

SECCIONES

01 EDITORIAL

PENSAMIENTO

04 Apariencia y valor: hacia una crítica actual de la apariencia como criterio existencial básico,

por Javier Barraca Mairal

07 Sobre la inocencia, por Benito Estrella

RELIGIÓN

11 Murillo para comprender nuestro tiempo, por Antonio Schlatter

TESTIMONIO

16 Maestros, mis maestros, por Emmanuel Buch Camí

IN MEMORIAM

21 Josep Maria Coll, por Carlos Díaz

OFICIO DE ESCRIBIR

23 Elegía a Fernando Camacho, por Esteban Tabares

24 Le advertimos, por Carmen Gallego

25 RINCÓN BIBLIOGRÁFICO

ANÁLISIS

El sistema educativo en discordia

PRESENTACIÓN 28

¿Es posible un acuerdo educativo en España?

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN. 29

La educación en el ojo del huracán: reto y aventura

JOSÉ L. ROZALÉN MEDINA. 33

Educación para la convivencia

CARMEN GALLEGO. 37

La vocación universitaria en crisis

JESÚS R. JIMÉNEZ-OCTAVIO. 40

Vocación universitaria en la sociedad del cansancio

MAR LLERA. 44

Carta a un profesor de humanidades

SERGIO MAS DÍAZ. 46

Carta a un profesor de ciencias

SERGIO BARBERO BRIONES. 48

Carta de un profesor a un sindicato de educación (o varios)

DAVID SEIZ RODRIGO. 50

La formación profesional

ADOLFO SALTO. 53

Religión en la educación: ¿problema, paradoja o posibilidad?

PATRICIA HANNAM. 55

Constitución y enseñanza religiosa escolar confesional

TEÓFILO GONZÁLEZ VILA. 60

Homenaje a los maestros como mi maestro Marcelino Legido

CARLOS DÍAZ. 62

Editorial

BENITO ESTRELLA, PROFESOR DE LITERATURA

Información, formación y educación

La palabra «formación» se refiere a la acción de formar o dar forma a algo, de convertir una materia o masa en una figura reconocible. Aquello a lo que se le da forma es, en el caso de la educación, una persona, un ser humano; esta es la finalidad de la formación. La información es el medio por el cual la formación se lleva a cabo.

Hasta hace muy poco tiempo la información que podíamos tener sobre el mundo era escasa, lenta e inaccesible. Las noticias circulaban al ritmo de las mulas y tardaban en llegar tanto que cuando llegaban ya no eran noticias. Para

Continúa en la página siguiente →

conocer el mundo había que ir a estudiar a Salamanca y saber latín; hoy «Salamanca» la tenemos en nuestro *smartphone* y basta con apretar un botón y chapurrear el inglés para que el mundo esté a nuestra mano en cada momento.

Ahora el problema es el contrario: la información es sobreabundante, cambia rápidamente y nos inunda como una atmósfera contaminada y saturada de mercaderías con fecha de caducidad. Es su exceso, su dispersión y su continuo y frenético cambio el que nos mantiene desinformados, pues resulta imposible asimilarla y convertirla en conocimiento. La sentencia de Montaigne, cabezas bien hechas en vez de bien llenas, tiene hoy más sentido que nunca. Por eso, si queremos realmente saber algo de lo que pasa en el mundo, lo primero que se impone es una selección: ¿cuánta, de la información que se recibe, es manifiestamente desechable, aunque sólo sea por redundante o trivial? Si entramos además en otras consideraciones, como su pertinencia, sentido, razonabilidad, coherencia, relevancia, acuerdo o apalabramiento consentido y con sentido —características todas que dan para una larguísima y profunda discusión—, nos daremos cuenta de cuán bien educado se necesita estar para moverse en nuestro mundo de hoy con criterios adecuados.

La educación es una clase de formación muy compleja. Pues en el caso de una persona —niño, joven o

adulto— lo que debe adquirir forma no es una masa totalmente inerte y sometida a la acción de un poder externo. Lo que proviene de fuera va adquiriendo forma desde el interior de uno mismo al ser comprendido; es decir, *prendido con* lo que ya se tiene. Es un pasto que necesita rumia y asimilación para convertirse en carne propia. Se trata de un proceso que exige ciertas condiciones de atención, responsabilidad, reflexión, tiempo, orden y sentido entre otras.

Si uno quiere ser algo más que el perro de Pavlov —que reaccionaba al sonido de la campana que anunciaba la comida segregando saliva y jugos gástricos— y comprender el mundo para manejarse en él de manera más consciente, deberá adquirir criterios para seleccionar la información que como un nuevo diluvio universal cae a diario sobre nuestras cabezas. ¿Qué criterios? La palabra 'criterio' tiene que ver con 'criba' y también con 'crisis'; nada más necesario hoy que disponer de criterios, como decimos, lo cual exige una esmerada educación. Aquí está el fallo. Porque al mismo tiempo que han aumentado los años de escolarización y la cantidad de información exigida en los currículos de enseñanza y sus titulaciones correspondientes, ha ido decreciendo realmente la educación. Y ha ocurrido así sobre todo porque se han olvidado cuatro cosas fundamentales y necesarias para que se realice el hecho de la educación:

Una: que no la puede llevar a cabo solo la institución escolar, sino que se tiene que realizar con *el concurso*

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN POR DOMICILIACIÓN BANCARIA

Fotocopie y envíe este formulario

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

Nombre _____ Apellidos _____

DNI _____

Domicilio _____

Población _____ Provincia _____ C.P. _____

Correo electrónico _____

Banco o Caja _____

Domicilio de la entidad _____ C.P. _____

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

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

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

☐ Suscripción a la revista *Acontecimiento* (4 números, 16,00 €)☐ Cuota de socio del Instituto Emmanuel Mounier (desde 35,00 €/año)(la cuota incluye la suscripción a *Acontecimiento*).

Para enviar a su Banco o Caja

Lugar y fecha _____

Banco o Caja _____

Domicilio de la entidad _____

_____ C.P. _____

Agencia N.º _____

N.º de cuenta _____

Sr. Director de la Sucursal:

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

Firma: _____

Titular _____

Domicilio _____

Población _____ C. P. _____

de toda la sociedad, coralmente y al unísono, es decir, con el mismo son, aunque sean diversas las voces entonadas. Esta diversidad en la unidad no se impone dividiendo el Estado en diecisiete administraciones más o menos centralizadas y cerradas en sí mismas; las llamadas «autonomías» no sirven para respetar la autonomía del proceso educativo, sino para el reparto de un poder político que administra currículos —ideologías, doctrinas— y distribuye cargos.

Dos: la materia informativa de la que la educación se sirve para realizarse tiene que ser forzosamente una *tradición cultural* en la que se han ido decantando con el tiempo y la crítica —que también tiene que ver con «criterio»— las cuestiones esenciales —valores y virtudes, principalmente— para la pervivencia, convivencia y desarrollo de esa tradición, es decir, de una civilización determinada. Lo que se entrega y recibe en todo proceso educativo es una memoria y tiene carácter *intususceptivo*, o sea, orgánico: su evolución es al mismo tiempo conservación y organización, no derribo y relleno de escombros en nombre de los cambios de gobierno y de «lo técnico».

Tres: que a la hora de la entrega y acogida de esa tradición, quienes lleven a cabo tal tarea —padres, profesores, periodistas, políticos, famosos, etc.— deben tener *autoridad* reconocida, más allá del poder y su influencia —política, económica, mediática—; pues es la autoridad la que nos levanta y hace crecer, protegiéndonos al mismo tiempo de un poder que, convertido en fin en sí mismo, nos limita y constriñe, o nos aplasta con sus leyes, su control burocrático y sus monsergas propagandísticas.

Cuatro: que educar viene de *ex ducere*; es decir, se trata no tanto de echar más información sobre las cabezas de nuestros infantes, adolescentes, jóvenes y consumidores de información en general, como de sacar afuera, dándoles forma, las potencias humanas que todos llevamos dentro, nuestros ingenios propios, lo mejor de cada uno. La educación, como nos ense-

ñaba ya Sócrates con su mayéutica, no consiste tanto en rellenar de información una tábula rasa como en asistir un parto, en ayudar a que un nuevo ser venga a la luz. Desde este punto de vista —partiendo de unas mismas condiciones de oportunidad—, la educación debe propiciar la diferencia, no el igualitarismo —que no es lo mismo que la igualdad—.

Si fuese verdad que ahora por fin los partidos políticos empezaran a hablar de lo que nos importa a los ciudadanos —es un suponer— y hubiera un pacto por la educación —y si se habla de «pacto» es porque se supone que estamos en guerra—, ¿se tendrán en cuenta estas cuatro cosas que acabamos de exponer humildemente a la consideración pública?

Hay un círculo vicioso difícil de salvar. Pues lo que determina la escasa calidad de tanta cantidad de información que se desparrama por doquier es precisamente la falta de criterios —pedagógicos, éticos, estéticos, de verdad—. Lo que importa es por encima de todo el número de clientes que están dispuestos a consumirla, bien como entretenimiento, bien como propaganda, sin que tengan tiempo para mirar ni sus ingredientes, ni su posología, ni sus contraindicaciones. No digamos cocinarla, servirla y mastigarla para que sea asimilada. Se les ofrece de manera machacona y cada vez más simplista y trivial, conminándolos a que inviertan con sus votos en una mercancía de la que se muestran sólo sus envoltorios de anuncio y escaparate. Y así, un exceso de información —cada vez más confundida con la propaganda— se convierte en un estorbo para la educación, pues si bien la planta necesita agua para crecer, también se pudren sus raíces por encharcamiento. Y esto nos hace dudar —sin perder nunca la esperanza— de que la educación sea de verdad tema de real interés en las comedillas del poder político, económico, mediático y técnico; y que el pacto por la educación, si llega a producirse, sirva realmente para algo más que para otro nuevo reparto del poder entre los distintos partidos políticos.

Javier Barraca Mairal

Profesor de Filosofía, Universidad Rey Juan Carlos de Madrid

APARIENCIA Y VALOR: HACIA UNA CRÍTICA ACTUAL DE LA APARIENCIA COMO CRITERIO EXISTENCIAL BÁSICO

«Vanitas vanitatem»
(Cohélet, *Eclesiastés*)

Vivimos en un tiempo donde la apariencia pretende serlo todo. Nuestra sociedad resbala, en efecto, continuamente desde lo icónico a lo idolátrico¹. Padecemos, entonces, un totalitarismo renovado: «el totalitarismo de lo aparente». Todo vale —se cree— según y en tanto lo que aparenta, ni más ni menos. El criterio de valor es lo aparente que algo resulta ante nuestros seducibles y vulnerables ojos. Esto no comporta sólo un relativismo valorativo o axiológico, un situar cualquier valor en un determinado sujeto, hasta aislarlo de la realidad. Es, también, un reduccionismo, al concentrar todo valorar en la mera manifestación o aparecer materiales, en la pura presencia externa de las cosas ante el sujeto, en el mero efecto representativo —el eco de la imagen— que producen al verse captadas o percibidas en su aspecto exterior.

Esta tiranía de lo aparente nos embriaga hasta ahogarnos en un mar de formas vacías, sin contenido, en una niebla de fantasmas engañosos que pretenden suplantarse a las personas y a la realidad misma. ¿Cómo no enfermar de náusea y angustia profundamente, en un mundo poblado de máscaras huecas y fantasmagorías, cuando la vida personal no es sino relación, mas relación que llama al encuentro auténtico, verdadero, con personas concretas y reales? Precisamente en respuesta a este movedizo y «enfermizo» —literalmente sin firmeza, sin consistencia— contexto actual, pato-

lógico en gran medida, Carlos Díaz, en su libro *Sobre las psicoterapias existenciales humanistas* (Ed. Sonora, Madrid, 2017)², ha propuesto unas luminosas claves «terapéuticas», fundamentadas con solidez en una honda Filosofía, encaminadas a salir al paso de este enorme desafío que realiza hoy la sociedad posmoderna a la salud humana.

En nuestro tiempo, además, no prevalece únicamente lo que aparece como mejor (más verdadero, más real, más uno o unido, más bueno o amoroso) sino que lo aparente se quiere reducir a lo sensible, a lo sensorial. No hay otra fe hoy que la fe en nuestros frágiles sentidos externos, desligada además del resto de nuestra razón. La nuestra es una dictadura de la sola apariencia sensible, del separado aparecer sensorial. Por esto, lo «virtual» lo conquista hoy todo, con facilidad. Y lo virtualiza todo (relaciones, comunidades, identidades), vencedora e imparablemente. Pues lo virtual presta pujanza material —virtualidad— a lo que no existe, ni es verdadero. Lo virtual se impone despótico a lo real, niega cualquier forma de existencia con sentido, hasta abolir la propia libertad. La esclavitud de lo aparente de las formas sensoriales atenaza los cuellos de nuestras mentes, hasta asfixiarnos con su tenaza de vanidad. Se trata de otro rasgo más de esa barbarie del anti-humanismo contemporáneo, que se afana en ahogar nuestro ser interior, barbarie camuflada bajo la capa de un mundo feliz, a la manera de lo descrito por Huxley, tal como ha advertido Luis Ferreiro³.

1. Así se muestra en la obra *Homo videns*, de J. Sartori, Taurus, Barcelona, 2002.

2. Cf. las propuestas críticas y «curativas» hechas a este respecto, frente a otras propuestas clínicas, por Carlos Díaz, desde el pensamiento personalista y las experiencias humanistas, en *Sobre las psicoterapias existenciales humanistas*, Ed. Sonora, Madrid, 2017.

3. «Barbarie, razón y pasión», de Luis Ferreiro, en *Acontecimiento*, n°124, Madrid, 2017/3, año XXXIII, pp. 29-35.

Acaso desconcierte el que anotemos, sin embargo, ahora, pese a lo anterior, que la apariencia no es de suyo algo malo o negativo. Al contrario, apariencia indica un aparecer, manifestarse, darse a conocer que lo verdadero, y aun lo humano mismo, realizan, y que deriva de ellos mismos. Tampoco, pues, un aparecer sensible o sensorial ha de ser dañino de suyo ni necesariamente. Aparecer es bueno, la apariencia o el aparecer de algo es positivo en cuanto el bien es difusivo, y manifestarse resulta un acto propio de lo que es. Pero, para que lo sea así, el aparecer ha de servir a la verdad, ha de promover esta transparencia del bien, ha de contribuir a aumentar con la autenticidad el amor verdadero. A este respecto, cabe advertir que no es igual aparentar que aparecer, lo aparente que lo que aparece o lo aparecido, en cuanto aparecer refleja una semejanza —parecer/se— entre realidades. Cuando la apariencia niega lo real, lo oculta o manipula, trastorna la relación entre los seres en un engaño —no ya en un juego, sino en una alevosa traición—, pues aboca a la frustración o al desencanto, a la infelicidad. Esto ocurre debido a que entonces la apariencia mostrada no corresponde al fondo de su propio ser, que consiste en revelar lo auténtico, en desvelar lo verdadero y acercar así a los seres, a unir armoniosamente lo real.



La apariencia bella puede fomentar el amor, pues despierta el anhelo de unión a lo bueno en su contemplación. La belleza de la persona se manifiesta y se muestra, invitándonos a la relación amorosa y al encuentro con ella, mas esta belleza no equivale a la física, sino que es ante todo la belleza de su dignidad única, la de lo más hondo de su ser personal⁴. Como también la forma e imagen desfigurada del otro por su sufrir, y la de la pasión del Amante con mayúsculas, nos mueven —o han de movernos— a compasión. Con esto conectan, en parte, ciertas meditaciones expuestas por Carlos Díaz, en la obra citada, en torno al sufrir y la persona, que señalan como más hondo principio de identidad del yo al sufrimiento por el tú, o a la compasión por el otro como la respuesta prioritaria a quien sufre, y al dolerme por el dolor ajeno como la señal auténtica del valorar la importancia de mi prójimo⁵. Esta belleza patente —y patética— en y del sufriente, que todos los humanos exhibimos en algún momento, nos llama a amarle aún más; aunque a veces apartemos de ella la mirada doloridos. Ambas pueden manifestar una belleza interior distinta, aunque a veces también

4. Así lo hemos querido mostrar en «Belleza y corporeidad humana», Javier Barraca Mairal, revista *Studia Bioethica*, vol. 5, n.º 1-2, Roma, Italia (2012), pp. 39-48.

5. Cf. C. Díaz, *op. cit.*, p. 222 y ss.

pretendan usurparla. Lo que importa es si nos apelan a amar más, gracias a su manifestar, si cumplen la vocación última de cualquier aparecer: el Amor.

La vanidad —en gran medida socialmente imperante— es, así, hija y reflejo de un despotismo del vacío, supone la venida a nosotros y en nosotros del reino de lo vacío, la pseudo-parusía de la tiranía de la nada y de su imperio de falsos espejos, el oclusivo laberinto de lo fatuo. En ese laberinto, frío y sombrío, se extravían nuestro yo o identidad más profundos, y al cabo nuestra compasión, junto a nuestros hermanos. Esto resulta destructivo para el ser humano porque lo encierra en una cárcel de apariencias que no conducen a sí mismo —a su auténtica identidad— ni a la libertad del amor, sino a la esclavitud de lo fingido e inauténtico, a la mentira sobre sí mismo.

Pero: ¿cómo se da, en nuestro interior, este devastador proceso de substitución del valor por la apariencia? Primero, se nos impone como criterio único de valor la figura externa de las cosas. Luego, se nos ordena una sumisión absoluta a ese celoso amo que supone la mera apariencia sensible. Así, se nos niega todo el resto de lo real, se nos ciega para cualquier otro valor, amputándonos el valor espiritual del amor y la generosidad. Finalmente, se adueña de nuestro corazón el materialismo más burdo, al acrecentar nuestra egolatría, y se nos transforma en ídolos de no-

sotros mismos, tras cebar nuestro ego en el barro de nuestra pretenciosa imagen exterior. Convertidos en vanidosos narcisos, sólo nuestro «aparentar» nos interesa, únicamente el eco material de nuestro yo reflejado en los ojos ajenos. Nos perdemos, entonces, a nosotros mismos sin dolernos por ello, en cuanto ya ni siquiera nos valoramos en nuestro ser verdadero, pues apenas nos importa otra cosa que cómo le resultamos a los otros por y desde fuera. Nos vaciamos, al cabo, de cualquier otro valor. Quebramos el sentido propio de nuestro aparecer ante los otros: manifestar nuestro yo para mover al amor real, con relación a lo verdadero de nuestro ser y del ajeno. Corrompemos, poco a poco, de este modo, lo legítimo de nuestro aparecer, de nuestro mostrarnos sensiblemente —o de cualquier otra manera—, ante los demás.

Somos, al cabo, engañados por nosotros mismos. Este es el más triste y profundo de los engaños: el más solitario. Ello supone, en fin, a pesar de cuanto se nos quiere hacer creer, una singular forma de demencia, personal y social, aunque se pretenda revestir de cordura. Esto, dado que nos des-personalizamos, desde dentro de nuestro propio ser. Por lo que, justamente, nos sucede todo lo contrario de lo que nos anunciaron, pues como sabemos y enseñó Sem Tob: «non es buena cordura que a su dueño baldona/ nin es mala locura la que lo apersona»⁶.

6. Cf. Sem Tob: *Proverbios morales*, Cátedra, Madrid, 1998, p. 143, v. 101.

Benito Estrella
Profesor de Literatura

SOBRE LA INOCENCIA



PÓSTER DEL LA PELÍCULA LA STRADA

Desde la más tierna infancia y hasta la tumba hay, en el fondo del corazón de todo ser humano, algo que, a pesar de toda la experiencia de los crímenes cometidos, sufridos y observados, espera invenciblemente que se le haga el bien y no el mal.

Ante todo es eso lo que hay de sagrado en cualquier ser humano.

Simone Weil

I

Ombuoglio int'o lenzuolo (el lío en la sábana) llaman en Nápoles a una película, dice Erri de Luca en una novela sobre la inocencia¹. La expresión «el lío en la sábana» puede prestarse a un mal entendido, dada la profusión de escenas de las películas de hoy que se desarrollan entre sábanas; aquí la sábana es la pantalla del cine y el lío es un drama humano que se cuenta, una narración. Al hacer mía esta referencia reivindico los textos narrativos escritos y filmicos como formas de expresión del drama humano. En este caso, el tema del «lío» es la inocencia, de la que vamos a hablar.

En el cine hay de todo, líos y líos, como en los libros. Un ejemplo de hasta qué punto las formas de expresión de nuestro edificio cultural han ido degenerando y degradándose en un proceso progresivamente acelerado, lo tenemos en el cine, con su aportación de nuevas formas textuales —que, por cierto, hay que aprender también a leer— a nuestro edificio monumental. El cine, que ya en sus inicios formaba parte de esa industria cultural que hoy abarca prácticamente cualquier manifestación cultural, ha sido considerado también como arte, el sép-

1. Erri de Luca: *Montedidio*. Akal, 2004.

timo. Había razones para ello en su etapa que hoy podemos llamar «clásica» —para mí, la época dorada de Hollywood—. En la actualidad, no se puede negar que haya películas de noble y bella factura, apoyadas en espléndidos intérpretes y adornadas con las correspondientes conquistas tecnológicas. Pero les falta chispa, algo que aquellas películas tenían. No conectan, a mi entender, con el *ethos* humano, con nuestras inquietudes vitales esenciales y nuestras necesidades antropológicas básicas. Les falta hondura y les sobran formalidades novedosas y efectos especiales. Nada que ver con las películas de John Ford, llenas de pasiones humanas. En esos personajes de Ford —casi siempre perdedores— de sus películas, se siente latir el misterio humano de la fe que persevera en la vida y nos mantiene en pie contra la adversidad, contra toda circunstancia, contra la misma muerte; se pone de manifiesto cómo el espíritu prevalece contra lo fáctico en el enfrentamiento con el destino. Por todo esto, a mí no me importa citar «los lios de la sábana» como si fueran testimonios escritos en un viejo pergamino.

Me vienen a la memoria varios lios de la sábana que exponen, a su vez, varias clases de inocencia. Está en primer lugar la inocencia de *El inocente*, la novela de D'Anuncio que Visconti llevó al cine. La mezcla del marxismo de Visconti con el fascismo de D'Anuncio produce un mensaje dramático inquietante. Para Visconti, la inconsciencia en que vive la aristocracia decadente de los protagonistas de su película, empezando por la figura de Tullio Hermil, es una falsa inocencia, cuya culpabilidad quiere hacer ver Visconti arreglando en la película el final de la novela de D'Anuncio con el suicidio del protagonista. El inocente es, en realidad, la criatura del hijo de Giuliana, la esposa de Tullio Hermil, un hijo que no es suyo y al que mata recién nacido. Esto ocurre el día de Navidad, con lo que este inocente se identifica con la matanza de Herodes. Para D'Anuncio en cambio, el personaje de Tullio Hermil es inocente en el sentido nietzscheano: a un «superhombre» no se le pueden pedir cuentas de nada, todo le está permitido, está «más allá del bien y del mal», se ha comido la fruta prohibida y es como Dios: «Ningún tribunal humano puede condenarme», dice en la película. Dispone de la vida humana en función de su

comodidad —así también de su suicidio—, como hoy los nuevos ricos que somos, que queremos también disponer de ella. Como el aristócrata decadente Tullio Hermil ya no tememos al infierno ni esperamos ningún cielo y por tanto podemos hacer lo que nos venga en gana. Muerto Dios, todo está permitido, todo es posible.

Pero Visconti castiga a su personaje con el suicidio porque desde su fe marxista, que sí espera el cielo de la reconciliación proletaria, aún tiene esperanza; hoy, el aborto y la eutanasia se dan la mano en una sociedad sin futuro. Visconti rueda esta película ya próximo a su muerte y reflexiona, tras una larga vida, sobre una vida inocente segada, que se trunca nada más iniciarse. Después del infanticidio de su esposo, Giuliana, se retira del mundo a vivir con los recuerdos de los muertos, a los que el todopoderoso aristócrata ya no puede someter, pues los muertos son invencibles.

La película termina con esta tremenda reflexión sobre la muerte, pero antes, el aristócrata decadente Tullio Hermil, que ha estudiado, viajado, leído, es rico, inteligente, hábil, educado..., se pregunta ¿y todo esto para qué? Y lo que desde mi punto de vista nos enseña la película es si no deberíamos reflexionar también nosotros, nuevos ricos que estudian, viajan, leen, disfrutan de los placeres mundanos y creen disponer de la vida y de la muerte sobre este «para qué». Deberíamos tratar de resolver esta cuestión mientras decidimos dar entrada en el mundo a los futuros inocentes que deben ser bien recibidos para ser bien educados.

II

Frente al personaje de Visconti y de D'Anuncio, que anuncia la muerte de una clase social, la inocencia sobre la que yo quiero llamar la atención pertenece a otra clase de inocencia y a otra clase social. No tiene nada ver con esa «inocencia del superhombre» que a la postre sólo muestra el egoísmo de una conciencia adormecida en el regalo de una clase social irresponsable y parásita. Frente a ella, están quienes padecen las necesidades más perentorias del vivir y, sin embargo, quizá por eso mismo, guardan en lo más íntimo de su alma la inocencia proverbial y original del paraíso.

De los pobres es el reino de los cielos; y de los inocentes, lo más pobres de todos. Como los inocentes de Herodes, como el inocente que es asesinado porque molesta a la molicie de una clase acomodada, esta clase de inocencia, por seguir con películas, está magníficamente reflejada en otras dos figuras del cine italiano que protagonizó una misma actriz, Giulietta Massina: una, nocturna, la Cabiria de *Las noches de Cabiria*, y otra, diurna, la Gelsomina de *La Strada*.

Cabiria y Gelsomina son dos arquetipos de esa clase de personas —existen, uno las conoce— que la vida trata como a perros y que, como el perro, vuelven una y otra vez fielmente a su amo, a veces por miedo, pero a veces también porque se lo dicta algo más fuerte que su instinto de supervivencia: un corazón inocente que ama. Cabiria y Gelsomina viven en la calle, una como prostituta barata, otra como ayudante, esclava más bien, del brutal forzado y dueño a la vez de un pobre circo ambulante, Zampanó (Anthony Quinn). Las dos, Cabiria y Gelsomina, en la interpretación de Giulietta Massina, nos ofrecen ese fondo primordial del corazón humano que a veces vislumbramos en una misteriosa mezcla de tragedia y comedia, de lirismo y tierno humor —que Chaplin también supo transmitir genialmente— que traspasa los trajines y batallas del diario vivir.

La palabra «strada», que da título a la historia de Gelsomina, tiene en italiano varias acepciones —calle, carretera, camino— que adquieren pleno sentido en las dos películas: pasear la calle, estar en la p... calle, andar el camino, seguir el destino. La inocencia de Gelsomina, como la de Cabiria, es tachada de locura o de retraso mental por aquellos que viven la vida como en una selva. Pero en el patético circo de la supervivencia, no es el forzado Zampanó con sus músculos, sino Gelsomina, desde su frágil vulnerabilidad, la que rompe sin darse cuenta las cadenas del mundo cruel que la rodean.

Como Zampanó, los hombres poderosos —en músculo, fama, dinero—, que rodean a Gelsomina y Cabiria, no saben o no quieren saber qué hacer con la injusticia, el egoísmo, la sordidez o el crimen para arreglar el mundo. Tal vez, como Zampanó, se sienten heridos en su injusticia sin saberlo.

Gelsomina y Cabiria les dice —nos dicen, nos enseñan— que toda la belleza del mundo puede con-

centrarse en lo más pequeño, frágil, inútil y despreciable; tan pequeño y simple que, estando a nuestro lado, puede pasar toda una vida ante nosotros sin que lo veamos. Hasta una piedra, dice el Loco volatinero a Gelsomina está ahí por algo; quizá no sabemos por qué, pero si no fuera así, que todo está ahí para algo, nada, ni las estrellas, tendría sentido, ¿Hay alguna forma de ver, de comprender que la cosa más insignificante del mundo contiene toda su belleza y su sentido? ¿Cuál es la fórmula secreta, el conjuro mágico que nos haga abrir los ojos?

Ni Cabiria ni Gelsomina tienen atractivos sexuales: son pequeñas, feillas, frágiles; son antieróticas, frente a la carnosidad femenil que Fellini gusta mostrar en otras películas. Pero están los ojos de Giulietta Massina, fascinantes y expresivos como pocos, en los que rebosa la inocencia de la entrega amorosa y tierna sin condiciones, la entrega que para el depredador —el forzado Zampanó que encarna Anthony Quinn o el famoso desencantado que interpreta Amadeo Nazari, artista de un circo más rentable— no es más que el reclamo de la presa. También el confort, como la brutalidad mísera, nos hace olvidar al prójimo. Zampanó, con su número circense repetido hasta la saciedad en los más ínfimos detalles —del mismo modo que lo hace el famoso actor de cine—, es un animal enjaulado que repite sistemáticamente el mismo movimiento una y otra vez en la jaula, teniendo una única pulsión: sobrevivir a costa de lo que sea. Al final, mirando nostálgicamente el mar, tiene un atisbo de conciencia que humanizará al personaje para el espectador; pero para él ya es tarde.

Los ojos de Gelsomina y Cabiria son como un débil rayo de luz en la oscuridad del día y de la noche siempre a punto de desvanecerse; sus lágrimas y sonrisas, soplos de brisa delicada en un mundo de pobreza sórdida. Pero, ¿acaso la abundancia no tiene también su sordidez? La miseria de la posguerra hacía que las madres vendieran a sus hijas —es lo que le ocurre a Gelsomina— y las hijas vendieran su cuerpo para sobrevivir —como es el caso de Cabiria—, pero, ¿con qué justificamos hoy, en nuestras sociedades de bienestar, nuestra degradación como humanos? ¿Cómo podemos explicar nuestra indecencia?

Gelsomina y Cabiria son sencillas y ligeras, inútiles, sensibles y frágiles hasta el punto de ser lastima-

das hasta límites irreparables; y sin embargo, no son manchadas por la tinieblas del mundo. Mil veces heridas y mil veces mal curadas, emergen una y otra vez desde su inocencia e imponen su presencia de sentido a la vida. Gelsomina y Cabiria están también, quizá, como el superhombre de D'Anuncio, más allá del bien y del mal. Pero mientras Tullio Hermil, el aristócrata, aplasta en la desesperanza del infanticidio de su hijo y su propio suicidio todo sentido de la vida humana, Gelsomina y Cabiria se redimen y redimen el mundo en la inocencia siempre esperanzada de su gran corazón. Por eso Visconti nos muestra toda la fealdad del mundo en los exquisitos decorados de la aristocracia decadente, al tiempo que Fellini nos presenta toda la belleza oculta en la miseria de las calles y caminos de la Italia de postguerra.

Cabiria y Gelsomina son dos arquetipos que responden a mi parecer a la idea de inocencia que Simone Weil señala en las siguientes palabras: «Desde la más tierna infancia y hasta la tumba hay, en el fondo del corazón de todo ser humano, algo que, a pesar de toda la experiencia de los crímenes cometidos, sufridos y observados, espera invenciblemente que se le haga el bien y no el mal. Ante todo es eso lo que hay de sagrado en cualquier ser humano»².

Creo que esta parte íntima, escondida, sagrada, del ser humano, es esa inocencia primordial de donde brotan tanto el verdadero amor como el anhelo de justicia. Lo más sagrado e íntimo del hombre es el bien. Esta es su inocencia; el animal no conoce el bien ni el mal, está fijado. Para el hombre, lo bueno es lo justo y el bueno es el justo. Y esto obliga al hombre siempre y en toda circunstancia. Hacer el bien y recibir el bien es una exigencia que determina la dignidad de todo ser humano y la dignidad también de sus relaciones, la dignidad del que hace el bien y la del que ha de recibirlo. Por eso la base última de una comunidad humana no puede ser el derecho, sino el deber, pues mi derecho a recibir el bien, a que se me haga justicia, depende de que el otro cumpla con su deber. El hombre se encuentra con su centro más íntimo y desde ahí con toda la plenitud de su dignidad humana cuando, independientemente de los resultados de su acción, puede decir con seguridad: «He cumplido con mi deber». Y, por el contrario, por perfectas que le puedan haber salido las cosas en su apariencia externa, la dignidad humana queda rebajada si uno sabe en su fuero interno que no ha cumplido con su deber. Y esto es así en todos los ámbitos de la vida y en todas las circunstancias.

2. Weil, S.: *Escritos de Londres y últimas cartas*. Trotta, 2000. Pág. 18.

Antonio Schlatter

Doctor en Filosofía y sacerdote

MURILLO PARA COMPRENDER NUESTRO TIEMPO

Este mundo en el cual vivimos, tiene necesidad de la belleza para no oscurecerse en la desesperanza. La belleza, igual que la verdad, lleva la alegría al corazón de los hombres, es el fruto precioso que se resiste al desgaste del tiempo, que une las generaciones y hace que se comuniquen en la admiración¹. Parecía que el santo Padre

estaba pensando y describiendo el genio de Murillo. Cuatro siglos después de su nacimiento, Murillo sigue llenando de esperanza y alegría no ya la Sevilla y el mundo de su época, sino también nuestro mundo. Y lo hace además con ese «sentimentalismo expresivo» (M. Mena) que le caracteriza: dirigiendo directamente su arte al corazón, elevando con su belleza las almas *del asombro a la admiración, de la admiración a la gratitud y de la felicidad a la contemplación*. Así crea un terreno fértil para la escucha y el diálogo porque ella es una ayuda para coger del hombre entero, espíritu y corazón, inteligencia y razón, capacidad creadora e imaginación². Si Murillo es uno de los grandes genios del Arte es precisamente porque todo eso, en su vida y en sus cuadros, es verdad.

EL AÑO MURILLO COMO UNA GRAN OPORTUNIDAD

Ha comenzado el Año Murillo que abarcará significativamente el arco que transcurre entre la solemnidad

de la Inmaculada Concepción de 8 de diciembre de 2017, a la misma fiesta de 2018; tratándose del pintor de la Inmaculada, no podía ser de otro modo. Durante este tiempo, y casi exclusivamente en el ámbito de la ciudad de Sevilla, una serie de exposiciones, itinerarios y gran variedad de manifestaciones

culturales, van a suponer una gran ocasión para comprenderle mejor y hacerle aún más universal. Pero si esa labor de conocimiento del artista es muy importante en el caso de Murillo, tantas veces vilipendiado o minusvalorado —sobre todo, cómo no, en su propia tierra—, pienso que mucho más necesario es recuperar a un artista cuyo mensaje y luz necesitamos en nuestro tiempo tanto como lo necesitó el suyo. Esta es la gran oportunidad del Año Murillo; una oportunidad que se juega no ya en el éxito de la muestra (garantizada por el nivel de las obras que se exponen) sino por el

perfil y mensaje que se le quiera dar a su arte. Y en esto, como ya ocurriera en otras conmemoraciones de su nacimiento o muerte (recuerden los historiadores los sucesos lamentables en la Sevilla de 1882, segundo centenario de su fallecimiento), las corrientes —o incluso facciones— siguen siendo las mismas.

Por lo que respecta a la comprensión del genio de Murillo y su valor como artista, bien sabemos cómo



1. Pablo VI, «Homilía en la Solemnidad de la Ascensión de Nuestro Señor», Jueves 7 de mayo de 1964.

2. Consejo Pontificio de la Cultura, *La Via Pulchritudinis, camino de evangelización y de diálogo*, 2006, II,3.

su fama ha basculado a lo largo de la Historia dependiendo de la época que consideremos: el pensamiento racionalista siempre lo ha degradado hasta llegar a considerarlo un artista con gran talento y buen colorista, pero poco más; mas cuando ha sido el romanticismo el dominante su figura ha sido exaltada, situándole a la altura de los más grandes (Velázquez, Goya o Picasso). Más allá de la polémica entre unas opiniones u otras (de la que este aniversario, como digo, no se ha visto exenta ya desde la misma coordinación de los eventos), lo esencial es dar a conocer sus creaciones sin prejuicios y con sentido universal. Una vez que se conocen con gran detalle muchos aspectos de su vida y su contexto, pasada también ya la época de los catálogos razonados sobre sus creaciones, y una vez incluso que hemos recorrido varias décadas en las que muchos autores han podido dar interpretaciones simbólicas acerca de sus obras y su estilo, llega por fin una época en la que tenemos todos los elementos razonables para poder hacer justicia a Murillo desde el propio Murillo, dejando a un lado interpretaciones infundadas. La falta de ecuanimidad estética sobre Murillo, algo que ya criticaba Diego Angulo, no puede seguir siendo el sino de sus conmemoraciones. Por más que podamos conocer algo más de su vida o que puedan seguir saliendo algunos catálogos razonados sobre su obra (pienso en estos momentos en la gran obra de Pablo Hereza, por ejemplo³), por más que sean aceptables visiones paralelas al naturalismo realista del pintor que lo quieran comprender más allá de su fe y existencia cristiana (sería este el caso del propio coordinador del Año Murillo, Benito Navarrete⁴), es tiempo de poder mostrar toda la verdad sobre su arte, sin cainismos, sin prejuicios ideológicos, sin trampantojos.

En este sentido, como decíamos, la gran oportunidad no está sólo en esa recuperación de la figura y el arte de Murillo, superando la posible mala conciencia y el ambiente relativista de nuestra época (que tanto contrasta con el mensaje directo del artista), sino que consistiría en lograr poner por fin en claro, y decir en alto de modo indubitable, que el objetivo de su vida como artista fue cumplir a la letra lo que proponía san Juan

Pablo II en su carta a los artistas como él: «Quien percibe en sí mismo esta especie de destello divino que es la vocación artística... advierte al mismo tiempo la obligación de no malgastar ese talento, sino de desarrollarlo para ponerlo al servicio del prójimo y de toda la humanidad (...) Precisamente porque obedecen a su inspiración en la realización de obras verdaderamente válidas y bellas, no sólo enriquecen el patrimonio cultural de cada nación y de toda la humanidad, sino que prestan un servicio social cualificado en beneficio del bien común»⁵. Ese fue Murillo: un artista tocado por la gracia y un cristiano implicado totalmente en su mundo, que hizo un gran bien en su tiempo y lo debe seguir haciendo en nuestros días, llenando de ternura, alegría y esperanza tiempos que se nos presentan duros, desesperanzados y lejos de Dios. La «emoción empática» (Freudberg) que siguen inspirando sus cuadros es prueba evidente de que su arte procede del interior de Murillo y habla de su autenticidad.

UN ALMA NATURALITER CRISTIANA

Entre Murillo y nosotros *sólo* ha pasado una cosa: toda la Modernidad. Pero bien sabemos que el paso de la época Moderna nos ha hecho personas radicalmente distintas respecto a nuestros antepasados de aquella época que inauguraba la Modernidad, con esa visión del hombre que comenzaba ya a dar muestras de ser ilustradamente pesimista y soberbiamente autónoma. El Personalismo de nuestros días, a la luz del Magisterio de la Iglesia actual, no ha hecho otra cosa que procurar recuperar esa imagen distorsionada de la persona que la Modernidad nos ha dejado para recuperar a Cristo como medida del hombre. Es en este sentido tan fuerte y en un papel tan relevante en el que Murillo puede y debe ser visto para nuestro tiempo como una vacuna necesaria, como ya lo fuera en el ambiente Contrarreformista y dramático de su tiempo. La Inquisición ha cambiado de manos y de orientación, los menesterosos y las periferias son ahora otros, la peste y la crisis del comercio indiano

3. Hereza, P, *Corpus Murillo. Biografía y documentos*, Ayuntamiento de Sevilla, 2017.

4. Navarrete, B, *Murillo y las metáforas de la imagen*, ed. Cátedra, Madrid 2017.

5. San Juan Pablo II, *Carta a los artistas* (4 de abril de 1999), nn. 3-4.

ha dado paso a otras enfermedades y crisis... pero Murillo sigue siendo la medicina adecuada.

Antes de referir el contenido de esa vacuna (que no es otro que el natural profundamente cristiano del artista), me gustaría aclarar algo sobre ese sentido terapéutico que queremos destacar en su obra. Durante mucho tiempo se ha hablado —es uno de los muchos lugares comunes que rodean al artista— del poder balsámico de Murillo. En ese sentido, el mayor enemigo de Murillo, aunque resulte paradójico, ha sido precisamente su capacidad de ser lenitivo que ayuda a quien se acerca a él a poder sobrellevar con alegría y dignidad, con pleno sentido, una realidad que se nos muestra tantas veces difícil de superar. En el caso de la situación de la Sevilla de su tiempo, resulta evidente. En el caso de nuestra época, el clericalismo oficial de la época franquista, con el inevitable y lógico «uso» (se podría decir) de Murillo como parte importante del mensaje ideológico del momento, ha resultado la excusa perfecta para pretender hacer de él poco más que un servidor de una superestructura socio-religiosa dominante (bien sea la nobleza y el clero del siglo XVII, bien sea la sociedad clerical franquista), y así se ha venido diciendo repetidamente en nuestros días. Por este motivo, y para alejarme de esa interpretación superficial de la capacidad psicológicamente reconfortante que posee el aura de sus cuadros, vale la pena aclarar que Murillo habla al corazón de la persona con su luz y su gracia, pero lo hace sin dar espacio al sentimentalismo vacuo y sin esquivar la realidad dramática que rodea tanto su vida como su ambiente; eso sí, la llena sin duda de un mensaje sobrenatural. No quiere cambiar el ambiente ni las almas, ni mucho menos tapar la realidad tal como se muestra en toda su crudeza, pero sí pretende transubstanciarla, esto es, llenarla de la esperanza y la alegría de Dios.

Aclarado esto, digamos algo sobre lo que está verdaderamente detrás del perenne éxito y atractivo del arte de Murillo, que no es otra cosa que su naturalismo; no en vano ha sido denominado «el príncipe de los naturalistas españoles» (Ceán) ¿A qué nos referimos cuando hablamos del naturalismo de Murillo? ¿Qué posee como característica para que, tanto tiem-

po después, siga siendo radicalmente nuevo? Por naturalismo nos referimos a que la imagen del ser humano que nos muestra Murillo es realmente la de un hombre creado a imagen y semejanza de un Dios cercano y misericordioso, *naturaliter* cristiano (Tertuliano). Con otros términos: los cuadros de Murillo no simplemente nos hacen soportar cualquier drama humano; Murillo eleva la misericordia a su máximo rango, como esencia de lo divino en el mundo, y ahoga todo mal con sobreabundancia de bien (catarsis aristotélica en sentido trascendente). Pintor de atmósferas y no de paisajes, de corazones que se muestran enteros y desnudos en cada uno de los gestos, sabe presentar unos personajes del Cielo tan humanos y unos ambientes de la Tierra tan llenos de Dios que lo que comenzó como rompimientos de Gloria al principio de su itinerario artístico acabó como un auténtico rompimiento de una Tierra que sube al Cielo; como hacen sus Inmaculadas, con esa tensión tremenda y delicada a la vez, arrastrando con Ellas todo el universo que parece pendiente de los infinitos ángeles que la acompañan. ¿No es ese acaso el modo natural de vivir en cristiano? Comprender que el Cielo ha venido a la Tierra para llenarla de luz y vida, para luego poder así comprender que vivir no es otra cosa sino volver y devolver todo a su origen: Dios. He aquí el naturalismo sobrenatural de Murillo, donde la carne tiene un color tan real que no será jamás sólo carnal (¡qué pena dan aquellos que han querido ver —cortedad de miras, si no verdaderos problemas psicológicos— detrás de la belleza de sus imágenes y rostros —¡incluso sagrados!— interpretaciones torcidas!), y donde los habitantes del Cielo se mueven en Sevilla como si de la Ciudad de Dios se tratara.

LA SANTIDAD DE MURILLO

Según todo lo que acabamos de decir, Murillo ha de comprenderse, antes que como un gran genio (que lo fue) como uno de esos artistas en los que de modo más patente el *soplo divino del Espíritu creador se encuentra con el genio del hombre, impulsando su capacidad creativa*⁶. Su mirada es sin duda «la mirada de la san-

6. Juan Pablo II, *Carta a los artistas*, n. 15.

tividad». Ahora bien, la santidad de Murillo poco tiene que ver con esa visión de santurrón o beato que se haya podido imaginar a veces. Murillo no busca de intento ni en su vida ni con su arte cumplir una misión. Simplemente pinta con el sentido catequético que todo el arte tenía en su tiempo, y lo hace desde una cosmovisión cristiana coherente con su fe. No es un artista cristiano; es un hombre de fe profunda, consciente del don que Dios le ha dado, y que muestra con su vida y con sus obras lo que lleva en el corazón para hacer una sociedad más humana. Con la profundidad de un Dostoievski, pero a través de la pintura, comprendió y mostró que la belleza salvará el mundo. Pero como el gran literato ruso, también él sabe advertirnos: *La belleza es una cosa terrible. Por ella pelean Dios y Satanás, y el campo de batalla es mi corazón*⁷. ¡Cómo entendía Murillo de esas batallas! Las Inmaculadas de Murillo han sido y serán ya para siempre la imagen definitiva del triunfo de la Belleza de Dios sobre esa serpiente que simboliza a Satanás y que es pisada por las plantas de la Toda Hermosa. Pero no sólo Ella: la alegría de sus niños de la calle, la paz que irradian sus santos y vírgenes, la esperanza contagiosa que rezuma en todas sus obras (incluso en las escenas más dramáticas que —casi a regañadientes— acaba pintando), no son sino el triunfo de la gracia y de las obras que ella anima sobre el aparente pero ficticio triunfo del dolor y la muerte. Todo es verdad en



Murillo, lo que pinta en sus cuadros y que surge de un corazón así, y lo que antes que en lienzos mostró con su propia vida (negándose a ser pintor de corte, practicando las obras de misericordia hasta el final de su vida, llevando con enorme dignidad y señoría la orfandad que vive desde niño o la muerte de muchos de sus hijos por la peste, o simplemente tratando sin distinciones ni remilgos bien a nobles o mecenas bien a gente de la calle o menesterosa; con la misma naturalidad).

Por eso urge comprender una santidad como la de Murillo, tan al alcance de la mano, tan natural, que *unió una fe sincera y una piedad no fingida, todo lo cual le confirió una clara afinidad o connaturalidad con la verdad revelada, el sentido sobrenatural de lo divino, el «sensus fidelium», del que hablan los teólogos, que Dios concede a quienes viven cerca de Él con sencillez de corazón*⁸. Pero, ¿cuáles serían los rasgos fundamentales del mensaje de santidad que nos transmite Muri-

llo? Pienso que serían fundamentalmente tres, a los que me atrevería a añadir otro menos mencionado. El principal de ellos sería sin duda la esperanza. Una esperanza teologal basada en la presencia real de Dios entre nosotros. La misericordia de Dios impide —nos dice Murillo— que bien nuestros pecados (la Virgen es pintada tan llena de gracia que sobrea-bunda y parece llenar todos los corazones), bien el temor a la muerte (Murillo ama la vida, distanciándose de autores como Valdés Leal o del estilo trágico-

llo? Pienso que serían fundamentalmente tres, a los que me atrevería a añadir otro menos mencionado. El principal de ellos sería sin duda la esperanza. Una esperanza teologal basada en la presencia real de Dios entre nosotros. La misericordia de Dios impide —nos dice Murillo— que bien nuestros pecados (la Virgen es pintada tan llena de gracia que sobrea-bunda y parece llenar todos los corazones), bien el temor a la muerte (Murillo ama la vida, distanciándose de autores como Valdés Leal o del estilo trágico-

7. Dostoievski, F., *Los hermanos Karamazov*.

8. Asenjo Pelegrina, J.J., Arzobispo de Sevilla, Discurso en la Inauguración de la exposición Murillo en la catedral de Sevilla «La mirada de la santidad», Sala capitular, Sevilla 8 de diciembre de 2018.

co del tiempo, como puede verse en su gran amigo y mecenas Miguel de Mañara), o bien la penuria o la enfermedad (para él la pobreza es realmente una virtud y no un problema), puedan hacernos caer jamás en la desesperanza. Una de las principales manifestaciones de esperanza serán los personajes infantiles, del Cielo o de la Tierra: nadie conoce y pinta la psicología infantil como él. Sus niños, que no paran de comer y jugar, ingenuos y no pícaros, son imagen y motivo de esa esperanza primigenia. Junto a la esperanza, el realismo. Cuando muchos de sus coetáneos buscaban paraísos terrenales en las Indias o en la Corte, Murillo se queda donde está, pues ahí encuentra a Dios, en la calle, encarnado en todas las personas que le rodean y a las que pinta. Y junto a la esperanza y al realismo, cómo no, la ternura: además del mundo infantil, y de las conmovedoras escenas familiares, la Santísima Virgen y todos los santos se nos muestran siempre dando un sabor delicado e íntimo, como animándonos a vivir las obras de misericordia que llenan sus lienzos.

Junto a los tres rasgos mencionados, me gustaría señalar otra característica de su obra que a mi parecer hace de Murillo un adelantado de su tiempo. Me refiero a la secularidad. En un mundo profundamente religioso, pero en el que la fe —no podía ser de otro modo— se identificaba con lo clerical, Murillo parece querer hacer frente al mensaje de la Reforma desde dentro. Si la Reforma quería una vuelta a la vida ordinaria, a lo cotidiano, ahí es precisamente donde a Murillo le gusta vivir, lo que quiere pintar y donde encuentra a Dios. ¿Dónde termina el límite del Cielo y comienza el de la Tierra? Justo en el momento en el que muchos quieren alejar a Dios de la vida ordinaria, Murillo enseña con su arte que también ahí —sobre todo ahí— podemos encontrar a Dios, siendo ese un mensaje radicalmente católico. Si la Reforma había escindido la fe de la vida, Murillo volvía a po-

ner a Dios en medio de nosotros, como uno más entre los personajes del mundo cotidiano.

CONCLUSIÓN

Como no podía ser de otro modo, el Año Murillo que estamos viviendo ha vuelto a sacar a la luz todos los prejuicios que se escondían en tantas personas que no han querido aceptar la perfecta y natural simbiosis de arte genial y de madurez en la fe que se da en Murillo. Comparto en resumen la opinión de Angulo (tal vez quien mejor le ha comprendido) en que, por su sencillez y naturalidad, Murillo necesita ser comprendido desde una fe encarnada. La mayoría de sus creaciones, antes que ilustraciones estéticas, son verdaderos lugares teológicos⁹. Pero si Murillo necesita una nueva comprensión por parte de la crítica y el mundo de nuestros días, antes aún es nuestra sociedad la que más necesita del mensaje de Murillo. Terminando estas líneas como las empezamos —acudiendo al beato Pablo VI—, podemos hacer de nuevo nuestras sus vibrantes palabras: «¿Tendremos que decir la gran palabra, que por lo demás vosotros ya conocéis? Tenemos necesidad de vosotros. Nuestro ministerio tiene necesidad de vuestra colaboración. Pues, como sabéis, nuestro ministerio es el de predicar y hacer accesible y comprensible, más aún, emotivo, el mundo del espíritu, de lo invisible, de lo inefable, de Dios. Y en esta operación que trasvasa el mundo invisible en fórmulas accesibles, inteligibles, vosotros sois maestros. Es vuestra tarea, vuestra misión; vuestro arte consiste precisamente en recoger del cielo del espíritu sus tesoros y revestirlos de palabras, de colores, de formas, de accesibilidad»¹⁰. Ha llegado el tiempo de comprender en plenitud el genio artístico de Murillo; pero ha llegado sobre todo el momento de que Murillo nos ayude a comprender nuestro tiempo.

9. Chenu, D. *La teología nel XII secolo*, Jaca Book, Milán 1992, p. 9.

10. Pablo VI, «Homilía en la Solemnidad de la Ascensión de Nuestro Señor», jueves 7 de mayo de 1964.

Emmanuel Buch Camí

Miembro del Instituto E. Mounier

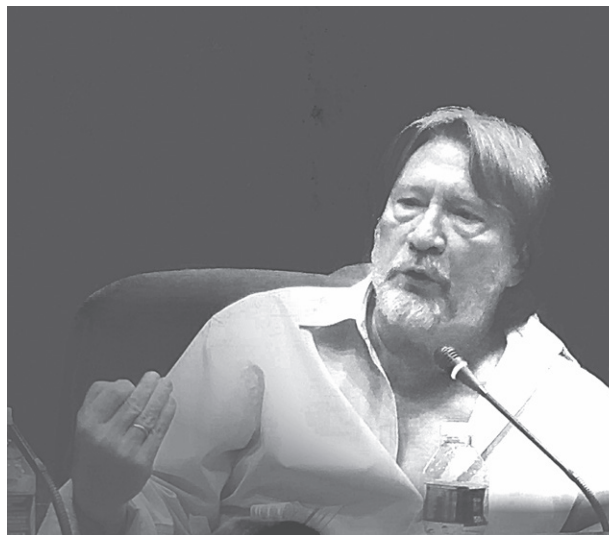
MAESTROS, MIS MAESTROS

Dicen que es importante escoger bien a los maestros pero lo cierto es que a menudo son los maestros quienes nos escogen a nosotros. Dios nos los regala, con ellos nos inspira, modela nuestras propias vidas. En efecto, «¿qué es uno, sino la galería de corazones de todos sus maestros?»¹.

Nadie se hace a sí mismo, somos fruto de muchas manos, de muchos rostros que nos enseñaron muchas cosas. Algunos han dejado una huella permanente en nosotros, por eso nos acompañan siempre en presente. Esos pocos son más que un buen ejemplo, son alfareros que modelan nuestras personas. Son maestros. Nuestra deuda de afecto con ellos es eterna, aunque jamás se les ocurriría reclamar nada en absoluto. En algunos casos ni siquiera han sido conscientes del efecto definitivo y benefactor que nos han obsequiado. Tampoco reconocerles como maestros nos convierte en buenos discípulos; en mi caso, apenas he podido reproducir un leve eco de su impronta: «No he correspondido sino mediocrementemente a la esperanza y a la ayuda que he recibido»². Pero no por eso la verdad de su magisterio es menor. Amigos abundan en mi vida, gracias a Dios; todos hermosean mi existencia. Maestros pocos, apenas éstos tres.

1. CARLOS DÍAZ, LA VIRTUD DEL TRABAJO INCESANTE

En cierta ocasión preguntaron al escritor Javier Marías por su padre, el filósofo Julián Marías: «le recuerdo siempre trabajando»³, respondió. Me he preguntado muchas veces cómo me recordarán mis hijos, qué imagen esencial guardarán de mí. En cualquier



caso, como Javier Marías a su padre, también yo recuerdo al filósofo Carlos Díaz, a mi hermano mayor Carlos Díaz, trabajando siempre. Aún hoy, cuando le visito en su casa le encuentro invariablemente ante el ordenador, en su pequeño despacho, rodeado de libros, traduciendo, corrigiendo, escribiendo. Siempre. Sin excepción. A cualquier hora. Catorce horas diarias, me dice. Le creo. Soy testigo. Parafraseando a Neruda, todo en él es trabajo.

Descubrí a Carlos Díaz en la universidad Complutense de Madrid, asistiendo a sus clases. Sin pretenderlo, he usado la palabra exacta: descubrimiento. Todas sus frases en el aula eran deslumbrantes. Por primera vez, de manera prodigiosa, alguien encajaba

1. Carlos Díaz. «Buen corazón y mala cabeza, buena cabeza y mal corazón: dos almas separadas», en *Acontecimiento* n.º 114, 2015/1. pág. 46.

2. Javier Cercas. *Soldados de Salamina*. Barcelona, Tusquets Editores, 2002, pág. 139.

3. Javier Marías. «Recuerdo a mi padre trabajando». Madrid, *ABC*, 16 de diciembre de 2005.

en un mismo bloque armónico todas las piezas del rompecabezas vital que me perseguía: Evangelio y sociedad, piedad para con Dios y responsabilidad para con el prójimo, presente y eternidad. Muchas de mis convicciones, también de mis dudas y anhelos, aparecían danzando entrelazadas ante mis ojos. De su mano cobró vida ese personalismo comunitario donde confluye amor a la persona, identificación con los últimos y empeño intelectual; de su mano se me hizo cercano el anarquismo como fenómeno político moral, tal vez una variante del comunismo libertario exclusivamente suya pero noble y desafiante; todo eso y aún mucho más, al cobijo de su único credo: Cristo, muerto y resucitado; esa es la fuerza motora de su compromiso por el hombre, por todos los hombres, por los más desfavorecidos en especial. La actitud que con cierta frecuencia acompaña a sus palabras no procede de la amargura sino de la urgencia, no del odio a algunos sino del amor a todos, siempre intentando ese beso que imaginaba Schiller, abarcando a la humanidad entera.

Carlos Díaz es una de las personas que con más convicción cree en mí, a pesar de mi propia incredulidad. Como él mismo dice: «da más fuerza sentirse amado que creerse fuerte»⁴, de modo que su mucho amor me ha hecho más fuerte de lo que era antes de encontrarle a él. La única bronca que he merecido de su parte en público se debió precisamente al rechazo de sus halagos: «no te consiento que dudes de la verdad de las cosas que te digo». Así aprendí a dejarme querer por él, a recibir las dedicatorias de sus libros⁵, a aceptar la honra que me obsequia ante otros: «si quieres saber lo que es el anarquismo, mírate en tu padre [a mi hijo Esteban], un hombre como Dios manda y el prójimo necesita».

Quería escribir de Carlos Díaz como «hombre-que-trabaja», de su exigencia personal ante el trabajo que le hace no concederse descanso, de su dedicación obsesiva al trabajo, entendido como gozosa donación y devolución: «Quien no cultiva sus talentos es un ladrón, roba: no da lo que podría dar»⁶. Carlos vive para trabajar, esa actitud tan despreciada por aquellos que miden cada migaja de esfuerzo, que lo escatiman porque carecen de pasión creadora, que son profesionales de todo pero no profesan nada en sus entrañas, que se quieren tanto a sí mismos que no quieren otra causa que no sea su propio cuidado, ciegos a «la conversión del trabajo-sufrimiento en trabajo-creatividad-gozo»⁷. «Tienes que aprender a disfrutar de la vida» me reprendió alguien paternalmente, en un momento en que creía desfallecer con el alma abrumada. Pocas veces he sentido una herida tan profunda: «¿tendrá razón? ¿me he equivocado tanto por tantos años?». Recordé una vez más a Carlos, sentado a cualquier hora del día y de buena parte de la noche ante su ordenador, aunque repudiado por la Academia, ignorado por los medios de comunicación, silenciado por muchas editoriales. Tu ejemplo me basta, Carlos: «mientras vosotros perdéis el tiempo yo lo gano; mientras vosotros hacéis tiempo para matarlo, yo agradezco que él me vivifique, y le devuelvo el homenaje trabajando; mientras vosotros vacáis, yo arrimo el frágil hombro»⁸. Sigamos trabajando, Carlos. Mientras sea de día, antes que llegue la noche; que cuando llegue, nos encuentre trabajando (Jn.9,4).

4. Carlos Díaz: *Diez virtudes para vivir con humanidad*. Madrid, Fundación Emmanuel Mounier, 2002, pág. 23.

5. «Para Emmanuel Buch, cuyo 'Yo quiero' siento como propio», en *Yo quiero*. Salamanca: Editorial San Esteban, 1991. «A Emmanuel Buch, pastor evangélico, amigo de talante franciscano, quien un día me dijo que algo que es bueno no puede ser tan complicado ...», en *La virtud de la humildad*. México, Editorial Trillas, 2002. «Hacer mejores a los hombres es la única manera de hacerles felices, y esto es lo que viene aportando Emmanuel Buch a mi vida desde que tuve la dicha de conocerlo. ...», en *Razón cálida. La relación como lógica de los sentimientos*. Madrid: Escolar y Mayo Editores, 2010. págs.13-15.

6. Carlos Díaz: *El libro del militante personalista y comunitario*. Madrid, Fundación Emmanuel Mounier, 2000, pág. 134.

7. Carlos Díaz: *Otra palabra, otra escritura*. Madrid, Ediciones San Pío X, 1998, pág. 74.

8. Carlos Díaz: *Otra palabra, otra escritura*. Madrid, Ediciones San Pío X, 1998, pág. 66.

2. JUAN LUIS RODRIGO, LA VIRTUD DEL AMOR A LAS PERSONAS

Alguien a mi lado en el Metro llevaba su colonia; hacía años que no había vuelto a sentir ese perfume. Apenas pude contener un sollozo. Y me di cuenta: «¡le echo tanto de menos!». Juan Luis Rodrigo, pastor evangélico, fue padre, pastor, y maestro para mí, maestro para la vida y modelo para el ministerio cristiano. Me enseñó con su propio ejemplo a percibir el valor de las cosas sencillas, a disfrutar de ellas para extraer todo lo que de bueno puede ofrecernos esta vida tan imperfecta. Me enseñó sobre todo a reconocer el valor sagrado que acoge en su seno cada ser humano, más allá de sus miserias o defectos.

Compartí a su lado horas de conversación y sobre todo de escucha atenta: viajando en el coche de camino al hospital para visitar a un enfermo, frente a él en su despacho oyéndole hablar de los temas más diversos, mirando el presente con optimismo, recordando el pasado con indulgencia, anticipando el futuro con esperanza, predicando en el púlpito, compartiendo su fe con una persona afligida en la intimidad del hogar... incluso sentados frente al pantano de San Juan disfrutando de una buena ensalada. De aquel tiempo guardo la huella en mi alma de algunas convicciones fundamentales que encarnaba D. Juan Luis.

Por ejemplo, su exigencia autoimpuesta e ilimitada por ofrecer en todo, ante todos, un ejemplo que pudiera ser de inspiración y ánimo: en el habla, en los gestos, en las actitudes, en las relaciones, en el ministerio pastoral; a la hora de doblar una a una con esmero cada copia del boletín de la iglesia, o en el desempeño de los compromisos más relevantes.

Por ejemplo, su capacidad para disfrutar de los detalles pequeños de la vida. Siempre he admirado el entusiasmo infantil con que saboreaba momentos cotidianos que para otros pasaban inadvertidos. Nadie me ha enseñado como él que la dicha no proviene de la espectacularidad o del brillo de las circunstancias, sino de la actitud con que contemplamos las cosas y nos sumergimos en la vida.

Por ejemplo, la sencillez que caracterizaba su ministerio pastoral. Hacía que todo pareciera fácil, espontáneo, casi improvisado, a la manera del *pensat i fet* de su tierra alicantina. Pero su sencillez no pro-



venía de la superficialidad si no del aprecio por lo esencial. Por eso no se dejaba deslumbrar, ni pretendía deslumbrar a otros, con artificios estériles. Sus palabras, gestos, criterios, brotaban de un manantial de esencias; quienes supimos advertirlo nunca olvidaremos el provecho que aquella sencillez genuina ha aportado a nuestras vidas.

Por encima de todo, su convicción de que en todos los ámbitos de la vida y especialmente en el ministerio cristiano, la prioridad no está en programas, proyectos, innovaciones o tradiciones; la prioridad siempre son las personas, en singular, tomadas de una en una. El Evangelio de Jesucristo es bendición para el ser humano y los siervos de Jesucristo no pueden tener otra meta que bendecir, edificar, ayudar, alentar a las personas; construir, nunca destruir. Ese empeño suyo no nacía de la debilidad, de la falta de convicciones sólidas; al contrario, mostró a menudo su firmeza rechazando cualquier presión que le apartara de su propósito: el respeto casi sagrado por cada persona, cualquiera fuera su condición, el empeño por su cuidado restaurador. «Los hombres no son dioses ni semidioses. Tampoco son demonios, ni diablos ni empobrecidos. Son sencillamente criaturas humanas, como eres tú y como soy yo. (...) Puedes encontrar en cada uno de tus prójimos aquello que quieras resaltar. Tienen grandezas y tienen miserias, hay bondad y hay maldad, ni todo es negro ni todo es blanco, ni tan siquiera gris. Lo que quieras ver en ellos,

eso es lo que verás. Siempre descubrirás en tu semejante a otro como tú, si puedes mirar con objetividad y justicia. Si lo haces así, observarás que todo lo que eres también está en la otra persona, más o menos. (...) La forma del carácter es diferente de uno a otro. Unos se muestran así y otros se muestran así, pero sustancialmente todos somos prójimos y semejantes. A la hora de relacionarnos, tener esto en cuenta nos hará más aptos para la comprensión, la solidaridad, el perdón y la colaboración»⁹.

3. MAMÁ, LA VIRTUD DE LA BONDAD DISTINGUIDA

Aquells peus que m'ensenyaren
a estar dret i caminar,
i les mans que em protegien
agafant les meues mans
i els braços que m'abraçaven.
Quina dolçor intangible
habitava al meu voltant.
Com m'he sentit estimat,
com m'he sentit estimat.

Raimon: *Mentre s'acosta la nit*¹⁰

Pasan los años y sigue siendo el título del que me siento más honrado: «el fill de la Montse». Mi madre. Pasan los años y todavía me resulta imposible asomarme al pozo de su ausencia. Nadie me susurra ya con aquella ternura suya: «lo meu xiquet», ni me pregunta con su misma dulzura: «Emmanuel, com estàs?» Tampoco yo he vuelto a pronunciar en voz alta ciertas palabras: *mareta*, *montseta*... Con todo, no existe en mi persona una pizca de virtud alguna que no sea un gris reflejo de las muchas que ella encarnaba en abundancia.

Todo con distinción y elegancia. Aún la pobreza de mi infancia, que mi madre consiguió que viviera sin sentirla con vergüenza. Sólo la distancia de los años me ha hecho consciente de lo que significaban aquellos «detalles»: recibir los regalos de Reyes con un día de retraso, cuando la beneficencia pública entregaba los sobrantes del día grande; lavarme en la dimi-



nuta cocina, dentro de un barreño de plástico, remojado con agua calentada previamente en un puchero; las humildes peticiones de mi madre a algún vecino para que nos dejara pasar a mi hermana y a mí a ver un ratito la tele, sin molestar y sin abusar de la frecuencia; el regalo de unos cubitos de hielo que una vecina amable nos traía de vez en cuando para refrescar el agua, porque nunca tuvimos un frigorífico; las visitas al locutorio telefónico para llamar a la familia porque tardamos años en conocer el lujo de viajar.... Y algunas mañanas a primera hora, ayudar a mi madre a cargar campo a través las pesadas cajas en las que llevaba los vestidos que recogía cortados en Valencia y confeccionaba en casa, para enviarlos de nuevo por el «ordinario» y recibir a cambio el dinero mínimo que nos permitía sobrevivir. Una vida familiar sostenida por mi madre a golpe de aguja, a los impulsos de sus pedaladas en la máquina de coser, un sonido que nos acompañó to-

9. Juan Luis Rodrigo: *Fruta nueva. Dinámica para la vida total*. Madrid, Sociedad Bíblica, 1996, pág. 251.

10. <https://www.youtube.com/watch?v=LEgOxTAhh9o>

da la infancia y la primera juventud, una máquina en la que mi madre quemó la vista y su arte de modista, por la necesidad de confeccionar aquellos vestidos en serie que garantizaban un mínimo regular de ingresos. La máquina de coser y los hilos que inundaban la casa, se metían en todos los rincones y que sacábamos a pasear a la calle, colgados en la ropa y enganchados en la suela de los zapatos.

Todo con distinción y elegancia. Una vida dura, con escasos asideros del alma salvo su fe inquebrantable en Dios y la entrega abnegada a sus hijos, dichosa viendo cómo alcanzábamos metas que las circunstancias frustraron en su vida: «Als catorze anys anava a estudiar per a mestra però no va poder ser perquè va venir la guerra. Però has sigut mestre tú».

Todo con distinción y elegancia. Mi madre, que primero me enseñó a vivir y después, en el penúltimo capítulo de su docencia, también a soportar la enfermedad con su «elegante sonrisa» (Jesús Millán), su «cantar y sonreír» (Rebeca) permanente. No puedo decir más.

Mi madre. Su bondad, sobre todo. Una bondad distinguida, aristocrática. Una bondad carente de

cursilería, de exhibicionismo; una bondad firme, auténtica como su sonrisa; una bondad espontánea, sobrenaturalmente natural, nacida en lo más hondo de su alma. Como la bondad de sus manos nobles, trabajadas, pero ¡tan bellas! Sus manos, con las que me acariciaba con tanta ternura que parecía timidez, rodeándome con su brazo y acariciándome la espalda con una sola mano, cuando la otra ya carecía de movilidad.

Su bondad siempre. Su bondad para con todos. Hospitalaria, acogedora, detallista, gozosamente servicial. Su bondad, visitando enfermos en el hospital desde su silla de ruedas, dando su voto al dibujo más feo de aquella exposición infantil para que su autor de pocos años no pasara la vergüenza de no recibir siquiera uno.

¿A qué seguir? Aunque mi madre ya no me acompaña físicamente, la huella de su bondad me sustenta. También me señala el camino, un camino de bondadosa integridad que trazó con su ejemplo. Sin desesperar jamás de nadie. Si lo sabré yo.

Carlos Díaz

Miembro del Instituto E. Mounier

JOSEP MARIA COLL



El pasado 20 de diciembre de 2017 fallecía a los 83 años el Dr. Josep Maria Coll, presidente del equipo rector de la Universidad Ramon Llull (1991-1994), de la cual fue una de las figuras más señeras y que le galardonó con su medalla de oro. Igualmente recibió la distinción Jaume Vicens Vives a la excelencia en la cátedra universitaria como reconocimiento a su extensa trayectoria como filósofo, eclesiástico, profesor y decano de la Facultad de Filosofía. En lo que a mí mismo se refiere, fui honrado por designación suya con la ponencia magistral *La aportación del P. Coll al personalismo comunitario* el 29 de noviembre con ocasión de la fiesta del beato Ramon Llull, fecha en que él mismo no pudo estar presente por motivos de salud. Nacido en Barcelona en 1934 era doctor en Filosofía por la Universidad

de Barcelona (1988), licenciado en Teología por la Universidad de Innsbruck, Austria (1966) y diplomado en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid (1964). Este gigante del espíritu fue miembro de la Compañía de Jesús desde 1953 y ordenado sacerdote el 1965. Fue también presidente del Institut d'Estudis Humanístics Miquel Coll i Alentorn (1996-2007) y del Consell Assessor de la Fundació Joan Maragall.

Sorprende la seriedad y el rigor, sin prisa ni pausa, de su discurso antropoteológico desde la perspectiva del personalismo comunitario. Su conocimiento, de primera mano y en las fuentes lingüísticas de los filósofos a los que cita, es fantástico. Su conocimiento de Sartre, Fichte, Jaspers, Husserl, Heidegger, de Rahner, von Balthasar, Siewert, Marechal, Kierkegaard, Buber y Rosenzweig, Mounier, Nedoncelle, Ricoeur y tantos otros nos deja hoy boquiabiertos, apenas nadie hubiera podido enseñarle apenas nada en esos ámbitos; por lo demás, mi propia edad me ha permitido gozar también de sus agudas alusiones a Eusebi Colomer, José María Manzana, etc. Para mí, en fin, ha constituido sin hipérbole una fiesta el acceso a sus publicaciones y a sus intereses, tan congeniales a los que siempre quise tener, y que hoy poquísimos dominan, si alguno. Por todo ello fue para mí uno de los últimos grandes personalistas, y mucho mío desapareció con él, aunque no nos hayamos visto más que media docena de veces, eso sí, con un cariño y simpatía profundas. Por sus intereses, por su identidad y por su modo de hacer filosofía estimo que no ha habido en España ningún filósofo del que me haya sentido más cercano, él hubiera podido ser el maestro que nunca tuve. Lamento haber llegado tarde al conocimiento de su obra, que elaboró en gran parte después de la mía, pese a lo cual vivo la suya con la máxima autoconciencia reconocitiva. Para que esto no quede en palabras quiero recordar que publicamos cuatro de sus más importantes obras

filosóficas según él mismo¹; por desgracia, el P. Coll ya carecía de lectores que pudieran seguirle y de editores para editarle, y no por la elevación de su prosa o la oscuridad pedagógica —pues también aquí resultaba diáfano, riguroso, profundo y sencillo, algo sorprendente— sino por la penuria epistemológica de nuestros días.

Nadie en su sano juicio podría hacer en esta mera semblanza otra cosa que dar unas pinceladas generales sobre su pensamiento, lo cual me obliga a prometer que a la menor ocasión escribiré un artículo extenso y sistemático al respecto. Con el favor de Dios, al decir de mis amigos latinoamericanos. Sean al menos manifestadas provisionalmente algunas hipótesis al respecto.

La primera es su intelección de las palabras unciales como pares de palabras. Dicho de otro modo, la exploración del yo-y-tú como fundamento de la realidad personal. O dicho de otro modo: la descentración del subjetivismo de la filosofía del pasado siglo y la opción por la alteridad egofaciente (yo te hago a ti) y tuificante (yo soy hecho por ti). No el yo, no el tú, sino el nosotros, el ahora de esa mano que sostiene a la otra constituye la identidad relacional. Esto no hubiera sido posible sin la reflexión sobre la intencionalidad constituyente, por cuya ausencia en la vida cotidiana nos encontramos en un callejón sin salida, vale decir, en una angustia alterófaga.

La segunda convicción sitúa a la primera en el interior del *ordo amoris*. Ahí quedan las hermosas reflexiones sobre el amor, el cuidado, la escucha, la acogida, a las que quizá haya faltado su asiento en el corazón del conflicto social y de la disimetría social.

No creo que sea una injusticia aludir al desentendimiento analítico de lo social militante en la obra de Josep Maria Coll. Nuestro amigo era un sacerdote atento, un hombre bueno, un académico exquisito, que no parece haber salido mucho del entorno de la calle Balma y otras aledañas. Lo digo con mucho cariño. Sobre todo, porque lo social no es una aplicación extrínseca a lo reflexivo en la Academia, sino que se entraña en ello.

La tercera convicción es la fundamentación última de la filosofía por la teología, y la teología por la fe cristiana. En esta línea enlaza con las más discutibles posiciones de Joseph Ratzinger. En mi opinión resulta la parte menos convincente de su obra, dado el carácter descendente de su constructo: la razón que no da razón de la fe ni es razón ni es fiduciaria. Este punto de vista es cónsono con la teología de los jesuitas de la época, a pesar de Karl Rahner. Sobre esto habrá que escribir detalladamente.

En cualquier caso me encanta la libertad y la valentía parresíaca del filósofo Coll, algo que me regocija muy especialmente en lo que se refiere a la descalificación intelectual de las posturas que se autodenominan personalistas sin dejar de ser sustancialistas, como es el caso del filósofo polaco Karol Wojtyła y seguidores. No conozco a nadie que haya llevado una crítica tan tranquila, tan pausada, tan respetuosa y tan preciosa al respecto. Es mérito no pequeño de nuestro maestro y amigo haber señalado el peligro de una inculta y dogmática retrogradación desde el interior de la Iglesia por parte de las mentes menos lúcidas que hablan de *neopersonalismo* mientras descalifican cuanto ignoran.

1. *La relación interpersonal* (2010); *El personalismo dialógico. Estudios 1* (2011); *La teología y la filosofía a la búsqueda de su unidad. Estudios 2* (2012); *¿Intersubjetividad o interpersonalidad? Estudios 3* (2013). Fundación Emmanuel Mounier, Madrid. Agradezco muchísimo al presidente de la misma, el químico y buen filósofo Luis Ferreiro, el amoroso trabajo de edición, que corrió enteramente a su cargo. Para una Editorial tan pequeña como la nuestra este tipo de esfuerzos son los que más merecen la pena. Lamentablemente, no pocos de estos libros siguen en el almacén.

Elegía a Fernando Camacho¹

¡Suéltame. Déjame. Déjame verlo!
Deja mis lágrimas correr por los surcos del silencio
y que fertilicen mis gritos y misterios.

¡No, no quiero!
No quiero rezar en secreto.
Que todos me vean llorar, gemir, imprecicar, sin consuelo.
¿Por qué, mi amigo, te has muerto?

¿No ves que tu Pañoleta,
como marinero sin timón, o torre sin veleta,
queda envuelta en dolor,
deshecho su maltrecho corazón?

¡Ay! ¡Quién pudiera darme tijeras de albahaca
para cortar el sudario blanco de tu caja
que aprisiona tu cuerpo, pero no tu alma!
Al extinguirse la hoguera, ¿adónde se fue tu llama?

Más allá... Mirad más allá...
Donde los misterios y los pobres
Entretejen filigranas de utopías
con dolores, con amores, hasta el final de los días.
¿Es ahí donde ahora vives y nos sigues guiando
hermano, amigo querido, Fernando?
¿Te quedarás ahí, quieto, yerto, muerto?



FERNANDO CAMACHO, CON ADOLFO SALTO (21 DE ENERO DE 2018)

No... Calla... No digas nada...
Que sea Dios, si quiere, quien rompa el silencio.
Sí, sí... ¡Háblame! Quiero saberlo ya.
Dime: ¿Dónde estás, amigo?...
Allí, allí donde todo se acalla,
allí donde el Amor es Fuego y Palabra.

1. **Semblante:** Fernando Camacho era una persona que atraía por su sencillez y calidez. Para hablar con él no había que establecer una cita previa ni llamar al timbre. En todo momento estaba disponible para escuchar, atender y echar una mano en la medida de sus posibilidades.

No tenía pose, no se creía lo que era, sabía estar al mismo nivel de las personas normales de la vida. Como clérigo era consciente de su pertenencia a la Iglesia, amaba a la Iglesia como institución y a la Iglesia como misterio. Mantuvo siempre una actitud crítica y profética con la institución, nunca quiso hacer carrera eclesiástica, quiso quedarse al nivel de servidor de los demás. Un cura de parroquia de gente sencilla y desde ahí quiso simplificar todo el aparato eclesiástico, jurídico, burocrático, litúrgico... para hacer una parroquia, junto con un equipo muy bueno de gente, al servicio de lo más humillado, de lo más empobrecido.

Fernando Camacho fue un gran profesor y un gran intelectual —alumno preferido y el amigo querido de Juan Mateos— es un reconocido especialista en Nuevo Testamento, especialmente en el evangelio de Marcos y Mateo. Pudiendo haber llegado muy lejos como profesor y como entendido en sagrada escritura, prefirió desmenuzar con sinceridad y con sencillez todo su saber teológico y de sagrada escritura para ponerlo al alcance de la gente corriente, de la gente sencilla con la que convivía cada día en el barrio de la Pañoleta y en otros lugares. Hacía que el Pan de la Palabra pudiera ser comido y digerido por la gente sencilla, a la que va siempre dirigida la Palabra de Dios.

Le advertimos

LE ADVERTIMOS

De que tal vez usted
no debería estar aquí
si utiliza la palabra amor
si ya lo sabe todo de la alegría.

Esta es la clase de los rezagados
sin remedio
de los que confundieron en su memoria
hacer los deberes con escribir garabatos.

Aquí hace frío, no hay luz ni calor
ni puede uno distraerse con los gatos
y las palomas que pueblan la mañana.

No piense en esas palabras
que no sean inevitablemente mediocres
y que para nuestra desgracia
siempre llevan tilde.

No piense en los grandes monumentos
de su vida: esa heroicidad que realizó con tanto
esfuerzo, el momento
en que por fin logró pasar de curso.

Aquí nada de eso significa
y utilizar la palabra amor está prohibido.
Decimos que algo sucedió en los tiempos del cólera
que quien lo probó lo sabe (o tal vez no)
Y que si tú me llamas, que no eres quien tienes
que ser, está a punto de liarse una buena.

Si ya es difícil escribir completamente en horizontal
imagine hacerlo mientras intenta atrapar un sinónimo
en el vacío
esos insectos pesados
creados simplemente para derrochar
y que nunca se dan por vencidos.

A veces salimos más tarde de lo habitual
y a veces llueve
y el pueblo de noche está lleno de barro.

A veces nos entran ganas de volver a las antiguas
palabras.

Entonces nos decimos adiós
y sonreímos
y alejamos de nosotros todo simulacro.



Originalidad e identidad personal. Claves antropológicas frente a la masificación

Javier Barraca Mairal
Ed. San Pablo. Madrid, 2017.
152 págs.

La cita de Oscar Wilde que introduce este libro de Javier Barraca nos indica hacia dónde se encamina su reflexión: «Sé tú mismo. Los demás papeles ya los desempeñan otros». Algo muy sencillo para almas sencillas, pero muy difícil para seres complejos, acomplexados, despistados o descarriados como somos la mayoría, en parte a causa de la manía de mirarnos en el espejo de la sociedad de masas, en la que las identidades también se producen y se proponen para consumo de masas. De ahí que el primer capítulo se dedique a desen- trazar las trampas en las que queda atrapado ese yo por el que interrogamos cuando nos hacemos seriamente la pregunta «¿Quién soy yo?». «La transparencia de la belleza de nuestra propia identidad» no se obtiene graciosamente, sino mediante una esforzada tarea en un medio hostil que

propicia, más bien, una alienación que promete acercarnos la felicidad, al tiempo que nos aleja de nosotros mismos.

Esta primera línea de indagación parecería que nos aísla de la sociedad, para invitarnos a la soledad de un yo aristocrático y enclaustrado, sin embargo, en el segundo capítulo —«En busca de mí mismo y hacia el tú: Identidad y relación»—, el autor da un giro fundamental: «Mi ser se engendra en su raíz desde lo otro que yo», resultando que la identidad personal se afirma «paradójicamente en la alteridad». Una clave fundamental de la identidad personal es la apertura a los otros, a través de la cual los encuentros con diversos «tus» originan «yo» enriquecido, libre, responsable y exclaustrado sin pérdida de sí mismo.

El tercer capítulo desarrolla la cuestión de la originalidad, como nota distintiva del ser humano en cuanto ser único e irrepetible. En su reflexión, Javier Barraca se desmarca rápidamente de los malentendidos que sitúan la originalidad como un rasgo o conjunto de rasgos que hacen de una

persona un personaje notorio e inclasificable, como el genio con ocurrencias imprevisibles que exhibe alguna «rareza o excentricidad» o, peor aún, como alguien que no ha recibido nada de nadie y todo lo saca de sí mismo, para quien no valdría el adagio de que todo lo que no es tradición es plagio. Más allá de las «originalidades», muchas veces artificiosas, egotistas y exhibicionistas, hay una originalidad radical de la persona que es sencilla y gratuita, y que, mediante la atención a su ser más profundo y la llamada de los acontecimientos que se presentan en la vida, especialmente el acontecimiento del «tú», guían a la persona hacia el despliegue vocacional de una personalidad. Si la originalidad aparece como un rasgo destacado en el artista, aunque sea menos patente también es imprescindible para toda persona, aún la más humilde, puesto que ella está llamada a construir su biografía como una obra de arte. Algo que, por desgracia, entorpece la sociedad de masas, insensible a la originalidad personal, y presta a reprimirla por métodos variados, que en el fondo tienen su fundamento

en la ignorancia del misterio de la persona.

Después de este recorrido que va desde la identidad a la originalidad, pasando por la alteridad, el último capítulo confronta este recorrido del desarrollo personal con la virtud de la justicia, que se presta a servir de banco de pruebas para los tres conceptos anteriormente analizados, por cuanto la justicia tiene una dimensión de ajustamiento interior de la persona, una dimensión eminentemente relacional, que se manifiesta en la conducta con los otros en la que debe ser encarnada —dar a cada uno lo que es debido—, ya sea en la relación económica, política, educativa, etc., y otra de ajuste exterior por la cual se instaura un orden justo. El autor, profesor de estética, insiste especialmente en el ámbito de la educación, proponiendo medios pedagógicos como el uso de la música, la imagen y la literatura dando numerosos ejemplos, que pueden ser de gran utilidad, aunque sin olvidar que, más allá de los medios «la clave de la formación en la justicia radica en el testimonio personal».

Luis Ferreira

Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal (RIDAA), 70, otoño, 2017

Es imposible hacer una reseña de esta revista del Instituto Intercultural para Autogestión y la Acción Comunal (INAUCO), dirigida por el Dr. Antonio Colomer Viadel, pero no queremos dejar de llamar la atención e invitar a la lectura de este número dedicado a *La filosofía del Quijote*, que recoge algunas de las ponencias más significativas del II Congreso Internacional América-Europa, convocado por el INAUCO y Universidad Politécnica de Valencia. Sólo cabe aquí dar noticia y transcribir el índice.

- «La filosofía del Quijote y el descubrimiento de América», Antonio Colomer Viadel.
- «Los valores del Quijote», José Luis Abellán.
- «Don Quijote: ¿Caballero justo o justiciero a caballo?», José Francisco Alenza García.
- «Don Quijote y la economía solidaria», Luis Gerardo De Cárdenas Falcón.
- «El principio de igualdad en el Quijote», Javier Blázquez Ruiz.
- «El más valioso saber en la vida humana (diálogo con Don Quijote)», José Ignacio Rivero Calderón.
- «El valor de la lectura en tiempos del Quijote», Vicent Giménez Chornet.
- «Derecho cooperativo, ahorro y crédito cooperativos: vicisitudes y viabilidad», Roberto Fermín Bertossi.



En defensa de España. Desmontando mitos y leyendas negras.

Stanley G. Payne.
Espasa. Barcelona, 2017, 3.^a
edición. 311 págs.

Hay pueblos que hacen su historia sin reparar en la mirada de los otros pueblos, mientras que otros están muy pendientes de lo se dice de ellos. España, educada durante siglos en el culto de la honra, pertenece a esta categoría. Por eso, a los españoles, para saber quiénes somos, nada nos viene mejor que la mirada de un extranjero sabio, informado, objetivo y ponderado. Stanley G. Payne, historiador de la España contemporánea, es uno de esos maestros de juicio preciso, capaz de distinguir matices y establecer comparaciones ecuánimes. En este libro, Payne hace un ejercicio de justicia desmontando mitos que, aunque puedan tener algo de real, tienen mucho más de imaginación y exageración que de verdad.

Según Payne la historia de España es la más singular de todas las de occidente, lo que no significa que se justifique esa imagen exótica que muchos europeos han dibujado. Para demostrarlo, el autor desmonta los tópicos de cuatro conjuntos de mitos: 1) la leyenda negra, 2) la crítica ilustrada de los siglos XVII y XVIII, 3) el mito de la «España romántica» del XIX y 4) los estereotipos de finales del XIX y del XX.

La Reconquista, que definiendo a Europa y frena al islam durante siglos, nos hace ver «que solo por esta razón la Historia de España es totalmente diferente a todas las demás», siendo un proceso «único en la Historia de Europa y del mundo», pues «no ha habido otro caso en el que, después de que un territorio significativo fuera conquistado por el islam... fuera recuperado por los pequeños vestigios del reino originalmente conquistado» (pp. 47-48).

Como otros muchos ilustres hispanistas anglosajones (Lewis Hanke, Helen Rand Parrish, etc.) Payne admite lo que de cierto tiene el tópico de la motivación de la fama, la riqueza y la religión, «*Glory, Gold and God*», pero destaca la diferencias con otros fenómenos de expansión occidentales, tales como las controversias, críticas y denuncias desde el interior de la potencia conquistadora que hicieron del caso español el único de una potencia «que vivía sometida a unas exigencias morales y teológicas que nunca antes habían sido aplicadas a relaciones de este tipo» (p. 66).

Pese a la visión deformada de los nacionalismos ibéricos, Payne señala el caso extraño y único de Castilla, «un imperio al revés», ya que ningún otro territorio de la Corona pagaba una cantidad de impuestos ni remotamente parecida. Las regiones periféricas se beneficiaron de los pagos militares que recibían de la Corona por mantener las tropas y las plazas, pero Castilla aportaba mucho y recibía muy poco» (p.

86). Castilla perdió su industria urbana y se hundió demográficamente, mientras construía generosamente España se desmantelaba a sí misma.

Dos tercios del libro están dedicados a la historia contemporánea. En el siglo XIX se produce una «tendencia a formar grupos disidentes que se trataban como sectas rivales, una especie de 'particularismo de los subgrupos', o eso que Walter Benjamin llamó 'el narcisismo de las pequeñas diferencias', una singularidad española manifiesta durante los siglos XIX y XX» (p. 119). Peor aún ha sido la tendencia de estos grupos a imponerse al adversario sin miramientos, anulando la totalidad de sus motivos y derechos y dando pie a una convulsa secuencia de pronunciamientos y de guerras civiles. En esta línea, el autor no rinde el culto obligado a los mitos de izquierda, por ejemplo: «La presentación de Manuel Azaña como símbolo de la 'República democrática' es una de las grandes equivocaciones, supercherías y falsedades... Azaña nunca pensó en practicar la democracia, sino que siempre insistió en una 'hiperlegitimidad' de las izquierdas a la hora de controlar la República» (p. 159). Habrá que pensar, en la hora actual, si está retornando esa conciencia de ser portadores de otra hiperlegitimidad por parte de grupos de izquierda, nacionalistas o híbridos.

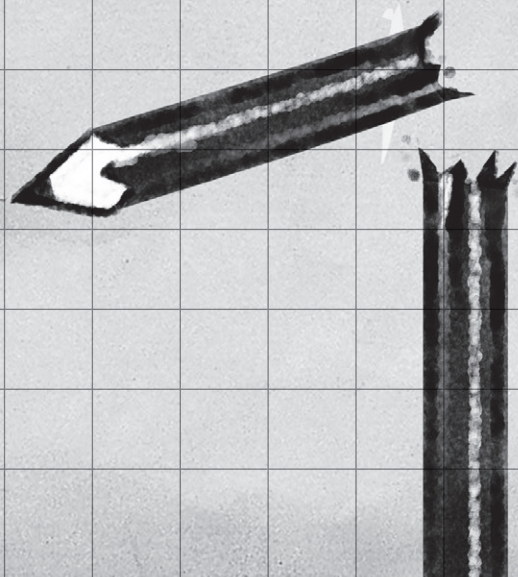
Payne detecta lo que podemos llamar una regresión progresista a partir de 1993. Un revisionismo que «crítica a la

Transición por sus aciertos, no por sus errores, y los que más invocan la 'memoria histórica' parecen no saber nada de historia: de esos cambios que promueven ha habido varios en la historia del país y todos han acabado en desastre» (p. 274). Esto le lleva a una preocupación por la forma de contar la historia y por los males que puede traer. Por eso, el último capítulo es una denuncia certera y lúcida del «posmodernismo y el nuevo progresismo de pensamiento único —también denominado 'corrección política'—, que desde la década de 1980 tienen una influencia cada vez más destacada en la política española» (p. 277). «Esta ideología del 'buenismo' y de la corrección política es la más característica y original de la época contemporánea... Ninguna otra civilización ha proyectado una doctrina tan poderosa dirigida a su simple y llana autodestrucción» (pp. 281-2). Está en todos los partidos y lleva a la dejación, como ocurre con «la pobreza dialéctica del PP» (p. 289), o a la manipulación directa en la comunidades autónomas, donde «se encuentran algunas de las distorsiones más graves de la historia que se enseña en las escuelas», que presentarían a los árabes como turistas, la Reconquista sería maldita por destruir «un paraíso multicultural»... Para concluir sin tapujos que en la historiografía española actual «hay numerosos estudios y libros de valía, y otros distorsionados hasta decir basta».

Luis Ferreira

■ Análisis

El sistema educativo en discordia



PRESENTACIÓN

LUIS FERREIRO
Director de *Acontecimiento*

EL SISTEMA EDUCATIVO EN DISCORDIA

El sistema educativo en España ha sido tradicionalmente un campo de batalla en el que las diversas ideologías han tratado de imponer sus puntos de vista, con frecuencia sin mucha caballerosidad. Se ha reflejado en ella, como en un espejo, la manía persistente de las facciones políticas de llegar a soluciones por la vía del combate, imponiendo el resultado la facción vencedora, con desprecio total de la vencida, en lugar del debate y la síntesis integradora y respetuosa con los derechos de quienes no han logrado que prevalezcan los suyos.

De ahí la proliferación de leyes educativas con las que cada gobierno ha querido descalificar a los adversarios políticos y marcar las diferencias, aun cuando los cambios introducidos no sean tan decisivos. Como puede verse en algunos de los artículos que siguen, las diferencias no pueden ocultar una convergencia de fondo en muchos asuntos. Parece, más bien, que los partidos políticos mantienen artificialmente la discordia al servicio de su imagen en uno de los terrenos en los que creen poder mostrar su identidad más nítidamente y, por tanto, las presuntas diferencias con el rival.

Se insiste así en viejos temas siempre en disputa, en los que parece imposible el acuerdo, tales como educación pública frente a educación privada, religión frente a educación estrictamente laica, etc. Temas en los que se suele ignorar la Constitución para plantear en cada cita electoral tesis que después se olvidan para volver a reiterarlas en las siguientes elecciones, señal inequívoca de la función ideológica de esas demandas, más allá de que sean o no justas, cosa que en el fondo no interesa de verdad.

Lo que se olvida y queda al margen del debate son los fines de la educación, en los cuales el acuerdo es tácito. Entre estos fines comúnmente aceptados de la educación están la transmisión de conocimientos, la integración de la persona en el medio social en el que se ha desenvolver, la preparación para una profesión, etc. Pero el fin último de la educación es formar personas, y el sistema educativo debe cooperar a esta finalidad primordial, que es precisamente en

lo que menos se insiste por parte de todos los implicados.

Las consecuencias de este olvido han dado lugar a un consenso en el que la educación formal se decanta hacia un utilitarismo rampante, en el que se priman los conocimientos básicamente instrumentales, orientados hacia el manejo de medios, preferentemente técnicos, procedimentales, etc., con grave riesgo de que los mismos educandos terminen siendo medios humanos manipulables o piezas de una sociedad maquinal.

Un síntoma de esta tendencia es visible en el retroceso del espacio ocupado por las asignaturas de humanidades y su papel en la formación del sentido crítico, la curiosidad por lo humano, la atracción de lo desconocido, la creatividad, etc. Este consenso invisible es algo que impide reconocer la intromisión en el sistema educativo de intereses diversos, ajenos a los de discentes y docentes.

Intereses del sistema económico, que se pretenden, y al cabo resultan, indiscutibles, de modo que el sistema educativo se transforma en siervo de la economía capitalista y correa de transmisión de sus intereses y de su mentalidad, hasta el límite de la subversión: *educere* se convierte en *inducere*.

Intereses políticos, como los que deforman la historia en aras de los intereses de los grupos nacionalistas, en detrimento de una visión más amplia y coooperadora hasta la perspectiva de humanidad.

Intereses culturales, como los que pretenden imponer la obligatoriedad de la ideología de género, visión particular que se hace pasar por general y obligada y que, para ello, se apoya en todo el aparato institucional para invadir el sistema educativo y lograr un reconocimiento de su papel de supervisar contenidos, controlar el pensamiento correcto y castigar a quienes no lo acepten. Esto, en un país como el nuestro, equivale a sustituir el confesionalismo católico por la confesionalidad de género.

Por todo esto, la discordia actual en la educación debería superarse, sin que eso signifique perseguir la meta de una concordia definitiva, sino un cambio de los objetos de discordia, de modo que los debates se centren en problemas más graves que pasan desapercibidos. 

¿ES POSIBLE UN ACUERDO EDUCATIVO EN ESPAÑA?

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN

Profesor de Filosofía

La implantación de la educación universal obligatoria en España fue incluida en la Constitución de 1812; 158 años después, en 1970, la Ley General de Educación inició el tramo final del cumplimiento de ese objetivo: bajo su impulso se logró en unos años la escolarización de toda la población desde los 6 hasta los 14 años. Es más, se consiguió por fin alcanzar la alfabetización universal de la población. Esa Ley no nacía de un consenso social, algo que carecía de sentido en una dictadura, pero indirectamente, gracias a un sólido Libro Blanco dedicado al tema, se puede decir que logró un elevado consenso en los planteamientos y las soluciones propuestas. Podemos afirmar también que fue en esa fecha cuando por fin el Estado se hizo con el control total de la enseñanza obligatoria en España, desbancando definitivamente el protagonismo que tenía la Iglesia Católica en el ámbito educativo. La influencia de la Iglesia, no obstante, siguió siendo fuerte tras 40 años de estrecha vinculación con el poder, que incluía un enorme protagonismo en la educación.

Lo importante es que la Ley del 1970 supuso la consolidación definitiva del sistema educativo de escolarización obligatoria, gratuita y universal (niños y niñas) desde los 6 hasta los 14 años, con un crecimiento notable de la escolarización en la etapa de 3 a 6 años, que antes de iniciar el siglo XXI es casi universal y casi gratuita, pero no obligatoria. Parece que con esa ley se pretendió superar un enfoque frentista de la educación, muy fuerte durante el primer tercio del siglo, con el punto álgido alcanzado en la Constitución de 1931, expulsando a la Iglesia de la enseñanza, y las leyes de 1939 en adelante, aplicando una sistemática exclusión de las izquierdas del mundo educativo que volvía a ser puesto en manos de la Iglesia. Eran tiempos en los que la política se convirtió en el enfrentamiento entre amigos y enemigos y en los que, más o menos radicalmente, su buscaba la aniquilación política, incluso física, del contrario. Con la Ley General de 1970, la educación dejaba de ser uno de los cam-

pos de batalla más duros en el enfrentamiento de las «dos Españas».

Algunos planteamientos de la ley de 1970 chirriaban en una sociedad que todavía vivía bajo una dictadura, algo suavizada sobre todo por una sociedad que empezaba a vivir de acuerdo con otros parámetros, pero dictadura hasta la muerte del dictador cinco años más tarde. Eso provocaba ciertos problemas, que eran serios pero no afectaban a lo principal: el convencimiento de todos los sectores y sobre todo del bloque económico dominante o hegemónico de que era necesaria la escolarización obligatoria y era completamente innecesario recurrir al trabajo infantil. La edad laboral se fijó a los 16 años y, entre otras cosas, en algún sitio debían estar los niños antes de poder acceder a un puesto de trabajo. De hecho, cuando se reinstauró la democracia en 1978, se procedió a las necesarias e importantes reformas que permitieron adecuar la Ley anterior a la nueva legislación. Las exigencias de adaptación fueron profundas en cierto sentido, pero no lo fueron tanto en otros. La gran ley que intentó adecuar el sistema educativo a la nueva constitución fue primero la LOECE de 1980 (Ley Orgánica que regula el Estatuto de Centros Escolares), pronto derogada por la más completa LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) promulgada por el gobierno socialista en 1985.

El artículo 27 de la Constitución de 1978 logró un precario equilibrio sin que se llegara realmente a un consenso: la educación parecía uno de los temas que más enfrentaba a los partidos, como si todavía se proyectara la sombra de enfrentamientos antiguos. Cuando el gobierno de UCD promulga la LOECE, podemos darnos cuenta de que un eje crucial del debate educativo vuelve a ser la libertad de educación, entendida, como en etapas anteriores, en tres sentidos diferentes difícilmente compatibles: libertad de crear centros con un ideario propio, libertad de las familias para garantizar una educación conforme a sus intereses e ideas y libertad de cátedra. El Partido Socialista plan-



MANIFESTACIÓN CONTRA LA LOMCE. FUENTE: MANUELA RUIZ

teó un recurso de inconstitucionalidad que se zanjó con una importante sentencia del Tribunal Constitucional de 1981 que reconocía las tres libertades y exigía que fueran respetadas. Al mismo tiempo, exigía que la participación de los miembros de la comunidad educativa en la gestión de los centros se hiciera por ley y no por reglamentos. Queda clara de este modo la continuidad de los enfrentamientos que habían caracterizado las distintas orientaciones políticas en los dos siglos anteriores y la importancia de las cuestiones ideológicas relacionadas, por tanto, con la educación cívico-moral de los estudiantes que se convierten en campo de enfrentamiento ideológico y con el papel que el sistema educativo debía desempeñar en la sociedad española.

Cuando los socialistas llegan al poder, elaboran poco tiempo después su propia ley, la LODE, derogando la anterior elaborada y aprobada por la derecha, y esta a su vez vuelve a recurrir al Tribunal Constitucional que, en sentencia de 1985 sólo admite algunos matices del recurso dando paso a la definitiva promulgación de la ley en diciembre de 1985. En el fondo y en la forma, estos choques eran consecuencia indirecta o directa del frágil acuerdo que hubo en la Constitución,

dejando cierta ambigüedad en torno al problema de la educación dado que, al llegar a los detalles legales y reglamentarios, no se logró el consenso.

El consenso está prendido con alfileres y los partidos no tienen ningún problema con acudir a los tribunales para resolver los desacuerdos políticos que son incapaces de superar en el marco estricto de sus competencias: el trabajo legislativo, en las Cortes y el ejecutivo, en las políticas de gobierno. Total, que en 35 años de democracia, desde 1978 a 2014 nos encontramos con nada menos que seis leyes orgánicas: Ley Orgánica Reguladora del Estatuto de Centros Escolares, LOECE, 1980; Ley Orgánica del Derecho a la Educación, LODE, 1985; Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, 1990; Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE, 2002; Ley Orgánica de Educación, LOE, 2006; y Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, 2013. De algún modo, cada ley orgánica se presenta como una enmienda radical a la ley anterior, a la que se acusa de todos los males ocurridos, sobre todo en el caso de la derogación de la LOGSE, ley nefasta para la derecha, o como inicio de males que están por llegar, lo que es claro en la LOCE, que casi no llegó a nacer,

y de la LOE, con pocos años de implantación. La tramitación de la LOMCE se hizo con expresa y manifiesta intención de acabar con las vilipendiadas LOGSE y LOE, y se encontró con una total oposición que la acusaba de las peores intenciones, augurando males desmesurados.

Ahora bien, esta falta completa de consenso entre los dos grandes partidos de gobierno, es compatible por otra parte, con una cierta continuidad de fondo en las políticas educativas de ambos partidos, por más que insistan en marcar las diferencias. Es más, hay un detalle significativo: tanto la LGE de 1970 como la LOGSE eran leyes completas, con un largo y único texto; las siguientes se limitan a enmendar parte de los enunciados anteriores, lo que dificulta a veces su aplicación, pero también indica que el enfrentamiento es más superficial de lo que parece.

La reciente aparición de otras fuerzas políticas no parece haber cambiado nada por el momento. Es decir, el PSOE se ha caracterizado por poner más énfasis en la libertad de cátedra y sobre todo en la igualdad, entendida como igualdad de oportunidades y servicio educativo público gratuito, mientras que la derecha ha insistido más en la libertad de creación de centros y la libertad de las familias, y ambos han ido desarrollando normas que buscaban compatibilizar la libertad y la igualdad. Por otra parte, retomando antiguos enfrentamientos, las «izquierdas» se vuelcan en la enseñanza obligatoria procurando alcanzar cuotas altas de igualdad educativa, mientras que las «derechas» se interesan más por la enseñanza secundaria y lo que quieren es reforzar el papel selectivo de la educación para, justificado con la ideología meritocrática, garantizar que lleguen a los últimos niveles educativos quienes hayan demostrado los méritos suficientes en reiteradas y recurrentes pruebas selectivas. La realidad es más tozuda y sigue mostrando que en esos niveles más altos hay una presencia mucho mayor del alumnado procedente de las clases medio-altas y altas. El alumnado que procede de contextos sociales y familiares desfavorecidos o vulnerables, a duras penas llegan a completar la etapa obligatoria (el fracaso escolar sigue estancado en cifras elevadas en torno al 25%) o al primer ciclo de formación profesional que continúa gozando de un estatus social y una planificación educativa insuficientes.

Por encima o más allá de cualquier enfrentamiento dialéctico y legislativo, el sistema educativo sigue cumpliendo el objetivo con el que fue creado en 1812: socializar a las nuevas generaciones en los valores dominantes en la sociedad, aunque más en los valores implícitos u ocultos que en los explícitos, legitimados social y legalmente. Y al mismo tiempo sigue sirvien-

do como mecanismo de justificación y legitimación de las desigualdades que se perpetúan en el mundo económico, social y político.

Algo parecido ocurre con el otro tema que centra los enfrentamientos insuperables de las distintas fuerzas políticas. Es cierto que el PSOE y otras fuerzas de izquierdas —entiéndase izquierda y derecha en sentido estrictamente posicional, sin referirse a ningún contenido concreto y claro— han hecho especial hincapié en la vinculación del sistema educativo con la consolidación de la democracia, lo que incluye una educación no autoritaria y un sistema educativo con participación del profesorado, el alumnado y las familias en la gestión de la vida de los centros educativos. Esos objetivos son también, al menos formalmente reconocidos por las leyes de la derecha, pero lo que está ocurriendo en la práctica es que se va imponiendo poco a poco un modelo devaluado de participación y todos refuerzan poco a poco los cuerpos directivos y la profesionalización de los docentes.

Quizá el reducto donde se sitúa el enfrentamiento más radical en estos momentos es el que guarda relación con el tratamiento que deben recibir la enseñanza pública y la privada. Las fuerzas de «izquierda» lo tienen claro: debe ser mayoritaria, en especial en el nivel obligatorio, la enseñanza pública, quedando la privada para un sector muy reducido y más bien testimonial. Las fuerzas de «derecha» defienden un modelo dual, o más bien con tres bloques: el público puro, de titularidad estatal, el privado-público o concertado (algo casi específico de España y Bélgica, con presencia muy escasa en otros países de Europa) y el privado.

En este caso, el enfrentamiento ha cambiado radicalmente de enfoque. En los años setenta del pasado siglo, el Estado recurrió a la privada para lograr la escolarización obligatoria a un coste menor, aprovechando la red de colegios casi todos regidos por congregaciones religiosas. Reticentes éstas al principio, pues veían un enorme peligro de injerencia estatal que podía coartar su libertad de enseñanza, se dieron cuenta de que era la única manera de seguir estando presentes en la sociedad, en especial entre la clase media y baja, y apostaron por los conciertos. En el cambio de siglo el enfoque fue distinto: el neoliberalismo es partidario de externalizar ciertos servicios públicos y potencia los conciertos como medio de abaratar costes y aligerar el peso del Estado. La situación actual indica que se mantiene el enfrentamiento, pero también aquí, quizá de forma más acentuada, se va imponiendo una disminución creciente del peso de la escuela pública. En algunas comunidades, Madrid y País Vasco, el sector privado y concertado está en torno al 40%, mientras que en otras, como Andalucía o Extremadura su presencia es

mucho menor. Y en todas, las exigencias impuestas por las políticas diseñadas para resolver la gran crisis del año 2008, acentúan un creciente deterioro de la dotación económica de la enseñanza, más marcado en la pública. Es decir, también aquí, más allá de los enfrentamientos ostentosos en el nivel de las declaraciones, en el día a día no son tan distintas las políticas educativas realmente existentes. Si uno contempla lo que hace el Gobierno de Andalucía, con mayoría socialista desde 1982, y el Gobierno de Madrid, con mayoría del Partido Popular desde 1995, las políticas educativas no difieren en lo sustancial, pero el enfrenamiento ideológico sigue igual de radical. Desde una perspectiva global, el hecho es que, por ejemplo, los conciertos educativos en los niveles obligatorios fueron consagrados por el PSOE y crecieron con el PP; las universidades privadas fueron aprobadas por el PSOE, pero crecieron con el PP. Es decir, no hay acuerdo público porque no se quiere visibilizar el acuerdo realmente existente y el enfrentamiento en el campo educativo sigue proporcionando beneficios electorales.

Desde el período de redacción de la Constitución existe, por tanto, un duro enfrentamiento que hace difícil llegar a acuerdos. Hubo consenso en la Constitución, pero gracias a dejar una cierta ambigüedad que abrió la puerta a los conflictos. Un ejemplo es claro en un asunto importante: la enseñanza explícita de los valores morales. De acuerdo con la Constitución, las familias tienen derecho a que sean educados sus hijos conforme a sus opciones morales, lo que obviamente incluye las religiosas, lo que ha provocado duros enfrentamientos centrados en la presencia de la religión confesional como asignatura o en la asignatura de ética como materia obligatoria para todo el alumnado; y eso a pesar de una importante decisión del Tribunal Constitucional que debiera haber zanjado el tema. Se han dado todo tipo de respuestas concretas,

sin resolver el tema a gusto de todos. Y lo mismo pasa con la igualdad de oportunidades o el derecho a la educación, vinculado a la libertad de elección de centro por las familias; el desacuerdo sobre el papel que deben desempeñar los centros públicos y los privados es la fuente de la que brotan discordias importantes, por más que aquí tampoco sean muy distintas las políticas educativas.

Existen, por tanto, causas reales y serias que, en un campo sensible como es la educación sobre la que descansa en gran parte la legitimidad de la democracia social de derecho, hacen difícil los acuerdos entre la «derecha» y la «izquierda». En el caso español, hay raíces profundas que proceden de antiguo, no muy diferentes a las que hay en otros países de Europa, pero sí especialmente dramáticas en algunos momentos de nuestra historia. Ahora bien, la evolución social y el avance notable de la derecha en los últimos 15 ó 20 años, tanto en lo ideológico como en lo económico o lo político, pueden ayudar a entender que esos enfrentamientos tienen algo de postureo político, que no se plasman en divergencias importantes en la práctica. Eso sí, ayudan a desviar la atención de serios problemas en la educación, como lo son el elevado porcentaje de fracaso escolar, que penaliza significativamente más a los chicos, la reproducción de las desigualdades sociales, o la imposición sin grandes resistencias de la ideología dominante controlada y difundida por el Estado, una ideología que en gran parte exalta el individualismo neoliberal y, en el caso de Cataluña y el País Vasco, el nacionalismo identitario.

Volviendo a la pregunta que da título este trabajo, mi respuesta es clara: efectivamente, el acuerdo no solo es posible, sino que es real. Eso sí, nadie quiere que sea explícito. Igual si se explicita, la ciudadanía descubre que los problemas de la educación en España son otros. 

LA EDUCACIÓN EN EL OJO DEL HURACÁN: RETO Y AVENTURA

JOSÉ L. ROZALÉN MEDINA

Catedrático y doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación

En realidad, en eso ha consistido mi largo caminar como Profesor de Filosofía y Antropología a lo largo de mi vida profesional en las enseñanzas de Bachillerato y Universitarias: RETO y AVENTURA, DESAFÍO y ESFUERZO, PROYECTO EDUCATIVO y LUCHA DIARIA para alcanzar los objetivos propuestos, las metas exigidas, los horizontes proyectados. Cada principio de curso, con el otoño llamando a las puertas del aula, pensaba siempre lo mismo: «Siempre con el mismo verso, pero con distinta agua»... Decíamos ayer... Un año más... Había acabado el verano y otra vez estábamos juntos mi mar y yo. Ellos, mis alumnos y alumnas, han sido siempre mi mar en tierra firme, por lo insondable y misterioso de sus aguas jóvenes. La esperanza ante una nueva andadura se mezclaba siempre con la inquietud y la incertidumbre, por lo que ésta tenía de aventura y de camino, de siembra y de cosecha, de proyecto y de plenitud.

Todos los años, al echar a andar, me sucedía igual. Sobre mis espaldas había una larga experiencia de cursos y presentaciones, pero, ineludiblemente, siempre sentía la misma emoción. Poco a poco iban rebotando por las paredes de la clase y penetrando en los cerebros de mis jóvenes alumnos/as los objetivos, contenidos, métodos, actividades... que nos iban a guiar durante todo el curso. Se sucedían las preguntas y los interrogantes, y en sus ojos adivinaba yo la curiosidad y el interés, raíces fundamentales de todo saber. Cuando sonaba el timbre, se desperdigaban por los pasillos las voces y los ecos. Merecía la pena empezar una vez más: «Siempre con el mismo verso..., pero con distinta agua».

TORMENTA Y CONFUSIÓN EN LA ESCUELA DE HOY

Han pasado pocos años desde estas experiencias personales y alentadoras que les acabo de contar. Sin embargo, ahora, lamentablemente, parece ser que las cosas se han torcido bastante. Me cuenta una profe-

sora de Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria escenas que ella misma ha vivido en su clase hace apenas unas semanas y que «ponen los pelos de punta». No sólo no atendían sus explicaciones, sino que la algarabía, los ruidos, las risas eran insoportables. «Yo no estoy aquí para aguantar vuestros caprichos, vuestra falta de interés; estoy aquí para enseñaros, para educaros», les dijo ella con dignidad. Entonces Óscar, uno de los gallitos de la clase, le respondió con insolencia e impunidad: «A ti te pagan para que nos aguantes, para que nos soportes y te calles»... ¡Así de cruel y sangrante! Parece que a estos grados de descontrol y bajeza ha llegado la situación en algunos (espero que no en todos) centros de enseñanza, sobre todo en la Secundaria Obligatoria. Leo en un reciente *Informe* que un 25% de profesores/as de este tramo educativo tiene que coger cada año una baja laboral, y que son precisamente los problemas de estrés, conflictividad escolar, falta de autoridad, carencia de autoestima... los que les llevan a esta lamentable situación.

¿Cómo se ha llegado hasta aquí? ¿Cómo se puede haber renunciado a tanto? ¿Dónde quedan la motivación, las ganas de aprender, el esfuerzo? ¿Quiénes han tenido la culpa de estos desaguisados? ¿Los padres, los alumnos, la administración, los profesores, la sociedad entera...? Quizá, todos un poco. A lo largo de las últimas décadas, de manera triste y lamentable, y por múltiples causas y circunstancias, se ha ido perdiendo una sólida educación científica y humanística, el valor del esfuerzo y del estudio constante, el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva, la asimilación lenta de contenidos serios y fecundos, los niveles mínimos de exigencia...

Entre otras causas, han influido poderosamente en esta situación el prosaísmo y la ineficacia de muchos leguleyos del Ministerio de Educación que no saben lo que es bregar en el día a día de las aulas, el estéril nominalismo y estulticia de algunos políticos, sindicalistas y pseudo-pedagogos «de vía estrecha» que

desconocen los verdaderos problemas educativos, la falta de vocación y de ilusión de muchos profesores desorientados, la permisividad constante en la consecución de los objetivos mínimos (se ha aprobado por decreto, por cuadrar las estadísticas, en muchas ocasiones), la falta de respeto a la verdadera *auctoritas* académica y moral de los maestros, el poco o nulo apoyo de muchos padres permisivos y desorientados, el olvido de la exigencia en contenidos y especialidades troncales (¡adiós a las Humanidades, a la Filosofía, al Arte, a la Música, a la Literatura, al Latín y al Griego, a la Historia...!, a todo aquello que forja personas con sentido y sustantividad), el desprecio continuo al desarrollo de la voluntad y de la memoria racional (no mecánica, ni repetitiva) tan necesaria para el desarrollo de la inteligencia en todas sus dimensiones.

REBELIÓN EN LAS AULAS

El Profesor en la trinchera es el acertado título de un inteligente y demoledor estudio del profesor y escritor José Sánchez Tortosa. Allí podemos leer, entre otras cosas: «A los ‘valientes’ de la clase, a los ‘machitos’, a los ‘malotes’ les da pánico aprender, les asusta el esfuerzo y la responsabilidad que conocer implica. Y se defienden con uñas y dientes. No están dispuestos a afrontar el reto de descubrir, de pensar por sí mismos (el ‘atrévete a pensar’, kantiano). Estamos viendo una ‘guerra’ que se libra entre la tiranía de los alumnos defendiendo su ignorancia y la frustración de los profesores tratando de combatirla».

El estudiante actual, viene a decir el profesor Sánchez Tortosa en el libro citado, «es un bárbaro que se cree libre... Lo fácil es dejarse vencer por la cobardía, la estulticia, la pereza. La libertad, el conocimiento, la ciencia, exigen esfuerzo, y precisamente la educación consiste en preparar para ese esfuerzo fomentándolo». Sólo los valientes y activos, explica Platón en su *Menón*, son capaces de ir en busca de la Verdad, la Bondad y la Belleza, de no aceptar sin más cualquier estupidez ni mentira de la Caverna; a través de la educación, dejándose guiar por la mano socrática del maestro, del profesor, del educador, van ascendiendo los alumnos/as hacia la luz del saber con valentía, con decisión, rebelándose contra la mediocridad y la obscuridad.

PROFESORES DESORIENTADOS Y MINUSVALORADOS

Ocurre también que a muchos profesores se les está convirtiendo en «simples acompañantes del pro-

ceso informativo», en modernos y dinámicos *coach* bien pertrechados de mecanismos digitales, en «entusiastas animadores y motivadores» que no molesten demasiado, profesores que van y vienen los pobres, de aquí para allá, azacanados, vapuleados por casi todos: padres, alumnos, sociedad, inspección, administración..., y que casi han olvidado aquella meta primigenia que los llevó a elegir el camino de la educación, aquella fuerza que los impulsó un día a enseñar, a educar, a forjar personas con substancia y sentido ético.

Cuando en algunas juntas de evaluación escucho a algunos colegas, evidentemente demagogos y estériles, defender la peregrina idea de que alumnos/as con un montón de asignaturas suspendidas deben promocionar y pasar al curso superior, me desespero, porque, de esa forma, se miente al alumno, a los padres, a la sociedad entera. Constató entonces, con toda claridad e impotencia, cómo se va rebajando en el proceso educativo el nivel de exigencia, de respeto, de responsabilidad, de trabajo continuo, de esfuerzo, de voluntad, y cómo, por el contrario, se alienta y se premia la blandenguería, la vaguería, el «todo vale», el igualitarismo «a la baja», olvidando el noble e inexcusable horizonte de buscar la *excelencia educativa* para todos, durante toda nuestra vida, «de la cuna a la sepultura», de la que ya hablaban Giner de los Ríos y Manuel B. Cossío, dos de nuestros más grandes educadores, aquellos cuyo ideal es «hacer de nuestra existencia una obra de arte». ¡Qué lejos quedan a veces!

Recuerdo a aquel profesor tan superficial, tan informatizado y frío, tan leguleyo, tan inculto, «tan Logse» en el sentido más vano de la palabra... que repetía constantemente que había que olvidar todos los métodos didácticos y metodológicos aprendidos y empleados, que había que buscar permanentemente (en detrimento de los contenidos) «lo lúdico» y juguetón, «lo que no traumatizara a los alumnos», afirmando que había que «sintonizar» con la escala de aprobados y suspensos que quería la Inspección y sus estadísticas; aquel profesor que abogaba por abandonar definitivamente la exigencia, la autoridad del profesor, la lectura crítica de los textos, la pizarra, la tiza, la palabra, el razonamiento, la reflexión pausada, y, que, por el contrario, defendía el exclusivo uso en la clase de la informática, Internet, las redes sociales, «las tablets», en una especie de «entronización dictatorial de la república de los catetos digitales». Y yo pensaba que bien está emplear los medios informáticos como herramientas de apoyo, pero el maestro y su palabra, su ejemplo y su preparación, aparte del esfuerzo y la motivación constantes del alumno, el apoyo incuestionable de la familia, la vigilancia y el consejo de la sociedad y la administración, siguen y seguirán siendo el centro de la

escuela, los pilares sobre los que se debe edificar el sólido edificio de la educación.

SON TIEMPOS DIFÍCILES, PERO EL MAESTRO DEBE ESTAR SIEMPRE AHÍ

A pesar de todo, a pesar de las tormentas y choques continuos que muchas veces se producen entre todos los que intervienen en el proceso educativo (profesores, alumnos, padres, administración, sociedad...), echándose la culpa unos a otros de los fallos que se puedan producir en dicho proceso, la escuela (en un amplio concepto integrador que va desde el jardín de infancia a la Universidad) debe mantenerse erguida, enhiesta, con la antorcha encendida, la luz clara y clarificadora, la esperanza intacta, integrando y no disolviendo, colaborando y no destruyendo, aglutinando e impulsando el trabajo y la responsabilidad de todos los factores que influyen en el largo y complejo camino educativo.

Estoy convencido, a pesar de la poca consideración social que, en muchas ocasiones, se tiene al maestro, a la escuela en todos sus estamentos y niveles, a pesar de que no siempre acuden al mundo de la educación los mejores y mejor preparados (como sí ocurre en los países que van a la cabeza en el ranking mundial), a pesar de que la sociedad pocas veces tiene como aspiración primordial de su vida la adquisición de una auténtica formación integral, el cultivo fecundo de un pensamiento crítico, la asimilación del saber en toda su extensión y riqueza, el goce íntimo de los valores del espíritu, sino más bien el relumbrón y la vaciedad, el ruido y el barniz, la pedantería y la garrulería... a pesar de todo, estoy convencido de que los educadores, por la parte que nos toca y se nos exige, seguimos y seguiremos aceptando el desafío permanente de educar para un mundo más justo, racional y libre, en constante transformación y mejora.

Y puedo afirmar sin miedo a equivocarme que, a lo largo de mi dilatada vida profesional, tanto en la enseñanza pública como en la privada, tanto en las enseñanzas de bachillerato como en las universitarias, he encontrado a maestros, profesores, educadores... que no se han cansado de luchar sin pausa, profesores excelentes, preparados y entregados a su labor diaria de sembrar la semilla del saber, del ser, del actuar. Me parecen muy iluminadoras e impulsadoras las palabras de Karen Katafiasz, profesora y escritora norteamericana, en su librito *El arte de educar*: «La educación tiene mucho de vocación y de oficio, y necesita talento y destreza como cualquier arte, por lo que no es extraño que el maestro se sienta a veces agotado

y exhausto». Es así. El profesor debe ser consciente de que no está solamente enseñando una asignatura: está abriendo mentes y corazones, modelando vidas.

HACIA UN URGENTE Y NECESARIO PACTO EDUCATIVO NACIONAL

No cabe duda de que hoy día vivimos en una sociedad incierta y volátil, compleja y ambigua, y por lo tanto el ámbito de la educación no tiene muy claro cómo educar a esa sociedad de cara al futuro. Nos encontramos en un estado de alarma y desconcierto generalizado. Sin embargo, hay que espabilar y actuar. Lo que no hagamos los educadores lo harán las grandes compañías informáticas y digitales. La educación es el gran rompeolas, el decisivo crisol en donde convergen todas las contradicciones políticas, sociales, morales... que la sociedad mundial tiene planteadas.

La escuela, apoyada por todos los elementos que forman parte de ella, con el maestro como cabeza y corazón de la misma, debe recuperar urgentemente su verdadera función educativa y formadora que supere el enfoque meramente instructivo-tecnológico dominante, más preocupado por el **tener y dominar**, que por el **ser personas completas y saber vivir y convivir con los demás**; más pendiente de teorías pedagógicas efímeras y discutibles, de indicadores, estadísticas y baremos poco fiables, de intereses políticos sesgados... que de forjar verdaderos seres humanos, racionales y libres en su pensar, en su querer, en su sentir, en su actuar.

Acabo de leer una entrevista al profesor José A. Marina, en relación con su último libro *El bosque pedagógico y cómo salir de él*. Creo adivinar, con cierto pesimismo, que la urgente revolución educativa que el prestigioso catedrático y ensayista reclamaba en su penúltimo libro *Despertad al dinosaurio* ni se ha producido, ni tiene visos de producirse. El dinosaurio, lento y perezoso (como en el micro-cuento de A. Monterroso), sigue durmiendo en su inanidad e ineficacia, y la educación española, entre disputas estériles y superficiales, no es capaz de firmar un pacto educativo nacional, serio, profundo y permanente, que, por fin, aborde y solucione los graves problemas que tenemos planteados, entre ellos el del olvido de la excelencia, la disciplina y el rigor, la falta de respeto al profesor, que hoy hemos tratado aquí.

Nos haría falta encontrar para la educación del futuro unos objetivos cognoscitivos y éticos universales, válidos para todos los seres humanos (no para unos cuantos privilegiados), exigibles para todas las Autonomías del Estado español; saber seleccionar y com-

prender críticamente la ingente información que nos llega; gestionar las emociones; no ser víctima de las nefastas ideologías («verdaderos lobos» que instrumentalizan y destruyen la educación); valorar el talento creador, el esfuerzo, la constancia, la memoria intelectual y creativa, la implicación de «toda la tribu» en el proceso educativo, además de otros muchos valores defendidos por José A. Marina en su *Libro Blanco de la Educación* y en otros muchos de sus escritos.

Recientemente los expertos reunidos en la *Cumbre Mundial de Educación de Doha (Qatar)* han firmado un *Documento* con las *Claves fundamentales para la Educación del siglo XXI*. Destaco algunas de ellas que servirían perfectamente para nuestro pacto educativo nacional: Mantener el asombro y la curiosidad en nuestros alumnos/as, clave de todo saber; superar el estéril relativismo actual de la «postverdad», que a na-

da conduce y todo lo destruye; desarrollar la capacidad permanente de aprender y reciclarse continuamente a lo largo de la vida (*learnability*); recuperar los sólidos conocimientos básicos (física, biología, matemáticas, literatura, historia, filosofía, arte..., sin olvidar que el verdadero humanismo está integrado tanto por las ciencias experimentales como por las ciencias del hombre), para saber lo que hemos sido, lo que somos, y lo que queremos ser; leer mucho y comprender críticamente lo que se lee; aprender a escuchar, a argumentar, a hablar en público; conseguir una «alfabetización mediática» para saber detectar las noticias falsas, degradantes y destructivas de las redes y los medios; desarrollar la «resiliencia», es decir la capacidad para superar las circunstancias adversas de la vida, los fracasos y derrotas, y saber seguir adelante con ímpetu y coraje en el interminable camino de la educación. 

EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA

CARMEN GALLEGO

Profesora del IES Carpetania de Toledo

Para poder vivir con otras personas tengo que vivir conmigo mismo.

Harper Lee, *Matar a un ruiseñor*

Crear es alegre, hermoso. Sentir que algo nuevo existe donde no existía y que lo hemos realizado nosotros, que los demás lo han reconocido como valioso. La principal creación que nos hace personas es nuestra relación con los otros. Nuestros ámbitos de socialización primarios son fundamentalmente dos: la familia y la escuela, donde realizamos nuestras primeras interacciones sociales y donde empezamos a descubrir que existe un mundo donde rigen normas distintas a las de nuestra casa. Nos convertimos en sujetos autónomos gracias a nuestra relación con los demás.

Este hecho bastaría para justificar un reconocimiento de la necesidad de educar en la convivencia y para la convivencia. Sin embargo, y hoy más que nunca, el reto es extraordinariamente difícil. Existe un modelo de sociedad competitiva, individualista, que menosprecia al débil y que desprecia constantemente lo colectivo. El liberalismo económico impone sus normas también desde bien temprano en el mundo escolar. Si uno es eficaz tendrá éxito y conseguirá sus objetivos, da igual si los beneficios que aporte este éxito pueden disfrutarlos sólo unos pocos. La lógica del mercado se impone a la lógica del bien común. Según el fundador de la asociación *Convives* Pedro María Uruñuela «el esquema del dominio-sumisión se impone al de la convivencia, al del concepto de organización humana como sistema vivo, que debe tender a la humanización».

Este esquema instalado en la sociedad se instala también en la escuela y cuando se pretende luchar contra él hay que enfrentarse a muchas contradicciones y ambigüedades. Cualquiera que conozca un instituto sabe que en la actualidad hay dos grupos de profesores bastante bien diferenciados a primera vista: los primeros se consideran formadores en una materia y se defienden como pueden en esta selva com-

plicada, y a veces peligrosa. Los segundos se sienten educadores, enseguida se reconocen y saben que sólo juntos podrán salir de ella. ¿Pueden en realidad nuestros centros educativos desentenderse de la inteligencia emocional, dejar apartados a los analfabetos emocionales? Está comprobado que del elevadísimo número de alumnos que no consiguen terminar la enseñanza obligatoria sólo un grupo muy pequeño tiene deficiencias severas de aprendizaje o discapacidad intelectual. El fracaso escolar es la punta del iceberg de una gran cadena de causas y efectos que nos conviene ir desenmarañando, porque nuestra convivencia misma está en juego.

Uruñuela define la convivencia como «el establecimiento de buenas relaciones consigo mismo y con los demás, relaciones basadas en la dignidad, la paz y el respeto a los derechos humanos». Muchas veces la erradicación de la violencia visible hace más fuerte y profunda la invisible. Los adultos deberíamos plantearnos si estamos fomentando en las familias y en los otros ámbitos un marco de referencia positiva para que los adolescentes aprendan a reconocer y a encarar los conflictos.

Puesto que el conflicto está presente siempre en todas las relaciones humanas, precisamos aprender estrategias adecuadas para resolverlos, sin que quede herida ninguna de las partes enfrentadas, y sin que el problema quede por encima de la persona. En muchas ocasiones proyectamos nuestros propios deseos y necesidades (competiciones, acomodaciones, evitaciones) en la resolución de los problemas. Es importante aprender a cargar con una cierta frustración necesaria y a ponernos en el lugar del otro que no ha tenido ni mis experiencias ni mis oportunidades.

Actualmente hay planteados muchos y graves problemas de convivencia en los centros educativos: el acoso escolar y la violencia de género son algunos de los más graves. Aunque en estos casos se parte de una problemática individual, siempre existe una patología grupal de base, una forma de relación contami-

nada desde la raíz. Son casos en ocasiones difíciles de detectar y no generalizados en todas las aulas, aunque sí susceptibles de producirse en cualquier centro educativo. A través de las redes sociales el anonimato favorece un contexto fácil para la agresión gratuita, el suplantamiento de la personalidad, la denigración. El daño se generaliza y extiende.

Otras situaciones de quiebra de la convivencia no son tan graves pero sí mucho más habituales: conductas disruptivas de indisciplina, falta de respeto y absentismo están generalizadas y constituyen las formas más comunes de interrumpir el normal funcionamiento de la clase. Se intentan solucionar con medidas correctoras que generalmente no resuelven nada porque el bloque de hielo sigue ahí debajo y lo que se ve casi nunca es lo que sucede. Detrás del rol de cada alumno hay una situación emocional igual que detrás del rol de cada profesor. Los alumnos expulsados vuelven al aula peor de lo que se fueron, después de haber pasado días solos en casa porque los padres no pudieron atenderlos. Más desconectados, más frustrados, igual de convencidos de que su actitud es la única posible. Tenemos que tener en cuenta que en la actualidad la enseñanza es obligatoria hasta los dieciséis años, que aún no se han conseguido las medidas en atención a la diversidad (inmigración, diferencias sociales, académicas, religiosas,...) y que los alumnos tienen que sobrevivir en aulas por lo general masificadas. La gran mayoría no conocen formas de relación adecuadas, desconocen el significado de ciertas formas de conducta, ignoran alternativas de relación a las de su entorno tales como la participación, la inclusión del otro en lugar de la selección de los mejores, muchos se sienten fracasados, rechazados... ¿Sabemos ofrecer alternativas a estas formas de convivencia dañadas? ¿Es posible encontrar un patrón común que explique ciertas situaciones de violencia? Porque la violencia escolar es un reflejo, una expresión de la violencia presente en la sociedad, de nuestros modelos más o menos ocultos de poder, en los que la violencia es muchas veces un medio lícito para conseguir los objetivos.

Cambiar a un modelo basado en el cumplimiento de los derechos y los deberes como base para establecer la dignidad humana, adoptar un enfoque humanista que considere el aprendizaje desde un punto de vista que englobe lo psicológico, social y moral, no es tarea fácil. Pero ya hay muchos ejemplos que nos van abriendo camino. Las normas, aun siendo necesarias, no son suficientes. Es preciso trabajar la convivencia con todos los alumnos, no sólo con los alumnos conflictivos, porque muchas veces son ellos los que tienen la solución del problema.

El profesor se siente solo y abandonado en el aula. Se le exige ser profesor del siglo XXI con recursos del XIX y metodologías del XX. Tiene formación para impartir una materia, pero nadie le ha enseñado cómo gestionar un grupo de adolescentes en continua transformación física y psicológica. De repente, se encuentra en un circuito donde los conductores tienen bóldos que no controlan. Con los años irá aprendiendo, pero no será suficiente. Es necesario que los centros tengan un modelo de convivencia bien diseñado y organizado, que forme parte del currículum. Que considere el aula como un organismo vivo donde todos tengan cabida y donde todos tengan algo que ofrecer: padres, profesores, alumnos, ciudadanos. Siempre recordaré a aquella jubilada que en un instituto de un pueblo de Francia enseñaba francés a los inmigrantes recién llegados: su sonrisa de felicidad expresaba su entrega a la tarea. Poco a poco vamos conociendo centros donde se están implantando formas de trabajo más gratificantes para profesores y alumnos: varios profesores en el aula, trabajos interdisciplinarios e intergrupales, horarios más flexibles, proyectos compartidos.

Algunas medidas, como el reconocimiento del profesor como autoridad pública, pueden ser útiles en algunos contextos muy complejos, pero no para el desarrollo cotidiano de la vida académica de la mayoría de los centros. La mayor parte del profesorado no necesita recurrir a la ley. Este reconocimiento le otorga un poder, pero la autoridad es algo que sólo puede ganarse en su territorio, en primera línea de fuego. El desgaste emocional del profesor sólo puede combatirse desde su propia relación con sus compañeros, alumnos y entorno social en el que trabaja. Necesita libertad para organizarse, para emprender proyectos nuevos y para evaluar, no solamente una consideración lejana de las instituciones. Necesita sobre todo que lo liberen de la burocracia inútil, de la inspección controladora en vez de la que sirve para ayudarle.

Ya hay grupos de profesores que se han atrevido a transgredir los objetivos y los métodos de aprendizaje, que favorecen el trabajo en equipo, que abren sus aulas a las familias y a toda la comunidad educativa, que estimulan a sus alumnos a conocer su entorno y a colaborar con las instituciones que tienen más cerca, a sentirse parte importante de su sociedad. Muchas capacidades quedan infrautilizadas cuando desde fuera se establecen estructuras rígidas y burocratizadas. La mejor manera de cambiar la valoración que la sociedad tiene de nosotros no es precisamente la de encerrarnos en el aula.

También hay que asumir que las nuevas tecnologías han cambiado las formas de transmitir la información y de asimilarla. Que nuestros alumnos ya han nacido

en esta cultura y que hay que utilizar todos los medios a nuestro alcance para conseguir que aprendan lo que queremos. Y preguntarse en todo caso: ¿Qué tipo de ciudadano queremos lograr?

El aprendizaje en la educación secundaria no debe estar orientado a la universidad sino a la formación integral de la persona. Hay que aprender la lingüística de la vida cotidiana, no la de las enciclopedias. Aprenderla en relación a todas las materias y todos los campos del conocimiento. José Antonio Marina dice siempre: «un pesimista podrá ser muy sabio, pero nunca podrá ser un buen maestro». Tenemos que educar para el mundo que nos parecería bueno, no para el mundo en el que tenemos que sobrevivir.

Perder el miedo al diálogo, a la comunicación, a la cooperación. Hacer el aula abierta, participativa y cooperadora. Esto es lo que nos devolverá la autoridad y no las leyes.

Actualmente las normas están diseñadas para que el profesor pueda impartir su materia, en el futuro debemos diseñar normas que nos ayuden a convivir: que constituyan un proyecto de vida compartido, en el que cada uno asuma su responsabilidad. Estas normas deben partir de la creación de una cultura del esfuerzo y de la escucha activa, que desde luego ni la velocidad de nuestro ritmo de vida ni nuestra sociedad de consumo favorecen. Las ventajas de un enfoque inclusivo que permita la participación de todos son numerosas, trabajar con personas requiere flexibilidad e intuición, la llave para llegar a un alumno puede tenerla cualquier persona que le rodea. Además, el profesor se siente comprendido, acompañado, y protegido.

El desarrollo de la inteligencia interpersonal requiere la educación en cuatro aspectos fundamentales:

Cognitivo: aprender a pensar en las consecuencias de los actos, en las causas de los problemas, en la forma de realizar mis objetivos.

Emocional: aprender a controlar las relaciones neurofisiológicas y comportamentales. Cómo regular las respuestas a los acontecimientos.

Social: aprender a desarrollar actividades en grupo, negociar, llegar a acuerdos. Desarrollar un estilo afectivo asertivo, no pasivo-ratón o agresivo-monstruo.

Moral: aprender valores que permitan el logro de una autonomía que haya superado el individualismo y las expectativas personales. Desde aquí ya podemos saltar a los derechos y deberes y a los principios éticos universales. Sin el desarrollo adecuado de este último punto, la persona queda incompleta, inacabada, incapaz de servir a una comunidad.

En definitiva, se trata de desarrollar en los alumnos la capacidad básica, social y cívica, que permite que los alumnos adquieran conocimientos y procedimientos para ser capaces de compartir objetivos con personas muy diferentes a lo largo de su vida. Programas de voluntariado social, tareas de mediación, tutorías individualizadas, alumnos acogedores... Todas estas acciones que ya se están realizando en muchos centros deben partir siempre de necesidades reales y no de teorías inaplicables. La formación necesaria adecuada es la que profesores y alumnos soliciten. Los centros educativos deben convertirse en los verdaderos protagonistas de la educación. 

REFERENCIAS

- Pedro María Uruñuela. *Trabajar la convivencia en los centros educativos*. Madrid, 2016.
- José Antonio Marina. *La recuperación de la autoridad. Crítica de la educación permisiva y de la educación autoritaria*. Madrid, 2009.
- José Antonio Luengo Latorre. *Cyberbullying, Prevenir y actuar*. Madrid, 2014.

LA VOCACIÓN UNIVERSITARIA EN CRISIS

JESÚS R. JIMÉNEZ-OCTAVIO

Profesor de Ingeniería

A firma Michel Henry¹ que la educación universitaria debe responder al menos a una vocación doble: dotar a las personas de las capacidades técnicas para hacer posible su inserción económica en la sociedad y estimular el desarrollo de sus dones de forma que realicen la esencia de su propia humanidad. Esta bicefalia es la que impulsa en una sociedad la toma de decisiones y le confiere la fortaleza para mantenerlas en el tiempo², lo cual exige por un lado desarrollar los saberes y la técnica que garantizan su bienestar y, por otro, lograr que los valores que articulan la convivencia perduren y sean reconocidos. A pesar de que hoy se busquen coartadas ante lo evidente, es preciso asumir que tanto el fracaso de los principios e instituciones que constituyen la sociedad como el de la transmisión del conocimiento y la técnica abocan con igual dramatismo a la crisis de la sociedad y la refundación de la misma. Abundando en la misión de la Universidad, aún más completa se me antoja la visión de Ortega³ bautizándola en primer lugar como facultad de cultura, por deber ser ésta la encargada de su transmisión y la ilustración del hombre, como institución docente orientada a la formación técnica de los profesionales, investigadora por su imprescindible contacto con la ciencia empujando los límites del conocimiento y, por último, atribuyéndole una necesaria intervención en la vida pública.

Desde que Ortega elevara estas cuatro dimensiones, complementarias y globalizantes en el marco de la educación superior, sobre su propia crítica al hombre-masa o bárbaro moderno, profesional sabio en su técnica pero totalmente inculto, éstas no han hecho sino escindirse aún más con la hipertrofia del profesionalismo a costa de la exclusión de la transmisión de la cultura y la influencia social. La grieta puede iniciarse

por una pequeña entalla, tal vez una preponderante visión utilitarista, pero puede acabar con la fragmentación completa de la sociedad y su fútil cohesión mediante la ignorancia y el bienestar.

El Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) que recoge la evolución de los problemas en España a través de su barómetro mensual, situaba en febrero de 2015 la preocupación por la educación en séptimo lugar, habiendo sido identificada como tal por apenas un 10% de los encuestados y muy por detrás de otros problemas como el paro o la corrupción. Resulta paradójico que especialmente las preocupaciones más destacadas, el paro y la corrupción, sean consecuencia directa del fracaso del sistema educativo. Sin embargo, si bien el aumento de la preocupación por la educación desde 2010 podría ser alentadora, quizá únicamente se deba al hastío de los jóvenes universitarios y de aquellos que contemplamos cómo la mitad de una generación no era capaz de ejercer el trabajo para el cual se le había preparado. Así que, si la función profesionalizante también fracasa, ¿qué cabe esperar entonces de la universidad?

Con esta crisis educativa han de lidiar tres agentes fundamentalmente: estudiantes en primer lugar como principales agraviados; profesores e instituciones universitarias por estar llamados al ejercicio del *magisterio* desde el *ministerio* como servicio a la educación y no a sus currícula; y la sociedad por su capacidad, aunque limitada y adormecida, de exigir una formación integral que garantice su progreso. A pesar de que la responsabilidad es compartida, si acaso menor en el caso de los primeros, el servilismo de las políticas gubernamentales a las necesidades del mercado, la burocratización de universidades en una competencia vacua y la estéril innovación metodológica del Es-

1. Henry, M., *La barbarie*. Caparrós Editores. Madrid, 1996.

2. Silveira, P., *Educación y política: el gobierno de la educación como tema de la agenda filosófica contemporánea*. Voces de la filosofía de la educación. México, 2015.

3. Ortega y Gasset, J., *Misión de la Universidad*. Ed. Cátedra, 2015.

¿Cuál es, a su juicio, el principal problema que existe actualmente en España?

El paro	37,7
Las drogas	0,0
La inseguridad ciudadana	0,4
Las infraestructuras	0,0
La sanidad	0,8
La vivienda	0,3
Los problemas de índole económica	7,1
Los problemas relacionados con la calidad del empleo	1,0
La corrupción y el fraude	13,1
Las pensiones	0,4
Los/as políticos/as en general, los partidos y la política	11,8
La Administración de Justicia	0,5
Los problemas de índole social	2,1
El racismo	-
La inmigración	0,4
La violencia contra la mujer	0,1
Los problemas relacionados con la juventud	0,1
La crisis de valores	0,9
La educación	1,2
Los problemas medioambientales	0,2
El Gobierno y partidos o políticos/as concretos/as	3,1
Los nacionalismos	0,4
Los problemas relacionados con la mujer	0,0
El terrorismo internacional	0,4
Estatutos de autonomía	0,1
«Los recortes»	0,0
Los bancos	0,0
La subida del IVA	0,2
El fraude fiscal	0,2
La Monarquía	0,1
La Ley del aborto	-
Subida de tarifas energéticas	0,0
Independencia de Cataluña	12,0
La falta de acuerdos. Situación política. Inestabilidad política	1,5
Emigración	0,0
Problemas relacionados con autónomos/as	0,0
Otras respuestas	1,4
Ninguno	0,1

FUENTE: CIS. ESTUDIO N.º 3195. BARÓMETRO DE NOVIEMBRE 2017

pacio Europeo de Educación Superior (EEES), hacen que su parte alícuota no resulte en el todo. De hecho son estos eximentes los que desde su peso relativo permitirían diferenciar, quizá en un ejercicio demasiado prolijo, entre universidades públicas y privadas, entre ramas de conocimiento o entre países de similares características. No obstante, sirva de disculpa la esperanza que despertará en este caso una injusta generalización en el diagnóstico.

EL ESTUDIANTE

Como protagonistas del proceso educativo, han ser los estudiantes los que alumbren su vocación de personas para el mundo espoleados por el maestro. No obstante, esta necesaria tensión dialógica que ha de fructificar en la madurez personal, especialmente entre los dieciocho y los veinte años como apunta Carlos Díaz⁴, se complica entre los pertenecientes a la llamada generación Z. Siendo una generación nativa digital, la desjerarquización de las fuentes de información y la dependencia de las redes sociales la hace en mi opinión extremadamente vulnerable. El acceso mediante un simple terminal a la mayor biblioteca que haya existido en la historia de la humanidad es una oportunidad tremenda para el saber. Pero en medio de esa inmensidad es fácil confundir la información con el conocimiento, conformarse con las reseñas sin beber de las fuentes. Especialmente cuando las urgencias de las redes que tanto divierten, raptan el tiempo y la predisposición al esfuerzo que exige el aprendizaje así como la presencia que exige el encuentro personal.

En la sanidad como en la educación evitar el sufrimiento estéril es primordial, pero no lo es menos capacitar a la persona para la tolerancia a la frustración mediante la integración del dolor en la propia vida. En la aceptación del sufrimiento que nos vuelve hacia nosotros mismos y nos empuja a las aristas de nuestros abismos hasta reconocernos como aprendices subyace su mayor fortaleza educativa. No sería justo ni realista dejar entrever que los jóvenes no son conscientes o no se esfuerzan por superar las barreras que se encuentran, pero sí creo que su dispersión en las redes sociales y la carencia de verdaderos maestros, reemplazados paulatinamente en todos los estados educativos por una suerte de facilitadores laxos del aprendizaje, limitan su umbral de percepción de la realidad y del sufrimiento. Y más aún, cuando la vocación por el saber es débil y la referencia de la autoridad mo-

4. Díaz, C., *Soy amado, luego existo (III). Tú enseñas, yo aprendo*. Ed. Desclée de Brouwer. Bilbao, 2000.

ral se desvanece, entonces la relación entre profesor y alumno se reduce a un clientelismo alentado por la promesa de un trabajo.

EL PROFESOR

El profesor universitario debería ser ante todo un minucioso e infatigable estudiante, a pesar de que con frecuencia ésta es la primera faceta que se relega a los tiempos muertos entre reuniones y clases superficiales. En definitiva, los parámetros de evaluación de este estamento invitan a la dispersión de los profesores en la gestión académica en lugar de focalizar su esfuerzo y talento en la docencia y la investigación. Pero la realidad es que la gestión de los centros educativos y de la calidad de la enseñanza, tareas tan necesarias como inevitables en los institutos de secundaria y universidades, han transformado estas instituciones en empresas que compiten en un mercado de acreditaciones y distintivos de calidad. Pero no sólo los rectorados y decanatos velan por la competitividad de estas empresas universitarias, sino que son los propios profesores los que han de incorporar la gestión burocrática al servicio de esta acción comercial entre sus tareas diarias. Una extenuante agenda de consejos de departamento, reuniones de coordinación, comisiones de doctorado o claustros trufan los horarios semanales junto con la redacción de informes de seguimiento o las propuestas de innovación docente.

El estudio y la dedicación por completo al saber, un bien aparentemente ajeno a las leyes del mercado por su carácter no cuantificable, es la inversión que los profesores han de hacer a largo plazo y sin cobertura alguna al riesgo. Un esfuerzo apalancado en la gratuidad y la ausencia de beneficio inmediato que sin embargo les dota del saber, la autonomía y autoridad indispensables para el ejercicio del magisterio. De ahí que sea inviable regir las universidades bajo los mismos parámetros que las empresas, desde un utilitarismo que ni ha de someter a los profesores ni a los programas educativos cercenando la proyección universal de la cultura. Ambas reducciones, justificadas desde el privilegio de la profesionalización de las competencias coartan la formación integral del estudiante reduciendo su recorrido formativo al oficio que está llamado a ejercer, atrofiando su autonomía, pensamiento crítico y vigor moral para renunciar al éxito

profesional en beneficio del bien común, la justicia, la libertad...valores por los que el profesor con vocación de maestro habría de velar desde su lucidez en el estudio y a través de su gratuidad y testimonio vital.

LA SOCIEDAD

Es esencial trabajar en la adecuación de los estudios a la demanda del mercado laboral, pero lo imprescindible es que la sociedad exija también una educación superior en la responsabilidad. Sea cual sea la disciplina de estudio, es clave reconocer que la ética y los valores que tanto echamos en falta en la sociedad actual no han de reducirse, en el mejor de los casos, a meras herramientas para el análisis deontológico sino conferirles una presencia continua desde el testimonio del maestro y la propia institución educativa. En este punto coincido plenamente con la imagen que Mounier perfila del hombre: moralmente estructurado por una jerarquía de valores libremente aceptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una continua conversión.

No obstante, la realidad social también se plasma en cifras y la preponderancia de la dimensión profesionalizante de la universidad puede leerse en la correlación entre las matriculaciones y los índices de desempleo. En base al análisis de los datos del sistema universitario español⁵ publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte una vez finalizado el curso 2015-2016, las tendencias de determinados registros pueden resultar reveladoras.

La evolución histórica de las tasas de desempleo de la población con educación superior en España desde el inicio del siglo XXI evidencia un crecimiento dramático a partir de 2008 como resultado más evidente de la crisis económica, afectando a los jóvenes de manera más significativa. Así, revisando las tasas de afiliación de los egresados universitarios en el curso 2009-2010 tras el primer y cuarto año después de finalizar sus estudios, por tipo de titulación y rama de enseñanza, los datos apuntan claramente a que la rama de Ciencias de la Salud era sin duda la de mayor empleabilidad. Ésta, con una tasa de afiliación del 73,4% en 2011 y del 75,6% en 2014 después de finalizar estudios de máster, era seguida por la rama de Ingeniería y Arquitectura a casi diez enteros de distancia, 64,2% en 2011 y 68,9% en 2014. La consecuencia de estas cifras y sus expectativas de empleabilidad son las que

5. <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/datos-y-cifras-SUE-2015-16-web-.pdf>

explican el aumento de más de un 40% en las tasas de variación de la oferta y la matrícula de nuevo ingreso en Ciencias de la Salud entre los cursos 2008-2009 y 2014-2015, mientras el resto de ramas de enseñanza incluso llegaban a descender como en el caso de Ingeniería y Arquitectura como resultado de la crisis del sector la construcción. Evidentemente es legítimo que los alumnos prefieran matricularse en las carreras universitarias de mayor proyección, especialmente por la inversión que los años de estudio conllevan a las familias, pero no por ello habría que dejar de subrayar la férrea correlación actual y la necesidad social de los saberes aparentemente superfluos.

DIAGNÓSTICO Y SÍNTESIS

La Carta Magna de las universidades europeas destaca en sus principios la dimensión cultural de la auténtica universidad, haciéndola depositaria de la tradición del humanismo europeo e instándole a la constante preocupación de atender al saber universal. Sin embargo, la degradación cultural contemporánea se agrava con la priorización del beneficio cortoplacista en el EEES que tan bien ha ilustrado Nuccio Ordine en su manifiesto por la utilidad de lo inútil⁶.

El objetivo legítimo de que los estudiantes consigan graduarse en los años previstos, no sólo comienza a ser un indicador de calidad de los centros sino a prevalecer sobre la calidad de la enseñanza y los objetivos de la educación misma. Así, la estratagema tácita propuesta desde el púlpito de la innovación pedagógica es una mera ilusión cuando no va acompañada de los medios necesarios, de tal forma que *de facto* los métodos tradicionales de enseñanza sólo se convierten en una relación interactiva superficial. Los roles cambian o se invierten en beneficio de unas competencias transversales que de forma perversa justifican la progresiva reducción y exigencia de los temarios. Cuando la evaluación de la calidad de la enseñanza de las agencias suprauniversitarias presta mayor atención a las competencias que reflejan las guías docentes que a las que se consiguen realmente, entonces se abre una brecha en el muro del esfuerzo para con los medios disponibles evitar la frustración, aliento de una madurez diferida.

En el cuerpo docente existiría sin embargo el riesgo latente de rebelión de no ser por el cambio de pa-

radigma educativo al que también se le ha sometido. La única vía para que un maestro deje de serlo, para que el mayor objeto de su celo sea la educación del que aprende, va más allá de dejar de valorarle por ello. Si como dijera Mounier la acción no estuviera dirigida esencialmente al éxito sino al testimonio, aunque estuviéramos seguros del fracaso partiríamos de todas formas. Para evitar este viaje a «la inutilidad», las evaluaciones de calidad del profesorado contemplan todo mérito próximo o no a la propia enseñanza, pero en ningún caso ésta misma ni las competencias adquiridas por sus alumnos. De esta forma no sólo se desincentiva la preocupación del maestro en el alumno sino que se deslocaliza su ocupación en otras múltiples tareas.

La utópica búsqueda de igualdad de oportunidades y el pensamiento crítico a través de la educación, sometida ésta al recorte de fondos aducido por la crisis económica, aboca a la sociedad al abismo de la ignorancia y al naufragio vital pues, como definiera Ortega, la cultura es lo que permite al hombre vivir sin que su vida sea tragedia sin sentido o radical envilecimiento. Contrariamente, la renuncia explícita a la financiación de los medios necesarios para una educación integral conlleva de forma implícita la suplantación del ideal anarquista «de cada cual según sus capacidades, a cada cual según sus necesidades» por un igualitarismo desvirtuado y raquítico. La masificación de las aulas imposibilita la relación interpersonal maestro-alumno, la pérdida de referencias y transmisión de valores en la prevalencia obligada de competencias técnicas que, por lo ya expuesto, se desangra igualmente. Bajo el mismo criterio de utilidad también la investigación fundamental queda supeditada a la tecnológica y, en cualquier caso, ambas alejadas del liderazgo de una sociedad cuya imagen de éxito ni se encuentra en bibliotecas o laboratorios ni, peor aún, se busca.

Como epílogo y a propósito de una crisis en Francia en el ecuador del siglo XIX, atajada mediante los mismos perjudiciales e ineficaces recortes de fondos para la cultura, Víctor Hugo exhortaba apasionadamente a los miembros de la asamblea constituyente a combatir la ignorancia con mayor decisión que la miseria: «[...] Han caído ustedes en un error deplorable; han pensado que se ahorrarían dinero, pero lo que se ahorran es gloria». 

6. Ordine, N., *La utilidad de lo inútil*. Acantilado. Barcelona, 2013.

VOCACIÓN UNIVERSITARIA EN LA SOCIEDAD DEL CANSANCIO

MAR LLERA

Universidad de Sevilla

En España hacer carrera académica es un asunto cada vez más vocacional. Cuando nuestra sociedad buscaba a quiénes responsabilizar de la crisis muchas miradas se dirigieron hacia el sector público, provocando un alud de quejas y un abultado programa de recortes que mutilaron de manera particular al sector educativo. A los docentes —sobre todo a los funcionarios— se nos comenzó a estigmatizar como vagos, parásitos, enchufados... y otras lindezas similares. Quizás en algunos casos existían razones para ello. Pero los que sobrevivimos a esa *laica inquisición* sin ansiolíticos ni analgésicos tuvimos que enfrentarnos a algo todavía más doloroso que las mofas, el estancamiento profesional y las dificultades para llegar a fin de mes. Nuestro verdadero desafío se convirtió a partir de entonces en mantener viva la llama de una vocación cada día más exigente y menos valorada.

Por si fuera menor el reto de ofrecer una enseñanza de calidad tanto pedagógica como científica, a los académicos se nos exige una investigación al mismo nivel, publicada —cómo no— en revistas de prestigio internacional, en las incluidas dentro del célebre ranking *Thompson Reuters*, no en las de colegas que *vaya usted a saber por qué se empeñan en seguir publicando «sus cosas»* y alentando el debate intelectual. Normalmente, docencia e investigación avanzan por caminos distintos debido a factores de muy diverso tipo —limitaciones de los planes de estudio, recortes de plantilla, ordenación docente, sustituciones de compañeros...—, lo cual supone un doble y esquizoide esfuerzo. Tampoco podemos desdeñar la vertiente profesional —pues se recomienda que el profesor de Derecho ejerza también como abogado, el de Medicina como médico, el de Comunicación como periodista, y así sucesivamente, ya que la teoría sin la práctica resultaría una abstracción desconectada del mundo laboral.

A los profesores universitarios se nos trata como miembros de la comunidad educativa y representantes del abigarrado sector de la cultura, por lo cual de-

pendemos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pero también nos supervisa el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad porque hemos de contribuir al desarrollo del país y de sus mercados. Estamos adscritos a un determinado departamento en una universidad concreta, pero es raro quien no colabora con otros departamentos y otras universidades no sólo en España, sino también en el extranjero. La internacionalización no es un plus, es un *sine qua non*. Resulta habitual que los académicos leamos, escribamos e impartamos conferencias en distintos idiomas... por la jugosa remuneración de *cero coma cero*, ya que frecuentemente esas actividades son de «entrada libre y gratuita hasta completar el aforo», como reza el consabido cartel. (*Un cartel muchas veces diseñado por nosotros mismos, que simultáneamente nos hemos ocupado de la difusión en redes sociales y de las llamadas a la prensa para que la iniciativa tenga impacto*).

En lo que concierne a la gestión académica se nos demanda un mínimo de puntos que siempre es mayor de lo esperado: participación en consejos y juntas, elaboración de proyectos, programas, memorias, reservas de vuelos, hoteles y restaurantes, justificaciones de gastos, organización de facturas..., burocracias sin fin. En todos los casos a través de un conjunto de mediaciones tecnológicas que multiplican nuestras obligaciones en un esperpéntico juego fractal y nos dejan *colgados*, haciéndonos rehenes de códigos que sólo *desarrolladores* y *hackers* saben descifrar. Al personal de administración que custodia llaves, reparte cartas y pulsa mandos ocho horas al día le sobran al menos siete que podrían dedicar a colaborar en estas tareas, pero ello supondría exceder los límites de sus contratos.

Para los profesores universitarios el panorama se presenta, pues, tan desafiante, que sólo los más arriesgados, comprometidos, apasionados, insensatos...; en definitiva, locos, resisten. Comienzan a los 22 o 23 años con un expediente académico intacha-

ble que les ha obligado a sacrificar muchas noches de litrona y más de un *affaire*. Una década más tarde, tras largas y tediosas horas de vigilancia de exámenes, caóticos periodos de sustituciones a compañeros, y ensaladas de asignaturas de toda índole y condición, durante jornadas extenuantes dedicadas *tanto a un roto como a un descosido*, pueden tener la «suerte» de no haber perdido su puesto de trabajo. Quizá perdieron —eso sí— la pareja, la salud e incluso la cordura, pero han sobrevivido a las agencias de evaluación, a los recortes de plantilla, a las zancadillas de los *trepas*, a las cribas ideológicas, a los conflictos pulsionales... y permanecen entre nosotros. Las mujeres son además supervivientes de las dinámicas que conjugan la voracidad del deseo, el desprecio y la displicencia machistas arraigadas en las estructuras patriarcales del poder social.

Lo han conseguido, y después de tantas penalidades han rubricado al fin un contrato a tiempo parcial... o a tiempo completo con salario incompleto. Rozando los cuarenta e incluso más allá retozan como chiquill@s por los pasillos de las facultades, poseídos por el *enthousiasmós* que los griegos lúcidamente describieron como un arrebató, felicitándose por su voluntad imbatible de seguir *pagando por trabajar*. En estos tiempos de anomia y sinsentido manifiestan, sin duda, una vocación envidiable.

En el caso femenino todo ello se compatibiliza de manera jovial con embarazos, partos, lactancias... y sus diferentes secuelas. Los peajes en pediatras, mercadonas y demás lugares de «recreo» familiar no cuentan, porque eso afecta a la mayoría de los mortales sin discriminación de raza o de género. Las montañas de colada sin planchar y la vajilla con pegotes tampoco, porque son lugares comunes en los hogares de mujeres «intelectuales».

Evidentemente, ningún modelo oficial de *curriculum vitae* incluye apartados para dejar constancia de estos desdeñables «pormenores». De hecho, en numerosas convocatorias se solicita la producción académica únicamente de los últimos cinco años, sin considerar que cuando se tiene algún hijo de edad similar se han hecho algunas otras cosas además de investigar e impartir clases a varios centenares de estudiantes. (*Así, mientras redacto este artículo, relleño un álbum de cromos junto a mi hija pequeña que se ha quedado en casa resfriada, pero no pasa na-*

da. La mente femenina es polivalente y multifuncional. Si ven alguna errata, fíjense mejor, porque puede ser algún moco).

Si a todo lo dicho sumamos empleo, familia y amigos 24/7 —como dicen los anglosajones—, es decir, todas las horas del día y todos los días de la semana gracias a los fantásticos grilletes del *whatsapp* y otras alienaciones digitales propias de esta *new age* (completamente gratuitas, eso sí), tenemos la foto completa. En otras épocas, cuando aún no gozábamos del actual grado de desarrollo tecnocapitalista existía una división del trabajo cuyo análisis hizo célebre a Durkheim y a otros sociólogos clásicos, pero hoy esos intelectuales están obsoletos: lo que necesitamos es un *coach*.

Yo he descubierto uno que sale gratis y que es mejor que cualquier *app*, porque se actualiza automáticamente, sin virus ni *spam*. Se llama PASIÓN. La vocación universitaria puede convertirse en el mejor activador del Eros platónico, en un excitante para el Deseo que nos mantiene vivos y jóvenes sin necesidad de ninguna terapia *anti-aging*. Porque si después del panorama que acabamos de describir alguien es todavía capaz no sólo de levantarse por las mañanas, sino de aplaudir hasta que le duelan las manos en la presentación de un libro, de colaborar con proyectos que no cuentan para la *aneca*, de empezar una clase con un cierto rubor y de terminarla con un éxtasis, de «enamorar» a sus alumnos y de «enamorarse» de ellos en el sentido más noble y sublime de la expresión...; entonces es que hay algo ahí que está vivo, que es imperecedero y que siempre merecerá la pena.

—«Me siento un hombre pleno», susurraba a mi oído este verano un amigo extranjero, profesor universitario, que muy probablemente inaugurará su senectud en el retiro de una prisión debido a su compromiso en la defensa de los derechos fundamentales. —«Creo que así culminaré mi vida y mi vocación universitaria, porque lo que he tratado de transmitir no se puede expresar con palabras, se transmite con el ejemplo».

El suyo es, sin duda, eminente.

Pero sin necesidad de llegar tan lejos, este tipo de ejemplaridad se vive hoy de modo habitual en los centros universitarios, en sus aulas, despachos, bibliotecas.

A pesar de tanta exigencia y de tanto recorte, o precisamente a causa de ellos. 

CARTA A UN PROFESOR DE HUMANIDADES

SERGIO MAS DÍAZ

Profesor de Filosofía

Querido colega,

Quisiera recordarte en esta carta abierta algunas cosas que tu y yo ya sabemos pero que es bueno que compartamos con nuestros lectores, me refiero a la relación entre humanismo y humanidades, una relación que no es sólo etimológica sino profunda. Para ello podemos remontarnos a los inicios del humanismo como movimiento cultural y pedagógico, y ver hasta qué punto ese impulso inicial sigue estando vigente.

Hoy, las humanidades vuelven a estar en peligro, los que nos dedicamos a ellas, no estamos perseguidos con la misma saña que en otras épocas, la presión es más sutil y el riesgo menor, pero el peligro real. Si recordamos los inicios de las humanidades vemos que estuvieron asociadas a las luchas del humanismo, y que los primeros humanistas compartían la misma ansia de libertad y de autonomía que muchas generaciones posteriores. Estos pioneros pagaron un alto precio por su audacia, basta recordar a los mártires del humanismo, como uno de los primeros traductores de la Biblia, el checo Jan Hus, que pagó con su vida su coherencia y honestidad, o el inglés Thomas More, que fue igualmente castigado por tomarse en serio su cargo de ser «la conciencia del rey». Y es que el estudio de las humanidades significaba entonces como hoy la búsqueda y la defensa de aquello que nos hace humanos, frente a aquello que nos deshumaniza. Y esa opción ha sido muchas veces peligrosa. Siguiendo con los orígenes del humanismo, nuestros alumnos se sorprenderían al descubrir que estudiar el griego clásico estuvo prohibido y perseguido, y que autores como Rabelais o Boccaccio lo hacían a escondidas, mientras otros como nuestro Fray Luis, fueron condenados por ello. La lista de humanistas perseguidos y desterrados es larga y desgraciadamente no acaba en el renacimiento: ¿cuántos filólogos, poetas, historiadores o pensadores tuvieron que exiliarse pa-

ra poder seguir defendiendo aquello en lo que creían? Desde Dante a Zambrano, de Vives a Brodsky, y estudiosos como Auerbach, Said y tantos otros. Que poetas como Mandelstam siguieran muriendo en el siglo XX por sus poesías, dice mucho de este triste siglo que ha pasado y también de la fuerza de la palabra.

Y es que las humanidades, la filología, el amor al logos, nacieron después de que los primeros pensadores griegos descubrieran la fuerza liberadora del logos. Fue la apuesta por la palabra como argumentación la que dio origen a la democracia griega y a la filosofía, y fueron los primeros filósofos también los primeros defensores de la función del logos como vía de búsqueda de la verdad. Estos primeros defensores de la palabra contra el impulso a utilizarla para seducir, para triunfar en los negocios, los juicios y las asambleas. La filosofía nació para impulsar la autonomía y el humanismo y también para defendernos de los demagogos, de los sofistas y del pragmatismo reduccionista que confunde el valor con el precio. Una lucha que continúa.

Y es que hoy como ayer, sigue siendo más necesario que nunca tener una conciencia lingüística y crítica, un pensamiento entrenado en el ejercicio de la argumentación y la distinción dialéctica, para no dejarse enredar en las trampas que se nos siguen tendiendo desde las ideologías. Y no hablo sólo de las ideologías abiertamente políticas sino también la del tecnicismo que pretende definir lo que es útil e inútil, valioso o irrelevante, aprovechándose hoy en día del miedo al paro, a no encontrar un lugar de trabajo bien remunerado para exigir que las nuevas generaciones sacrifiquen su hambre de literatura, filosofía y espiritualidad ante el nuevo ídolo, «el mercado».

Alguien con formación humanística sabe que detrás de las abstracciones como «las demandas del mercado» se esconden no monstruos anónimos sino intereses muy concretos, y no es el destino el que quiere jóvenes poco reflexivos, menos críticos y fácilmente

manipulables sino la alianza entre empresarios avariciosos y políticos cínicos, unos quieren reducirnos a productores y consumidores y los otros a masa.

Pero los humanistas, desde Ortega a Zambrano, siguen recordándonos que no se trata de formar multitudes de individuos intercambiables sino de construir una sociedad hecha de personas, (el libro de Zambrano, *Persona y democracia* sigue siendo el mejor manifiesto al respecto) y para eso, nada mejor que una formación humanista.

Una formación de personas para personas, ¡Qué fácil de decir y que difícil! Tú lo sabes bien y yo, que he sido profesor desde hace décadas, he podido comprobar también cómo nuestra tarea se convertía en algo más difícil cada año que pasaba. Pocos son los que, sin haberlo intentado nunca, pueden imaginarse el esfuerzo que supone ponerse un día y otro frente a un grupo de gente que no siempre quiere estar allí, que no sabe escuchar y que a veces no sabe ni siquiera comportarse. Y no hablo sólo de nuestros adolescentes, la situación es mejor en la universidad pero, también allí, lejos de la que debería ser.

Y, sin embargo, nada más valioso que un buen profesor, uno de esos que son capaces de convertirse en un maestro. Dejemos que otro gran defensor de las humanidades, el pensador francés George Gusdorf, nos recuerde su función y su misión: «el maestro da a los valores una figura humana. El niño, el adolescente, aquellos que están a la búsqueda de sí mismos, se encuentran así frente a una encarnación de las voluntades que quizás yacen en ellos. Y este encuentro con lo mejor, con la exigencia, les ayuda a descubrir una identidad que se ignoraba a sí misma, permite a la personalidad pasar al acto y escogerse a sí misma» (Gusdorf, *Pourquoi des profs?*, París, Payot, 1963). Nótese que se trata de despertar a la persona y ayudarlo a iniciar ese largo proceso por el que el individuo llega a constituirse en persona. Una distinción crucial no sólo para los personalistas, sino para cualquier humanista. Hay que insistir en la diferencia: cada uno nace siendo un individuo pero sólo tras un esfuerzo puede devenir persona, ese ser único e insustituible que es no resultado del destino sino de un esfuerzo sostenido y prolongado.

Mejor ceder la palabra al maestro de maestros: «No la experiencia inmediata de una sustancia, si-

no la experiencia progresiva de una vida, la vida personal...». «Una persona es un ser espiritual constituido como tal por una forma de subsistencia y de independencia en su ser; mantiene esa subsistencia mediante su adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una constante conversión; unifica así toda su actividad en la libertad y desarrolla, por añadidura, a impulsos de actos creadores, la singularidad de su vocación» (Mounier, *Manifiesto*). Comentando estas palabras añade nuestro Carlos Díaz en su *Razón cálida* este sabio comentario: «Tenemos mucho que hacer, el *compro-miso* es una vivencia comunitaria (*con*), en favor de un mundo nuevo (*pro*), hacia el que nos sentimos enviados (*missio*)». Un esfuerzo personal y colectivo, porque ese es el eje del personalismo comunitario, lo individual y lo colectivo son pensados como dos polos inseparables en la tradición del personalismo comunitario.

El debate sobre la libertad de cátedra, el adoctrinamiento y el autoritarismo es tan antiguo como anacrónico, y a menudo refleja falsos dilemas fruto de una falta de reflexión acerca de lo que significa apropiarse una tradición. Ya hace años lo formuló con su habitual precisión otro maestro personalista, Jean Lacroix, en un pasaje que conserva toda su vigencia: «El milagro humano es que la cultura transmitida suscite un impulso, que, pronto, la supere, la domine, pueda incluso criticarla, y aun rechazarla parcialmente. Lo cual es tan verdadero en el orden moral, como en el intelectual: las costumbres morales transmitidas son como la materia misma de la moralidad, pero no se llega a ser un ser moral más que interiorizándolas primeramente, juzgándolas después en función de la exigencia de universalidad. A partir de la influencia sufrida, y gracias a ella, aunque sea para refutarla, el hombre va a poder cultivarse a sí mismo. Esto implica que la influencia no sea dogmática, sino crítica: debe de llevar en sí misma su fuerza de contestación. Lo que hay que enseñar a los niños es que la tradición es una memoria elegida y una fidelidad creadora».

Un humilde eslabón en la cadena de la cultura, y sin embargo, ¡Qué tarea tan noble y tan necesaria!

Colega desconocido, un abrazo solidario. 

CARTA A UN PROFESOR DE CIENCIAS

SERGIO BARBERO BRIONES

Investigador del CSIC

Querido profesor:

¡Ha pasado mucho tiempo! Veinticinco años, si la memoria no me traiciona. Probablemente te sorprenda esta carta, acostumbrado, a semejanza del perseverante campesino, a sembrar sin esperar ninguna gratitud. Así que, antes que nada, te agradezco todo lo que hiciste por mí. Sin tu aliento no hubiese surgido en mí el afán de saber, de preguntarme por qué una gota de lluvia desgaja en sucesión de colores al rayo de brumosa luz; por qué dos cuerpos en contacto —animados o inanimados— intercambian lo más preciado de su ser: el calor; en definitiva, por qué las cosas son como son y no más bien nada...

Nunca podría haberme dedicado a este privilegiado oficio de escudriñar la naturaleza si no hubiese penetrado en mi piel tu aguijón socrático. Además, contigo aprendí que alcanzar el conocimiento no es posible, ni siquiera imaginarlo, sin que antes alguien nos haya enseñado a pensar la naturaleza de una manera determinada. Ni el mismísimo Descartes, durante su retiro hibernal a orillas del Danubio, hubiese pensado lo que pensó sin todo lo que previamente leyó y escuchó. El individuo pone la mirada límpida al paisaje, pero los otros nos dan las distintas capas que dan sentido a éste: la capa física: los valles, estepas y montañas; la capa política: capitales, municipios y provincias; la económica: huertas, puertos y fábricas; y más, si cabe aún, la artística y emocional: sensaciones, impresiones y ensoñaciones.

Espero, pues, ante todo, querido profesor, que mi sincero agradecimiento aporte renovado entusiasmo a tu silenciada labor. Hoy, como ayer, y mañana —si no eres desplazado, que no reemplazado, por un frío organismo cibernético— tu compromiso fue, sigue y seguirá siendo con el desarrollo de ciudadanos libres y responsables.

Sin embargo, no todo es, querido maestro, obligado reconocimiento; también, debo decirte algo. No te lo tomes como una recriminación, pero me hubiese gus-

tado haber aprendido muchas más cosas contigo. Algunas de ellas las aprendí tiempo después, otras, quizá, nunca las comprenda... Hubiese deseado que tus sugerentes interrogantes sobre la naturaleza hubiesen venido acompañados (y no simplemente aderezados, como a veces hacías) de otras muchas preguntas: ¿por qué el hombre empezó tratando de desentrañar la esencia de la materia y acabó despedazando su propia materia el 6 de agosto de 1945? ¿Por qué tuvimos que sufrir, en pleno siglo XX, dos tormentas de acero para poder descubrir los remedios a los virus que nos matan? ¿Por qué el hombre, a pesar de saber tanto, daña tanto?

Quizá habría sido conveniente que tú y la profesora de literatura —por cierto: ¿por qué siempre eráis el *profesor* de ciencias y la *profesora* de literatura?— os hubieseis puesto de acuerdo y en una clase conjunta —o, como se dice ahora, desarrollando un tema transversal del currículum— se hubiese leído y discutido la perturbadora advertencia del doctor Frankenstein (tras sufrir las terribles consecuencias de su creadora acción) al inquieto explorador Walton: «*Learn, from me, if not by my precepts, at least by my example, how dangerous is the acquirement of knowledge, and how much happier that man is who believes his native town to be the world, than he who aspires to become greater than his nature will allow*». Y además hacerlo utilizando el texto original de Mary Shelley —de igual manera, con textos de otras lenguas—, y no traduciendo como era lo habitual. Hubiese sido un ejemplar ejercicio de crítica filosófica: de aunar literatura, filosofía y ciencia, que nunca debieron estar separadas en las aulas, o al menos incomunicadas las unas de las otras. Lamentablemente esto sigue siendo así: ¿de qué sirve promulgar que el ser humano es un ser mentalmente no fragmentado, si nunca se aportan ni los medios intencionales ni materiales para llevar a cabo tan ambicioso proyecto pedagógico? Hoy, como ayer, y como probablemente mañana, sobreabundan los vocingleros y escasean los ejecutantes.

Frankenstein no tenía razón; la responsabilidad ética no debe, por temor al horror y el dolor, eludir la ciencia, sino más bien avivarla. El conocimiento científico es ineludible para pensar mejor los dilemas éticos que nos plantea la vida, a pesar de que la propia ciencia, en su vertiente tecnológica, provoque, en ocasiones, estos mismos problemas. La ciencia, como todo lo humano, es ambivalente y contradictoria, una tensión continua entre Atenea —la medida racional—, Dioniso —la *libido sciendi*— y Ares —la incandescencia destructiva. Hoy, después de tantos años, estoy convencido de que tú tenías esa misma convicción filosófica. Sí, soy consciente de que los planes curriculares, los horarios ajustados, el excesivo número de alumnos por aula (todo ello hoy en mayor medida que ayer) se convertía en una brava corriente que impedía cualquier tipo de replanteamiento pedagógico. Por mucho empeño que se ponga en transformar personalmente la educación acabará en fracaso si no viene apoyado por un esfuerzo colectivo. ¡Tú bien sabes eso! como, a veces, nos decías.

Esfuerzo personal y militancia política comunitaria son el haz y el envés de la misma punta de lanza ética. Pero bueno, ¡ves! Otra cosa que no aprendimos en nuestra generación: sólo sabemos pedir responsabilidades a los demás sin asumir nosotros las propias. La enseñanza de la ciencia (como de la poesía o de la filosofía) no es sólo responsabilidad de vosotros, los profesores; es de todos y todas. La educación no acaba en el aula y ni siquiera en la escuela: todos somos alumnos y profesores en nuestra niñez, pubertad, adultez y vejez.

En un paseo campestre, la mirada del niño se posa sobre las alas de una mariposa o se deslumbra ante el fulgor blanquecino de la corteza de un abedul. Y se pregunta a sí mismo: ¿de dónde provienen los azules reflejos de esas delicadas alas? ¿Cómo puede

ser la corteza de un árbol vivo más blanca que el mismo mármol? Sin embargo, la mariposa y el abedul se hacen transparentes a la mirada del adolescente, primero, y del adulto, después. La del primero, se refleja en el exterior y vuelve sobre sí mismo, a un espíritu atribulado; la del segundo, se pierde en una espesa niebla de azorados pensamientos. Así, quizás, el mayor reto de la enseñanza de la ciencia sea mantener viva la llama de la curiosidad por todo lo que nos rodea y en todas las etapas de nuestra vida. El niño: ¡él mismo la mantiene!, por lo que sólo hay que nutrir la de provisionales —y limitadas— respuestas, mas al adulto sólo le quedan unas tenues ascuas de asombro que cualquier brisa apaga: ¡qué difícil es entonces reavivarlas!

Y eso, querido profesor, ya no es sólo responsabilidad tuya. Es de todos. Del científico, que debería salir de su atalaya y comunicar sus conocimientos —o lo que cree de ellos— de manera inteligible y bella. Del periodista y comunicador, que debería hablar de la ciencia, no como una exótica creación de la mente humana, sino como uno de los elementos determinantes de nuestra vida. Del padre, o madre, que no debería ver la educación científica como una mera inversión pensando en: «los ingenieros y *telecos* ¡qué bien se colocan!», sino más bien como una herramienta de pensamiento esencial para la forja de una persona libre y responsable. Valga esto último también para encumbrados gestores y apocados gobernantes. Como tú bien sabías, querido maestro, la educación no sólo habilita capacidades, sino que esencialmente abre posibilidades.

Con estas palabras me despido, aunque imperiosamente ¡espero tu respuesta!, porque, hoy, como ayer y como mañana seguirás siendo mi maestro y como decía el sabio poeta: «En mi soledad he visto cosas muy claras, que no son verdad». 

CARTA DE UN PROFESOR A UN SINDICATO DE EDUCACIÓN (O VARIOS)

DAVID SEIZ RODRIGO

Profesor de Enseñanza Secundaria



MANIFESTACIÓN DE EDUCACIÓN.
AUTOR: CARLOS DELGADO_CC-BY-SA

Querido sindicato, queridos sindicatos:

Llevo tiempo queriendo escribiros para saber de vosotros, los sindicatos de educación, aquellos a los que he pertenecido y de los que me he sentido huérfano o ajeno; que no sé muy bien de qué manera explicar mejor mi sensación.

Hay que reconocer que los sindicatos de educación sois unos sindicatos muy especiales, en general hablamos de Educación, pero no nos engañemos, creo que sobre todo sois sindicatos de profesores (al menos en la enseñanza pública). Quizás sea lógico, pues en educación somos la mayor parte profesores, siendo así, nuestros sindicatos se parecen mucho a otros sindicatos gremiales como los de pilotos, los de controladores aéreos o los de médicos. A pesar de lo cual, buena parte de nuestros sindicatos de educación están integrados en sindicatos de clase, que son además quienes más representación tienen en nuestro sector. No sé hasta qué punto los intereses corporativos y los de clase entran en conflicto, pero supongo que más de una vez nuestros intereses y los de las clases trabajadoras no están necesariamente en sintonía.

Otra particularidad que me llama la atención es que los sindicatos de educación más activos y reivindicativos sean los del profesorado de la enseñanza pública. Ciertamente son muchas las causas que dentro de la pública merecen ser atendidas, nuestros compañeros interinos, nuestros compañeros en potencia —todos esos opositores a los cuerpos docentes— y nosotros mismos, funcionarios de carrera con más o menos veteranía, tenemos mucho que reclamar. No sé si nuestras demandas de funcionarios y las de los colegas de la enseñanza privada son similares, pero desde luego no son muchas las veces en las que coincidimos. Y es que desde la perspectiva de los grandes sindicatos de educación tiene que resultar muy complicado

defender los intereses de un colectivo de profesores tan diverso y fracturado. Mucho más si además pretendemos hacerlo desde la defensa de una Educación, en letras mayúsculas, que también está fracturada de muchas maneras. A pesar de que somos todos profesores parece que habitamos mundos diferentes, a pesar de que todos formamos eso que se conoce vagamente como el mundo de la educación. Parece que nuestras propias demandas, las de unos o las de los otros, se hacen en contra de alguna parte de nuestro colectivo. Lo que beneficia a unos perjudica de manera evidente a otros colegas y resulta complicado ponerse de acuerdo sobre las prioridades cuando las consecuencias van a ser padecidas por nuestros compañeros: profesores de primaria o secundaria, de la privada o de la pública, interinos, funcionarios o candidatos a profesor, habilitados o sin habilitar; cuyos intereses más allá de esa educación en general, a menudo se contradicen. Reconozco que tiene que ser difícil asumir la representación de un colectivo que tiende al individualismo de manera tan suicida y contradictoria con su misión social.

Los sindicatos de educación podéis presumir de que sois sindicatos con muchos afiliados aunque paradójicamente la práctica sindical brille por su ausencia. La labor sindical precisa tiempo, dedicación y cierto convencimiento. Quizás debamos analizar por qué, habiendo sido el profesorado un colectivo muy implicado, el tiempo ha terminado por desgastar esa implicación y llevarla a la irrelevancia. Quizás esperásemos más de vosotros, una mayor capacidad de negociación de nuestras condiciones laborales o puede que esas pequeñas jornadas de huelga testimonial que venimos haciendo desde hace muchos años hayan agotado nuestro espíritu reivindicativo y se hayan convertido en una suerte de ritual vacío. Puede también, y esto sería mucho peor, que estas limitadas jornadas de huelga salteadas e irregularmente seguidas, sean la expresión más evidente de que tampoco estemos dispuestos a ir mucho más lejos; lo que explicaría también que rara vez nuestras demandas laborales sean atendidas por la administración.

De hecho, me admira que hayáis logrado mantener ciertos espacios de influencia en las administraciones dada la poca o nula participación de la corporación a la que defendéis, y más ahora que el viejo sindicalismo participativo y de acción parece lejano en el tiempo. Ciertamente sois muchos quienes en los sindicatos defendéis una participación activa y constante, que sin embargo está lejos de la práctica real y habitual en nuestros centros. Los profesores nos movemos por lo general en el estrecho ámbito de nuestro centro y es aquí donde los sindicatos menos presencia

tenéis. Es verdad que hay visitas de vez en cuando de los delegados, que estos se esfuerzan en plantear que tienen una línea abierta para cualquier demanda, pero lo cierto es que en nuestros centros no hay una presencia tangible de la representación sindical. Sufrimos una extraña relación representantes y representados, como si el propio ejercicio de la representación os separase de la realidad y convirtiera a los delegados en una burocracia sindical en ocasiones percibida como ajena por los propios representados. Quizás fuera necesario revisar el modo en el que se elige nuestra representación y acercarla a los colegios y los institutos. Quizás así fuera más fácil implicarse y poder plantear nuestras querellas cotidianas como problemas de índole laboral; quizás también de ese modo evitáramos esa distancia que se abre entre quienes con dedicación os entregáis a estas labores sindicales y los que seguimos en las aulas. Distribuir el número de horas sindicales entre más representantes en vez de concentrarlas en un número cerrado de liberaciones sindicales y acercar a estos representantes a los centros podría ser una opción.

Alejados de los centros de trabajo me sorprende vuestra ambición cuando se trata de plantear reclamaciones a la administración sobre los propios modelos educativos. Pretendéis influir en las leyes educativas, marcar el ritmo de las reformas, o ser consultados en determinados aspectos curriculares. Aspiráis a representar ante la administración a un sector al que no habéis consultado sobre estos aspectos y que está lejos de tener una opinión unánime. Quizás hayamos sufrido demasiados cambios fallidos y nuestra confianza en la capacidad de los legisladores para mejorar la educación en general y nuestra vida docente en particular haya decaído mucho respecto a los años 80 del siglo pasado. Por otro lado, esta costumbre de participar en los debates educativos a favor o en contra de leyes, según el partido que esté en el gobierno, ha contribuido a embrollar notablemente cuáles son las funciones y tareas propias de un sindicato de educación. Los últimos años han sido numerosas las reclamaciones sobre la LOMCE; sin embargo, tengo la sensación de que tales reclamaciones sólo nos han situado frente a la política educativa de un gobierno votado por muchos padres de nuestros alumnos y por parte de nuestros compañeros. No sé si habría sido más interesante centrarnos en de qué modo esa reforma, independientemente del acuerdo o desacuerdo que tengamos sobre ella, quería llevarse a cabo en términos de profesión. Con qué medios, sobre qué exigencias (académicas o de formación), sobre qué planes de puesta al día profesional o en qué medida se verían mejoradas, ampliadas o reducidas

las plantillas de los centros. Me llama la atención que más allá de los cambios reales que la ley propone, no haya existido un plan para explicar al colectivo profesoral en qué consistían los cambios, no se hayan dado unas directrices claras de cómo rehacer programaciones y proyectos de centro o no se haya hecho un análisis de los tiempos de trabajo necesarios para tan grandes transformaciones. El resultado es que, más allá del interés de la misma y una vez más, la reforma se haya quedado en el papel como objeto de debate general en el que todos nos movemos con soltura pero sobre el que nunca llegamos a nada.

Quizás deban los sindicatos dejar la política a los políticos o a la participación general de la sociedad. Quizás deban también dejar de ser correas de transmisión del pensamiento político de unos u otros partidos. Al final todo esto redundaría en que su función de defensa de los trabajadores se vea menoscabada y puesta en cuestión por los propios trabajadores a los que sirve, que ven en ellos el reflejo de postulados políticos con los que no están necesariamente en sintonía y que terminan por debilitar la necesaria unión de los trabajadores de la enseñanza. Creo que deberíamos deslindar aquello que nos corresponde atender como profesionales de la educación y hacerlo con la carga técnica necesaria, dejando a un lado las grandes líneas de la política educativa para su debate en otros foros y a través del uso de otras plataformas de representación.

Respecto a nuestra imagen social, me entristece que nuestro trabajo sea mal comprendido. La escuela es un reflejo de la sociedad en la que está inscrita y a menudo se nos atribuyen poderes que estamos lejos de poseer de reforma e ingeniería social. La escuela está siempre en crisis, al borde de un cataclismo que se anuncia casi desde el momento en que echó a andar. Necesitamos un contacto más estrecho con la sociedad, quizás aquí también podríamos hacer entre todos algo. Podríamos contribuir a la conciliación familiar y laboral de las madres y padres de nuestros alumnos, por ejemplo. Hacer de la escuela algo más que un centro de instrucción, un espacio de relación y de socialización que fuera más allá de las clases; claro que esta reclamación política quizás nos exceda a vosotros y a nosotros mismos y exija un cambio de nuestra cultura escolar.

Queridos sindicatos de educación, sé que mucho de lo que os escribo son demandas sobre nosotros mismos, que deberíamos defender día a día en nues-

tros departamentos y nuestros claustros. Quisiera poder deciros que veo cambios cercanos, pero soy pesimista, veo cómo defendemos mejoras individuales que son negativas para el colectivo, para el centro o para el propio sistema y que los sindicatos poco podéis hacer para revertir esta tendencia. Quizás esa falta de pulso que padecéis no sea más que la falta de pulso de toda nuestra profesión. Los claustros no son ya espacios de intercambio de ideas, como no lo son los Consejos Escolares, convertidos en juntas donde las direcciones informan de decisiones que o se han tomado ya por parte de los equipos directivos o han sido adoptadas en otros espacios de poder todavía más lejanos e inaccesibles y donde el espacio de decisión se ha reducido mucho. Los trabajadores hemos perdido representación en nuestros centros escolares y ante la administración educativa, quizás un poco por dejación, pero desde luego sobre todo por los cambios legislativos.

Os pediría por lo tanto ayuda para recuperar la participación en los espacios más cercanos, para formar parte cotidiana de la vida de los centros y de todas esas pequeñas problemáticas que los animan y definen. Ahí es donde necesitamos estructuras sindicales, de apoyo mutuo, capaces de elevarnos sobre esa conflictividad cotidiana. Hay que repensar una manera de hacer más cercana a los profesionales de la educación y más alejadas de las Juntas de Personal y otros aparatos que alejan a los sindicatos de sus afiliados.

No sé si ahora es el mejor momento para poner en duda vuestra contribución, una de las pocas barreras que se interponen entre nuestro trabajo y una administración voluble en su concepción de la escuela, a la que se le pide lo uno y lo contrario demasiadas veces. Una escuela que debe ser excelente, tal y como la ley reitera pero que no es excelente ni en sus medios, ni en sus sistemas de organización, ni en la base de todo esto, sus leyes educativas.

Quisiera que lográrais ser parte de los centros escolares, que os enredarais en su realidad cotidiana, tan huérfana de representación. No es poco y sé que, aunque os lo pida a vosotros, me lo estoy pidiendo a mí mismo, que debemos romper los silencios, que tenemos que escapar de esos perniciosos aislamientos y recuperar aquella antigua idea de comunidad escolar en la que todos debían sentirse concernidos.

Atentamente un ex afiliado que os echa de menos. 

LA FORMACIÓN PROFESIONAL

ADOLFO SALTO

Profesor de Informática. IES Punta del Verde, Sevilla

Nos centraremos en la Formación Profesional (FP) reglada que se imparte en la escuela pública, en los Institutos de Educación Secundaria (IES), y más concretamente en la FP de Grado Superior a la que se accede después del Bachillerato. Se organiza en Ciclos Formativos —vinculados a varias Familias Profesionales—, que se estudian a lo largo de dos cursos escolares, realizando prácticas en las empresas del sector productivo en el último trimestre de la formación. Al finalizar los estudios el alumno obtiene un título, homologado en la Unión Europea, de Técnico Superior en la especialidad del Ciclo Formativo cursado. Al ser enseñanza superior, los alumnos tienen acceso a las becas Erasmus que les permiten terminar estudios en cualquier país de la UE.

La FP la cursan en España un gran número de alumnos que actualmente no es el deseable pero con una tendencia al alza. Los datos que publica el Ministerio de Educación indican que en el curso 2014-15, 356.520 alumnos cursaron FP de Grado Superior, mientras que en el 2013-14 fueron 348.444 y en el 2012-13 la cifra era de 328.552.

Una publicación de EUROSTAT que recoge datos de 2014 indica que en Finlandia el 70% de los alumnos escogieron estudiar FP, mientras que en España lo hicieron un 34%, siendo la media de la UE el 48%. Además, en nuestro país hay demasiados universitarios para ser absorbidos por el mercado laboral, esto hace que muchos jóvenes tengan una sobrecualificación en relación al puesto de trabajo que desempeñan y otros estén en paro sin poder utilizar el título. Se espera que la ley de oferta y demanda del mercado laboral vaya trayendo cada vez más alumnos a las aulas de FP. También debe haber un trabajo importante por parte de las administraciones que hagan atractivos estos estudios, que no siempre están suficientemente valorados. José Antonio Marina cuenta en una entrevista que en el País Vasco están «haciendo un trabajo de cine» con la FP, les está funcionando muy bien y la tasa de paro es bajísima.

Utilizaremos el punto de vista del profesor, que cada día entra en el aula para compartir unas horas con

alumnos muy variados en todos los sentidos: edades a partir de 17; nivel de estudios, desde un Ciclo de Grado medio al que se accede desde la Educación Secundaria, hasta universitarios; la procedencia —localidad o país— no tiene relación con la ubicación del centro; el interés y motivación oscila entre el casi inapreciable y el máximo, a veces porque el alumno es mayor y estudia para encontrar cuanto antes un trabajo que mejore su situación personal; en los niveles culturales y de maduración personal el espectro también es amplio... en definitiva una representación de la sociedad.

La normativa legal marca la tarea cotidiana y las líneas generales de actuación del docente. En la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), con su última modificación de diciembre de 2016, en las Leyes de Educación de las comunidades autónomas y en el Decreto que establece la Ordenación General de la FP, debemos encontrar la primera fuente de inspiración si queremos desarrollar un trabajo creativo con nuestros alumnos.

Es una suerte movernos en un Estado de Derecho, que por un lado encauza a los profesionales para que enseñen y eduquen según lo que los legisladores, democráticamente elegidos, marcan y por otro, protege a alumnos, padres y a la sociedad en general de la posibilidad de que en un centro —movido por determinados intereses— se expliquen materias o se adoctrine a los estudiantes fuera del marco legal.

El profesor de FP tiene dos tareas que no andan muy separadas una de otra. Nos referimos al aspecto técnico —objetivo y neutro— muy relacionado con la profesión concreta para la que el alumno se está preparando y al educativo —donde aparecen los valores— y tiene que ver con la formación integral que se supone debe adquirir una persona en un centro de Educación Secundaria. Como se puede intuir, las formas de realización de esta fusión y la impronta dependen de cada profesor y todas podrán ser legítimas y legales. Por ejemplo, dentro de la Familia Profesional de Administración, optar por un espíritu crítico en las

clases de economía y explicar que existen formas de economía alternativa y banca ética; en la Familia de Sanidad se puede abordar el trato con el enfermo y la industria de los medicamentos desde muchos puntos de vista; en las familias más tecnológicas hablar de medios de producción eficaces y respetuosos con el entorno, y que estos no tienen que proceder de las grandes corporaciones que imponen a veces situaciones de monopolio e impiden la libre competencia...

Es común que el profesor de FP sea muy cuidadoso y trate de impartir una enseñanza neutra que no transmita ideología. Es una posición cómoda, se está a salvo de cualquier posible crítica y no hay ningún tipo de exposición personal, pero tiene el inconveniente para los alumnos de que no están recibiendo una educación integral, de que están en un Centro Educativo que no los educa en valores y por lo tanto no se están formando como personas, aunque adquieran las necesarias competencias para la práctica profesional. En esta situación, la comunicación entre profesor y alumno es impersonal e incompleta.

El Preámbulo de la LOMCE establece los principios y objetivos generales de esta Ley. Independientemente de las creencias, ideologías o motivaciones personales, pueden ser fuente de inspiración común para: la actuación educativa diaria, impregnar los contenidos técnicos de valores, proponer proyectos internacionales y actividades complementarias y extraescolares que efectivamente complementen la Formación y que pase de ser exclusivamente Profesional a esencialmente Personal. En todas estas acciones hay una elección. Por ejemplo, se puede organizar un proyecto internacional donde los objetivos sean despertar la sensibilidad y el conocimiento de las personas que están más en los márgenes, en la periferia, que en el centro social.

Como ejemplo de lo que comentamos veamos cuatro párrafos de la Ley:

El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio... Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país.

Sólo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. Sólo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

La Formación Profesional, en el sistema educativo, tiene por finalidad preparar al alumnado para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática...

La creación de las condiciones que permitan al alumnado su pleno desarrollo personal y profesional, así como su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación, es una responsabilidad ineludible de los poderes públicos.

La LOMCE favorece e impulsa la autonomía de los centros. Éstos redactan en sus Proyectos Educativos (PE) los objetivos generales que, partiendo de los que establecen las normas básicas, concretan la manera en que ejercen su autonomía. Los profesores redactan el articulado de este documento. Tienen aquí una primera responsabilidad y oportunidad de actuación, realizando un «mini poder legislativo» que marca las directrices educativas con los alumnos. Una parte importante de los PE's de los centros son las programaciones de los Departamentos Didácticos, una nueva oportunidad para que los educadores reflexionen y pongan por escrito, ahora de una forma más concreta y cercana, lo que consideran que tiene ver con la educación personal integral y que se tratará de forma transversal en todos los Módulos Profesionales —equivalente a las asignaturas en otros niveles educativo— y actividades.

En última instancia es tarea de cada profesor llevar al aula cada día, para que se hagan acto educativo y produzcan fruto, estos objetivos y principios pensados y escritos en tantas instancias, no hay otras manos que hagan este trabajo. En menos de dos años, los estudiantes que un día se sientan frente al profesor de FP por primera vez, están en la empresa, aunque todavía en fase de formación. Pero el trabajo, como dice Carlos Díaz en el prólogo su libro *Economía de Mercado y enseñanza de Cristo*, «es siempre aprendizaje, recorrido de un camino de avance y elevación sobre la situación de partida, tanto en el plano personal como en el convivencial y en el laboral».

La tarea del profesor de FP es preparar a los alumnos para el mundo del trabajo, no simplemente para conseguir un empleo, como distingue Antonio Calvo en su libro *El trabajo humano*: «Y con el trabajo, poder descubrir el sentido de ser persona, reconociéndose humildemente creador».

Tenemos un futuro que ofrecer a los estudiantes de FP al dotarlos de las competencias profesionales que demanda el mercado laboral y disponemos de un marco legal que nos anima a educarlos en valores y a participar con ellos en la formación integral. 

RELIGIÓN EN LA EDUCACIÓN: ¿PROBLEMA, PARADOJA O POSIBILIDAD?

PATRICIA HANNAM

Inspectora y Consejera (Hampshire, Inglaterra)¹

Traducción: Félix García Moriyón

INTRODUCCIÓN: ALGUNOS PROBLEMAS Y PARADOJAS

Para muchas personas, los sucesos del 11 de septiembre de 2001 en los EE. UU. y otros en Europa en los años siguientes, fueron como una «llamada de atención» para «llevar la discusión de la religión al espacio público» (Jackson 2007, 2014). Además, las últimas décadas trajeron un cambio en los paisajes religiosos actuales de la mayoría de los países europeos, influidos en parte por varios efectos de la globalización (Hannam, 2010, 2012a y Echeverría y Hannam 2009). Además de esto, el impacto de la secularización, tal como lo documentan los sociólogos de la religión (Davie, 2007) y objeto de mucho debate a la luz del declive en la marcha de la Iglesia en países antiguamente cristianos, parece ser cada vez más complejo en lugar de menos. Como ha comentado Asad (2003), cualquier sugerencia de que los cambios en la actitud del público hacia la religión pueden entenderse o analizarse en términos de «una narración directa del progreso de lo religioso a lo secular ya no es aceptable.» (Asad 2003, p.1).

A pesar de todo, en la mayoría de los países europeos continúa existiendo, de alguna manera, un lugar para la religión en el currículo escolar vigente. Sin embargo, en muchos países, incluido España, esto es en gran medida lo que llamaré un «enfoque confesional», donde la educación religiosa está en manos de las autoridades eclesiásticas y se entiende, en gran medida, como una garantía para que los niños y jóvenes continúen sus vidas en la tradición religiosa de esa Iglesia. Sin duda, Europa tiene una larga relación histórica con el cristianismo y desde la época romana esta relación ha estado estrechamente vinculada a las estructuras de poder en nuestras respectivas naciones (Braten,

2014). De hecho, a veces, en los últimos siglos, Europa se ha visto desgarrada por la guerra de una manera que es posible vincularla a profundos desacuerdos sobre la religión en relación con el poder de los Estados nacionales.

No es sorprendente, entonces, que precisamente el modo en que se presenta la religión a los niños y jóvenes en las escuelas financiadas con fondos públicos y la intención de esta presencia y de su formato dependan mucho tanto de la historia de la educación en cada nación como de la historia de la relación entre las estructuras religiosas y las del Estado. Lo que es importante señalar es que esto no es igual en cada nación; la relación entre la educación pública y la religión varía. Sin embargo, lo que está claro es que la ignorancia sobre la religión no es la solución y, por lo tanto, negar un lugar para la religión en contextos educativos públicos no es una opción si estamos interesados en garantizar que la próxima generación pueda vivir en un mundo pacífico. Es por ello que en este documento comparto algunas nuevas posibilidades que están surgiendo desde el contexto inglés.

LOS ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN LA ESCUELA PÚBLICA INGLESA

La religión existe en gran medida en el currículo de las escuelas financiadas con fondos públicos en Inglaterra a través de una materia o asignatura denominada «educación religiosa». Esta situación es consecuencia de un acuerdo que, en la década de 1870, el gobierno hizo con diferentes denominaciones cristianas, a fin de satisfacer la creciente necesidad de educación pri-

1. Nota de la Redacción: Patricia Hannam es County Inspector Adviser for Religious Education, History and Philosophy. Hampshire County Council, Hampshire, UK. y ha contribuido a diseñar el currículo de la enseñanza de la religión en ese Condado del Reino Unido en colaboración con personas de otras confesiones religiosas. Pensamos que la experiencia del Reino Unido es muy interesante, por apostar por la enseñanza de la religión, pero sin adscripción confesional, y puede ampliar nuestra perspectiva sobre el tema en España. Ella es filósofa y lleva muchos años implicada en la propuesta educativa de Filosofía para Niños.

maria para todos. Varias organizaciones confesionales cristianas, católicas y protestantes, que ya proporcionaban educación primaria a los niños pobres, permitieron que sus edificios fueran utilizados por las autoridades públicas; el compromiso fue que también habría educación religiosa para todos, incluso en las escuelas gubernamentales recién construidas. Sin embargo, esta educación religiosa no sería distintiva de ninguna denominación particular. Los gobiernos regionales locales fueron y siguen siendo responsables de desarrollar e implementar el programa local. La posición legal de esta educación religiosa no confesional se ha fortalecido con el tiempo, pero las discusiones continúan sobre su alcance y objetivos. Mientras que inicialmente estas discusiones tuvieron lugar en el contexto de una sociedad bastante homogénea, el paisaje social, cultural y religioso del Reino Unido ha cambiado mucho desde entonces. En la actualidad, dada la creciente pluralidad religiosa en la sociedad británica y la rápida reducción del número de personas que se identifican como pertenecientes a las denominaciones cristianas tradicionales (especialmente entre los jóvenes), se presenta una oportunidad para reconsiderar el objetivo de la religión en contextos educativos públicos.

DOS ASUNTOS CLAVE

Así pues, la tesis de este trabajo es que existen dos cuestiones clave que tienen que ser planteadas por todo sistema de educación pública antes de tomar una decisión sobre el lugar que finalmente debe ocupar la religión en la educación. La primera cuestión que es necesario clarificar se plantea en relación con lo que el sistema de educación pública intenta hacer o conseguir en la esfera pública en general. La segunda se plantea en el ámbito en el que se decide lo que significa vivir una vida religiosa.

¿QUÉ DEBE CONSEGUIR LOGRAR LA EDUCACIÓN EN LA VIDA PÚBLICA?

Parece que no se pone en cuestión que la educación en una democracia tiene interés por la libertad. Sin embargo, no se explora con frecuencia cómo debemos entender esa libertad; sólo está claro que la libertad en la sociedad democrática no consiste simplemente en dejar que la gente haga lo que quiera. La Democracia depende de un tipo de relaciones entre las personas de tal modo que las capacita para mostrar de forma cordial sus acuerdos y desacuerdos en

asuntos humanos importantes. En este trabajo voy a mostrar en primer lugar en qué medida el pensamiento de Hannah Arendt puede ayudarnos a determinar lo que debería conseguir la educación. A continuación exploraré cómo podría ser una educación religiosa en el aula que fuera no-confesional y que estuviera justificada exclusivamente en argumentos educativos.

Arendt entiende la libertad como «acción» en pluralidad. «Acción» es un tipo de actividad diferenciada del «trabajo» y la «labor» y no está asociada sólo con la «libre voluntad» o la «soberanía», sino con algo que llega a existir en cierto sentido en la esfera pública. El trabajo corresponde al mundo de cosas no naturales o artificiales, y sin duda «la condición humana del trabajo es la mundanidad» (Arendt, 2009, p. 21). Explica la acción, en contraste con la labor, como «la única actividad que se da entre personas sin mediación de cosas o materia» (Ibidem, p. 21s.): La libertad viene asegurada a través de un tipo de interacción humana en condiciones de pluralidad. Lo que distingue la concepción de Arendt de otras concepciones es su comprensión de la libertad como un «fenómeno» (Arendt, 2006, cp. IV) de la esfera pública, más que como algo que posee un individuo en solitario. Fija su atención en la emergencia de la libertad en el mundo que, según afirma, es posible sólo a través de los seres humanos actuando en pluralidad. Es importante su idea de «actuar» en pluralidad. La acción «corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo» (Arendt, 2009, p. 22). Ciertamente es esta pluralidad lo que constituye «la condición de toda vida política» (ibídem). Las tres actividades guardan estrecha relación con la existencia «humana, nacimiento y muerte, natalidad y mortalidad» (ibídem); sin embargo, es acción puesto que es la «actividad política por excelencia» (ídem, p. 23) que está concernida por la «categoría central» (ibídem) de la vida en la esfera pública.

Es en la condición de pluralidad, en la acción entre personas, donde comienza la libertad; conceptualiza la libertad, por tanto, en relación directa con la acción. Es en la condición de la pluralidad donde puede emerger la libertad en el mundo. Quiero también recordar en este momento que un tema clave en los escritos de Hannah Arendt es articular los pasos necesarios para evitar el espectro del totalitarismo. Es por eso por lo que busca situaciones en las que lo opuesto, que es la libertad humana, pueda aparecer en el mundo.

PREGUNTAS EN TORNO A LO QUE SIGNIFICA VIVIR UNA VIDA RELIGIOSA

En lo que sigue voy a ofrecer una breve discusión a través una exploración del modo en que la religión existe en el mundo más que ofrecer simplemente otra definición de religión. No estoy interesada en la religión como un fenómeno objetivo, sino en lo que significa vivir una vida religiosa; y presento tres formas diferentes (pero que a menudo se solapan en mayor o menor medida) de responder a esa pregunta. La primera es aquella en la que ser religioso se entiende como tener creencias y mantenerlas en cierto sentido como proposiciones que corresponden a la verdad. La segunda es la que entiende el ser religioso como un asunto de prácticas, y puede darse sin adscribirla a cualquier creencia religiosa. En la tercera, ser religioso se entiende en términos de existencia: un modo particular de ser consciente de la propia vida y dirigirla. La obra de Simone Weil (por ejemplo, 1958, 1963, 1965 y 2003), junto con la de Kierkegaard (por ejemplo, 1974 y 2008) y Thomas Merton (1975) o Paul Tillich pueden ser consideradas como aportaciones que abordan el tema como yo hago aquí.

Es posible que en todas las tradiciones religiosas existan escritores que abordan el tema del mismo modo. Lo que diferencia la tercera forma de creencias o prácticas es que no se considera que ser religioso implique seguir un específico conjunto de reglas, sino como un modo de existir y vivir que está en un cierto más allá y no sigue reglas, pero que probablemente esté guiado por alguna clase de conciencia trascendente o immanente. En cada caso existen diferentes clases de preguntas que se plantean y responden, y todas ellas son probablemente importantes y merecen ser incluidas en la religión, en un contexto educativo. Así pues, al destacar que existen diferentes modos de responder a la pregunta: «¿qué significa ser una persona religiosa?», la educación religiosa puede ser sensible a un modo de introducir a los niños y jóvenes en lo que posiblemente podría significar vivir una experiencia religiosa, más que intentar hacer que lleguen a ser personas religiosas de una forma u otra.

EDUCACIÓN RELIGIOSA. ALGUNAS POSIBILIDADES

Al esbozar algunas nuevas posibilidades para la religión en contextos educativos, retomo la anterior discusión de las ideas de Arendt junto con una comprensión más amplia de lo que entendemos por vida religiosa, y en particular de Weil. Propongo que la educación religiosa, para llegar a ser educativa, puede en-

tenderse como el tipo de lugar donde las gentes «se agrupan por el discurso y la acción del lenguaje y la acción» (Arendt, 2009, p. 222). El objetivo de la religión en contextos educativos desde esta manera de ver las cosas tiene la intención precisa de llevar al niño a la acción y marcar una diferencia en su manera de hablar, pensar y actuar en el mundo (cf. the Hampshire Agreed Syllabus for Religious Education. *Living Difference III*). La pluralidad de maneras de entender la religión, lejos de ser un problema que de algún modo hay que superar, pasa a ser clave para asegurar la libertad que debe existir en la esfera pública.

Ciertamente, donde la religión es conceptualizada más allá de la creencia y la práctica, esto es, existencialmente como fe o confianza, nuevas posibilidades se abren a la educación religiosa en términos de jugar también un papel significativo en asegurar las condiciones de la acción en pluralidad tal como la entiende Arendt. Quizás podríamos ver esto como algo que aporta una especial contribución para asegurar que la educación pueda conseguir lo que necesita hacer en una democracia compleja. Se abren también aquí nuevas formas de entender para la exploración de la subjetividad entre personas en el modo en el que puede haber previsto, por ejemplo, Emmanuel Mounier (1951). De algún modo, este enfoque puede permitirnos evitar «colgar nuestras acciones en la estaca de abstracciones ideales» (Mounier, 1951, 128) y en su lugar «ejercer alguna influencia en las formas tradicionales de la educación donde todavía se basa en un interés por la formación espiritual del ser humano» (*ibidem*, 131).

Por lo tanto, propongo lo que podríamos quizá llamar un enfoque existencial de la educación religiosa. Consiste en un enfoque en el que la religión, entendida como confianza o actitud atenta, es vinculada a la aportación de Arendt a mi discusión relacionada con «¿qué debería hacer la religión?» Al esbozar esto ahora, reitero por qué es importante que la pluralidad se entienda de una manera particular en la educación religiosa y, a partir de ahí, explicar la importancia central de conceptualizar la religión en la educación religiosa como confianza o atención. Mi conclusión es que una educación religiosa existencial tendrá claridad de intención educativa en la esfera pública y una posición interesada en relación a la libertad humana.

Living Difference III (2016) expresa esto como proponer «introducir a los niños y jóvenes en lo que un religioso de mirar y existir en el mundo puede ofrecer al guiar la propia vida individual y colectivamente».

Es más, «admite y reconoce que la pregunta sobre lo que significa orientar la propia vida con una orientación semejante puede ser respondida de formas di-

versas cualitativamente diferentes. Éstas incluyen: la idea de que vivir una vida religiosa significa suscribir ciertos enunciados de creencias (la religión como verdad); la idea de que vivir una vida religiosa significa adherirse a determinadas prácticas (la religión como práctica); y la idea de que vivir una vida religiosa se caracteriza por un modo particular de ser y estar en el mundo, con un modo particular de conciencia y de fe en el mundo y en los demás seres humanos (religión como existencia).

Estos tres modos de conceptualizar la religión se relacionan también con posiciones teológicas diferentes que se pueden encontrar solapadas en diverso grado dentro de una tradición religiosa particular.

La educación religiosa en Hampshire, Portsmouth, Southampton y la Isla de Wight intenta jugar un papel educativo en las vidas de los niños y jóvenes en la etapa de su vida en la que comienzan a hablar, pensar y actuar en el mundo.

Esto implica que los maestros lleven primero a los niños y jóvenes a prestar atención a su propia experiencia y la de los demás, a comprometerse intelectualmente con un material que es nuevo y a discernir con los demás lo que es valioso para vivir una vida religiosa o una que se fundamenta en una perspectiva no religiosa o de otro tipo.

Este enfoque de la educación religiosa en las escuelas de Hampshire, Portsmouth, Southampton y la Isla de Wight es consistente con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, en particular con los artículos 12, 13, 14 y 30 y da apoyo al trabajo de los derechos en relación con la educación (RRE) (*Living Difference III*, 2016).

EN CONCLUSIÓN, ¿QUÉ DEBE HACER EL PROFESORADO?

Este enfoque de la educación religiosa hará posible ofrecer al profesorado una explicación clara en rela-

ción a lo que tienen que hacer en el aula con los niños y los jóvenes (para ampliar este punto puede consultarse Biesta y Hannam, 2016). Un profesor que entienda la acción en el sentido de Arendt como algo que sólo puede darse en condiciones de pluralidad y que se toma en serio el hecho de que la religión no se puede entender como creencia y/o práctica, sino también como actitud atenta, se dará cuenta de que la primera tarea es conseguir que el niño esté atento no sólo a algo, sino quizás también a los demás en el aula y en el mundo. El profesor o la profesora harán esto en su manera de vivir y moverse con los niños. Al invitar al niño a darse cuenta de los otros y a hablar con ellos, el niño se dará cuenta de las elecciones en el modo de vivir con los demás. Las posibilidades que surgen de esto son inciertas; sin embargo, en términos de Arendt, es así como llegan a existir las condiciones donde es posible la libertad y la acción.

Recomendamos que el profesorado consiga alguna formación adicional en la investigación filosófica (tal como la formación aportada por Filosofía para Niños o SAPERE) pues cuando los niños y los jóvenes se implican en un diálogo compartido su apreciación de la complejidad de los temas emerge y llegan a estar más dispuestos a implicarse en un nivel más profundo. Podríamos decir que la educación religiosa se presta por sí misma a la investigación filosófica.

Del mismo modo que avanzan las destrezas más afectivas, descubrimos también que las destrezas intelectuales de los niños y los jóvenes mejoran desde el momento en el que en algunos momentos se presentan a los niños y a los jóvenes nuevas informaciones. Será importante igualmente que el profesor invite a los niños y jóvenes a implicarse críticamente y a emitir juicios sobre por qué hay cosas que importan a otras personas y, en el modo anticipado por Weil, a discernir por sí mismos lo que es deseable y lo que es indeseable en relación con vivir una vida de un modo concreto, sea religioso o no-religioso. 

REFERENCIAS

- Arendt, 2006. *Entre pasado y futuro*. Barcelona, Península.
- 2009, *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- Asad, T., 2003. *Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity*. Stanford, CA. Stanford University Press.
- Biesta, G. and Hannam, P., 2016. «Religious education and the return of the teacher». *Religious Education*, 111:3, pp. 239-243.
- Braten, O., 2014. «New social patterns: old structures? How the countries of Western Europe deal with religious plurality in education». In Rothgangel, M., Jackson, R., and Jäggle, M. *Religious Education at Schools in Europe*. Vienna University Press
- Davie, G., 2007. *The Sociology of Religion*. London: Sage.
- Hampshire County Council., 2016. *Living Difference III the Agreed Syllabus for Religious Education for Hampshire, Portsmouth and the Isle of Wight*. Hampshire County Council.
- Hannam, P. and Echeverría, E., 2009. «Philosophy with Teenagers» *Nurturing a Moral Imagination*. London: Continuum.
- Hannam, P., 2010. «Philosophy with Teenagers: Nurturing a Moral Imagination for the 21st century, or why we need an inquiry based pedagogy for religious education in the secondary school». In (eds) Schmack, J., Thompson, M., and Torevell, D. *Engaging Religious education*, pp. 107-122. Cambridge Scholars Publishing.
- 2012a. «The Community of Philosophical enquiry in religious education in secular schools: supporting the task of building religious understanding in 21st century Europe». In S. Oliverio and M. Santi, *Educating for complex thinking through philosophical inquiry*, pp. 209-229. Napoli: Ligouri.
- 2012b. «P4C in Religious Education». In (eds) Lewis, L. and Chandley, N. *Philosophy for Children Through the Secondary Curriculum*. London: Bloomsbury.
- Jackson, R., 2007. «European Institutions and the Contribution of Studies of Religious Diversity to Education for Democratic Citizenship». In R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, and J.-P. Willaime (eds.), *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates*, Münster: Waxmann. pp. 27-55.
- 2014. «The development and dissemination of Council of Europe policy on education about religions and non-religious convictions». *Journal of Beliefs & Values*, 35:2, 133-143.
- Kierkegaard, S., 1974. *Concluding an Unscientific Postscript*. Princeton: Princeton Univ. Press.
- 2008. *Fear and Trembling*. Wilder Publications.
- Merton, T., 1975. *The Asian Journal*. New York: New Directions Books.
- Mounier, E., 1951. *Be Not Afraid: Studies in Personalist Sociology*. Rockliffe Publishing Corporation Ltd.
- Weil, S., 1958. *Oppression and Liberty* Routledge & Kegan Paul.
- 1963. *Gravity and Grace*. London: Routledge.
- 1965. *Waiting on God*. London: Fontana Books.
- 2003. *The need for roots: Prelude to a declaration of duties towards mankind*. London: Routledge.

CONSTITUCIÓN Y ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR CONFESIONAL

TEÓFILO GONZÁLEZ VILA

Miembro del Instituto E. Mounier

Según una opinión consolidada, muy extendida incluso en círculos religiosos, la escuela, y con toda seguridad la escuela pública, no es lugar adecuado para la enseñanza religiosa *confesional*. La enseñanza *de* y la educación *en* la fe ha de desarrollarse en el seno de la propia comunidad creyente y en las instituciones correspondientes.

La fe, se insiste, no es susceptible de evaluación y calificación escolar. Los conocimientos que ha de impartir la escuela han de ser los científicos y los, digamos, cívicos comunes cuyo grado de adquisición por parte de los alumnos es susceptible de una evaluación objetiva. Esto justificaría ciertamente, aceptan algunos, la presencia en la escuela del conocimiento *científico* del *hecho* mismo religioso y de su influencia en la sociedad a lo largo de la historia; pero, de ninguna manera, los «conocimientos» *de* o *sobre* la fe desde una perspectiva u opción *confesional*. La escuela no es en absoluto un lugar para una catequesis dirigida por las autoridades confesionales correspondientes.

Quienes adoptan esta postura dan por supuesto que, en efecto, una enseñanza de la fe desde una perspectiva confesional no puede ser sino catequesis y ajena, por lo mismo, al ámbito de los conocimientos, objetivos, métodos y criterios científicos que deben caracterizar rigurosamente el espacio escolar. La presencia de la enseñanza de la religión confesional en la Escuela aparece como una rémora, heredada de la larga historia preconstitucional, durante la cual esa enseñanza estaba establecida como obligatoria con carácter general a cargo de profesores designados por la autoridad eclesiástica correspondiente, la católica.

Pero resulta que la Constitución, al reconocer la libertad religiosa y establecer el carácter aconfesional del Estado, no ha puesto en cuestión la legitimidad de la enseñanza religiosa escolar confesional, sino que ha llevado a que el Estado concierte su impartición me-

dante Acuerdos con diversas confesiones en términos semejantes a los establecidos con la Iglesia Católica. Esto, por otra parte, no haría sino confirmar la idea de que la enseñanza religiosa escolar confesional responde a unos presuntos derechos de las diversas confesiones y, en particular, de las correspondientes autoridades religiosas para llevar a cabo una acción «evangelizadora» dirigida con carácter general a todos los alumnos, salva siempre, no obstante, la libertad de éstos para cursar o no la correspondiente asignatura que los centros, en todo caso, están obligados a ofrecer. Esta idea se encuentra además reforzada por el hecho de que los docentes a quienes se encomienda la enseñanza confesional son designados por las respectivas autoridades religiosas, aunque sean los diversos centros y, en su caso, las autoridades públicas, las que asumen el pago de los salarios de tales profesores. Todo lo cual no hará sino reafirmar, a quienes la sostienen, en la exigencia de que la enseñanza religiosa escolar confesional quede sin más absolutamente excluida de la Escuela pública. Esto además es, sería, lo progresista...

Ciertamente no puede aceptarse que las autoridades religiosas de cualquier confesión gocen de *derecho* alguno a llevar a cabo una tarea evangelizadora o catequética o simplemente una oferta general de la correspondiente enseñanza confesional a no ser en los centros erigidos y sustentados por la correspondiente confesión con esa finalidad, entre otras.

Ahora bien, esto no significa que la enseñanza religiosa escolar confesional no encuentre soporte constitucional y no responda a derecho alguno. A esa enseñanza podrá contar con una clara fundamentación constitucional en relación con el derecho que, de acuerdo con el apartado 3 del art. 27 de la Constitución, pueden hacer valer los padres de los alumnos y, en su caso, los alumnos mismos para que se les im-

parta una «formación religiosa y moral» que esté de acuerdo con sus correspondientes «convicciones»¹. Y en este precepto no tendríamos sino la explicitación de una exigencia que podemos ver contenida en el apartado 2 del mismo art. 27 de la Constitución, según el cual: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales»². Este precepto constitucional determina *positivamente*, como *finalidad definitoria* de la educación, «el pleno desarrollo de la personalidad humana», la cual, atendidas las exigencias de la libertad ideológica y religiosa (CE 16.1), podrá legítimamente ser entendida según las diversas concepciones que sobre la persona se sustenten en cada caso. Quiere esto decir que en una concepción de la persona en la que aparezca como esencial a ésta una dimensión trascendente religiosa, el pleno desarrollo de la personalidad (que es el objeto de la educación según CE 27.2) supone el cultivo y desarrollo de esa dimensión, desarrollo para el que con pleno fundamento puede considerarse necesaria la correspondiente enseñanza, que podrá ser y será, en muchos casos, religiosa confesional, con independencia de quién sea el titular jurídico del centro en el que se lleva a cabo el correspondiente proceso educativo. Encuentra, pues, aquí, ya en el apartado 2 del art. 27 de la Constitución el más sólido fundamento el derecho a la enseñanza religiosa confesional impartida ésta de acuerdo con las exigencias epistemológicas y académicas propias del espacio escolar mismo en el que ha

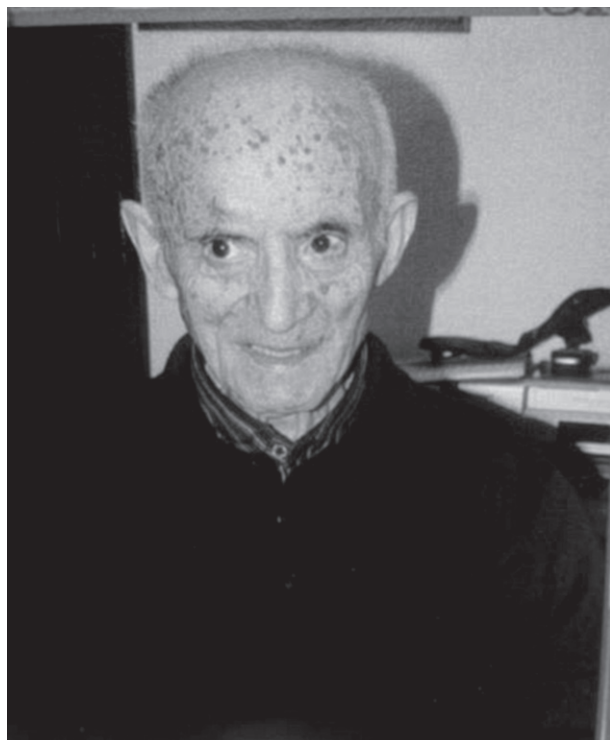
de desarrollarse (de manera que esa enseñanza no podrá en modo alguno identificarse con la catequesis, sino que constituiría, en cambio, como alguien ha advertido, una a modo de «teología para escolares»...). Esos indicados preceptos constitucionales, los contenidos en los apartados 2 y 3 del artículo 27 de la Constitución constituyen un soporte y exigencia innegables de la enseñanza religiosa escolar confesional que ni puede imponerse a quien no la acepte, ni puede negarse a quien la demande... La enseñanza, pues, religiosa escolar confesional no responde a derecho alguno de las correspondientes confesiones religiosas ni de sus respectivas autoridades, sino a derechos de los propios ciudadanos, padres y alumnos. Es el ciudadano el que puede exigir a los poderes públicos que, de acuerdo con los preceptos constitucionales citados, le proporcione la correspondiente formación religiosa y moral confesional y —esta es otra decisiva cuestión— el poder público, que carece de conocimientos y competencia para proporcionar en cada caso esa formación, deberá acudir a las correspondientes autoridades religiosas para que éstas determinen las enseñanzas y designen los profesores correspondientes... De este modo, pues, no se trata de beneficiar a las confesiones y a sus docentes, sino de atender derechos ciudadanos constitucionales fundamentales... Cuestión distinta es que la enseñanza religiosa escolar confesional, de tan claro soporte constitucional, debe estar a la rigurosa altura de las exigencias, de todo tipo, a las que debe responder el espacio escolar. 

-
1. Esta previsión CE 27.3 no podrá ser eliminada, como algunos querrían en una hipotética reforma de la Constitución, salvo que España dejara de reconocer acuerdos fundamentales como la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* art. 26.3; el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, de 19 de diciembre de 1966, art. 13.3.; el *Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Fundamentales y Libertades Públicas*, Protocolo Adicional, art. 2; o la *Carta europea de los Derechos Fundamentales*, art. 14.3.
 2. Texto literalmente tomado de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* art. 26 2, *inicio*; *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, de 19 de diciembre de 1966, art. 13.1.

HOMENAJE A LOS MAESTROS COMO MI MAESTRO MARCELINO LEGIDO

CARLOS DÍAZ

Miembro del Instituto E. Mounier



Fue en Salamanca donde conocí a la persona que sin ningún género de dudas más iba a influir en mi vida, *Marcelino Legido*, laico entonces aún no ordenado sacerdote, aunque ya lo rumiaba, y que a todos nos maravillaba por su claridad, su rigor y su dedicación sin reservas a la enseñanza de la filosofía, lo que pude comprobar mientras cursaba mi segundo año con él en la dorada Universidad de Salamanca. Efectivamente aquel hombre era diferente al resto de la humanidad. Tenías que verle quererte irrepetiblemente e incondicionalmente. No tenía nada suyo, como no fuera la sonrisa y los brazos abiertos. Había hecho una preciosa tesis doctoral sobre el demiurgo en Platón y venía de los estudios helenísticos, aunque hacia donde iba sólo Dios lo sabía y los demás nos fuimos enterando poco a poco. Residía entonces en aquella residencia con hermosas vistas sobre el río Tormes en la recoleta calle Gibraltar situada detrás de la catedral vieja y regida por los *Avelinos*, hoy desaparecidos del mapa. Fue por el influjo de Marcelino por lo que salté desde Salamanca a la universidad Complutense de Madrid —la «Universidad central» por aquel entonces— junto con otros tres compañeros también vocacionados por el maestro Marcelino, que presumía de esta su primera promesa de cosecha, para estudiar la especialidad de filosofía pura.

Marcelino, que fue un gran maestro de filosofía en la Universidad de Salamanca, partió hacia Alemania con una beca de la Fundación Oriol-Urquijo para dedicarse exclusivamente a la elaboración de su segunda tesis doctoral, la primera filosófica sobre *el Demiurgo en Platón* y esta segunda teológica sobre *la Iglesia en san Pablo*. Bueno, exclusivamente no, más bien inclusivamente, pues en Múnich compartía su estudio y su vida con entera dedicación a los emigrantes obreros españoles que trabajaban en la *Bundesbahn*, los ferrocarriles alemanes. En ninguna de sus decisiones, dolorosas o no, volvió este voluntarioso abulense la vista atrás, viniendo de tal modo a ser un poco como los

Panzer de fabricación alemana; tozudo, para qué negarlo, lo era más que un baturro. Así que Marcelino dejó sus libros de filosofía y como los hijos de la mar puso rumbo a *Okéanos* adentrándose con la frágil barquilla de su cuerpo —franciscanamente desnudo— en la grande e ignota aventura sin retorno. Y fue de este modo como se echó a caminar sobre el bravo oleaje y el viento recio con la fortaleza que faltó de algún modo al primer papa, Pedro.

Ahora bien, ¿qué hubiera sucedido si Marcelino hubiese utilizado su monumental bagaje filosófico para conferir a su fe teológica *razonable* una profundidad más reflexiva, más universal, más *racional*? Los que nacimos después de la bárbara guerra «civil» española (en mi caso en 1944) no lo tuvimos demasiado fácil para filosofar, pues después de aquella masacre los intelectuales católicos emergentes o emergidos padecieron también el influjo del *nacionalcatolicismo*, del que luego renegaron contritamente algunos de los mejores y sin examen de conciencia, por mero oportunismo, muchos de los peores. Por si fuera poco, aquellos que hubieran podido resultar verdaderamente buenos, entre ellos Marcelino Legido, también abandonaron el arado de la filosofía, cuyos terrones quedaron eventrados pero sin destripar, y a las pruebas nos remitimos: sin la cabeza filosófica de Marcelino, muy pocos supieron después encarar el necesario diálogo con la increencia, como sí lo hicieron excepcionalmente intelectuales de la talla de Juan Luis Ruiz de la Peña, que en realidad no era filósofo de profesión, y un puñadito más. Resultado de ello fue, sin ir más lejos, que los nuevos alevines de filósofos discípulos suyos nos quedamos sin referente; yo mismo, posiblemente el único en su estela, me sentí de algún modo abandonado por quien, a modo de Capitán Araña, nos dejaba ayunos de su amado magisterio. Ciertamente su abandono de la filosofía representó un tremendo varapalo para el imprescindible diálogo de altura que hubiera debido llevarse a cabo tras la contienda entre creyentes e increyentes, casi tan imposible como el frustrado diálogo de Francisco de Asís con los «sarracenos».

Fue también Marcelino, mi *Caballero inexistente*, quien me recomendó visitar a la gente de *Zyx*, y así fue como a mi regreso de Alemania empecé a echar una mano en aquella editorial obrera católica, fundada bajo la inspiración de Guillermo Rovirosa, redactando incansablemente folletos mensuales de divulgación popular de trece y de veinte pesetas, los cuales me valieron la censura permanente y enconada del régimen, aunque con ellos aprendí a decir las cosas claras, al pan pan y al vino vino, y lo aprendí para siempre. En aquel inolvidable ambiente de *Zyx* fui

identificándome cada vez más (desde el personalismo comunitario de Mounier) con el *anarquismo* que hubiera podido ilustrar en buena medida el compromiso social militante de los cristianos.

Nadie más entusiásticamente que Legido hubiera coreado aquello de que todo pensamiento que no se decapita desemboca en la trascendencia, añadiendo quizá que toda trascendencia que no se decapita se encarna en razón cálida, eso a lo que nos habíamos referido atrás como *ordo amoris*. Y esto se hacía traslúcido, trasparente incluso, en su vocación magisterial, conforme al título (aunque no al contenido) de la obra de Unamuno *Amor y pedagogía*. Todos los alumnos de Marcelino coinciden en que fue su mejor profesor, con mucho; para algunos, al menos para mí, el gran maestro. Yo iba para helenista y terminé yendo para filósofo, admiración la primera y profesión la segunda que gracias a él me han acompañado hasta hoy y para siempre. Resultaba imposible no querer a Marcelino, ¿cómo ignorar su testimonio, su solicitud unipersonal, su asombrosa coherencia, su radiante y luminosa biografía, su alegría entrañada en su *misericordia entrañable*, su dedicación ejemplar a la lectura y al estudio de los grandes filósofos en sus textos originales sin mediaciones de traductores ni de intérpretes, su filosofar a pelo y a capela, su enseñanza polivalente gracias a la cual no sólo se aprendía a filosofar, sino también a degustar las lenguas clásicas, los horizontes de ultimidad y la proximidad del mundo en espera? Nadie ha hablado nunca mal de este hombre bueno, no he conocido aún a ninguna persona que hubiera podido ser tan miserable, que se me pegue la lengua al paladar si digo en falso. Nada de pedantería, de concesión a moda alguna, ni una sola mirada subrepticia al Boletín Oficial del Estado. Con aquel maestro, un poco como el maestro *Mansueto*, el padre de Leonardo Boff, se abría la filosofía a cualquier forastero que pasara por allí, como antes lo hicieran Sócrates o Pitágoras; más aún, Marcelino plantaba el tabernáculo y la tienda de campaña educativa entre los menos cultivados, entre los analfabetos mismos, entre los más desgraciados, entre los pobres más pobres, y por todos se hacía entender maravillosamente. He sido privilegiado testigo de cuanto ahora escribo tanto entre los obreros españoles menos cualificados en Alemania como en *El Cubo de don Sancho* entre cabreros, gentes simples analfabetas. Marcelino Legido fue, en suma, la antítesis del analfabetismo academista, el cual pone el alfa de la teoría sin la beta de la práctica, alfa sin beta y contra beta, analfabeta en consecuencia. Su cátedra ambulante se asemejaba a un pinpanpún de feria, pues con él, el de los pies polvorientos, iba y venía a todos los lugares dentro de su famosa e inse-

parable cartera —Marcelino era un hombre pegado a su cartera— la mitad de su personalidad exterior, siendo la otra mitad su boina, su jersey mil veces recosido y su pantalón atado con una rústica cuerda. Marcelino nunca tuvo coche ni intención de tenerlo. Yendo así con su ancha sonrisa de todos al Todo sin querer ser algo en nada, Marcelino devenía alguien, *quomodo omnia*, y así lo fue en las horas de luz y en las de noche oscura, siempre —como mi admirado Emmanuel Mounier— un testimonio luminoso, ambos a la luz de quien en principio fue Luz para ambos.

Ahora bien, ni las lenguas clásicas, ni la filosofía, ni la teología hubieran podido ser para este maestro fines en sí mismas, sino la historia de la humana salvación, *luz de las gentes* gritada *con gozo y esperanza* por las aulas, por las fábricas, por los pueblos y por los campos, e incluso por el desierto exterior e interior, aunque fuese profética *phoné en eremó*, voz en el desierto.

Acabo de regresar de México trayendo en mi maleta los últimos dos tomos que aún quedaban en el último rincón de la librería religiosa Clavería de su *Evangelio a los pobres*. Olvidados y cubiertos de polvo, a precio de saldo y resaldados a su vez varias veces, ya no los soltaré más, aunque me sigan produciendo mucho miedo: «El Padre que os ama quiere reuniros a la misma mesa para que compartáis su amor con el Hijo siendo hijos y hermanos, rotas todas las diferencias. Esta familia es para sentarse a la mesa a compartir (*Lumen Gentium*) y convertir el universo en mesa común (*Gaudium et Spes*). Lo escandaloso es que esta mesa compartida es *únicamente para los pobres*»¹. «Los ricos, pobres también por estar cerrados al amor y ser los causantes de la opresión y la marginación, son también amados. Pero si quieren sentarse a la mesa tienen que hacerse pobres sociológicos y por eso son invitados por el Señor despojarse de todo y dárselo a los pobres. No pueden de ninguna manera estar sentados en mesas bien servidas y, al mismo tiempo, en la mesa del reino. Por eso a todos los ricos de corazón, y a los ricos de corazón y de dinero, se les invita a una alternativa. No podréis servir a Dios y al dinero (Mat 6, 24). Si los pobres para sentarse a la mesa han de ser pobres de corazón y ponerse a servir con el Siervo,

los ricos han de convertirse en pobres del Señor y ponerse a servir. La opción por los pobres no es como la opción de clase, estos sí y estos no, sino todos libremente compartiendo lo que se tiene, uno tendrá que bajar un escalón y otro dos. Ahora entendemos que el reino es sólo para los pobres. El reino es la familia de hermanos reunida en torno a la mesa compartida. Esta mesa que irrumpe en el mundo como una nueva creación, donde todo se hace posible desde el Señor de lo imposible, desde su misericordia entrañable. Su amor, que es su justicia, lo hace todo de nuevo»².

Esto es, dicho por Marcelino, lo que sin tapujos le enseñó antes a él nuestro Señor Jesucristo. Al recordarte hoy, Marcelo, vuelvo a comprender lo que es un maestro: alguien que te hace caer en la cuenta de lo mucho que te has desviado desde que no le ves. No sé cómo he sobrevivido, querido Marcelo, maestro amado, hermano, amigo, a tanta hipocresía en mí por no llevarlo a cabo, y a tanta inmundicia fuera de mí por denunciarlo en un mundo en el cual repito a los demás esto mismo mientras se burlan de mí con su aplauso, pobre payaso. Desde que te conocí, Marcelo, hace ya tantos eones, arrastro una existencia mediocre como persona y, por lo dicho, y en esa misma medida, como filósofo. Y no viéndome capaz de superarlo, espero que te equivoques, maestro amado, y que el amor de Dios y su justicia sobrepasen toda medida, incluso la medida de su divina medida, porque —como dije— en uno de sus comentarios a los Salmos san Agustín— «si miras nuestros pecados, Señor, ¿quién señor subsistiría?». Filósofo al cabo como sin ti no hubiera podido serlo, y no pudiendo dejar de serlo, permíteme, maestro amado, que termine mi pobre reflexión sobre tu rica filosofía, cual corresponde, a saber, con una pregunta escatológica: ¿Qué te ha dicho el Señor de todo lo que escribiste ahora que le has visto cara a cara, hay acaso algún pequeño lugar para nosotros en su Escuela, siquiera como acusmáticos indignos de verle en su realísima presencia?

En fin, maestro amado, sólo me queda ya repetir con Shakespeare que «conservar algo que me ayude a recordarte sería admitir que te puedo olvidar». Y eso, sinceramente, resulta para mí lisa y llanamente imposible. 

1. Legido, M: *Evangelio a los pobres*. Vol. II. Editorial Sígueme, Salamanca, 1987, p. 125.

2. *Ibi*, p. 131.