: cultura literaria, cultura política, cultura científica, cultura religiosa, cultura filosófica... Nos hallamos ligados por una parte al cosmos y, por otra, a todo un pasado humano, que nos desborda, cristalizado en efectos culturales. La cultura nos proporciona instrumentos de comprensión, de expresión y de actuación. Gracias a ella, el individuo humano accede al mundo exterior y a la sociedad en que vive.

No sería razonable, en el momento actual, negar la conexión evolutiva del hombre con otras configuraciones anteriores de vida. Pero eso no impide que en el hombre se haya alumbrado algo radicalmente nuevo, que se expresa en la cultura. Me parece extraña la posición de los que se empeñan en reducir al hombre a los niveles de las realidades inferiores hasta hablar de «cultura de los animales». Por la cultura, entendida en el sentido propio de creación autoconsciente, el individuo humano destaca en grado extraordinario sobre los otros seres vivos, aun los más perfectos o complejos.

Una de nuestras adquisiciones culturales más admirables ha sido precisamente el conocimiento científico-técnico.

Y en tanto actividad humana y logro humano, su investigación pertenece a las Humanidades. El abismo entre éstas y la cultura científica que, llenos de preocupación, han imaginado muchos intelectuales carecería de razón de ser. Nunca habría existido realmente esta incomunicación.

Uno de esos intelectuales fue Charles P. Snow, que publicó en 1959 su célebre ensayo *Las dos culturas* lamentando la incomunicación entre los intelectuales de ciencias y de letras. Cuatro años más tarde, en 1963, con ocasión de su segunda edición, se atrevía a sugerir que veía posible el surgimiento de una tercera cultura, donde desaparecería ese vacío de comunicación. A la reflexión sobre esa tercera cultura, por encima de la oposición entre ciencias y letras, entre conocimiento científico-técnico y humanidades, iba a dedicar, en 1991, el norteamericano John Brockman su libro *La tercera cultura. Más allá de la Revolución Científica*. Pero, en vez de una cultura puente entre la cultura científica y la literaria, entre la cultura científico-técnica y las humanidades, superadora de la separación entre las dos culturas, nos proponía una ampliación colonialista de la ciencia, unas nuevas Humanidades construidas a partir de las aportaciones de las ciencias, es decir, unas humanidades de base científica, las únicas que, en su opinión, estarían a la altura del siglo XXI.

Recuerdo lo que insinué pocas líneas antes. Las Humanidades no sólo no excluyen las ciencias, sino que las abarcan en su último fundamento. Que la física, la química, la biología, las tecnologías o la matemática no pertenezcan objetivamente a las Humanidades no significa que carezcan de una dimensión humana y, por consiguiente, histórica.

Las Humanidades no se oponen a las ciencias como actividad o logro humano. Éstas son un hecho propiamente humano; por tanto son objeto de los saberes que integran las Humanidades: historia, lengua, psicología, sociología, geografía, filosofía. La dimensión humanista de las ciencias no es algo marginal, sino constitutivo. Esto creo que nos muestra suficientemente que la propuesta de John Brockman, que en un principio nos puede deslumbrar, se parece mucho a un espejismo, que es insatisfactoria por demasiado reduccionista.

Lo propiamente humano no cabe dentro del corsé del conocimiento científico-técnico. Y la cultura en todos sus elementos, incluso la ciencia, pertenece a ese tipo de realidad. Desde las Humanidades advertimos la irrealidad de la división ciencias contra letras.



Una alumna de bachillerato escribía el 11 de marzo de 2005 lo siguiente en una página de Internet: «Soy una alumna de 2.º de bachillerato y escribo para expresar mi indignación con los alumnos del grupo de ciencias. Yo pertenezco al grupo de letras, y estoy hasta las narices de que siempre paguemos justos por pecadores. Por qué siempre nos tienen que hacer de menos? En mi centro escolar, todo aquel que pertenece al grupo de ciencias es una persona dotada de privilegios, mientras que aquel que es de letras carece de ellos. ¿Hay derecho a esto? Me parece indignante que nos traten como auténtica basura, porque parece ser ésa nuestra función en el centro: «basura». Siempre son ellos los que tienen más deberes, los que más estudian... en fin, los que mejor hacen las cosas; mientras, los de letras nos vamos de parranda hasta las tantas y, cuando ya nos hemos emborrachado, repasamos el alfabeto griego al revés. Tristemente, es así como piensan. Ahora bien, me gustaría recordarles que las ciencias aparecieron a raíz de las letras; y que me rectifiquen si me equivoco. Ellos están ahí gracias a las letras, porque fueron éstas las que les enseñaron a leer, y no los números, como alguno de esos alumnos, desgraciadamente, afirman».

Lo que esta alumna intuye es verdad. El menosprecio de las Humanidades no tiene razón de ser. No habría Ciencias sin Humanidades. Éstas implican una perspectiva interdisciplinar, que abarca el conjunto de los ejes que configuran nuestra cultura: Lengua y Literatura, Historia, Antropología, teología, Filosofía.

Vendría bien, no obstante, una cura de docta ignorancia a los intelectuales de ciencias y a los de letras. La vieja dicotomía entre ciencias y Humanidades resulta inadecuada e indeseable. Por tanto, la educación en las facultades de ciencias y de letras o Humanidades ha de ser integral, o sea, que contemple todas las dimensiones de la cultura humana. Aunque un filólogo clásico no esté informado sobre los últimos avances de la genética, ha de ser consciente del hueco de su ignorancia respecto a ese ámbito de saber. Y lo mismo debemos afirmar de todo científico especializado respecto a las otras ciencias o a las artes: la poesía, la pintura, la música, etc. La conciencia de ese vacío permitiría, sin duda, de algún modo una relación de mutuo enriquecimiento. No se trata de crear una tercera cultura, sino de ser conscientes de la variedad y complejidad del mundo humano de lo que llamamos «cultura». Las Humanidades, ese conjunto de discipli-

nas que investigan lo propiamente humano en toda su riqueza y plenitud, favorecen el diálogo interdisciplinar e intercultural.

3. Filosofía y religión, cima de las Humanidades

Pero actualmente, debido a la especialización que se impone necesariamente hasta en el campo de las Humanidades, ese conjunto de disciplinas o conocimientos acerca de lo propiamente humano, parece predominar un modo inhumano de cultivar las Humanidades. Por ejemplo, observamos que los filólogos acotan su objetivo de investigación lo mismo que los biólogos o los físicos; se especializan en una parte de ese saber. Un historiador, por su parte, otro ejemplo, puede especializarse en el contexto sociopolítico del reino de Navarra en el siglo XIII.

Falta, con frecuencia, una referencia al sujeto humano que crea la cultura. Y sin tal referencia los hechos culturales no se entienden, de modo semejante a lo que sucede en el caso de los fenómenos naturales: que no se explican del todo sin presuponer un fundamento absoluto, sea la Naturaleza, la Materia o Dios. Pues la mera descripción de los fenómenos culturales o naturales nos deja perdidos en la inconsistencia de lo transitorio y parcial. Cada hombre no es, sin más, un conjunto de fenómenos sino una persona.

Las Humanidades, igual que las Ciencias naturales, o cualquier otro ámbito de la cultura, requieren una reflexión sobre los sujetos que crean la cultura. Y únicamente así las disciplinas que investigan lo propiamente humano y las otras realidades que integran el universo podrían alcanzar un profundo sentido. Una defensa de las Humanidades que no fuese consciente de esto, que se fijara exclusivamente en sus salidas profesionales, les prestaría mal servicio.

Necesitamos consiguientemente una reflexión sobre el fundamento de la cultura. Desde mi punto de vista, por razones que considero suficientes y que aquí sólo insinúo, sólo el hombre (las personas) es fundamento de la cultura y sólo Dios es el último fundamento de todo: de la naturaleza y del creador de la cultura.

La plenitud de lo humano comprende una apertura a las cuestiones últimas. El hombre, en último análisis, sólo es verdaderamente hombre cuando gusta lo inconcebible y lo inabarcable, las preguntas primarias de la existencia humana: ¿de dónde vengo, a dónde voy, cuál es el sentido último de mi vida?

Sin comprender nuestras raíces, que se alimentan en todo el espesor del terreno físico, biológico e histórico, del que emergemos, y que aluden por necesidad al terreno del problema del fundamento absolutamente último, no hay posibilidad de sentido total. Y ni la instancia científico-técnica, que se limita a describir el funcionamiento de nuestro mundo, ni las Humanidades, en tanto que descripción de los fenómenos culturales, de los hechos humanos, orientan al hombre de un modo total.

Las filosofías y las religiones, cima de las Humanidades, en cambio, dirigen nuestra mirada hacia estas cuestiones últimas. Las filosofías, a veces, plantean preguntas y no las responden o las responden de modo que destruyen los presupuestos racionales de la religión, y las religiones no siempre se atienen a lo razonable.

Hubo épocas en que las personas vivieron serenamente alojadas en el seno de unos principios que fundamentaban sus vidas y les daban sentido: principios de tipo religioso o filosófico. En nuestra sociedad pluralista no parecen haber segundades inconvencibles. Son cuestionados los mismos principios últimos de la vida humana.

Se comprende, por esto, que muchos humanistas contemporáneos partan de la convicción de que o bien no existe Dios, o no se nos manifiesta con tal claridad que podamos construir nuestra vida sobre la fe en él. Estos humanistas quieren practicar el bien sólo por razón del hombre. El hombre tiene que hacerse bueno y feliz por el hombre mismo. Afirman que el hombre no es más que hombre. Amputan del hombre el deseo de eternidad, de absoluto. Me parecen lúcidas las siguientes palabras del *Catecismo holandés*: «El humanismo que concede al hombre el honor de ser hombre, lo encierra también en la fatalidad de ser hombre. El hombre resulta ser la medida de su redención. No hay otra perspectiva que la de una posible y lenta ascensión de la humanidad; pero de una humanidad que constantemente se extingue en cada persona»³. Ese humanismo no puede liberarnos de ser simples hombres, en estado de evolución.

Algunas filosofías, sin embargo, abren el camino hacia otro tipo de humanismo. Sus presupuestos posibilitan la construcción en la mente de nuestros contemporáneos de un ideal de hombre honesto, razonable, pacífico, solidario y esperanzado, abierto a la trascendencia religiosa.

4. El presente y el futuro de las Humanidades

Hemos podido percibir en lo expuesto anteriormente que las Humanidades en tanto que conjunto de disciplinas que investigan los hechos humanos, tal como actualmente se las entiende, prescindiendo de la religión y la filosofía, son algo ambiguo. Por consiguiente no basta defender las Humanidades en nuestras universidades y en los colegios o escuelas. Debemos explicitar cómo concebimos ese conjunto de disciplinas, conscientes de que la necesaria especialización, si no nos apercibimos de su mera naturaleza metodológica, puede deshumanizar a las Humanidades. Insisto. Sin referencia explícita o, al menos, implícita al creador de la cultura, a la persona, no habría auténticas Humanidades, en cuanto que se oscurecería lo propiamente humano. Es imprescindible advertirlo. Sin esta referencia las Humanidades perderían su propia realidad presente y no tendrían futuro.

Bien lo previene Husserl. Cuando habla de crisis de las ciencias europeas, no distingue entre ciencias naturales y ciencias humanas, sino entre ciencias de hechos y el saber que se remonta más allá de los hechos hasta el sujeto o la vida personal. Lo cual equivale en nuestra reflexión a lo siguiente: sólo cuando en la investigación del fenómeno humano pervive la referencia a los individuos personales, fundamento de toda cultura, unas disciplinas merecen el nombre de Humanidades.

La humanidad crece y madura en las personas y por las personas. En política, en ciencia, en arte, en filosofía, en religión, el hombre ha avanzado de posiciones elementales a posiciones cada vez más complejas y ricas. Los avances han supuesto riesgos, pero éstos no nos deben hacer decaer en nuestro cultivo de la inteligencia humana.

Por mi parte concibo la Historia como columna vertebral de las Humanidades. Ella nos permite relativizar todas las adquisiciones humanas sin caer en el relativismo. La historia nos abre a una enorme colaboración que atraviesa los siglos. Estamos subidos sobre los hombros de otras generaciones. Podemos ver más lejos gracias a los científicos, filósofos y teólogos que nos han precedido. Uno de los mejores estudios del hombre es el de su historia por corta que ésta sea.

Un objetivo importante de las Humanidades es promover espacios de diálogo que, desde perspectivas dinámicas e interdisciplinarias, aporten un mejor conocimiento del mundo humano. Un diálogo que se extiende

hasta las generaciones pasadas. La investigación histórica nos permite, por ejemplo, relacionarnos con los pensadores de otras épocas, más o menos lejanas, y aprender de sus aciertos y errores.

Las Humanidades, además, sobre todo las filosofías y las religiones, ofrecen variados modelos de vida humana. Y en una sociedad pluralista, como la actual, nos vemos obligados a elegir entre muchos tipos de existencia posibles. Bastantes de ellos siguen las

sendas del pragmatismo y del materialismo, o despojan a los individuos humanos de su dignidad personal. Pero ahí aparece también el tipo de existencia cristiana con su reserva de valores, de sentido y de fundamento personal, de invitación a un amor sin límites a Dios y al prójimo. Promoverlo, lejos de cualquier actitud fanática, quizás sea el mejor modo, el más razonable, de superar los graves conflictos que afectan actualmente a todo el mundo. □

Notas

1. Cfr. *Prospecto del Instituto de Humanidades*, en *Obras completas*, tomo VII, Revista de Occidente, Madrid, 1961, pp. 9-24.
2. O. c., p. 16.
3. *Nuevo catecismo holandés para adultos*, Herder, Barcelona, 1969, pp. 263-264.

MANIFIESTO POR UN ACUERDO NACIONAL EN EDUCACIÓN

En este espacio os presentamos un testimonio recogido de diversos agentes implicados en el mundo educativo: profesores y alumnos (para otra ocasión nos queda la opinión de los padres)¹.

Hoy existe un clamor en el mundo educativo que pide un marco legal, y más aún, unos criterios y valores aceptados por todos de una manera razonable y plural, que se mantenga estable durante un tiempo significativo (al menos el tiempo en que una generación de estudiantes recorren los diferentes estadios de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato).

Antes de presentaros algunos contenidos del clamor mencionado, resaltar el elevado grado de coincidencia entre profesores y alumnos a pesar de la diferente perspectiva que poseen sobre la actividad educativa.

Sobre la valoración del sistema actual (básicamente el animado por la LOGSE) se encuentran positivos los siguientes elementos:

- Derecho de todos a la educación (hasta los 16 años) de modo obligatorio y gratuito.
- Atención de la diversidad del alumnado (alumnos con necesidades especiales, inmigrantes, compensatoria, diversificación curricular).
- Profesionalidad y vocación de gran parte del profesorado.
- Progresiva disminución de la ratio de alumnos por aula.

En cuanto a los elementos negativos se citan los siguientes:

- Exceso de cambios legislativos en muy poco tiempo.
- Falta de formación del profesorado (sobre todo para



asumir la función de educador y no de mero discente de su especialidad, sobre todo para la acción tutorial).

- Poco reconocimiento social del profesorado.
- Incremento del personal docente «quemado», no vocacional o funcional en el peor de los sentidos.
- Falta de cumplimiento por parte de la Inspección técnica educativa de su función asesora y de control de la calidad.
- Crisis de la autoridad surgida del conocimiento.
- Ausencia de alternativas menos academicistas para alumnos que muy pronto se desenganchan del ritmo educativo normal y se convierten en «objetores» escolares y deben permanecer hasta los dieciséis años en el sistema. Se hace necesario algún tipo de itinerario más dirigido al mundo profesional para ellos. La ley actual ha cubierto este problema con los programas de garantía social (pero han sido pocos y mal dotados).
- La atención a la diversidad «por abajo» provoca que se conculque muchas veces el derecho a la calidad de la educación de los alumnos que sí quieren aprender.
- Escasez de recursos y mala organización de los existentes.
- Falta de actuaciones para fomentar la motivación y concienciación del profesorado.
- Excesivo salto en nivel educativo desde la educación primaria a la secundaria, y de la secundaria al bachillerato. Es absurda la pretensión de que la ESO sea una etapa terminal —no preparatoria para otras etapas— y al mismo tiempo preparar para el bachillerato que es lo que viene inmediatamente después. Al mismo tiempo es muy grande la diferencia de metodologías (didácticas, evaluación, número de profesores y actitud) entre la primaria y la secundaria.

- Prematura inmersión de los alumnos de 12 a 14 años en un mundo con gente que alcanza hasta los 18 años.
- La promoción por imperativo legal (PIL) pues los alumnos observan que se pasa de curso sin esfuerzo, y el descuelgue de los afectados es insalvable a largo plazo.

Por todo ello, las personas encuestadas proponen las siguientes claves para un futuro acuerdo en educación:

- Un marco legal y de principios estable y consensuado con todas las fuerzas políticas, y con los diferentes sectores implicados en el ámbito educativo (profesores, alumnos, padres), aunque teniendo en cuenta de modo preferente el criterio de los profesionales de la educación.
- Una armonización del derecho a la educación en calidad y de la equidad que debe dar oportunidades de desarrollo a todos los ciudadanos. Eso en la práctica se debe traducir en aceptar la realidad radicalmente diferente de los alumnos, desde los que desean cursar estudios superiores, hasta los que desean abandonar la vida educativa a los 13 años. Para los primeros debemos garantizar exigencia y esfuerzo que les dé una base sólida para los desafíos por venir, y para los segundos debemos propiciar el logro de unos mínimos culturales y una habilitación profesional, que les permita engarzar con otros niveles de formación profesional o con el mundo laboral.
- Una dotación mayor de recursos dedicados sobre todo a formación del profesorado, aumento y estabilidad de las plantillas docentes, reducción de la ratio de alumnos, posibilidad de desdobles para adaptarse a los diferentes niveles del alumnado.
- Una estructuración de los centros de modo que sea posible una vida social en ellos (actividades culturales, deportivas, interacción entre los diferentes colectivos, etc.), y que permita que los alumnos los utilicen como lugares de aprendizaje y esparcimiento.
- Reforzamiento, en formación e incentivos, de la labor de los tutores (acción tutorial). El tutor es importante como coordinador de los profesores que dan clase a un curso, como árbitro de las relaciones del grupo de alumnos entre sí y con el resto del centro, así como por ser un canal de comunicación con las familias. Esto aparte, el tutor debe ser un asesor y un formador de cara a los diferentes aspectos de la vida adulta, y no un mero agente escolar.
- El mantenimiento de la educación infantil (0-6 años) con carácter educativo y no asistencial, y gratuita.
- Llegar a la situación en que cada centro posea su servicio de psicopedagogía y un orientador (de cara a la localización temprana de problemas de aprendizaje o de otra índole).
- Elaborar planes de mejora de la lecto-escritura y del conocimiento de las matemáticas.
- Definición de los deberes de cada miembro de la comunidad educativa.
- Reforzamiento del régimen disciplinario con un espíritu constructivo para garantizar el control del centro, no para generar mecanismos arbitrarios de punición.
- Restablecimiento de la autoridad que surge del esfuerzo y del conocimiento: apoyo al profesorado desde la sociedad, el poder político y las familias, y reconocimiento del trabajo que los estudiantes llevan a cabo (no sólo el académico, sino también las responsabilidades que asuman como el ser delegados de clase, el cuidado del centro o el aprovechamiento de las actividades extraescolares, etc.) ☐

Nota

1. Estos testimonios han sido recogidos por Eduardo Martínez.

LA ENSEÑANZA DESTRUIDA

Orrico, Javier

Huerga y Fierro Editores, Madrid, 2005, 214 págs.

□ **TEÓFILO GONZÁLEZ VILA**

Miembro del Instituto E. Mounier

Gregorio Salvador, Vicedirector de la Real Academia Española, hacía —en una tercera de ABC (13.08.2005)— un entusiasta elogio del libro de Javier Orrico: «Ahora que se cierne sobre esta desvalida España la amenaza de otra ley, la LOE,... yo me atrevo a pedirles a todos nuestros representantes parlamentarios, que la han de votar y discutir, que lean el libro de Orrico». A quienes hayan seguido estos años las cultas, razonadas, contundentes, amargas a la par que bien humoradas críticas de tan prestigioso académico a las normas que, según su diagnóstico, han dado lugar a la actual situación de la educación en España, no les extrañará que en esta nueva ley —la LOE, elaborada en los mismos talleres ideológicos que la LOGSE—, no pueda ver sino «una amenaza». En el diagnóstico de la situación y en su negativa valoración de los nuevos proyectos reformadores coincide con él otro insigne académico, D. Francisco Rodríguez Adrados, que desde hace años lucha, como su «más indoblegable defensor» (Orrico p. 34), por salvar la presencia de las lenguas y cultura clásicas y con ellas una formación exigente y de calidad para los escolares españoles. Nada extraño, pues, tampoco que el libro de Orrico vaya encabezado, enriquecido, por un prólogo de D. Francisco sobre el que se llama la atención en la portada misma de este nuevo alegato *adversus logsianos/as / a* (así, dicho también en neutro plural, para que nada queda fuera).

La aportación de Orrico se suma a las que ya constituyen —puede decirse— una serie de obras que sitúan en las propias disposiciones de la LOGSE, y en las normas que la han desarrollado y aplicado, el origen del lamentable estado en que se encuentra la educación España. Los preocupantes informes PISA lo son precisa-

mente en cuanto no hacen sino confirmar datos que ya poseían bien seguros cuantos se mueven en serio, a pie de obra, en el mundo de la educación, en la realidad de los centros educativos. En esa serie preceden a la obra que comentamos y, entre otras, recogidas en la bibliografía de ésta, las de BÁRBARA PASTOR, *Qué pasa en las aulas* (Planeta, Barcelona, 2002) o las de MERCEDES RUIZ PAZ, *Los límites de la educación* (Unión, Madrid, 1999), en el que se sostiene tesis tan atrevida como la de que en efecto educar supone poner límites y *La secta pedagógica* (Unión, Madrid, 2003), cuyo título es suficientemente expresivo de una de las críticas centrales que comparten todos ellos: el pedagogismo dictatorial de los reformadores y de sus promovidos e implacables agentes.

No deja de ser lógico que las más duras de las críticas, cada vez más generalizadas, a las que se ve sometido el sistema-LOGSE, hayan partido de catedráticos de Bachillerato ya que los experimentos innovadores han tenido su más negativa incidencia en el ámbito de la enseñanza que tenían encomendada y han sido ellos los más directamente perjudicados por medidas que a la vez tampoco han redundado en beneficio precisamente de la enseñanza. Se explica así también que los iluminados promotores y defensores de la LOGSE atribuyan el fracaso de un proyecto —para ellos— de modernización, mejora de la calidad y de conquista de la equidad tan admirable como esa Ley, grávida de las más salutíferas previsiones, a la falta de preparación y colaboración de estos profesores para hacerla efectiva. Pertinaces en sus errores, insistirán una y otra vez los fautores de la LOGSE en que, si ésta se ha frustrado, eso se debe a dos causas fundamentales: esa resistencia de sectores elitistas y reaccionarios del profesorado y la falta de recursos económicos. Todo se arreglaría, según todavía vocean algunos, con más dinero. Orrico pone aquí en evidencia que son otras cosas las que hacen falta para «reconstruir» la enseñanza.

El libro de Javier ORRICO recoge, temática y cronológicamente agrupados, artículos del autor, aparecidos en la prensa, así como algunas ponencias, textos, de cada uno de los cuales se ofrece la correspondiente referencia. Estos escritos cubren un amplio período: desde los primeros noventa, tan pronto la LOGSE entra en acción, hasta hoy. A través de ellos —con la ayuda de las esclarecedoras notas adicionales que los sitúan en su contexto— se puede reconstruir la historia del proceso que conduce a «la enseñanza destruida». Los textos que integran este libro son, salvo en dos casos, artículos periodísticos y responden, obviamente, a las ca-

racterísticas de este importante género literario en el que el autor se mueve con maestría. Escritos al hilo de la actualidad, no por eso responden a meras impresiones sino a la reflexión para la que este «impresionado», aun bajo la urgencia periodística, está sobradamente capacitado por su formación rigurosa, claras categorías analíticas y honda experiencia de la realidad a la que se enfrenta. Pero, a la vez, cada uno de esos artículos va intensamente caldeado por los sentimientos que ante esa realidad experimenta alguien comprometido de veras con la calidad de la enseñanza, sentimientos que van de la indignación a la ilusionada esperanza que alea aun en los momentos más elegíacos (algún logsiiano pretendería descalificarlos como catastrofistas). Sin esperanza ni aún la más amarga crítica encontraría sentido y se estaría en el depresivo silencio del desistimiento en el que, por desgracia, han caído muchos profesores. Aquí encontrarán no el consuelo que proporciona el mal de muchos sino ese que empieza en desahogo compartido para alzarse en energía para la «reconstrucción». Si su conocimiento de la realidad educativa le permite al autor concentrar en frases centelleantes un análisis certero, el doloroso aguijón del momento espolea tanto la frecuente brillantez de su discurso, como la dureza con que fustiga a quienes identifica, en algún caso por su nombre, como culpables de los desajustes educativos: iluminados ideólogos igualitaristas, pedagogos orgánicos, sindicalistas «liberados», y «colaboracionistas» de especies varias, beneficiarios de las reformas que dan al traste con una enseñanza en la que era importante *lo que* había que enseñar (había que hacer el esfuerzo de aprenderlo) para entrar en los cómodos formalismos vacíos del simple *cómo* enseñar... nada. La ironía tanto más cruel cuanto más lúcida y fina, con que el autor fumiga a los logsiianos y su jerga, la dureza de algunas expresiones explican, por cierto, que el autor, al dar cobijo a esos textos en el espacio más circunspecto del libro, se cuida de advertir que en ningún momento ha habido en él, digamos, *animus iniuriandi* alguno y pida perdón a quienes puedan sentirse aludidos y ofendidos con generalizaciones sólo válidas como lenguaje de combate, excusable en este contexto polémico. No faltará algún adversario que vea en este libro, por algunos de sus rasgos, un panfleto. Y podrá aceptarse que lo sea si se entiende panfleto en el sentido más positivo, esto es, como revulsivo que vocifera —ya que de otro modo no llegarían al lejano poderoso las voces de las víctimas— y como ayuda a la sana emancipación que supone perderles literalmente el respeto a quienes

no se lo merecen y sólo podrán conseguir el fingido que induce el temor.

Quien pretenda descalificar las denuncias de este libro como expresión de un conservadurismo reaccionario o de un antipedagogismo apriorístico visceral, se equivoca. El autor proclama con claridad la necesidad de una reforma (pp. 58 ss), pero «no es ESO, no es ESO». Lo que el autor sostiene en sus análisis y le duele en lo más hondo es justamente el que la LOGSE y su práctica, bajo una torpe pretensión igualitarista —que confunde toda diferencia con injusta desigualdad y equidad con castrante uniformidad—, se ha traducido en la renuncia a una enseñanza de calidad (que no lo puede ser sin ser exigente), de modo que los presuntos beneficiarios de esas rebajas educativas son de hecho sus más clamorosas víctimas. Y esta denuncia se hace precisamente desde los presupuestos emancipatorios tradicionales de la Izquierda. Como ya había puesto de relieve algún estudio científico —así el realizado, desde posiciones nada sospechosas de conservadurismo, por Julio Carabañas («Las políticas de izquierda y la igualdad educativa» en *Educación e Igualdad*, UGT, Escuela Julián Besteiro, Cuadernos Colectivo Lorenzo Luzuriaga, Madrid, 2000), las normas de desarrollo de la LOGSE y su efectiva aplicación no sólo no han contribuido a la disminución de las que pueden considerarse injustas desigualdades sino que las han incrementado. Ésa sería la «paradoja de la izquierda» (p. 19). En esa línea viene a situarse el análisis que ofrece el autor en la Introducción (pp. 15-21), al igual que en la ponencia que incluye dedicada a la comprensividad como «eje de la reforma» (pp.54-72). En la comprensividad ve Orrico, más que pedagogía, ideología nacida de la «desconfianza en la libertad humana como la única igualdad posible y deseable: la de ser libres», la «respuesta revanchista» contra la excelencia, la demagogia que construyó una sistema «lúdico-festivo», al par que sus promotores «llevaban ya a sus hijos a una enseñanza privada» donde se les preparara para una sociedad ferozmente competitiva (p. 61). La comprensividad, junto con la estabulación escolar obligatoria hasta los 16-18 años de alumnos que manifiestamente rehúsan esa vía, es sin duda una de las fuentes más importantes de conflictividad y de deterioro general de la actividad educativa en los centros escolares. Y esa fuente mana de las propias disposiciones de la LOGSE, no de la falta de recursos ni de la incompetencia del profesorado. Como triste resultado están los miles de alumnos a los que con dieciséis o más años, demasiado tarde, se les enfrenta con su fracaso y hay que ofrecerles vías compensatorias que a duras penas, cuando se cuen-

ta con la entrega de un profesorado vocacionado y casi heroico, puede poner algún remedio a los daños causados por el benefactor sistema igualitarista que tan buena conciencia procura al iluminado reformador progresista que lo impone.

El experto pedagogo decretará que esos problemas se conjuran, claro está, con pedagogía, por supuesto, con atención personalizada a cada alumno en la nutrida clase heterogénea. Orrico, que carga ciertamente contra el imperialismo pedagógico, no tiene nada contra el verdadero pedagogo, sino contra «los dogmas dictados desde la alianza científica de marxismo y pedagogía de mesa camilla» (p. 68). Para él, «no existe» la pedagogía, sino los pedagogos reales, «los que enseñan algo y algo concreto» (v. pp. 61-67). La verdad es que ha llegado la hora de prevenirse frente al experto. Si ante las posibles extralimitaciones de los poderes públicos, dada la constante experiencia de sus abusos, es relativamente fácil suscitar la alerta, los expertos han gozado últimamente de un prestigio que les ha permitido sostener dogmas y pretensiones manifiestamente infundadas. No deja de ser «curioso» —y preocupante— que se tenga por experto a quien dice poseer, y otros le reconocen, un saber *técnico* especializado, intrincado y difícil y, a la vez, sin embargo, resulta incapaz de transmitir a los no-expertos los elementos que a éstos les bastarían para participar «con conocimiento de causa» en la decisión *política* que a ellos corresponde y que, sin embargo, se les hurta para ponerla exclusivamente en manos de ese presunto experto y de aquellos a quienes tal perito sirve. Ya está instaurada la dictadura de los expertos. ¿Qué clase de experto es ése que no sabe enseñar lo que dice que sabe? No deja de ser «curioso» que la mayoría de los expertos carezcan precisamente de *experiencia* en aquello en que dicen que lo son. Con harta frecuencia y en el mejor de los casos, son expertos en «papeles» que hablan de la realidad de la que no tienen experiencia, escritos por otros que tampoco la han tenido nunca, expertos en huera jerga que son el traje del rey desnudo. La Enseñanza precisamente —puede decirse— constituye el ámbito de actividad —verdadero paraíso para los expertos— en el que por cada uno que la ejerce hay al menos otro (pedagogo, administrador, asesor, supervisor, etc.) que se gana la vida diciéndole cómo tiene que hacer lo que el «experto» nunca ha hecho y no sabría en modo alguno hacer. Es bueno que el título y denominación de «experto» haya empezado a entrar ya en zona de evidente desprestigio, cuando resulta que bajo la condición de tal se cobija una caterva

de fatuos ignorantes de la realidad. *Cave expertum!* ¡Cuidado —¡jojo!— con el experto! Y —no quepa duda— son necesarios los verdaderos y honrados expertos, los que no se apropian del papel de otros, no tuercen su dictamen a gusto del poderoso...; y para los que tal vez hayamos de buscar otro nombre...

Para abrir el apetito lector de este libro en quien ahora este comentario lea bastará con reproducir los títulos de sus ocho apartados: Si el primero es el de «La Losa que vino», el último será el de «La enseñanza que se fue». Entre ambos están «El adoctrinamiento», «La irresponsabilidad», «El velo multicultural», «Los medios y los fines», «Las termitas de la enseñanza» y «La batalla de la Ley de Calidad». Valga añadir los títulos de algunos de los artículos, como los de «¡Paren E.S.O.!» (=Enseñanza *Sucedánea* Obligatoria), «Los prodigios de la LOGSE», «Sancho y Panza», «Pedagogos luminosos» o «La LOSA que viene», todos ellos en la primera parte. O: «Por la enseñanza del vudú», que podrían reclamar algunos alumnos en aras de la multiculturalidad (parte cuarta); «La desvergüenza sindical», «Las termitas de la enseñanza» «Huelga en la enseñanza-basura» o «Lucha de clases en la enseñanza (Astracanada sindical)», en el capítulo sexto; «Elogio de los estafados» (séptima parte). No es de extrañar que esa «libertad de expresión» le haya valido al autor el ser objeto no ya de «mobbing», sino de un «Mobbing Dick», según reza el título de otro de los capítulos del libro en que nos cuenta los ataques con que han contestado a sus denuncias algunos de los aludidos.

En determinados momentos el tono podrá parecerles a algunos más o menos desmesurado, más o menos hiriente o cruel —no puede ser de otro modo cuando se dicen verdades como «puños»— y, quizá alguna vez, desaconsejable sin más. Pero serán legión los profesores que compartan la substancia de este alegato desenfadado y valiente hasta lo arriesgado, sin dejar de ser a la vez muchas veces divertido, sembrado de inteligentes ironías, muy bien escrito, ágil y brillante, justo en un momento en el que parece que no sólo no hay enmienda de los ejemplares errores de la LOGSE, sino que se mantienen y refuerzan, en sus raíces, los supuestos mesiánicos, salvadores, que sacrifican sin miramientos la libertad en aras de un simplista infantil igualitarismo que hace, además, imposible precisamente la justa igualdad, la equidad. Como rezaba el título del artículo, con cuya referencia abríamos nuestro comentario, éste de Orrico es ciertamente «un libro para entender» lo que le pasa, y por qué, a la Educación en España.