

Cuadernos de Pensamiento 18



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA ESPAÑOLA

Seminario «ÁNGEL GONZÁLEZ ÁLVAREZ»

Madrid 2007

DIRECTORA
LYDIA JIMÉNEZ

SECRETARIO
RAMIRO FLÓREZ (†)

CONSEJO EDITORIAL
CONSOLACIÓN MORALES
JOSÉ T. RAGA GIL
AMANCIO LABANDEIRA
JOSÉ LUIS CAÑAS
LOURDES REDONDO
TERESA CID

Cuadernos de Pensamiento 18

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

SUMARIO

<i>Presentación</i> por Lydia Jiménez	7
I. DE LA SENCILLA GRAVIDEZ TEOLÓGICA	
I.1. <i>La caridad: luz que ilumina a todo hombre</i> , por Juan José Pérez-Soba Diez del Corral	13
I.2. <i>La subjetividad de la revelación: el hombre y la Iglesia. Un aspecto esencial de la teología fundamental de Joseph Ratzinger/Papa Benedicto</i> , por Michael Schulz	33
I.3. <i>La mujer eucarística. María y el sacramento del altar</i> , por Christoph Ohly	49
II. EL HALO CÁLIDO DE LA VERDAD	
II.1. <i>La sabiduría del corazón y la crisis de la verdad</i> , por Eudaldo Forment.....	59
II.2. <i>Desde el amor: caridad y solidaridad</i> , por Francisca Tomar Romero	85
II.3. <i>Verdad y amor, condición objeto y método de la educación</i> , por Lourdes Redondo.....	107
II.4. <i>Verdad, alteridad y tolerancia</i> , por María Teresa Cid Vázquez.....	133
II.5. <i>La metafísica de la participación en Gabriel Marcel: el amor como “Aletheia”</i> , por Ángel Sánchez-Palencia.....	155
II.6. <i>La secularización de la caridad en Schopenhauer</i> , por Vicente Lozano	175

III. LEY Y SISTEMAS EDUCATIVOS

III.1. <i>La reforma educativa: ¿adónde queremos ir?</i> , por Abilio de Gregorio.....	201
III.2. <i>La reforma de los estudios universitarios, ¿crisis en la misión de la Universidad?</i> , por Eduardo López	227
III.3. <i>Bolonia, un reto, una responsabilidad</i> , por M ^a Consolación Isart	259
III.4. <i>Unas palabras desde la experiencia</i> , por Luis Ferrero Carracedo	279
III.5. <i>Perspectiva pedagógico-social de las reformas educativas</i> , por José V. Merino Fernández.....	301

IV. DE “VARIA LECCIÓN”

IV.1. <i>Valores para vivir en una sociedad plural</i> , por Abilio de Gregorio.....	365
IV.2. <i>El compromiso por la verdad en los medios de comunicación</i> , José Ángel Agejas Estaban.....	389
IV.3. <i>El bien común como fin de la política</i> , por Francisca Tomar Romero	417

COLABORADORES DE ESTE NÚMERO (orden alfabético):

AGEJAS ESTEBAN, José Ángel
CID VÁZQUEZ, María Teresa
GREGORIO GARCÍA, Abilio de
ISART HERNÁNDEZ, M^a Consolación
FERRERO CARRACEDO, Luis
FORMENT GIRALT, Eudaldo
JIMÉNEZ GONZÁLEZ, Lydia
LOZANO DÍAZ, Vicente
LÓPEZ LÓPEZ, Eduardo
MERINO GONZÁLEZ, José V.
OHLY, Christoph
PÉREZ-SOBA DIEZ DEL CORRAL, Juan José
REDONDO REDONDO, Lourdes
SÁNCHEZ-PALENCIA, Ángel
SCHULZ, Michael
TOMAR ROMERO, Francisca

SECRETARÍA:

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

ISSN: 0214.0284
Depósito Legal: M-37.362 - 1987

PRESENTACIÓN

Por LYDIA JIMÉNEZ

Los apartados en los que dividimos este número se corresponden a unas primeras reflexiones teológicas (I), a los estudios y conferencias habidos en los ciclos de Antropología filosófica: *La verdad en la caridad* (II), y al de Pedagogía para Educadores: *Reforma de los sistemas educativos: la necesidad de un consenso* (III), y por último un apartado “De varia lección” (IV).

I. DE LA SENCILLA GRAVIDEZ TEOLÓGICA

Al abrir este número 18 de *Cuadernos de Pensamiento*, el lector encontrará el sugerente estudio sobre *La caridad: luz que ilumina a todo hombre*, elaborado por el Dr. Pérez-Soba, profesor de la Facultad de Teología “San Dámaso” (Madrid), con motivo de la conferencia que pronunció en la Fundación Universitaria Española, en el curso *La Verdad en la Caridad*. Nos servirá de pórtico para introducirnos en la lectura de los demás trabajos que presentamos a continuación.

Un claro y profundo estudio sobre *La subjetividad de la revelación en el Cardenal Ratzinger* (hoy Papa Benedicto XVI), elaborado por el Dr. Michael Shulz, profesor en la Universidad de Bonn. El tema no sólo merece una especial atención por su valor intrínseco, sino también por los horizontes que abre para el tratamiento y la ubicación de una variada gama de cuestiones teológicas tanto dentro de la teología cristiana como por la indicación de senderos por los que ha de emprenderse un diálogo fructífero interreligioso.

La historicidad y la subjetividad de la revelación, nos da razón del elemento esencial de la donación de Dios al ser humano, y a todo el orden y esplendor de la Creación. La revelación subjetivada, grávida de

trascendencia, es a la vez el horizonte de atracción y llamada que sobre el hombre ejerce la Palabra pronunciada como origen, presencia y remitenencia a la Palabra creadora, siempre pronunciándose...

Es de agradecer la exactitud y claridad expositivas del Profesor Schulz, que sabe mantener en justa línea la sencillez y gravedad y peso teológicos del autor Cardenal Ratzinger.

II. EL HALO CÁLIDO DE LA VERDAD

Se puede ver y llamar así a la dimensión amorosa y bienhechora de la verdad. El “nada soy si no tengo caridad”, puede aplicarse exactamente al peso y certeza de mi verdad. Utilizando la conocida fórmula de los universales, *Veritas et charitas convertuntur*. La verdad expansiva de sí es siempre el amor. Es la verdad irradiante del calor y de luz. Es la finísima unión la que se revela entre la verdad y su esplendor. La fórmula de la encíclica de Juan Pablo II, *Veritatis splendor*; y Benedicto XVI nos envía esta afirmación: “Luz y amor son una misma cosa”.

Si miramos esta plenaria dimensión por el lado de la caridad misma, tenemos otras fórmulas no menos bellas y exactas: “No se entra en la verdad más que por la caridad. Y enhebrada con la palabra amor: “Por el amor se busca, por el amor se llama, por el amor se revela, por el amor, en fin, se mantiene uno en el objeto amado” (S. Agustín).

III. LEY Y SISTEMAS EDUCATIVOS

El ordenamiento y las disposiciones o leyes sobre la educación tratan de estructurar conjuntos reguladores, como son los sistemas educativos. Y ello en toda clase de enseñanza, bien sea, entre nosotros, pública, privada o concertada. Más bien se trata de formas y engranajes diversos de ejercer el poder. Con estas mimbres se tejen los sistemas educativos por los que se estructura, delimita y ejercita ese poder. Las denominaciones mismas que se suelen dar a los sistemas educativos presuponen diversas formas de entender la realidad y las metas humanas de la vida. Con ellas se involucran los valores inherentes a la persona en su dimensión social y privada, y se estructuran las exigencias, deberes y derechos que constituyen, según la diversidad buscada, los valores educativos.

La esencia posibilitadora de estos sistemas radica en los puntos de apoyo o fundamentos sobre los que debe estribar la concepción de la escala de valores que se pretenda realizar. Educar sin el fundamento y la cadena de unos valores explícitos es como coser sin hilo. El hombre ni

siquiera se puede concebir como fundamento de sí mismo. Educar para la pura libertad e independencia es educar para el vacío, ser-para-la-nada. Quien todavía piense así, que se despida de cualquier afán y tarea educativa. Seguramente la historia más triste y siempre anacrónica es la historia de la Pedagogía.

Frente a tantas Pedagogías “teóricas”, sería oportuno ir pensando en la realización de una Pedagogía ceñida a la realidad, donde fuera siempre la realidad la que midiera la posibilidad de realización de valores presuntamente “humanísticos”. Toda auténtica Pedagogía debe ser más que humanismo, debe tender a superar lo humano. Para realizar ese ideal educativo, debería tenerse siempre en cuenta la frase de Pascal: el hombre sobrepasa al hombre. Si no tendemos a ese sobrepasamiento, la más bella educación, puramente humana, tenderá a ser para liliputienses.

A esa unidad en la pluralidad es a la que queremos invitar al lector: a reflexionar sobre las verdades no abstractas y que atañen a todos los acontecimientos de nuestra vida.

I. DE LA SENCILLA
GRAVIDEZ TEOLÓGICA

LA CARIDAD: LUZ QUE ILUMINA A TODO HOMBRE

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

La excursión cósmica, en la que Dante en su *Divina Comedia* quiere implicar al lector, termina ante la Luz perenne que es Dios mismo, ante la Luz que es a la vez «el amor que mueve el sol y las demás estrellas» (*Paraíso*, XXXIII, v. 145). Luz y amor son una sola cosa¹. Con esta comparación, el Papa enmarca la hermosa explicación de la encíclica que ofreció a los participantes del Pontificio Consejo *Cor Unum*. La imagen de la luz con la que introduce el tema del amor, ofrece siempre una doble referencia para el hombre llena de resonancias vitales: por una parte, la *universalidad*, la luz no es algo privado que afecte a un solo hombre, sino que une a todos aquellos que ilumina ya que participan de una única luz. La segunda dimensión es la de *trascendencia*, la luz siempre viene de arriba, levantamos la mirada al cielo para recibir la luz.

La mención anterior del sol y las estrellas en el texto de Dante tiene aquí el sentido de una universalidad que alcanza a todos los hombres, porque les presenta la unidad en un destino. Un único sol es el que ilumina a todos los hombres y las estrellas permiten orientarse a todos, porque se brindan por igual a cualquier hombre que habita en este mundo. Son realidades que nos unen casi sin darnos cuenta de ello, pero nos hacen partícipes de una misma providencia

Al mismo tiempo, es una luz que viene de lo alto, que hace al hombre mirar al cielo con una cierta sensación de agradecimiento al reconocerse envuelto en esta luz. En el texto que comentamos, además, está implícita la trascendencia en todo el recorrido de Dante en una penosa ascensión a

¹ BENEDICTO XVI, Discurso al Consejo Pontificio “Cor Unum” (23.I.2006).

través de muchos grados hasta llegar a esta luz. Todo el itinerario seguido es un proceso de purificación y el modo de disponerse a la última visión muestra el porqué de esta luz que transforma al que la recibe. Comenta a este respecto el Papa en su Discurso: “Narra [Dante] una «visión» que se «reforzaba» mientras él la contemplaba y que lo transformaba interiormente (cf. *Paraíso*, XXXIII, vv. 112-114). Se trata precisamente de que la fe se convierta en una visión-comprensión que nos transforme”.

Este poder asombroso de transformación nos permite vincular esta experiencia originaria del amor al hecho de sostenerse en una *comunicación del bien*, esto es, al modo como la mirada de Dios sobre las cosas es fuente de ese bien en el que se complace y que hace bueno al mismo hombre². En medio de esa comunicación del amor, es la intención primera divina la única guía de la verdad de un amor. La importancia de este momento es que el hombre puede participar en parte de esa mirada porque para él es significativa y su reflexión sobre el amor hace nacer en su ánimo un principio de *serenidad* que es esencial para su propia existencia³.

LA LUZ DE UN DESPERTAR

Lo primero que expresa el texto sagrado es que “y vio Dios que la luz era buena” (Gen 1,4); lo cual conlleva la primera distinción radical que es el fundamento de la siguientes: “y apartó Dios la luz de la oscuridad”. De la oscuridad es de lo único que no se dice que sea bueno, no es criatura de Dios, sino más bien la ausencia de la acción divina. La luz es entonces la que le permite al hombre descubrir el *bien* en su verdad. Hablar de bien en relación muy directa con la luz como lo primero creado apunta a un modo de amor especial, que está *en un principio*, más allá de cualquier experiencia humana; un amor que tiene entonces un sentido realmente *creador*⁴. La luz nos conduce a un *amor primero* que el hombre necesitará para poder ver, un amor que le viene de fuera, pero que llega a su interior. El amor mismo alcanza así un valor por encima de cualquier amor humano, pero que permanece como sustrato primero de todo amor. La luz, lo primero creado, es el modo de distinguir el bien frente a la os-

² Cfr. J. PIEPER, El amor, en ID., *Las virtudes fundamentales*, Rialp, Madrid 1980, 443: “Fue Dios quien, en el acto de la creación, anticipándose a todo amor humano imaginable, dijo: «Yo quiero que seas; es bueno “muy bueno” que existas» (Gen 1,31)”.

³ Cfr. R. SPAEMANN, *Ética: cuestiones fundamentales*, EUNSA, Pamplona ³1993, 113-124.

⁴ Cfr. BENEDICTO XVI, *Deus Caritas est*, n. 9.

curidad de un mundo indiferenciado que es la manifestación originaria de esa creación en cuya visión Dios se complace.

Es por eso mismo por lo que la *Veritatis splendor*, siguiendo a Santo Tomás, describe el discernimiento del bien con la luz: “Ningún hombre puede eludir las preguntas fundamentales: ¿qué debo hacer?, ¿cómo puedo discernir el bien del mal? La respuesta es posible sólo gracias al esplendor de la verdad que brilla en lo más íntimo del espíritu humano: «Muchos dicen: ‘¿Quién nos hará ver la dicha?’ Alza sobre nosotros la luz de tu rostro, Señor!» (Sal 4,7)”⁵.

La luz está de tal modo unida al momento del discernimiento, que en todo el relato genesiaco esta capacidad es la que guía la secuencia de los distintos días como un proceso de distinción entre contrarios dentro de una unidad de fondo que se ha de comprender como una armonía primordial, la fascinante belleza del cosmos. La distinción en la unidad es ahora el criterio definitivo para “poner nombre”, es decir, la capacidad de reconocer la creación como algo inteligible y bueno⁶. La bondad que reside en la luz es la capacidad de distinguir y poder alcanzar entonces lo más valioso en un mundo que está jerárquicamente estructurado, en el que las criaturas no son todas iguales, sino según un orden proveniente de una sabiduría creadora. Esta luz primera, en la Escritura, se personificará luego en la figura de la Sabiduría en la cual se destacará precisamente su *amor al hombre*⁷ en una relación de amistad a partir de un deseo de la misma. Así se hace decir a Salomón: “La amé más que la salud y la hermosura y preferí tenerla a ella más que a la luz” (Sab 7,10).

La luz tiene un significado especial para la persona humana ya que participa de ese valor de discernimiento por su propia racionalidad como guía interno de su existencia: “el hombre debe *poder distinguir el bien del mal*. Y esto sucede, ante todo, gracias a la luz de la razón natural, reflejo en el hombre del esplendor del rostro de Dios”⁸. No sólo la luz es

⁵ JUAN PABLO II, *Veritatis splendor*, n. 2.

⁶ He procurado explicar este proceso en: J.J. PÉREZ-SOBA DIEZ DEL CORRAL, “Dar un nombre al amor”, en ID., *El corazón de la familia*, Facultad de Teología “San Dámaso”, Madrid 2006, 213-235.

⁷ Cfr. *Sab* 1,9: “La Sabiduría es un espíritu que ama al hombre” (φιλάνθρωπος).

⁸ Cfr. JUAN PABLO II, *Veritatis splendor*, n. 42. En la que cita: S. TOMÁS DE AQUINO, STh., I-II, q. 91, a. 2: “El salmista después de haber dicho: ‘sacrificad un sacrificio de justicia’ (Sal 4,6), añade, para los que preguntan cuáles son las obras de justicia: ‘Muchos dicen: ¿Quién nos mostrará el bien?’; y, respondiendo a esta pregunta, dice: ‘La luz de tu rostro, Señor, ha quedado impresa en nuestras mentes’, como si la luz de la razón natural, por la cual discernimos lo bueno y lo malo –tal es el fin de la ley natural-, no fuese otra cosa que la luz divina en nosotros”.

un bien, en el hombre su capacidad de conocimiento del verdadero bien es una luz que participa de la misma sabiduría de Dios. De esta forma, nace para el hombre una necesidad especial de la luz para que su vida esté ordenada y se aleje del caos inicial en el que todo era confusión.

Al señalar en este modo narrativo al mismo tiempo la exterioridad de la luz y su percepción interna de una forma humana, se sugiere aquí un modo específico de conocimiento a partir de una armonía entre la belleza exterior y el orden interior que nos permite ver. Es lo propio del *conocimiento afectivo* que se puede considerar como lo propio de la “luz del amor”⁹. Aquí la luz cobra importancia en cuanto ilumina a las cosas. En verdad no vemos la luz directamente, sino en el reflejo que provoca en los objetos iluminados. Y aquí, en la medida en que es un principio de luz en el interior del hombre, la luz obtiene un nuevo sentido, porque el hombre no sólo con su mirada a la luz queda iluminado, sino que esa luz conforma todo un mundo de resonancias afectivas que tiene que ver con un orden interiorizado en el hombre. La luz nos permite hablar de que en el hombre existe una *intimidad* que también debe ser iluminada ahora en un “orden del amor” que procede de ser éste siempre un acto preferencial¹⁰. Es en ese lugar donde los objetos iluminados encuentran su peso y su medida para la valoración humana. De aquí la necesidad de dar un nombre a cada cosa para determinarla en su significado.

En cuanto nos percatamos que el principio de la luz llega a lo íntimo del hombre, adquiere una nueva resonancia que hay que ver con detenimiento porque es una promesa de nuevos significados.

LA LUZ DE UNA IMAGEN

Pero, es aquí mismo, en el “bien” especial que es para el hombre vivir¹¹ en donde el amor cuenta con su propia revelación. No es el bien de una acción cualquiera sino el auténtico bien de una promesa de amor. Ya está indicado en el superlativo con el que Dios mira al hombre cuya creación califica de “muy buena” (Gen 1,31). Este “plus” de bien exclusivo del hombre está unido directamente a su ser imagen de Dios, esto es, a

⁹ Cfr. p.ej.: H.-D. SIMONIN, “La Lumière de l’amour. Essai sur la connaissance affective”, en *La Vie Spirituelle* (Supplément) 46 (1936) 65-72.

¹⁰ Cfr. J. NORIEGA, “Ordo amoris e ordo rationis”, en L. MELINA-D. GRANADA (eds.), *Limiti alla responsabilità? Amore e giustizia*, Lateran University Press, Roma 2005, 187-205.

¹¹ Cfr. L. MELINA, “Vita”, en G. TANZELLA-NITTI – A. STRUMIA (eds.), *Dizionario interdisciplinare di Scienza e Fede*, Urbaniana University Press-Città Nuova, Roma 2002, 1519-1529.

ser una cierta “transparencia” de la trascendencia divina que, en la tradición cristiana, está unida de modo directo a la libertad del hombre como autodominio y que está dirigida a una comunión¹².

La articulación del inicio de la parte primera de la encíclica se realiza mediante el concepto de imagen referido a Dios, esto es, la imagen que tenemos de Dios y, al hombre, que se ha de percibir a sí mismo como imagen de Dios. La estrechísima relación que se establece entre ambos polos tiene para Benedicto XVI un camino excepcional en el amor¹³. Es aquí donde el valor de la luz propio de la experiencia humana alcanza todas sus dimensiones. No sólo es un principio de armonía entre las cosas, de unidad específica en las mismas que las reviste de una belleza que asombra y al mismo tiempo atrae¹⁴, ahora es, al mismo tiempo, un principio interior de luz que habita en el propio hombre y que tiene que ver con su propia vida. Es el discernimiento del bien que permite ser dueños de nuestra existencia y afrontar las contrariedades sin perder el camino, permanecer en el bien como triunfo de las carencias que nos asaltan y la fragilidad que nos envuelve.

Entendemos aquí cómo el amor nace siempre en una *experiencia* con todo su significado *personal* como algo que engloba el ser del hombre en una unidad de sentido¹⁵ y, por ello, algo muy diferente al valor de la sola idea o de la simple decisión de su voluntad¹⁶.

La luz interior sigue apuntando a una realidad exterior, pero ahora mucho más próxima, la imagen de Dios está unida también en el relato creativo con la relación hombre-mujer (Gen 1,27). Si las distinciones anteriores a la creación del hombre dentro de la unidad del plan creativo se producían entre criaturas diferentes o diversas especies, el valor único que se establece en la relación de distinción entre hombre y mujer está enraizado ahora en su mismo “ser personal”¹⁷. La razón de ello, desde

¹² Como lo señala: JUAN PABLO II, *Hombre y mujer lo creó*, Ed. Cristiandad, Madrid 2000, 97-101 (Catequesis 14.IX.1979). Por eso puede señalar: ID., *Veritatis splendor*, n. 86: “La libertad se fundamenta, pues, en la verdad del hombre y tiende a la comunión”.

¹³ Cfr. BENEDICTO XVI, *Deus Caritas est*, n. 8: “Esta novedad de la fe bíblica se manifiesta sobre todo en dos puntos que merecen ser subrayados: la imagen de Dios y la imagen del hombre.”

¹⁴ Cfr. A. RUÍZ RETEGUI, *Pulchrum. Reflexiones sobre la belleza desde la antropología cristiana*, Rialp, Madrid 1998.

¹⁵ Cfr. J. MOUROUX, *L'expérience chrétienne. Introduction a une théologie*, Aubier Montaigne, Paris 1952.

¹⁶ Cfr. BENEDICTO XVI, *Deus Caritas est*, n. 1.

¹⁷ Es el argumento que sigue: CONGREGACIÓN PARA LA DOCTRINA DE LA FE, *La colaboración del hombre y la mujer en el mundo y la Iglesia*, n. 5.

una perspectiva del amor, parece entonces ponerse en el valor único que tiene para el hombre el *amor sponsal* como expresión primera de un amor de comunión. Es más, esta comunión está de tal modo inserta en la dinámica interior del hombre que es el único fin digno para la libertad humana que no puede respirar sin una referencia interna a dicha comunión¹⁸.

Nos aparece ahora una verdad especial para la vida humana y que el hombre experimenta como algo que le afecta profundamente. Tiene un valor prototípico respecto a todos los tipos del amor: “en toda esta multiplicidad de significados destaca, como arquetipo por excelencia, el amor entre el hombre y la mujer, en el cual intervienen inseparablemente el cuerpo y el alma, y en el que se le abre al ser humano una promesa de felicidad que parece irresistible, en comparación del cual palidecen, a primera vista, todos los demás tipos de amor”¹⁹.

Esta interpretación tiene su mejor explicación en el segundo capítulo del Génesis en el cual sólo el amor vence la indigencia inicial por la cual “no era buena” la situación del hombre. Con esto se significa cómo el hombre no se basta a sí mismo para alcanzar su auténtica bondad, no le basta con una relación recta con las cosas y los animales, necesita un paso más que sólo halla en el encuentro con la mujer.

Es el primer despertar de la humanidad, con un valor específico en cuanto una nueva luz en la vida. En la redacción del texto está incluido el valor de la experiencia del amor como un despertar, tiene aquí el sentido de luz como un *sentido* para la vida. En un mundo hasta entonces sin relieve, en el que todas las cosas tenían un valor semejante, el amor nos centra en una persona que alcanza un valor singular porque nos promete, con sola su presencia, un nuevo bien por el que vale la pena entregar la vida. No se niega con esto el valor anterior de las cosas, percibida por la luz de la razón, más bien se señala que ahora se alcanza un nuevo significado de la luz unido a un auténtico *don de sí*²⁰.

El amor tiene por eso para el hombre desde el rostro concreto de una persona, un nuevo peso en la vida, una importancia sin parangón. De aquí que se deba decir que el amor no es una idea o una mera decisión, sino un

¹⁸ Cfr. L. MELINA, “Obrar por el bien de la comunión”, en L. MELINA-J. NORIEGA-J.J. PÉREZ-SOBA, *La plenitud del obrar cristiano*, Palabra, Madrid 2001, 379-401.

¹⁹ BENEDICTO XVI, *Deus Caritas est*, n. 2.

²⁰ Cfr. K. WOJTYLA, “La familia como «communio personarum». Ensayo de interpretación teológica”, en ID., *El don del amor. Escritos sobre la familia*, Palabra, Madrid 2003, 241-244.

acontecimiento que nace del *encuentro*²¹, que es una luz que interpela nuestra libertad de un nuevo modo del todo original irreductible a cualquier otro porque quiere establecer ese vínculo específico que es la unión de amor con otra persona en una comunión de personas.

De algún modo este momento es un paralelo al de la presentación de esa luz como lo primero creado, para el hombre el amor tiene la razón de ser principio de una nueva vida, es más, de una auténtica “plenitud de vida” que se le ofrece a modo de promesa. Es el paralelo con esa luz el que nos hace entender esa nueva relación de comunión entre el hombre y la mujer como una auténtica “nueva creación”²².

Es una luz nueva, porque no sólo ilumina una realidad actual, sino que tiene el significado único de ser una *promesa* y, por ello mismo, una guía para el futuro, un modo de construir una vida en común, nacida de un amor de entrega que no tenía precedentes y que nace con una pretensión de incondicionalidad, esto es, de precedencia respecto de cualquier condición posterior.

Ahora, la trascendencia de la luz tiene un camino concreto, que le da un contenido específico, pero que, sobre todo, en cuanto experiencia, sigue teniendo un sentido universal. Karol Wojtyła era muy consciente de este hecho que atribuía a una especial relación entre algunas experiencias y la persona²³. Es lo que el ha llamado, ya como Juan Pablo II, una “experiencia originaria”²⁴ que contiene un sentido de construcción de la persona que permite comprender las dimensiones esenciales de la misma²⁵.

Lo concreto de esta experiencia está ligado a la dimensión de corporalidad propia del hombre. El cuerpo como luz, tiene ahora un valor de claridad en cuanto puede ser manifestación específica de la persona y su valor²⁶, de aquí que tenga un valor específicamente moral que esté unido

²¹ Lo aplica directamente al cristianismo: BENEDICTO XVI, *Deus Caritas* est, n. 1: “No se comienza a ser cristiano por una decisión ética o una gran idea, sino por el encuentro con un acontecimiento, con una Persona, que da un nuevo horizonte a la vida y, con ello, una orientación decisiva”.

²² Cfr. J.J. PÉREZ-SOBA DIEZ DEL CORRAL, *El corazón de la familia*, cit., 196.

²³ Sobre todo en: K. WOJTYLA, *Persona y acción*, BAC, Madrid 1982.

²⁴ Cfr. J.M. GRANADOS TEMES, “Experiencias humanas originarias”, en ID., “Índice de los conceptos fundamentales”, en JUAN PABLO II, *Hombre y mujer lo creó*, cit., 715 s.

²⁵ Cfr. un estudio en: A. SCOLA, *L’esperienza elementare. La vena profonda del magistero di Giovanni Paolo II*, Marietti, Genova-Milano 2003.

²⁶ Cfr. JUAN PABLO II, *Hombre y mujer lo creó*, 14 (30.I.1080), Ed. Cristiandad, Madrid 2000, 129-133.

al bien como auténtico revelador del “bien de la persona”²⁷ y unido a la interioridad que se manifiesta en la experiencia del pudor²⁸. Es la transparencia de una llamada a la trascendencia que une a los amantes en un amor mayor que ellos mismos.

El Papa Benedicto ha querido destacarnos en su encíclica cómo ante la ambigüedad en la que queda la experiencia del amor en su primera interpretación humana, ha sido necesario la revelación de un amor divino que busca al hombre para poder descubrir en el amor el contenido único de ser la manifestación de una persona en un proceso de purificación e integración del amor²⁹. El amor, en cuanto verdaderamente humano, incluye un valor personal que no es reductible a cualquier otro. “El desarrollo del amor hacia sus más altas cotas y su más íntima pureza conlleva el que ahora aspire a lo definitivo, y esto en un doble sentido: en cuanto implica exclusividad —sólo esta persona—, y en el sentido del «para siempre»³⁰. El amor es revelación de un sentido en el cual el hombre se implica y comunica con otros hombres en un bien singular que se puede ahora llamar “bien común”³¹.

La luz, sin perder su sentido trascendente y universal, al estar inserta en una experiencia, adquiere ahora en el hombre un fundamento concreto. Se trata de la luz de los ojos que le permiten ver el hecho de ser amado. El principio del amor, que antes era de tal modo trascendente que al hombre le era difícil hallar un agarradero para su vida real, ahora es también un principio interior que ha de llenar la intimidad humana, es más, la misma intimidad humana está llamada a llenarse con la luz de la comunión. Esta incorporación de lo íntimo en la luz es un aspecto específicamente humano; pero nos introduce en una nueva dificultad, la de la fragilidad de esa luz interior.

LA DIFICULTAD DE UNOS OJOS QUE VEAN

“Se les abrieron los ojos y vieron que estaban desnudos” (Gen 3,7) así narra el relato genesiaco la consecuencia primera del pecado de los pri-

²⁷ Cfr. JUAN PABLO II, *Veritatis splendor*, n. 78.

²⁸ Cfr. JUAN PABLO II, *Hombre y mujer lo creó*, 29 (4.VI.1980), cit., 198-201.

²⁹ Cfr. BENEDICTO XVI, *Deus Caritas est*, n. 4: “Resulta así evidente que el eros necesita disciplina y purificación para dar al hombre, no el placer de un instante, sino un modo de hacerle pre-gustar en cierta manera lo más alto de su existencia, esa felicidad a la que tiende todo nuestro ser”.

³⁰ BENEDICTO XVI, *Deus Caritas est*, n. 6.

³¹ Cfr. BENEDICTO XVI, *Deus Caritas est*, n. 29.

meros padres que deseaban el conocimiento del bien y del mal (cfr. Gen 2,17; 3,6), pero fuera de la luz originaria de la creación. Abren los ojos y su cuerpo, en vez de transparentar la llamada a la comunión, se le muestra con una opacidad que refleja un cambio interior: la aparición de la “mirada concupiscente”³² que procede de la “dureza del corazón” (cfr. Mt 19,8). El amor, que era luz, ahora “luce en las tinieblas” (cfr. Jn 1,5), porque los ojos enfermos del hombre no saben leer con esa luz el plan de Dios. El hombre desnudo y extraño hacia su propio cuerpo, se esconde de Dios, de la fuente misma de la luz. Es cierto, “quien obra el mal aborrece la luz” (Jn 3,20). Parece, como si la luz de Dios fuese excesiva para la mirada enferma del hombre; existe una claridad que ciega nuestros ojos y esto a veces parece producirse respecto al amor divino que se oscurece para algunos que se muestran incapaces de percibirlo.

Es ahora cuando las *tinieblas* que permanecían junto a la luz, a modo de una amenaza, adquieren una presencia verdaderamente única. Aparece la posibilidad de negar la luz en el interior del hombre, de interpretar esa luz interior como algo sin valor o, al menos, como no relevante para la intención del amor humano con horizontes mezquinos.

En el relato del Génesis, esta oscuridad que surge desde dentro del hombre y que le desconcierta hasta hacerle incapaz de comprender la llamada a la comunión como posible, tiene como consecuencia la vuelta del hombre a una soledad destructiva. Se esconden uno del otro ocultándose de la mirada ajena, por considerarse cómplices.

De aquí deriva una especial opacidad del cuerpo humano que ha dejado de ser esa expresión eminente de la persona en un contexto dirigido al amor en cuanto propio de las personas. La fractura interior que supone es ahora una llamada a rehacer una relación con Dios que cobrará el sentido de una auténtica conversión, esto es, en una relación específica entre el conocimiento de Dios y la disposición humana. Así lo podríamos presentar en expresión de Teófilo de Alejandría: “Si tú me dices «Muéstrame a tu Dios», yo te diré a mi vez: «Muéstrame tú al hombre que hay en ti», y yo te mostraré a mi Dios. Muéstrame, por tanto, si los ojos de la mente ven, y si oyen los oídos de tu corazón. .../...

‘En efecto, ven a Dios los que son capaces de mirarlo, porque tiene abiertos los ojos del espíritu. Porque todo el mundo tiene ojos, pero algunos los tienen oscurecidos y no ven la luz del sol’³³.

³² Cfr. JUAN PABLO II, *Hombre y mujer lo creó*, 26 (30.IV.1980), cit., 183-187.

³³ TEÓFILO DE ALEJANDRÍA, *A Autólico*, l. 1, 2 (PG 6,1026).

Ahora se trata de una luz interior, más difícil de determinar y que parece decisiva en el momento de conocer y dejarse guiar por el amor. En la encíclica, el Papa señala con mucha fuerza la debilidad a la que queda expuesta la experiencia humana del amor cuando no está amparada suficientemente por la intervención directa de Dios.

Existe, pues, una capacidad de ceguera en el hombre muy especial que da a la oscuridad un significado mayor que las tinieblas del caos primigenio³⁴. Es cierto, “la lámpara del cuerpo es el ojo. Si tu ojo está sano, todo tu cuerpo estará iluminado; pero si tu ojo está malo, todo tu cuerpo estará a oscuras. Y si la luz que hay en ti es oscuridad, ¡qué oscuridad habrá!” (Mt 6,22-23). Esa frase que tiene que ver con el interior del hombre, San Agustín la explica desde el amor como principio de la acción humana: “aquí se ha de considerar no lo que hagas sino con qué espíritu lo hagas. Pues esto es la luz en nosotros, porque se nos manifiesta el buen espíritu por el que hacemos lo que hacemos: *todo lo que se manifiesta es luz*”³⁵.

Es un lenguaje que tiene que ver directamente con la conciencia³⁶ por lo que relaciona entonces la oscuridad con la culpa, lo cual envuelve entonces la profundidad del hombre en unas tinieblas interiores de las que no sabe salir. El reflejo de la luz que tiene el hombre en su interior, no es sin embargo capaz de hacerle volver a mirar la luz.

La luz interior se halla ahora envuelta en tinieblas y afecta el mismo modo de dirigirse a la luz. La dificultad mayor es cómo saberse dirigir en esta condición. El deseo de luz sigue perteneciendo al hombre, pero le falta una guía en el camino. Necesita un maestro en el amor para poderle enseñar.

LA LUZ DE UN ROSTRO

La necesidad de una luz no puede quedar ahora en la sola referencia a la creación. El amor humano sigue siendo una imagen de Dios, pero al mismo hombre le es especialmente difícil poder responder adecuadamente a sus exigencias y la “dureza de corazón” parece haberle hecho olvidar el plan inicial de Dios que estaba “en el principio” del amor (cfr. Mt

³⁴ Se trata del fenómeno de la “ceguera ante los valores”, lo estudia: D. VON HILDEBRAND, *Ética*, Encuentro Ediciones, Madrid 1983, 53-54.

³⁵ S. AGUSTÍN, *De sermone Domini in monte libros duos*, II 13, 46 (CCSL 35,137).

³⁶ Cfr. JUAN PABLO II, *Veritatis splendor*, n. 63.

19,8). En el fondo, se expresa la necesidad de una referencia concreta en el origen del amor para comprender su fin.

Por eso el “ver” a Dios parece algo imposible, porque Dios “habita en una luz inaccesible” (1Tim 6,16). Pero, el deseo de llegar a esa luz se hace más fuerte, en la medida en que se es más consciente de la distancia.

Se mantiene, en cambio, la esperanza por la llamada de la Palabra de Dios, por la voz que reúne al pueblo y le anuncia una nueva Presencia en la historia de la humanidad que sólo se puede comprender adecuadamente con las categorías del amor. Pero como una obra nunca completa, como siempre afectada por la debilidad humana. Es más, la exigencia de esta Palabra parece quedar en un cierto vacío. Si Dios se muestra liberador y providente en una relación de amor, si enuncia su mandato en reciprocidad un amor exclusivo como ocurre con el Shemá (Deum 6,4), no parece revelar dentro del hombre la capacidad de responder a ese amor de una forma adecuada.

Los profetas hablan de esa luz en un ámbito de conversión, ya sea respecto al mismo Dios que ilumina a un pueblo que camina en tinieblas³⁷, ya sea respecto del prójimo como descubrimiento de una capacidad nueva de amor que tiene su fuente en Dios³⁸. Se trata en todo caso de volver a una luz divina que tiene su origen en la Alianza con Dios del Pueblo de Israel³⁹. Esa relación conflictiva de amor entre Dios y el Pueblo expresados en términos de amor conyugal se convierte ahora en el lugar de una nueva promesa de una nueva manifestación de amor por parte de Dios.

Se puede percibir detrás de las mismas tentaciones de idolatría que sufre el Pueblo y que quedan descritas en la Escritura en términos de un adulterio, una distancia excesiva entre el amor como luz y la luz de un rostro concreto que enciende al amor. Es una especie de exigencia interna del mismo tal como lo afirma San Pedro Crisólogo al exclamar: “El amor no puede quedarse sin ver lo que ama”. Por lo que explica cómo “incluso los mismos gentiles modelaron sus ídolos para poder contemplar con sus propios ojos lo que veneraban en medio de sus errores.” Pero todo está ordenado dentro del plan de Dios: “Al ver Dios que el temor arruinaba el

³⁷ Cfr. Is 9,1: “El pueblo que andaba a oscuras vio una luz grande. Los que vivían en tierra de sombras, una luz brilló sobre ellos.”

³⁸ Cfr. Is 58, 6-8: “¿No será más bien este otro el ayuno que yo quiero: desatar los lazos de maldad, deshacer las coyundas del yugo, dar la libertad a los quebrantados, y arrancar todo yugo? ¿No será partir al hambriento tu pan, y a los pobres sin hogar recibir en casa? ¿Qué cuando veas a un desnudo le cubras, y de tu semejante no te apartes? Entonces brotará tu luz como la aurora, y tu herida se curará rápidamente.”

³⁹ Cfr. J. L' HOUR, *La morale de l' Alliance*, Cerf, Paris 1985.

mundo, trató inmediatamente de volverlo a llamar con amor, de invitarlo con su gracia, de sostenerlo con su caridad, de vincularse con su afecto.”⁴⁰ Es la condescendencia divina que dispone de una preparación progresiva dirigida hacia una última manifestación en la que todos los aspectos sponsales, que la encíclica expresa en su contenido propio de amor⁴¹, tienen como fin un amor humano singular: el amor de Cristo.

EL ROSTRO DE CRISTO, LUZ DEL CRISTIANO

El amor como luz, nos dirige todo él, al amor de Cristo, “era la luz verdadera, que ilumina a todo hombre que viene a este mundo” (Jn 1,9). Viene como la luz, como un don, Él es “el Sol que nace de lo alto” (Lc 1,78). Se trata de una luz que ahora adquiere una nueva tonalidad, la de la misericordia. Ahora, en un hombre, se nos revela el auténtico Amor de Dios realizado en nuestro mundo con una unidad absolutamente nueva entre Dios y el hombre; el de un Dios que ahora sí se puede llamar Amor (Αγάπη).

La misericordia tiene que ver con el modo específico como la mirada de una persona es para el hombre una llamada. El filósofo Emmanuel Lévinas insiste en la mirada como el primer momento en el que se percibe el imperativo moral pues aquel que me mira me dice: “¡no me mates!”⁴² Recientemente, Jean-Luc Marion ha profundizado en este análisis fenomenológico para llegar a determinar en la mirada la súplica de una petición de amor⁴³. Pero es en el Evangelio donde la mirada como luz nueva obtiene un valor narrativo excepcional: lo adquiere en la parábola del Buen Samaritano (Lc 10,25-37). Es aquí donde la mirada al necesitado se convierte en un movimiento de misericordia que obra la curación y la salvación del malherido caído en el camino. Con esta parábola, la universalidad del amor obtiene una expresión nueva que supera toda enemistad, que en este caso llega al extremo de la separación por motivos religiosos con el odio radical que engendra. Se propone, en cambio, un concepto activo de prójimo que consiste en “hacerse próximo” (cfr. vv. 36-37) del necesitado para asistirle. Todos estos contenidos propios del amor

⁴⁰ S. PEDRO CRISÓLOGO, *Sermo* 147 (PL 52,594-595).

⁴¹ Cfr. BENEDICTO XVI, *Deus Caritas est*, n. 12.

⁴² Cfr. E. LEVINAS, *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Sígueme, Salamanca 1977, 263.

⁴³ Cfr. J.L. MARION, *Le phénomène érotique*, Grasset, Paris 2003, 200.

en cuanto misericordia adquieren un nuevo significado en Jesucristo por la gracia que Él nos concede. Él es el Buen Samaritano que nos salva y que, al asumir nuestra naturaleza por su misericordia, se ha hecho nuestro prójimo⁴⁴.

“La luz del rostro de Dios resplandece con toda su belleza en el rostro de Jesucristo, «imagen de Dios invisible» (Col 1,15), «resplandor de su gloria» (Heb 1,3), «Lleno de gracia y de verdad» (Jn 1,14): Él es «el Camino, la Verdad y la Vida» (Jn 14,6). Por eso la respuesta decisiva a cada interrogante del hombre, en particular a sus interrogantes religiosos y morales, la da Jesucristo”⁴⁵.

Ese amor cobra ahora el significado de ser el propio del “Hijo Amado, en quien me complazco” (Mt 3,17), es decir, de una relación de amor tan especial que es única y reveladora por el mismo Espíritu Santo. Sin el Espíritu, conocimiento íntimo de Dios (1 Cor 2,11), no podemos comprender la auténtica revelación del Amor único de Jesucristo.

Sólo desde esta perspectiva el mandato de Jesucristo puede ser comprendido: “amaos unos a otros como yo os he amado” (Jn 15,12). Es éste el auténtico mandamiento de la caridad. Para entender sus términos hay que explicarlo desde el valor comunicativo del amor que, por otra parte es el que explica el hilo conductor del Sermón de la última cena tal como lo recoge San Juan. El sentido de esa expresión no se centra en el comparativo “como” relacionado con un prototipo ejemplar: el “yo”, a modo de una intensidad de amor única a la que se invita acercarse. Más bien, se fundamenta en el hecho de que se manda el *amor mutuo*: “amaos unos a otros”⁴⁶. Ciertamente, no dice el Señor: “amad”, ni presenta con ello la posibilidad de superar las dificultades para alcanzar este amor; insiste más bien en un amor de *comunión* que inaugura un tipo de comunión nueva que será el motivo fundamental de credibilidad. En ese amor, en definitiva, se nos revela el *amor de comunión de Cristo con su Padre*. Por eso, tiene una continuidad con la afirmación fundamental del discurso sacerdotal: “como Tú Padre en mí y Yo en ti,

⁴⁴ Cfr. S. AGUSTÍN, *In Iohannis Euangelium Tractatus*, Trac. 41, 13 (CCSL 36,365): “Ille est enim qui promittit santitatem, qui miseratus est in uia semiuiuum a latronibus derelictum”.

⁴⁵ JUAN PABLO II, *Veritatis splendor*, n. 2.

⁴⁶ Cfr. S. TOMÁS DE AQUINO, *In Ev. Ioan.*, c. 13, lec. 7 (n. 1837): “Tenor autem mandati est mutua dilectio; unde dicit 'ut diligatis invicem' etc. De ratione autem amicitiae est quod non sit latens, alias enim non esset amicitia, sed benevolentia quaedam. Et ideo oportet ad veram amicitiam et firmam, quod amici se mutuo diligant; quia tunc amicitia iusta est et firma, quasi duplicata. Dominus ergo volens inter suos fideles et discipulos perfectam amicitiam esse, dedit eis praeceptum de mutua dilectione.”

que sean uno como nosotros somos uno” (Jn 17,21). En la Iglesia se realiza, pues, el amor de la Comunión Trinitaria que Cristo ha hecho verdad en la tierra como Nueva Alianza y nos ha comunicado por medio del envío del Espíritu Santo. La Iglesia es así, Luz de las Naciones (cfr. Lc 2,32), *Lumen Gentium*⁴⁷.

Ese amor de comunión, es en sí mismo un *amor de amistad*, de amistad con Cristo que es esencial para la vida cristiana: “Sólo con esta amistad se abren las puertas de la vida. Sólo con esta amistad se abren realmente las grandes potencialidades de la condición humana. Sólo con esta amistad experimentamos lo que es bello y lo que nos libera.”⁴⁸ En esta amistad está el secreto auténtico de la *caridad cristiana* como un amor divino en nosotros. Tiene un valor tan especial que requería una revelación explícita de Dios: “No os llamo ya siervos, porque el siervo no sabe lo que hace su Señor; a vosotros os he llamado amigos, porque todo lo que he oído a mi Padre os lo he dado a conocer.” (Jn 15,15). La amistad, precisamente la dimensión del amor que no desarrolla la encíclica pues sólo menciona de pasada la *φιλία*⁴⁹, es, en definitiva, el fundamento de la revelación última del amor.

La amistad nos introduce en el misterio mismo de Cristo en su realización humana que se lleva a cabo en el misterio pascual. El precedente en el que se condensa su destino como promesa de una plenitud es el misterio de la *transfiguración*, la luz del rostro de Cristo se revela en medio del anuncio de “su éxodo que tenía que suceder en Jerusalén” (Lc 9,31), como expresión de una gloria de Dios que brota de su entrega. En Cristo, se nos revela de un modo esponsal en la Cruz su unión de amor con el Padre por medio del envío del Espíritu Santo. Es ése el misterio de amor por el que, de una forma humana, se nos introduce al misterio más profundo de un amor que en sí es divino, nacido de la misma Trinidad, Misterio último del Amor. Podemos decir entonces: “ves la Trinidad, si ves la caridad.”⁵⁰ Es, pues, el amor un camino de revelación.

⁴⁷ CONGREGACIÓN PARA LA DOCTRINA DE LA FE, *La Iglesia como misterio de comunión*, n. 4: “En su realidad invisible, es comunión de cada hombre con el Padre por Cristo en el Espíritu Santo, y con los demás hombres coparticipes de la naturaleza divina, de la pasión de Cristo, de la misma fe, del mismo espíritu.”

⁴⁸ BENEDICTO XVI, Homilía de inauguración de su Pontificado (24.4.2005).

⁴⁹ Cfr. BENEDICTO XVI, *Deus Caritas est*, n. 3.

⁵⁰ BENEDICTO XVI, *Deus Caritas est*, n. 19.

LA CARIDAD DERRAMADA EN NUESTROS CORAZONES

Queda entonces abierto el camino, en medio de la oscuridad de la Cruz, en la luz de la Resurrección que está unida a la gloria de las llagas de un Jesucristo victorioso “al que se ha concedido todo poder en el cielo y en la tierra” (cfr. Mt 28,18). Es la gloria de un amor fiel, más fuerte que la muerte y más fuerte que el pecado de los hombres⁵¹, porque vence el pecado con el perdón y la misericordia.

Ese camino se convierte en interior al hombre por medio del Espíritu Santo⁵², que es ahora nuestro guía y nos conduce “desde lo íntimo del hombre” hasta lo “íntimo de Dios” (1 Cor 2,11). En esta interioridad, concebida desde la dinámica de transformación propia del amor, se confirma el valor de la caridad como auténtica virtud humana⁵³. No se niega con ello su origen en un don divino, pero señala el modo específico de su recepción humana. Por eso mismo, San Pablo la relaciona de modo directo con la esperanza: “la esperanza no defrauda, porque el amor de Dios ha sido derramado en nuestros corazones por el Espíritu Santo que nos ha sido dado.” (Rom 5,5).

La acción del Espíritu Santo está intencionalmente dirigida a participar de la acción de Cristo. Se explica entonces a modo de una *amistad* por la cual es el Amigo el que actúa en nosotros. Su relación directa con la esperanza tiene el sentido de arraigar el amor de caridad en lo más propio del hombre que es la esperanza; vinculada siempre con lo profundo de los deseos humanos, de forma que se puede definir como el modo de salvar los propios deseos por medio de una acción de Dios⁵⁴. Por eso, el amor se inscribe en un principio profundamente humano que se abre a Dios desde un deseo y que apunta así a una plenitud de vida abierta a la acción de Dios. En este deseo se inscribe una amistad con todo el sentido moral que comporta⁵⁵. Tal como lo explica mediante un

⁵¹ Es una expresión recurrente en: JUAN PABLO II, *Redemptor hominis*, n. 9; IDEM, *Dives in misericordia*, nn. 8. 13; IDEM, *Dominum et vivificantem*, n. 39.

⁵² Cuya gracia es la “Ley Nueva”: cfr. S. TOMÁS DE AQUINO, STh., I-II, q. 106, a. 1: “principaliter lex nova est ipsa gratia Spiritus Sancti, quae datur Christi fidelibus.”

⁵³ Cfr. J.J. PÉREZ-SOBA DIEZ DEL CORRAL, “«La fe que obra por la caridad» (Gal 5,6): un anuncio de vida cristiana”, en AA.VV., *Dar razón de la esperanza. Homenaje al Prof. José Luis Illanes*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, Pamplona 2004, 677-706.

⁵⁴ Cfr. L. MELINA, “Amor, deseo y acción”, en L. MELINA, J. NORIEGA, J.J. PÉREZ-SOBA, *La plenitud del obrar cristiano*, Palabra, Madrid 2001, 319-344.

⁵⁵ Cfr. P.J. WADELL, *Friendship and the Moral Life*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana 1989.

texto aristotélico Santo Tomás: “lo que podemos mediante los amigos de algún modo lo podemos por nosotros mismos.”⁵⁶ Una amistad no sólo consiste en nuestra acción hacia el amigo, sino que incluye internamente la del amigo en nosotros. Es aquí donde se puede entender una especial sinergia entre Dios y el hombre en la caridad. Como decía Joseph Ratzinger respecto la *Veritatis splendor*: “La colaboración de las acciones humana y divina en la plena realización del hombre es precisamente el problema que subyace en toda la moral cristiana”⁵⁷.

De esta forma se integra en la acción del hombre la dinámica propia del don a modo de un nuevo principio de actuación en el hombre⁵⁸, precisamente en ese corazón en el que parecía que gobernaba la oscuridad. Es ahora un nuevo amor plenamente humano y realmente divino que es la respuesta humana a esa presencia trinitaria anterior. Es lo que conduce a Santo Tomás a definir la caridad como “una cierta amistad con Dios que se funda en la comunicación de la bienaventuranza”⁵⁹. Es decir, el don último, la luz definitiva de Dios que es la bienaventuranza (*beatitudo*), se nos comunica ya en la caridad y se convierte en principio de nuestros amores humanos.

UN CAMINO DEL AMOR

Una luz que ilumina en la oscuridad es siempre una invitación a acercarse a ella. Así, esa atracción interior que parece inspirarnos la luz divina es parte integrante de la verdad del amor de Dios. Éste se puede comparar a una luz porque nos indica siempre un camino, una llamada a “caminar en la luz” (1 Jn 1,7). Así aparece de un modo sorprendente en el Himno de la caridad de primera Corintios 13, en el cual, antes de emprender cualquier paso, se le llama al *αγάπη*, “el camino mejor” (1 Cor 12,31). Se enmarca en una comparación con la fe y la esperanza, la trilogía que desde San Gregorio Magno se interpreta directamente como

⁵⁶ S. TOMÁS DE AQUINO, STh., I-II, q. 5, a. 5, ad 1.

⁵⁷ J. RATZINGER, “La fe como camino: Introducción a la encíclica «Veritatis splendor» sobre los fundamentos de la moral”, en *La fe como camino*, EIUNSA, Barcelona 1997, 64.

⁵⁸ Cfr. A. CAÑIZARES LLOVERA, “L’orizzonte teologico della morale cristiana”, en L. MELINA-J. NORIEGA (eds.), “*Camminare nella luce*”. *Prospettive della teologia morale a partire da Veritatis splendor*, Lateran University Press, Roma 2004, 54-61.

⁵⁹ S. TOMÁS DE AQUINO, STh., II-II, q. 23, a. 1.

las tres virtudes teologales⁶⁰. Para nosotros es nuestro camino de luz, es el modo de configurar el sentido plenamente humano de la acción de Dios en nosotros que nace de la vida de Cristo en nuestro interior⁶¹.

La estructura de este himno sigue entonces los pasos de un camino en unos grados determinados. Estos nos van a marcar cómo recuperar la luz, aunque sea desde ese espejo peculiar (v. 12) que es la imagen de Dios en el hombre. Ahora la reflexión apunta directamente a los actos humanos. La iluminación que Jesucristo realiza en el hombre la hace en sus propios actos. De aquí la importancia decisiva de pasar de hablar de amor a centrarnos en aprender a amar⁶². La dificultad que supone adentrarse en este sendero es el sentido más fundamental de que “el amor edifica” (1 Cor 8,2). Es un camino especial, el de formar un sujeto cristiano: “edificar significa construir algo desde los fundamentos... el amor es el origen de todo y, en sentido espiritual, el amor es el fundamento más profundo de la vida del espíritu”⁶³.

El primer paso es precisamente darse cuenta del amor como cimiento de vida, porque no basta para ello ninguna otra acción⁶⁴. La primera serie de negaciones que tienden a aclarar lo que no es el amor, se presenta como lo opuesto a edificar pues finalmente se asegura que “no sirve de nada” (v. 3), que nos recuerda la expresión joánica: “sin mí no podéis hacer nada” (Jn 15,5). Se señala la verdad del amor en un sentido inverso al de una acción exterior que se podría medir sólo por los resultados. No son los resultados los que edifican el amor, sino, como lo hemos visto a lo largo de toda nuestra reflexión, una luz interior. Ningún acto exterior es de por sí amor; el amor, en cambio, va a ser fuente de muchísimas acciones.

Accedemos así al principio interior: “el amor es comprensivo, el amor es servicial” (v. 4). Ambos principios cobran sentido en la medida en que se dirige al prójimo⁶⁵ el aprendizaje del amor tiene entonces como piedra

⁶⁰ Cfr. J. ALFARO, *Fides, Spes, Caritas. Adnotationes in Tractatum De Virtutibus Theologicis*, Pontificia Universitas Gregoriana, Ed. nova, Romae 1968.

⁶¹ Cfr. J. RATZINGER, *Mirar a Cristo. Ejercicio de fe, esperanza y amor*, Edicep, Valencia 1990.

⁶² Cfr. J. NORIEGA, *El destino del eros*, Palabra, Madrid 2005, 109-113.

⁶³ S. KIERKEGAARD, *Gli atti dell'amore*, Rusconi, Milano 1983, 393. Kierkegaard comienza con este discurso sobre el aspecto edificante del amor la segunda parte de su libro que es precisamente una explicación del himno de 1 Corintios 13 (ibid., 381-580).

⁶⁴ Cfr. Ibidem, 157: “Non vi è alcun atto, neppure uno, neppure il migliore, di cui possiamo dire assolutamente: ocluí che fa questo, dimostra assolutamente con ciò l'amore. Ciò dipende dal come l'atto si compie.”

⁶⁵ Cfr. R. BALDUCELLI, *Il concetto teologico di carità attraverso le maggiori interpretazioni patristiche e medievali di I ad Cor. XIII*, The Catholic University of America Press, Washington, D.C.

de toque las dificultades de este amor pues es allí donde se le va a revelar su esencia más profunda. Ambos principios son interiores; el primero tiene un valor muy especial porque apunta al amor como *aceptación* del otro⁶⁶, como ese auténtico deseo de corroborar el ser del otro⁶⁷, en un servicio que es su promoción en cuanto persona⁶⁸. El segundo, apunta a la realidad efectiva del amor que mueve a actuar hasta llegar a su realización, según lo que dice San Gregorio Magno: “Nunca el amor de Dios es ocioso, obra mucho si está y si renuncia a obrar es que no está el amor”⁶⁹.

De esa esencia del amor, así descubierta y aceptada, se abre a una nueva etapa del camino: la auténtica *purificación* del corazón de aquellos elementos que no son amor. Por lo que se insiste: “no tiene envidia; el amor no presume ni se engríe; no es mal educado ni egoísta; no se irrita, no lleva cuentas del mal; no se alegra de la injusticia” (vv. 5-6).

Se pasa ahora a llegar a la fuente inagotable del amor, a una nueva dimensión “sin límites”: “Disculpa sin límites, cree sin límites, espera sin límites, aguanta sin límites” (v, 7); es decir, como una comunicación con el nuevo manantial de amor que se descubre que es por sí mismo “ilimitado”. Se trata ahora de gustar una nueva medida auténticamente divina. Pues el amor que ahora se gusta, el amor de auténtica caridad “no pasa nunca”, es eterno⁷⁰.

VOSOTROS SOIS LA LUZ DEL MUNDO

La luz de la caridad muestra la realidad de ese amor divino entre los hombres. Nuestras obras realizadas en la caridad están llenas de esa luz. Así lo proclama solemnemente Jesucristo: “Brille así vuestra luz delante de los hombres, para que vean vuestras buenas obras y glorifiquen a vuestro Padre que está en los cielos.” (Mt 5,16). La sentencia esta en re-

1951, 187: “Fra i Greci esiste una tradizione esegetica che si accorda ad interpretare l’agape di 1 Cor 13 come amore del prossimo.”

⁶⁶ Cfr. A.G. VELLA, *Love is Acceptance. A Psychological and Theological Investigation of the Mind of St. Thomas Aquinas*, Maltese Jesuit Province, Valleta, Malta 1969.

⁶⁷ Cfr. T. MELENDO GRANADOS, *Ocho lecciones sobre el amor humano*, Rialp, Madrid 1992, 17-22.

⁶⁸ Cfr. M. NÉDONCELLE, *Personne humaine et nature. Étude logique et métaphysique*, Aubier Montaigne, Paris 1963, 29.

⁶⁹ S. GREGORIO MAGNO, *XL Homiliarum In Evang.*, l. 2, h. 30, 2 (PL 76, 1221 b).

⁷⁰ Cfr. S. TERESITA DEL NIÑO JESÚS, *Historia de un alma*, en *Manuscripts autobiographiques*, Lisieux 1957, 229.

lación muy directa con el amor a los enemigos que aparece en el fin de la sección de las antítesis (Mt 5,43-48), en la cual la razón de ese amor se señala en comparación al amor del Padre que está en los cielos “que hace salir el sol sobre malos y buenos y hace llover sobre justos e injustos” (v. 45). Es una vuelta a las referencias cósmicas, que ahora se presentan como expresión de un Amor providente del cual podemos participar de un modo único por la gracia que nos hace hijos de Dios, y nos introduce en esa comunicación universal del bien que no excluye a ninguna persona.

Nos convertimos en luz por ser testigos de un amor “mayor que nuestro corazón y lo puede todo” (1 Jn 3,20), que procede de Otro. Es el valor único del testimonio en la vida cristiana que se fundamenta así en el valor de credibilidad propio del amor. De aquí la importancia decisiva del martirio⁷¹ en la vida cristiana como expresión de la santidad de Dios. “En particular, es *la vida de santidad*, que resplandece en tantos miembros del pueblo de Dios frecuentemente humildes y escondidos a los ojos de los hombres, la que constituye el camino más simple y fascinante en el que se nos concede percibir inmediatamente la belleza de la verdad, la fuerza liberadora del amor de Dios.”⁷² La luz resplandece en el testimonio de los santos por enseñarnos el camino de la caridad y, entre ellos, refulge María en el papel singular de Madre que engendra a cuantos aceptan internamente el amor de su Hijo; y de Madre que nos enseña el misterio último del Amor: “María, la Virgen, la Madre, nos enseña qué es el amor y dónde tiene su origen, su fuerza siempre nueva”⁷³.

⁷¹ Cfr. J. RATZINGER, “Il rinnovamento della teologia morale: prospettive del Vaticano II e di *Veritatis splendor*”, en L. MELINA –J. NORIEGA (eds.), “*Camminare nella luce*”. *Prospettive della teologia morale a partire da Veritatis splendor*, Lateran University Press, Roma 2004, 45: “Lungo tutta la storia umana i martiri rappresentano la vera apologia dell’uomo e dimostrano che la creatura umana non è un fallimento del Creatore, ma che, pur con tutti gli aspetti negativi verificatisi nella storia, essa è realmente illuminata dal Creatore. Nella testimonianza fino alla morte, si dimostra la forza della vita e dell’amore divino. Così proprio i martiri ci indicano anche ad un tempo la strada per capire Cristo e per capire che cosa significhi essere uomini”.

⁷² JUAN PABLO II, *Veritatis splendor*, n. 107.

⁷³ BENEDICTO XVI, *Deus Caritas est*, n. 42.

LA SUBJETIVIDAD DE LA REVELACIÓN:
EL HOMBRE Y LA IGLESIA. UN ASPECTO ESENCIAL
DE LA TEOLOGÍA FUNDAMENTAL DE
JOSEPH RATZINGER/PAPA BENEDICTO XVI

Por MICHAEL SCHULZ
Universidad de Bonn

1. LA TESIS DE J. RATZINGER: SIN SUJETO HUMANO Y ECLESIAL NO HAY
UNA REVELACIÓN OBJETIVA

Imagínate: uno está hablando y nadie está escuchando. Si nadie escucha, nadie sabe que uno haya hablado verdaderamente. Sin oyente no hay palabra real. Es decir: el oyente pertenece a la palabra de manera esencial.

Como teólogo, Joseph Ratzinger, y ahora Benedicto XVI, reflexionaba sobre esta relación entre palabra y oyente en distintos contextos. En estos contextos las dos magnitudes “palabra” y “oyente” no se refieren, sin embargo, ante todo a la estructura de la comunicación humana, sino a la comprensión de lo que la teología llama revelación – la revelación que acontece de forma verbal y es dirigida a un oyente, a un sujeto humano.

La tesis fundamental de Joseph Ratzinger es: hay una subjetividad de la revelación sin la cual la revelación tampoco existiría de manera objetiva. Esta subjetividad de la revelación es el oyente humano que tiene la fe en la revelación y pertenece a la iglesia, o, en otras palabras: la iglesia es la subjetividad de la revelación objetiva.

Ratzinger planteó esta tesis ya en el escrito de su habilitación, y, a partir de aquí, dicha tesis determinó su pensamiento de forma decisiva.

En este artículo querría presentar algunos motivos y distintos aspectos de esta tesis de Ratzinger que, en mi opinión, tiene una actualidad permanente, incluso en contextos cambiantes. Además parece útil entrar en la teología del nuevo papa.

2. LA TESIS RECHAZADA

En su autobiografía con el título “Mi vida”, que abarca el tiempo desde su nacimiento en 1927 hasta su designación como arzobispo de Múnich en 1977¹, Joseph Ratzinger aborda el tema del motivo y de las circunstancias de su habilitación². Mientras que en su tesis doctoral Ratzinger presenta un estudio sobre la eclesiología en san Agustín (“Pueblo y casa de Dios en la enseñanza sobre la Iglesia de san Agustín”), su tesis de habilitación se dedica a “La teología de la historia de san Buenaventura”. Bajo la palabra clave “teología de la historia” Ratzinger estudiaba la comprensión del concepto de revelación. Al haber sido encargado de enseñar teología fundamental en el seminario mayor de Frisinga (donde estaba la facultad de teología antes del traslado a Múnich) el rector de sus tesis doctorales Gottlieb Söhngen le pidió a Ratzinger que volviera a este concepto central de la teología fundamental. ¿Qué es la revelación, cómo es posible, cómo queda presente en el tiempo?

En la teología neoescolástica, que Ratzinger había estudiado todavía en gran parte, la revelación era considerada más “como la comunicación de algunas verdades a la razón”. Pero ahora había una gran discusión sobre una comprensión más adecuada de la revelación. La idea de una historia de la salvación debería tener abierta la puerta a esta nueva comprensión de la revelación: revelación es “el actuar histórico de Dios, en el cual la verdad se revela gradualmente.” “Así”, escribe Ratzinger, “yo tenía que comprobar si, de alguna forma, Buenaventura era un representante del concepto de la historia de la salvación y si este motivo –además de ser reconocible– se ponía en relación con la idea de la revelación”³.

Después de dos años de estudio, el manuscrito estaba listo. A finales de octubre de 1955 presentó los dos ejemplares exigidos en la facultad de Múnich. Debido a sus muchas tareas, el primer censor y director de la tesis, el gran patrólogo y medievalista Michael Schmaus, tardó mucho en leer el texto de Ratzinger. Durante un congreso de teólogos dogmáticos y fundamentales en Pascua de 1956, en el que participó también Ratzinger Schmaus llamó a Ratzinger para una breve entrevista “en la que de manera francamente fría y sin emoción alguna”, apunta Ratzinger, “me dijo que tenía que rechazar mi trabajo de habilitación

¹ Joseph Ratzinger, *Mi vida. Recuerdos (1927-1977)*, Madrid ⁴2005 (1997).

² Entre paréntesis: habilitación significa una calificación adicional al doctorado para hacerse catedrático en una facultad de teología y consiste en un trabajo escrito cuyo nivel tendría que superar aun el nivel de una tesis doctoral.

³ *Mi vida*, 98s.

porque no respondía a los criterios de rigor científico requeridos para una obra de aquel género.”

¿Teníamos, entonces, un prefecto de la congregación de la fe y ahora un papa que suspendió un gran examen por falta de rigor científico en el trabajo teológico?

Ratzinger comenta la comunicación de Schmaus diciendo: “Era como si me hubiese caído un rayo desde el cielo sereno”⁴. Gottlieb Söhngen, en cambio, que había leído el texto de Ratzinger con entusiasmo, lo citaba ya en sus lecciones. ¿Por qué estas evaluaciones tan diferentes?

A juicio de Ratzinger, los estudios sobre el Medioevo en Munich, “cuyo principal exponente era el propio Schmaus, habían permanecido sustancialmente estancados en los tiempos de la preguerra”. Las nuevas preguntas con respecto a la teología de la historia de salvación y a una interpretación innovadora de los textos medievales, y quizás también el hecho de que Ratzinger no hiciera su trabajo guiado por Schmaus, eran motivos de desaprobación. Es más: el concepto de revelación desarrollado por Ratzinger parecía ser demasiado moderno, no fiel a Buenaventura. Finalmente se consideró que Ratzinger mostraba una cercanía peligrosa al modernismo⁵ y a una “subjetivización del concepto de revelación”⁶.

3. BUENAVENTURA: REVELACIÓN COMO ACTO DIVINO Y SU ENTENDIMIENTO ECLESIAL

Por un lado, Ratzinger muestra en su trabajo⁷ que Buenaventura no conocía un concepto de revelación como la teología moderna, con el que se define el conjunto de los contenidos revelados o que se identifica sim-

⁴ *Mi vida*, 102.

⁵ El modernismo era una teología desarrollada por Alfred Loisy en su libro *L'Évangile et l'Église* (1902) y otros, los cuales quisieron contestar al desafío de la teología protestante de Adolf von Harnack (1851-1930): Mientras Harnack criticó el dogma cristiano como mezcla entre pensamiento hebraico y helenístico (solo el Padre divino forma parte del NT, y no el Hijo de Dios), Loisy intentó mostrar la legitimidad de la evolución del dogma, pero de manera inadecuada, dando la impresión de que iglesia y dogma son exclusivamente invenciones de los apóstoles; el dogma parece tener sólo una raíz en la conciencia subjetiva, y no en la objetividad de la revelación. En 1907 Pío X rechazó el modernismo.

⁶ *Mi vida*, 104.

⁷ Joseph Ratzinger, *La teología de la historia de san Buenaventura*, Madrid 2004 (Die Geschichtstheologie des heiligen Bonaventura, St. Ottilien ²1992 (1959). Sobre este libro cf. Maximilian Heinrich Heim, Joseph Ratzinger – Kirchliche Existenz und existentielle Theologie. Ekklesiologische Grundlinien unter dem Anspruch von *Lumen gentium*. Mit einem Geleitwort von Joseph Kardinal Ratzinger, Frankfurt / M ²2005, 156-159.

plemente con las Sagradas Escrituras. En cambio, Buenaventura usa el término *revelatio* en forma plural indicando con ello acciones históricas de Dios en las cuales Dios se dirige a los hombres. El contenido que Dios revela sería su sabiduría en distintas formas. Éstas implican generalmente un entendimiento espiritual de la Escritura, y la Escritura misma resulta por el contacto místico de los hagiógrafos con Dios en una *visio intellectualis* – un contacto que significa inspiración. Un entendimiento correcto de la Escritura presupondría un lector místico. Ratzinger concluye: “no es la letra lo que hay que considerar como el contenido más auténtico de la fe, sino el sentido espiritual que hay detrás de la letra... a la Escritura en cuanto Escritura no se le denomina revelación sino que ... este nombre lo recibe, al menos indirectamente, la comprensión de la Escritura que tiene lugar en la teología”⁸. La *visio intellectualis* del escritor la envuelve con los «‘pañales de la palabra escrita’»⁹.

Después de estas consideraciones, Ratzinger se dedica a la discusión de una posible equivocación a la que esto podría dar lugar – una equivocación que constituye un motivo de desaprobación de su trabajo: Dada la importancia del sujeto en cuyo entendimiento de la Escritura acontece la revelación, podría “preguntarse si con ello no se ha suprimido la objetividad del hecho de la revelación en favor de un actualismo subjetivista”¹⁰. Ratzinger rechaza esta objeción señalando que no se trata del sujeto individual, aislado, sino de la subjetividad de la iglesia. Se trata de la fe eclesial que tiene exclusivamente la capacidad de entender la Escritura y solo una Escritura entendida y teológicamente interpretada en congruencia con la fe ya fijada constituye revelación. Esta fe conocería además una dinámica histórica: personas místicas como san Francisco consiguen una comprensión más perfecta de la Escritura llevándola a la práctica, como la *regula franciscana* convierte en realidad el discurso de la montaña. Por eso, Buenaventura tiene la esperanza en la venida de un tiempo futuro, determinado por el Espíritu, en el que la fe llegue a una perfección que posibilita una comprensión reveladora más directa de la Escritura – una comprensión que queda, sin embargo, siempre ligada a Cristo y no supera el cristocentrismo a diferencia de la teología de la historia de Joaquín de Fiore que esperaba la venida de una edad del Espíritu. Según Joaquín “Cristo sólo sería un punto de articulación junto a otro”¹¹. Este

⁸ Buenaventura, 118s.

⁹ Buenaventura, 119.

¹⁰ Buenaventura, 119.

¹¹ Buenaventura, 184.

Joaquinismo tiene su importancia también hoy en los planteamientos teológicos de las historias de la salvación: una cristocéntrica, otra pneumática. Esto permitiría una mayor apertura a las verdades de otras religiones, generadas por él lo indeterminado y no cristológicamente fijado del Espíritu¹².

Ratzinger formula el resultado sistemático de su investigación sobre Buenaventura y su relación crítica a Joaquín aplicándolo a cuestiones durante el tiempo del Concilio Vaticano Segundo en un pequeño libro – en una *quaestio* de importancia ecuménica – que publicó junto con el gran teólogo Karl Rahner con el título *Revelación y tradición*. Ratzinger dice: “La revelación se da sólo cuando, además de los materiales que la atestiguan, opera su realidad histórica en forma de fe. En este sentido, en la revelación entra también hasta cierto punto el sujeto receptor, sin el cual aquélla no existe. No puede meterse la revelación en el bolsillo, como uno puede llevar consigo un libro. Es una realidad viva que pide o requiere al hombre como lugar de su presencia”¹³. Ratzinger da un ejemplo: También una persona no creyente puede leer la Escritura, pero no recibe la revelación por falta de la fe¹⁴.

¿Cuáles son las consecuencias de estas reflexiones?

4. LA REVELACIÓN ES UNA PERSONA Y TIENE UNA ESTRUCTURA TRINITARIA

La revelación no es un libro, ni son documentos escritos de la tradición, ni ambas cosas. El cristianismo no es religión de libro, de un texto. En el centro de la fe cristiana está una persona y esta persona, escribe Ratzinger, “es, en sentido propio, la revelación”, es Jesús, el Verbo divino encarnado. Por lo tanto, recibir la revelación “vale tanto como entrar en la realidad de Cristo” en la fe¹⁵.

Según eso hay una dimensión objetiva y una subjetiva de la revelación: el verbo revelador y el sujeto de la fe. Pero también esta fe del sujeto es un efecto de la revelación y no sólo una afirmación que resulta del sujeto. Es el Espíritu Santo quien pone y hace presente a Cristo en el su-

¹² Cf. Reinhold Bernhardt, *Desabsolutierung der Christologie?*, in: *Der einzige Weg zum Heil? Die Herausforderung des christlichen Absolutheitsanspruchs durch die pluralistische Religionstheologie* (QD 143), hrsg. v. M. v. Brück und J. Werbick, Freiburg u.a. 1993, 184–200.

¹³ Karl Rahner – Joseph Ratzinger, *Revelación y tradición*, Barcelona 1970 (*Offenbarung und Überlieferung* 1965), 38s.

¹⁴ *Revelación y tradición*, 38.

¹⁵ *Revelación y tradición*, 38s.

jeto y constituye la fe como virtud teologal. La comprensión de qué y quién es Cristo forma parte de la revelación misma. La verdad de la revelación o su infalibilidad como acontecimiento escatológico y por eso definitivo, irrepetible y único es, en consecuencia, también una cualidad de la fe que acoge la revelación. Si no hay una fe infalible, no hay una revelación escatológica e insuperable. Sin embargo, sólo una revelación insuperable en la historia puede ser revelación como auto-comunicación de Dios. Es decir, la revelación no comunica sólo algo de Dios, sino a Dios mismo, en su palabra divina, que es lo *quo maius cogitari nequit*. Y esta auto-comunicación tiene que ser acogida de forma adecuada, a saber, de una forma también divina: por la gracia, por el Espíritu Santo.

Ratzinger se opone a una comprensión de la fe que la reduzca a una afirmación intelectual de una prueba racional y no ponga en evidencia esta naturaleza divina y pneumática de la fe. Con otras palabras: objetividad y subjetividad de la revelación implican su carácter trinitario: Origen divino, Palabra objetiva y divina así como Espíritu subjetivo y divino. El hecho de la auto-comunicación presupone finalmente una comunicabilidad de Dios en sí mismo, supone que Dios es en sí dialogo, es palabra y amor, tal y como dice Ratzinger en su famoso libro *Introducción al cristianismo*: “Dios es como se *manifiesta*”¹⁶. Entonces, la subjetividad de la revelación incluye el dogma de la Trinidad.

5. LA PROBLEMÁTICA DEL PRINCIPIO “SOLA SCRIPTURA”

Una consecuencia ecuménica de sus reflexiones sobre la subjetividad de la revelación consiste en la pregunta crítica respecto al principio *sola scriptura* de Martín Lutero. La revelación trasciende siempre la Escritura, el Evangelio es más que la palabra escrita. Antes bien, la tradición es la vida y la fe de la Iglesia, en la que ha nacido la Escritura y en la que es entendida como testimonio de la historia salvífica.

En el contexto de la cuestión acerca de si la Iglesia católica podría reconocer el escrito confesional de los Luteranos, la *Confessio Augustana* de 1530, Ratzinger discute el aspecto formal de tal acto por la parte luterana. Él plantea la pregunta provocativa: ¿en qué sentido hay un reconocimiento de la CA por parte de la iglesia luterana? Si la CA es más que teología y si tiene un carácter doctrinal y obligatorio, habría una tradición eclesial luterana. Esta tradición relativizaría el principio *sola scriptura* y establecería la iglesia como sujeto de la revelación – un sujeto eclesial

¹⁶ *Introducción al Cristianismo*, Salamanca ¹²1992, 141.

que podría también conceptualizar la revelación y constituir una tradición dentro de la cual se lee e interpreta la Escritura. Por eso Ratzinger dice que un reconocimiento de la CA como texto de autoridad y de una tradición obligatoria por parte de la iglesia luterana sería un acto de altísima importancia que expresaría que hay aquí una iglesia que puede enseñar con autoridad. En este sentido un reconocimiento luterano de la CA como texto autoritativo no supondría una diferencia más en relación a la iglesia católica, sino que significaría un gran acercamiento a los principios formales de la Iglesia católica¹⁷.

Ratzinger defiende en este contexto que la subjetividad eclesial de la revelación implica una autoridad y un magisterio. Si no existiera la posibilidad de poder decidir de forma auténtica y también definitiva sobre lo que contiene la revelación, ella no estaría presente en la historia, no existiría la revelación en absoluto – no existiría su subjetividad.

Por otro lado Ratzinger insiste en el hecho de que no se puede reducir la fe transmitida a los dogmas ni a los conceptos doctrinales. La fe infalible en la revelación no es una propiedad ni del sujeto humano ni de la Iglesia, es más expropiación. El centro de gravedad de la iglesia y del sujeto humano es siempre Cristo y el reino de Dios, jamás una idea producida por sí misma.

Por fin la facultad de Munich aceptó el trabajo de habilitación de Ratzinger, porque la tercera parte no había recibido muchas críticas por parte de Michael Schmaus de modo que, tras algunas correcciones y modificaciones, fue aceptado por la facultad. Ratzinger pudo empezar con su carrera académica por las facultades de teología católicas de las universidades de Bonn, Munster, Tubinga y Ratisbona.

Como *peritus* del Cardenal de Colonia, Frings, Ratzinger participó en el Concilio Vaticano II. Durante ese tiempo Ratzinger elaboró, junto con Karl Rahner, un esquema alternativo sobre la revelación y lo presentó a finales de octubre de 1962 en la iglesia *Santa Maria dell'Anima* ante un nutrido y purpurado público y fue rechazado. Schmaus calificó al joven perito como un “teenager teológico, un adolescente en teología”¹⁸. Sin embargo, la importancia de la comprensión de la revelación como auto-comunicación divina y no como instrucción informativa desde arriba, el tema de la subjetividad de la revelación, es decir acogida de la revelación

¹⁷ *Theologische Prinzipienlehre. Bausteine zur Fundamentaltheologie*, München 1982, 235.

¹⁸ Cf. Pablo Blanco, *Joseph Ratzinger. Una biografía*, Pamplona 2004, 80; Thomas Weiler, *Volk Gottes – Leib Christi. Die Ekklesiologie Joseph Ratzingers und ihr Einfluß auf das Zweite Vatikanische Konzil*. Mit einem Geleitwort von Joseph Kardinal Ratzinger, Mainz 1997.

por la fe y evolución progresiva de ésta por la tradición viva en la iglesia son doctrinas fijadas ahora por la constitución *Dei Verbum* del Concilio Vaticano II sobre la revelación.

(“Mediante la revelación divina quiso Dios manifestarse a Sí mismo”, dice el Concilio [2], pues define la revelación como auto-comunicación de Dios; el Evangelio predicado por los apóstoles no es el evangelio escrito, sino lo que contiene la revelación como verdad salvadora. “En la predicación oral comunicaron con ejemplos e instituciones lo que habían recibido por la palabra, por la convivencia y por las obras de Cristo, o habían aprendido por la inspiración del Espíritu Santo, como por aquellos Apóstoles y varones apostólicos que, bajo la inspiración del mismo Espíritu, escribieron el mensaje de la salvación” [8]. Según esta afirmación, la Escritura forma parte de la acogida de la revelación por la iglesia, es una forma de la subjetividad de la revelación, pero ni es la revelación ni es el único testimonio de ésta.

“Esta Tradición”, dice el Concilio, “que deriva de los Apóstoles, progresa en la Iglesia con la asistencia del Espíritu Santo: puesto que va creciendo en la comprensión de las cosas y de las palabras transmitidas, ya por la contemplación y el estudio de los creyentes, que las meditan en su corazón y, ya por la percepción íntima que experimentan de las cosas espirituales, ya por el anuncio de aquellos que con la sucesión del episcopado recibieron el carisma cierto de la verdad. Es decir, la Iglesia, en el decurso de los siglos, tiende constantemente a la plenitud de la verdad divina, hasta que en ella se cumplan las palabras de Dios.” [8])

Podemos concluir que las afirmaciones de la constitución sobre la revelación divina corresponden perfectamente a lo que Joseph Ratzinger desarrolló en su trabajo sobre la revelación a la que pertenece de manera esencial su acogida inspirada durante los tiempos.

6. EL DESAFÍO DE LA HISTORICIDAD DE LA REVELACIÓN Y DE SU SUJETO

También durante el tiempo que fue arzobispo de Munich desde 1977 y, sobre todo, desde su nombramiento como prefecto de la congregación de la fe en 1981 hasta el día de hoy como papa, el tema de la revelación así como su acogida y su mediación queda presente en sus ponencias y homilias. El tema de la revelación definitiva en un acontecimiento histórico y casual así como su tradición a través los tiempos provoca otras preguntas respecto a la subjetividad de la revelación:

Conocida es la objeción de Gotthold Ephraim Lessing según la cual un hecho histórico no puede ser jamás el fundamento o la presencia de

algo absoluto, divino con validez universal¹⁹. Una auto-comunicación de Dios bajo forma de una encarnación y dirigida al sujeto humano sucumbe a su historicidad, así como a la historicidad de la tradición de esta auto-comunicación durante los tiempos y en distintas culturas. Ya en la *Introducción al cristianismo* considera esta problemática preguntando si la encarnación no significaría “la ‘circunscripción’ de Dios a un punto de la historia”²⁰. La cercanía de Dios creída por los cristianos parece alejar a Dios. Un Dios trascendente, más allá de la historia, gana más credibilidad. De ahí que, dice Ratzinger, el budismo con su concepto de un absoluto enteramente no-predicable tenga su plausibilidad.

En sus ponencias de los últimos años y sus homilias más recientes Ratzinger se dedica más a este asunto porque la problemática se ha intensificado, tal y como indican los lemas “pluralismo religioso y posmoderno” o “dictadura del relativismo”²¹.

Nació la teología pluralista de las religiones con sus representantes principales Wilfred Cantwell Smith, John Hick, Paul Knitter²². Siguiendo la tradición de la Ilustración dicen que el Dios ilimitado sólo puede revelarse parcialmente en hombres diferentes. Según esto, Dios sólo se puede revelar de forma limitada y ocasional, dado que tanto el hombre como el lenguaje humano son realidades limitadas. No hay, por tanto, una revelación verdadera de Dios mismo. Ya en el nivel filosófico sería evidente que Dios es inaccesible al conocimiento humano. No se puede decidir si Dios es una realidad personal, impersonal o que está más allá de la alternativa entre ser personal e impersonal. Dios es identificado con la llamada cosa-en-sí de la epistemología kantiana, de la que no podemos tener

¹⁹ Gotthold Ephraim Lessing, *Über den Beweis des Geistes und der Kraft* en: *Werke*, ed. H. G. Göpfert, vol. 8, Darmstadt 1996, 9-14, 12: “Éste es ... el cenagoso y amplio foso que no puedo cruzar ... Las verdades históricas contingentes no pueden ser nunca demostración de las verdades racionales necesarias.”

²⁰ *Introducción*, 52.

²¹ Cf. Durante su homilía en la misa *pro eligendo Romano Pontífice*, Joseph Ratzinger condenó la “dictadura del relativismo” que se vive en estos tiempos, que “no reconoce nada como definitivo y que deja sólo, como última cosa, al propio yo con sus deseos”. *Der Anfang Papst Benedikt XVI. Joseph Ratzinger, Predigten und Ansprachen April/Mai 2005* (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 168, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz) Bonn 2005, 14.

²² Cf. Jacques Dupuis, *Verso una teologia cristiana del pluralismo religioso* (BTC 95), Brescia ³2000, 344-410; Perry Schmidt-Leukel, *Theologie der Religionen* (Beiträge zur Fundamentaltheologie und Religionsphilosophie 1), Neuried 1997; *Das Pluralistische Modell in der Theologie der Religionen. Ein Literaturbericht*, en: *Theologische Revue* 89 (1993) 353-364.

ningún concepto²³. La encíclica del Papa Juan Pablo II *Fides et ratio* de 1998, presentada y aclarada por el Cardenal Ratzinger, se dedica al tema de una mediación filosófica de los presupuestos de la revelación y de su racionalidad. La declaración *Dominus Iesus* de 2000, firmada por el prefecto de la Congregación de la fe, afronta directamente el pluralismo religioso que nunca es únicamente un pluralismo *de facto*, sino también *de iure* en forma de la teología pluralista de las religiones (4).

¿Cuáles son los argumentos del Obispo y Cardenal?

7. EL SUJETO EN BÚSQUEDA DE LO NO-NECESARIO LIBRE Y UNIVERSAL

El desafío del pluralismo religioso no lleva al Cardenal a un racionalismo que pretenda probar todo el contenido de la fe transformándolo en un sistema filosófico y deductivo. Esta fue la reacción de G.W.F. Hegel, que, con propósitos apologeticos, transformaba el contenido trinitario del cristianismo en un sistema filosófico y justificaba también la presencia histórica, encarnatoria y eclesial de lo absoluto. Afirmaba que un absoluto que no pueda manifestarse en lo que le es contrario, en lo casual, no-necesario y contingente —este absoluto sería una magnitud limitada por esta incapacidad y, por eso, no sería un absoluto verdadero. La necesidad de la auto-manifestación de lo absoluto en la historia, que Hegel pretendía mostrar, indica un problema de su planteamiento. La libertad, afirma Ratzinger, es el fin de cada sistema, también del marxista o de otros. La libertad pone y realiza siempre lo no-deducible y lo no previsible que hace saltar cada sistema. A pesar de la crítica de Hegel, Ratzinger afirma como el filósofo del idealismo que la exclusión de la presencia definitiva de Dios en historia por la inmensidad de Dios que no cabe en la pequeñez y limitación del ser humano, revela más una soberbia humana que la humildad del hombre. Ratzinger dice en su segunda entrevista con Peter Seewald de 2000, que “Dios es tan grande que puede hacerse pequeño²⁴”.

En su artículo *Salvación e historia* (1970), Ratzinger se acerca, sin embargo, a las ideas de Karl Rahner quien, en su filosofía de la religión *Oyente de la palabra*, pone en evidencia una apertura a priori del sujeto humano a una revelación posible en la historia humana²⁵. El hombre es el sujeto

²³ Cf. John HICK, *God Has Many Names*, London 1982; *Einzigkeit und Universalität Jesu Christi im Dialog mit den Religionen*, hg. G.L. Müller und Massimo Serretti, Freiburg 2001.

²⁴ Joseph Ratzinger, *Dios y el mundo. Creer y vivir en nuestra época. Una conversación con Peter Seewald*, Barcelona 2005, 24.

²⁵ Cf. *Theologische Prinzipienlehre*, 159-179.

que no puede ni realizarse ni colmarse a partir de sí mismo. Ratzinger hablaba ya en su “Introducción al cristianismo” de un sentido definitivo que cumple lo incompleto, como algo a lo que el hombre aspira, pero que el hombre no puede hacer ni darse a sí mismo. En esta perspectiva dice Ratzinger en conformidad con Rahner que el hombre está orientado esencialmente hacia la historia y a lo no-necesario, casual y contingente como una realidad ofrecida por una libertad absoluta que se dirige al hombre.

Por otro lado, Ratzinger duda de que la identificación rahneriana de la historia de la salvación con la historia de la humanidad salvaguarde la peculiaridad y particularidad de la revelación histórica; Ratzinger sospecha que Rahner transforma demasiado lo concreto cristiano en una realidad general y antropológica, lo que significaría, sin embargo, que lo buscado y aspirado del hombre, la auto-donación de Dios, perdería su singularidad y libertad, es decir su cualidades decisivas, sin las cuales la auto-donación de Dios ni es divina, ni es aquella que colma al hombre perfectamente. Por eso el hombre esperaría en la auto-donación de Dios que acontece en correspondencia a lo no-necesario de la libertad, que es lo concreto-histórico.

Ratzinger prefiere la posición de Hans Urs von Balthasar que habla del todo y de lo universal en el fragmento. Es esto lo que anhela el sujeto humano: porque el fragmento representa lo casual, lo no-necesario de la libertad. Por otro lado la libertad y la verdad divinas que se manifiestan en lo fragmentario tienen la cualidad de lo universal. Y donde lo divino y lo casual-histórico realizaron una unidad perfecta, es decir, donde se da la auto-comunicación del Dios único y de su libertad y, por otro lado, la acogida perfecta de ésta por una libertad humana, hay un acontecimiento irrepetible, insuperable y único – ahí está lo absoluto, que es siempre único y no-reproducible, en una acogida humana igualmente única.

8. LA UNICIDAD DE DIOS Y DE LA REVELACIÓN EN CRISTO

Si Dios se ha dado personalmente, este acto de auto-donación no es multiplicable. Lo contrario sería algo abstracto, general, un principio que no estaría mediado y unido a lo concreto e histórico de forma definitiva y perfecta. Tampoco se puede transformar la unidad hipostática entre Dios y Jesús en una verdad general, en un concepto y predicado atribuible a otros. Faltaría otra vez la mediación definitiva y la unidad entre Dios único y lo concreto. El único Dios se da en correspondencia a su unicidad y su entrega definitiva una vez por todas. Y tiene que haber, de un modo

único, una acogida de esta entrega de Dios en forma de una entrega total a la entrega de Dios por parte de una libertad humana.

“La unicidad de Cristo está vinculada con la unicidad de Dios y es su fisonomía concreta”, Ratzinger aclara²⁶ :

Es decir, objetividad y subjetividad de revelación, palabra divina y acogida humana, son, en su forma definitiva, irrepetibles y únicas.

Además: este encuentro salvífico entre libertad divina y libertad humana es más un evento de verdad, de desvelamiento del amor de Dios y menos una comunicación del contenido de verdades.

9. LA COMPRESIÓN CUANTITATIVA DE LA REVELACIÓN POR PARTE DE LA TEOLOGÍA PLURALISTA DE LAS RELIGIONES

Según la teología de la revelación de Ratzinger es evidente que la teología pluralista de las religiones no entiende bien la revelación cristiana como acto y acontecimiento entre libertad divina y humana, sino la capta como transmisión de informaciones²⁷. Si me imagino la revelación como una cantidad de verdades, está claro que en el caso de Dios hay una cantidad ilimitada y que, por consiguiente, un único hombre en su limitación jamás puede mediar esta cantidad ilimitada de verdades divinas. En consecuencia, parece ser más lógico suponer una cantidad ilimitada de revelaciones y un pluralismo de encarnaciones²⁸. En todas las religiones habría unos aspectos de la verdad inefable de lo divino.

La misma consecuencia resulta, dice Ratzinger, si se disuelve la distinción entre personalidad e impersonalidad de lo divino, y entre monoteísmo y politeísmo²⁹. Al suprimir estas distinciones, como lo hace la teología pluralista de las religiones, lo absoluto pierde su concreción y la posibilidad de actuarse ad extra perfectamente. Por eso, según Ratzinger, gana en plausibilidad la idea de múltiples manifestaciones de lo absoluto.

²⁶ Joseph Ratzinger. *Fe; verdad y tolerancia. El cristianismo y las religiones del mundo (Glaube – Wahrheit – Toleranz, Freiburg 2003)*, Salamanca 2005, 93.

²⁷ Cf. John Hick, *Religion. Die menschliche Antwort auf die Frage nach Leben und Tod*, München 1996 (*An Interpretation of Religion* 1989), 267: La presencia del absoluto real consiste en la disposición de „informaciones”, las cuales provienen de una fuente trascendente y son transformadas en llamadas experiencias religiosas por el cerebro humano. Cf. *Fe, verdad y tolerancia*, 106-121.

²⁸ Cf. John Hick, *The Metaphor of God Incarnate. Christology in a Pluralistic Age*, Westminster 1993, 89-98.

²⁹ Cf. *Fe, verdad y tolerancia*, 183-199 (en referencia también a la tesis de Jan Assmann sobre la diferenciación mosaica entre politeísmo tolerante y monoteísmo intolerante).

Para que sea posible superar estos problemas, Ratzinger insiste en una filosofía que esté abierta a la religión y muestre la plausibilidad de un Dios personal.

10. EL “SOBREPASAR” DE LAS CULTURAS Y LA VERDAD ACCESIBLE EN LA TRADICIÓN

Un argumento muy recurrido por parte de la teología pluralista para la incomprendibilidad de Dios en la historia consiste en la insistencia en la determinación cultural de cada percepción de Dios. La imagen de Dios dice mucho sobre la tradición espiritual en la que uno vive y poco o nada sobre Dios mismo. La percepción de la personalidad o impersonalidad de Dios dependería sólo del contexto cultural³⁰.

Ratzinger subraya en una perspectiva antropológica la importancia de la tradición para la auto-comprensión e identidad del hombre como ser temporal-histórico y no-autosuficiente³¹. En la línea de san Agustín, Ratzinger identifica el espíritu humano con la memoria que posibilita la historia recordada y la tradición. A pesar de este significado positivo de la tradición para la humanidad, Ratzinger no olvida mencionar sus posibles aspectos negativos: las tradiciones pueden amenazar la libertad del hombre y originar formas de alienación del hombre consigo mismo, entre ellas incluso la fe: Ratzinger pone el ejemplo de los cruzados, que al conquistar la ciudad santa de Jerusalén, “en la que Cristo había muerto en favor de todos los hombres, realizaron, por su parte, un baño de sangre entre musulmanes y judíos”³².

Una crítica de las tradiciones, también aquellas religiosas, es, por tanto, inevitable, pero jamás una crítica de la realidad de la tradición. Y esta crítica de las tradiciones se refiere otra vez a la tradición para encontrar orientación estudiando tradiciones del pasado para describir su potencial de innovación. Esto no significaría, sin embargo, fijar en una mentalidad arcaica un único punto específico en la tradición.

La figura de Cristo muestra que él, viviendo en la tradición judía, critica las interpretaciones que oscurecen el centro de la ley mosaica: el amor a Dios y al prójimo. Además, precisamente este centro de la tradición judía le permite a Jesús vivir su relación peculiar con Dios, su

³⁰ Vgl. John Hick, *God has many names*, 1982, 48-59; Hick, *Religion*, 274-320;

³¹ *Theologische Prinzipienlehre*, 88-106.

³² *Fe, verdad y tolerancia*, 178.

Abba-Padre. Aquí la tradición no impide una inmediatez con Dios, sino que la favorece. Es un prejuicio de la teología pluralista de las religiones pensar que las tradiciones y las culturas impiden un contacto con lo divino.

En su comentario a la Encíclica *Fides et ratio*, el prefecto de la Congregación de la fe se dedica al concepto de la cultura³³. Él aclara que ya el hecho del encuentro entre las tradiciones y las culturas y de un intercambio entre éstas verifica la apertura de cada cultura, aunque dichos encuentros puedan resultar conflictivos. Ratzinger identifica la relación del espíritu humano con Dios como motor interno de este permanente “sobrepasar” de la propia cultura. Él se refiere a la cultura de Israel que estaría en un proceso de un permanente sobrepasarse a sí misma hacia un Dios siempre mayor porque es libertad infinita. Este “sobrepasar” de las propias ideas y tradiciones es la tradición del pueblo elegido y por eso puede ser el instrumento para iluminar a todos los pueblos. Jesús se pone en esta dinámica y la lleva a la perfección: La concreción personal y la trascendencia inefable convergen y se presuponen recíprocamente. Una realidad divina impersonal jamás podría representar una alteridad tan trascendente y al mismo tiempo una realidad tan cercana e íntima. Sin embargo, el ser personal abarca estas dos dimensiones³⁴.

En la cultura del judaísmo y del cristianismo se puede encontrar, según Ratzinger, argumentos de una importancia universal en favor de la personalidad de Dios. Él está convencido de la convergencia entre la unicidad de lo absoluto y su concreción y personalidad, porque un absoluto que es sólo un principio abstracto y universal, sin auto-relación libre, no podría verdaderamente ser el origen de la libertad humana. Sería la intuición del cristianismo que es lo particular y personal y no lo abstracto-universal lo que tiene prioridad. Ratzinger piensa que se puede demostrar la lógica de esta intuición con medios racionales. Además él cita a científicos que entienden las leyes del cosmos como pensamientos de un creador personal. Investigar y pensar parecen ser actos de una reconstrucción de los pensamientos de un poder absoluto que quiere la existencia de este mundo lógico y captable³⁵.

³³ *Fe, verdad y tolerancia*, 160-182, también 51-71.

³⁴ Cf. *Introducción*, 135-137, 146-151, 154-161.

³⁵ Joseph Ratzinger – Benedikt XVI., *Der Gott des Glaubens und der Gott der Philosophen. Ein Beitrag zum Problem der theologia naturalis*, ed. p. Heino Sonnemans, Leutesdorf 2005; *Introducción*, 129-136; Joseph Ratzinger, *Im Anfang schuf Gott. Konsequenzen des Schöpfungsglaubens*, Freiburg 1996, 32-34.

Entonces, la tradición, la cultura, el lenguaje no forman magnitudes opuestas ni a la verdad en general, ni a la verdad de una revelación definitiva de Dios; tampoco la comunicación de la verdad divina sucumbe necesariamente a la determinación cultural del hombre. Lo contrario es el caso, es decir, la subjetividad de la revelación, a la que pertenece necesariamente el hombre, garantiza la percepción y acogida de esta en su dimensión objetiva. La “culturalidad”, la inserción del hombre en una determinada cultura no justifica un relativismo filosófico o religioso, sino que abre el horizonte único de la verdad en el que se puede realizar un diálogo interreligioso con sentido.

Conclusión: el tema de la subjetividad de la revelación marca una parte importante del pensamiento de Joseph Ratzinger, del Papa Benedicto XVI³⁶. Es un tema que hoy más que nunca provoca muchas discusiones porque de él depende la verdad y la lógica interna del cristianismo.

³⁶ Cf. Olegario González de Cardedal, *Ratzinger y Juan Pablo II. La Iglesia entre dos milenios*, Salamanca 2005: “...será una pregunta clave hasta hoy en la teología de Ratzinger: la relación entre revelación e historia, entre Evangelio y subjetividad, entre acontecimiento originario de Cristo y perduración institucional del Evangelio...”

LA MUJER EUCARÍSTICA. MARÍA Y EL SACRAMENTO DEL ALTAR

Por CHRISTOPH OHLY
Universidad de Munich

*T*odo escriba pues, que entiende del Reino de Dios se parece a un padre de familia que saca de su ajuar lo nuevo y lo viejo (Mt 13, 52). Estas palabras de Jesucristo, con las el Salvador en S. Mateo concluye unos discursos en forma de parábolas, representa simbólicamente una realidad de la esencia más íntima de la Iglesia. La Iglesia vive del tesoro de la Palabra de Dios, que se abre constantemente de manera nueva y llena de espíritu en la Sagrada Escritura y su Tradición viva.

La Constitución Dogmática sobre la Divina Revelación del Concilio Vaticano II: “La Tradición y la Escritura constituyen el depósito sagrado de la Palabra de Dios, confiado a la Iglesia. Fiel a dicho depósito, el pueblo cristiano entero, unido a sus pastores, persevera siempre en la doctrina apostólica y en la unión, en la eucaristía y la oración, y así se realiza una maravillosa concordia de Pastores y fieles en conservar, practicar y profesar la fe recibida” (10,1). La Iglesia extrae de sus fuentes no sólo por ella misma, sino también con el fin de responder a su misión que es siempre la misma, a saber, proclamar el Evangelio hasta los confines de la tierra (cf. Mt 28, 29f).

En la persona de la Iglesia y a la vez representándola a Ella, nuestro fallecido Papa Juan Pablo II se ha convertido en este padre de familia en innumerables ocasiones, así por ejemplo, cuando introdujo en el rezo del Santo Rosario, con su Carta Apostólica “Rosarium Virginis Mariae”, los nuevos misterios luminosos. En el último misterio recuerda él la institución de la Eucaristía por Jesucristo: “Jesús, que nos ha regalado la Eucaristía”. Al invitar a la Iglesia en su carta a considerar el Rosario como una oración cristológica que nos capacita para contemplar con los ojos y el

corazón de la Virgen y Madre de Dios María también la vida pública, llena de luz, de Su Hijo y Señor Nuestro, esto vale de especial modo para la Eucaristía – más aún, es que María se encuentra en una relación especial y profunda con este misterio en la vida de Su Hijo y en la vida de la Iglesia, entonces podemos contemplar, a aprender a Su lado, cosas esenciales de lo que la Eucaristía representa: la fuente de la existencia cristiana, el centro de la Iglesia, la cumbre de la Liturgia (*Sacrosantum Concilium*, 10).

Esto lo subrayan, en la austeridad impresionante del lenguaje litúrgico, todas las plegarias eucarísticas que rezamos. Así por ejemplo, el *Canon del Misal Romano* reza: “en comunión con toda la Iglesia veneramos la memoria, ante todo, de la gloriosa siempre Virgen María, Madre de Jesucristo, Nuestro Dios y Señor”. En la anáfora II se convierte la veneración en oración de petición: “Padre, compadécete de todos nosotros, para que, con María, la Virgen Madre de Dios [...], merezcamos [...] compartir la vida eterna”.

Esta relación especial entre María y la Eucaristía la ha expresado Juan Pablo II de una manera concisa y exacta en su Encíclica “Ecclesia de Eucharistia” al llamarla “mujer eucarística” y constatar que: “Si queremos descubrir en toda su riqueza la relación íntima que une Iglesia y Eucaristía, no podemos olvidar a María, Madre y modelo de la Iglesia... Efectivamente, María puede guiarnos hacia este Santísimo Sacramento porque tiene una relación profunda con él” (53). El Papa Benedicto XVI confirmó estos pensamientos recientemente al final de su homilía en la Fiesta del Corpus Christi y prosiguió: “Sí, realmente María, la Madre del Señor, nos enseña lo que significa entrar en comunión con Cristo: María ha entregado su propia carne, su propia sangre a Jesús, se ha convertido en Tienda viva de la Palabra, cuando se dejó penetrar en cuerpo y alma de Su presencia.”

Esta relación entre la Eucaristía y María merece la pena contemplarla más de cerca, mirando a esta “mujer eucarística” y su actitud interior. “Puesto que la Eucaristía es misterio de fe, que supera de tal manera nuestro entendimiento que nos obliga al más puro abandono a la palabra de Dios, nadie como María puede ser apoyo y guía en una actitud como ésta” (*Ecclesia de Eucharistia*, 54). De modo similar formuló Juan Pablo II esta idea otra vez poco antes de su muerte, en su última carta a los sacerdotes el Jueves Santo: “¿Quién puede hacernos gustar la grandeza del misterio eucarístico mejor que María? Nadie cómo ella puede enseñarnos con qué fervor se han de celebrar los santos Misterios y cómo hemos estar en compañía de su Hijo escondido bajo las especies eucarísticas.

Así pues, la imploro por todos vosotros, confiándole especialmente a los más ancianos, a los enfermos y a cuantos se encuentran en dificultad. En esta Pascua del Año de la Eucaristía me complace hacerme eco para todos vosotros de aquellas palabras dulces y confortantes de Jesús: « Ahí tienes a tu madre » (*Jn 19, 27*).” (8) Tres actitudes que caracterizan especialmente a la Virgen Madre de Dios María, deben ponerse en el centro en las líneas siguientes: su virginidad, su humildad y su alabanza (*Magnificat*) de la grandeza de Dios.

LA VIRGINIDAD DE MARÍA COMO PROTOTIPO DEL SER-REGALADO EUCARÍSTICAMENTE

Cuando el ángel le anuncia a María en Nazaret el plan de Dios de que va a dar a luz a Cristo, pronuncia con la entrega de una virgen su “Fiat” – hágase en mí según tu palabra. Aquí se hace visible la actitud única de la virginidad, ese aceptar todo de parte de la Voluntad con confianza. Ella se convierte así en modelo para todos aquellos cuya sola grandeza está en lo interior, en la disponibilidad para dejarse regalar y llenar por Dios. Aquí resplandece la belleza de una esposa, que se abandona a la guía de su esposo, que es conducida por él a un lugar que ella no conoce, pero que se convertirá en la pradera de su vida, en el lugar del amor íntimo y unión eterna. Esto lo ha vivido María desde el instante de su concepción hasta su ascensión en cuerpo y alma a los cielos; ella vive esto en la gloria de Dios, en la que es venerada como Reina de los cielos.

La actitud de María se convierte en el modelo de la “mujer eucarística” porque en ese rincón silencioso de Nazaret se realiza de una manera sacramental, por decirlo así, lo que tiene lugar en cada creyente durante la celebración de la Eucaristía. El hombre no tiene que originar ningún producto litúrgico, no tiene que hacer ni inventarse ninguna Liturgia, no es él el que realmente actúa. Más bien se incorpora a la Liturgia eucarística de la Iglesia como esposa del Señor, que le tiene preparado el regalo de la salvación por pura gracia: el encuentro con el Esposo Jesucristo, la unión con el Salvador y Redentor en Su Palabra y Su Cuerpo y Sangre. María nos enseña a acoger y celebrar la Eucaristía con una actitud virginal, con la disponibilidad que busca enteramente la Voluntad de Dios.

Desde este punto de vista, ese “fiat” mariano de Nazaret se encuentra de nuevo de muchas formas en la Eucaristía de la Iglesia. Cuando el creyente al recibir la comunión pronuncia su “amén”, se puede escuchar en él el “fiat” de María que recibe, que confiesa con fe y se deja penetrar por la Voluntad de Dios, no, por Dios mismo. El “fiat” de la Virgen además

se hace perceptible cuando el sacerdote, en fidelidad a las promesas en su ordenación, celebra la Liturgia según el orden preestablecido, cuando pronuncia su “amén” a la Liturgia de Dios – signo de Su Amor callado y a la vez elocuente a la Iglesia y su unidad, que se realiza sobre el humus de los Apóstoles y en la unión que abarca a todos los santos. No es él – ni tampoco la comisión litúrgica parroquial – quien “hace” la Liturgia; más bien debe incorporarse de nuevo también, y más que nadie, el sacerdote a esa actitud fundamental de la “mujer eucarística”, convertirse en instrumento autorizado sacramentalmente y asumir de manera visible el lugar de Jesucristo como Cabeza de la Iglesia.

LA HUMILDAD DE MARÍA COMO PROTOTIPO DEL PONDERAR EUCARÍSTICO EN EL CORAZÓN

En el Evangelio de S. Lucas se lee sobre la vida de fe de la Madre de Dios: “ella guardaba todas estas cosas, meditándolas en su corazón.” Su prima Isabel la proclama bienaventurada por haber creído lo que se le dijo de parte del Señor (cf. Lc 1, 45). Creer a alguien, confiar en alguien, ponderar cosas de la fe, son cosas de la interioridad, asunto del entendimiento y del corazón. Se desarrollan fundamentalmente en el silencio, en el interior más íntimo del hombre, que sólo Dios conoce en toda su medida. Un ponderar lleno de fe no hace ostentación, no está hinchado de sí mismo ni se presenta a la luz de una Liturgia ‘escenificada’; más bien conoce el origen de la oración interior y de la fe. Está dispuesto a encontrarse en humildad con la oración y la fe, con la valentía de ponerse a su servicio.

Como “mujer eucarística”, María vive esta actitud como un modelo para nosotros, para que la asumamos en la Liturgia y la Eucaristía, ya que corresponde de manera suma a lo que es este “misterio de fe”. Esta actitud se realiza en un corazón abierto que está dispuesto a escuchar y responder al mensaje de Dios: encuentra su culminación en la adoración, que orienta todo el ser hacia Aquel que nos ha creado y redimido. El Concilio Vaticano II ha ligado esta idea a la expresión, a menudo malentendida, “*participatio actuosa*”. La participación activa en la celebración de la Liturgia, la Eucaristía, no significa un “guateque” litúrgico lo más activo posible; está más bien sellada por una atención dispuesta a la escucha y que desemboca en las palabras de adoración y glorificación, que se hace perceptible en la alabanza pronunciada, que se hace tangible en el acto eucarístico de amor a los hermanos y hermanas.

Ser un “hombre eucarístico” con María quiere decir, pues, en vistas a la actitud de humildad, ponerse al servicio de la oración y de la fe, al servicio de Dios, y, a raíz de ese encuentro con Dios que actúa en el hombre, convertirse a su vez en ‘actor’ en el amor. Para el hombre eucarístico vale decir aquello para lo que Jesús llama a sus discípulos: realizar la verdad en el amor, proclamarlo a Él – que es la verdad (Jn 14, 6) – en el amor.

LA ALABANZA DE MARÍA COMO MODELO DE UNA VIDA COMO HOMBRE EUCARÍSTICO

¡Un hombre lleno de Cristo no puede callar! María lo pone de manifiesto enseguida después del anuncio del ángel a través de su visita a Isabel y su Magnificat, que se ha convertido en el canto de toda la Iglesia: “Magnificat anima mea Dominum – Proclama mi alma la grandeza del Señor, se alegra mi espíritu en Dios, mi Salvador” (Lc 1, 46ss.). María es capaz de tal alabanza porque lleva a Cristo en Su seno y en Su corazón, porque canta y vive en Cristo. La vida del hombre se convierte en una alabanza de Dios cuando lleva en sí a Cristo y de este modo regala a los demás hombres un encuentro con el Dios vivo, un encuentro con el Salvador.

También entonces es María la “mujer eucarística” que vive y actúa por Él, con Él y en Él. Ella tiene que proclamar este “misterio de nuestra fe” con su pensamiento (“ella guardaba todo lo ocurrido y lo meditaba en Su corazón”), con su palabra (“Haced lo que Él os diga”) y con sus obras que se hacen visibles en el camino con Su Hijo a través de la cruz y los sufrimientos hasta la alegría de la Resurrección. Esto lo hace en la fidelidad y constancia inquebrantables que no se escabulle sino que permanece al pie de las cruces de este mundo. Ella sabe que la cruz de la vida conduce a la luz de la vida: “per crucem ad lucem”.

María es en esto comparable al Sagrario que alberga a Cristo y proclama al mundo, sin imposiciones y silenciosamente, aunque a la vez con fuerza e intensidad, la presencia de Cristo en la tierra. El permanece fiel allí y espera a los hombres. María puede compararse con una custodia que lleva dentro de sí a Cristo y con la belleza de una esposa lo irradia al mundo y en los corazones de los hombres, más aún, que se pone Ella misma a disposición para que el Salvador se pueda exponer ante los hombres para su salvación, para que adoren a Dios. La “mujer eucarística” se convierte en una sola Hostia con Su Hijo, en un solo sacrificio que se ofrenda al Padre. Su tarea es “llevar al mundo los méritos de la salvación” (P. Morales).

Esta estar lleno de Cristo eucarístico nos lo enseña María con su alabanza, que se convierte en el ‘cantus firmus’ de nuestra vida desde la Eucaristía. También nosotros somos como María recipientes de la fe, que llevan en sí a Cristo por medio de la Eucaristía y proclaman al Salvador del mundo a los hombres con su fuerza misionera y su disposición para la entrega. También nosotros somos un sagrario viviente, una custodia viva que irradia a Cristo en el mundo. Esta es una razón incomparable para la santidad, que toma forma en el agradecimiento y la alabanza.

María nos enseña a reconocer y vivir la Eucaristía siempre como la razón de nuestro envío misionero. Esto tiene que ser el fin de cada celebración de la Eucaristía: la unión con el sacrificio de Jesucristo en la cruz, el fortalecimiento en el camino hacia el Padre, la disponibilidad creciente en el amor a ser instrumento de salvación de los hombres de nuestro tiempo. Reconozcamos por eso en las palabras de la consagración la tarea que Jesús nos encomienda: deshacerse y entregarse uno mismo para la salvación de los demás: este es mi cuerpo, esta es mi sangre – ¡para vosotros!

María enseña en Su virginidad a aceptar con agradecimiento la Eucaristía como un regalo, en Su humildad, a servir amando a la Eucaristía y a recibirla; y en Su alabanza nos enseña a inmolarse por medio de la Eucaristía como un sacrificio misionero. Nos enseña a aceptar, amar y anunciar a Cristo. Por eso se la puede proclamar a Ella la “mujer eucarística” y suplicar con una oración de Juan Pablo II esta misma actitud para uno mismo:

¡María, oh amable Señora!

¡Oh, mujer dulce, vestida de sol y venerada por la Iglesia como la mujer eucarística!

Ayúdanos a comprender cada vez más profundamente el misterio de la Eucaristía de Tu Hijo.

Ayúdanos con Tu virginidad, con Tu humildad, con Tu alabanza a descubrir cada vez con más profundidad en este misterio a Cristo, el Salvador del mundo, el Redentor de todos los hombres.

Tú estás vestida de sol, con el sol de la Trinidad impenetrable, con el sol del Dios amigo de los hombres.

Tú estás vestida del sol de Cristo, del Cristo de Belén y Nazaret, De Jerusalén y del Calvario.

Tú estás vestida con el sol de la Salvación del hombre y del mundo Por medio de la cruz y la Resurrección de Tu Hijo.

Tú estás vestida del sol de Cristo para nosotros, que vivimos en
este suelo
Como desterrados hijos de Eva,
Como hijos redimidos del Padre celestial,
Como templos del Espíritu Santo.
¡Concedenos que este sol siempre brille, también a través de no-
sotros sobre esta tierra!
¡Concedenos que este sol nunca se oscurezca en el alma de los
hombres!

II. EL HALO CÁLIDO DE LA VERDAD

LA SABIDURÍA DEL CORAZÓN Y LA CRISIS DE LA VERDAD

Por EUDALDO FORMENT
Universidad de Barcelona

1. LA VERDAD Y LA SABIDURÍA

El lunes 4 de julio de 2005, el Papa Benedicto XVI recibió a una peregrinación de la Archidiócesis de Madrid, encabezada por su arzobispo, el Cardenal Antonio María Rouco. En su discurso, el nuevo Papa dijo: “En una sociedad sedienta de auténticos valores humanos y que sufre tantas divisiones y fracturas, la comunidad de los creyentes ha de ser portadora de la luz del Evangelio, con la certeza de que la caridad es ante todo comunicación de la verdad”¹.

Estas últimas palabras, que se exponen como una “certeza”, como algo que requiere un total asentimiento, presentan la comunicación de la verdad – tema al que dedicamos el “VII Curso de Antropología Filosófica” del curso pasado²– como constitutivo de la caridad, del grado mayor del amor. Además, al precisarse “ante todo”, como su componente principal.

Hemos creído, por tanto, que la materia de este “VIII Curso de Antropología Filosófica”, del que también tengo el gusto y el honor de ser su coordinador, –que organiza el “Seminario de Pensamiento Ángel González Álvarez”, que dirige Lydia Jiménez, Secretaria del Patronato de la Fundación Universitaria Española–, sea, en continuación con el curso pasado, “La verdad en la caridad”.

¹ BENEDICTO XVI, Discurso de su santidad Benedicto XVI a una peregrinación de la archidiócesis de Madrid, 4-VII-2005.

² *Verdad y comunicación*, VII Curso de Antropología Filosófica, 12, 19, y 26 enero, 2, 9, y 16 marzo, 6 y 13 de abril. Véase: “Cuadernos de Pensamiento” (Madrid), 17/2005.

Los profesores D. Pablo Domínguez, D^a Francisca Tomar, D. Ángel Sánchez-Palencia, D. Vicente Lozano, D^a Lourdes Redondo, D^a Teresa Cid, D. Ramiro Flórez y D^a Juan-José Pérez Soba Diez del Corral, en los próximos martes de enero, febrero y marzo, irán desglosando los distintos aspectos que implica el acto de caridad de manifestación de la verdad. Como introducción al curso, quiero comenzar con la constatación de la actual crisis de la verdad.

Hace unos años, el entonces cardenal Ratzinger, en una conferencia, que pronunció en Madrid, el 16 de febrero de 2000, notaba que en muchas afirmaciones actuales, que se manifiestan en leyes: “Presuponen que no puede haber ninguna otra instancia por encima de las decisiones de una mayoría. La mayoría coyuntural se convierte en un absoluto. Porque de hecho vuelve a existir lo absoluto, lo inapelable. Estamos expuestos al dominio del positivismo y a la absolutización de lo coyuntural, de lo manipulable. Si el hombre queda fuera de la verdad, entonces ya sólo puede dominar sobre él lo coyuntural, lo arbitrario”³.

Sin admitir ninguna verdad trascendente y sin reconocer la tendencia y la capacidad del hombre hacia la misma, se cae en lo que objetivamente es relativismo. La verdad queda reducida al ámbito de lo subjetivo, porque incluso lo coyuntural, en su significado de lo favorable u oportuno, hace referencia directa al sujeto, no a la realidad de las cosas.

Más recientemente decía Ratzinger, pocos días antes de ser elegido Papa, al recibir el Premio San Benedetto, “Por la promoción de la vida y de la familia en Europa”, que: “El relativismo, que constituye el punto de partida de todo esto, se convierte así en un dogmatismo que se cree en posesión del conocimiento definitivo de la razón y con derecho a considerar todo el resto sólo como un estadio de la humanidad en el fondo superado y que puede ser adecuadamente relativizado”⁴.

Dos semanas después, dirigiéndose a todos los cardenales, notaba también que: “El relativismo, es decir dejarse 'llevar a la deriva por cualquier viento de doctrina', parece ser la única actitud adecuada en los tiempos actuales”. Añadía que: “Se va constituyendo una dictadura del relativismo que no reconoce nada como definitivo y que deja como última medida sólo el propio yo y sus antojos”⁵.

³ RATZINGER, *Fe, verdad y cultura. reflexiones a propósito de la encíclica “Fides et ratio”*., Madrid, I Congreso Teológico internacional, 2000, I.

⁴ IDEM, *Reflexiones sobre las culturas que hoy se abren*, Subiaco, Monasterio de Santa Escolástica, 1-IV-2005, 1.

⁵ IDEM, *Homilia del Cardenal Joseph Ratzinger Decano del Colegio Cardenalicio*. Misa “Pro eligendo Pontifice”, 18-IV-2005.

La crisis de la verdad lleva a la del bien, al que está dirigida directamente el amor de caridad. La doctrina metafísica de los trascendentales enseña que la verdad y el bien son idénticos realmente y que sólo se distinguen conceptualmente, aunque con un fundamento imperfecto en la realidad, en cuanto que cada uno despliega una faceta suya, que no es un constitutivo. En el caso de la verdad y el bien explicitan respectivamente el ser objeto de la inteligencia y de la voluntad, propiedades implícitas en todo ente.

El conocimiento de la verdad lleva a lo que se llama sabiduría. El que el sabio conozca la verdad implica, por una parte, que, como afirma Santo Tomás: “al sabio le pertenezca juzgar”⁶. Esta función intelectual lleva al conocimiento de las causas intrínsecas, material y formal, de las cosas, al conocimiento de la naturaleza de las distintas cosas, y también a descubrimiento de su causa eficiente, del porqué son de tal manera.

Por otra parte, sostiene que el sabio es capaz de conocer el orden de la realidad. Dice también el Aquinate: “Entre las cualidades que los hombres conciben en el sabio, señala el Filósofo que 'es propio del sabio ordenar' (*Metafísica*, I, 2, 3 982a 18)”⁷. Este principio, que, siguiendo a Aristóteles, Santo Tomás repite muchas veces, supone que la sabiduría conoce la causa final de las cosas, el para qué.

Una consecuencia de estas dos tareas propias de la sabiduría, del conocimiento de la verdad, ordenar y juzgar, y de su fundamento, el conocimiento por causas, esta expresada en la siguiente afirmación del Aquinate: “El sabio ama y honra al entendimiento, que es sumamente amado por Dios entre todo lo humano”⁸. Lo que más ama Dios de la naturaleza humana es el entendimiento.

La sabiduría tiene por objeto conocer el orden de las cosas y la manera de vivir de acuerdo con él. En una novela reciente, del filósofo, teólogo e historiador César Vidal, *Los hijos de la luz*, ganadora del IV Premio de Novela Ciudad de Torre Vieja, del año 2005, recupera la memoria de esta doctrina, que parece perdida en la literatura contemporánea. Uno de los protagonistas siente su aprecio al orden de esta manera: “Por alguna razón que no era fácil de saber (...) no podía tolerar el desorden ni la falta de armonía. Se trataba de una actitud que podía hacer extensible lo mismo al trazado de una calle que a la limpieza de sus camisas, una operación aritmética bien resuelta o a la lucha contra el crimen. No soportaba

⁶IDEM, *Summa Theologiae.*, I, q. 1, a. 6, ad 3.

⁷IDEM, *Summa contra los gentiles*, I, c. I

⁸IDEM, *Comentario a la Ética a Nicómaco*, X, lec. 13, n. 1497.

lo que resultaba disonante, torcido, feo o malo”⁹. Corrobora así las conocidas palabras con las que Aristóteles comienza su *Metafísica*: “Todos los hombres desean por naturaleza saber”¹⁰, y, por tanto, ordenar.

El personaje de la novela de Vidal, en otro momento de la novela, mira las calles por las que anda y advierte que: “Los árboles, el empedrado, las fachadas... todos y cada uno de aquellos detalles denotaban una armonía hermosa, tranquila y sosegada. En buena medida, eran el reflejo de lo que sucedía en el interior de aquellas casas donde los padres enseñaban a los hijos a ser hombres y mujeres de provecho, donde los hijos obedecían a los padres, donde todos trabajaban para asegurar el presente y planear el porvenir y donde se dirigían a Dios en busca de amparo a la hora de enfrentarse con aquellas angustias que no pueden ser remediadas por el ser humano. Por supuesto, como sucede con un cuerpo sano o con una viña fecunda, ocasionalmente, algo de aquel orden se quebraba”¹¹.

En la novela, uno de estos males es una grave conspiración. De la que se dice que “Era grave no sólo porque pretendía acabar con el orden social, sino, sobre todo, porque arrancaba de unos principios... disolventes, sí, totalmente disolventes. No es que deseara aniquilar con la nobleza y la monarquía, lo que ya es bastante grave, es que incluso tenía la intención de destruir las raíces sagradas del orden y luego extender la desdicha a otros reinos”¹².

2. PRIORIDAD DE LA CARIDAD

La sabiduría esta orientada a la verdad y, por lo mismo, al bien. En la iconografía de Santo Tomás, cuando se le presenta sosteniendo un libro abierto, como puede verse, por ejemplo, en las conocidas pinturas de Fra Angélico, Simone Martini y Francesco Traini, en las dos páginas, está escrito el comienzo de la *Suma contra los gentiles*, la frase del libro de los *Proverbios*. “Veritatem meditabitur guttur, et labia mea detestabuntur impium” (*Prov* 8, 7). Mi boca medita en la verdad y mis labios aborrecerán lo impío.

Explícitamente lo indica el Aquinate, al final del primer capítulo de esta obra, al comentar estas palabras de la Escritura: “Por boca de la Sabiduría se señala convenientemente, en las palabras propuestas, el

⁹CÉSAR VIDAL, *Los hijos de la luz*, Madrid, Plaza y Janés, 2005, p. 29

¹⁰ARISTÓTELES, *Metafísica*, I, 980^a.

¹¹CÉSAR VIDAL, *Los hijos de la luz*, op. cit, p. 164.

¹²*Ibid.*, p. 278.

doble oficio del sabio: exponer la verdad divina, verdad por antonomasia, a la que se refiere cuando dice: 'mi boca pronuncia la verdad', e impugnar el error contrario a la verdad, al que se refiere cuando dice: 'Y mis labios aborrecerán lo inicuo'. En estas palabras se designa la falsedad contra la verdad divina, que es también contraria a la religión, llamada 'piedad' de donde su contraria asume el nombre de 'impiedad' »¹³. Se aborrece lo inicuo, es decir, lo malo o cruel, y se hace porque se quiere el bien. La sabiduría busca la verdad y el bien. El conocimiento que proporciona no es sólo un saber, sino también un sabor, un conocimiento sabroso o amoroso.

Esta auténtica sabiduría, que por su componente experiencial o amoroso podrá denominarse sabiduría del corazón, es la que recae sobre el orden del mismo bien. Santo Tomás, con San Agustín, considera el orden como una de las tres dimensiones de todo lo bueno. El modo, la vertiente singular y existencial, y la especie, o su naturaleza, causan el orden, o la referencia u orientación de las cosas, tanto en sus aspectos tendenciales como difusivos¹⁴.

La sabiduría cristiana que, supone, según lo dicho, la virtud de la caridad, debe conocer el orden de este amor sobrenatural. Tal como la concibe en su sistema filosófico-teológico de Santo Tomás, el ejercicio del amor y también de la caridad, o amor sobrenatural, que procede de la gracia, debe seguir un orden, ya que se refiere a objetos distintos, porque participan en distinto grado del bien supremo o felicidad eterna, fin último al que tiende. En este orden el primer puesto corresponde a Dios principio de esta bienaventuranza o felicidad. El orden de los siguientes seres será según su proximidad a este fundamento.

En primer lugar, hay que amar, por tanto, a Dios, tanto objetiva como subjetiva o afectivamente, y sobre todas las cosas, incluso sobre sí mismo. El hombre debe amarle absolutamente por varios motivos.

Primero, porque Dios es infinitamente bueno. Es la suma bondad infinitamente bienhechora de todo lo demás.

Segundo, porque Dios tiene primero el amor hacia el hombre, tomando la iniciativa en el amor y de un modo absolutamente gratuito. "Amemos a Dios, porque Él nos amó primero" (I Ju, 4, 19). Su amor es de suma benevolencia y quiere, por ello, comunicar al hombre su propia bondad. No ama en beneficio suyo, sino para provecho del hombre. Toda la utilidad de su amor es para los hombres, para cada uno de los hombres,

¹³SANTO TOMÁS, *Summa Contra Gentes*, I, c. 1.

¹⁴Cf. IDEM, *Summa Theologiae*, I, q. 5, a. 5, in c.

para cada persona. De tal manera, que si sólo existiera una persona, la amaría igual que ahora que pertenece al género humano.

Tercero, por los bienes que Dios ha conferido al hombre, como son los beneficios naturales, tales como la creación, la conservación, la providencia y la gobernación. Estos bienes constituyen el tercer motivo que debe impulsar al amor a Dios.

Cuarto, por los bienes sobrenaturales, beneficios inmensamente superiores a los anteriores. Santo Tomás llega a decir que: “El bien de la gracia de un solo hombre es mayor que el bien natural de todo el universo”¹⁵. Entre los bienes naturales y los sobrenaturales hay una distancia infinita. El beneficio más grande de orden sobrenatural es la futura gloria o felicidad plena, perfecta y eterna. Es un fin sobrenatural, no exigido por la naturaleza humana y fijado para el hombre de manera totalmente gratuita y misericordiosa.

Quinto. Todavía tendrían que añadirse los muchos beneficios naturales y sobrenaturales que Dios concede especialmente a cada hombre y que este puede descubrir fácilmente en su vida.

Muchos tomistas han precisado que la prioridad universal del amor a Dios, que le debe el hombre, no le exige, sin embargo, que en esta vida sea un amor apreciativa o afectivamente más intenso que el que se tenga a una criatura, pero de modo involuntario. Basta que sea más intenso objetivamente, de manera que la voluntad anteponga el amor a Dios a cualquier otro, por reconocer intelectualmente que Dios es lo más digno y amable.

La razón es que la intensidad subjetiva o afectiva, en el hombre, no depende de la grandeza del objeto, sino de su presencia y viveza con el que se capta, sobre todo porque depende además de la afectividad sensible. No obstante, a medida que el hombre se une más íntimamente con Dios, por efecto de los dones sobrenaturales, le va amando más, incluso subjetiva o sentimentalmente más que a nadie. En el cielo se amará, por ello, a Dios más que todo, tanto en intensidad objetiva como subjetiva. Se cumplirá a sí perfectamente el primer mandamiento de la ley divina: “Amaras al Señor tu Dios con todo tu corazón, con toda tu alma, con toda tu mente” (Mt, 22, 37).

Otros tomistas, como Báñez, en cambio, consideran que, en el amor a Dios, por su máxima intensidad, no se puede distinguir el aspecto objetivo y el subjetivo. Al mayor bien que es Dios, se le debe el máximo amor y para que sea así se le debe también el mayor amor afectivo.

¹⁵Ibid., I-II, q. 113, a. 9, ad 2.

Añaden que la diferencia entre los dos sentidos del amor la aplicará Santo Tomás al amor a las criaturas. Al compararse el amor a Dios y al amor a ellas, aparece la diferencia en la intensidad subjetiva. Este mayor afecto, que tenemos a las criaturas, producido por su mayor cercanía a nosotros, y por tanto, natural y no libre, es un entorpecimiento para el debido amor a Dios. El principal y primer mandamiento exige no sólo “entregarle nuestra intención, nuestra voluntad y nuestra mente”, sino también hay que : “entregar a Dios todas las fuerzas”¹⁶.

En cualquier caso, el mayor amor a una criatura no procede de la caridad sobrenatural, aunque el amor, si es ordenado, a ella, y, por tanto, sin su primacía, puede ser sobrenatural. La caridad es amistad con Dios, porque cumple las condiciones de todo amor de amistad: benevolencia, reciprocidad, la comunicación de la vida personal o compartición del bien espiritual –que es según el entendimiento y la voluntad–, y la unión afectiva de esta última, que llevan a la unión efectiva o real, fin y efecto.

3. FUNDAMENTO DE LA CARIDAD

Por los beneficios que Dios comunica al hombre es posible la amistad divina. Dios comunica su infinita bondad al hombre. Le hace incluso participar de su misma felicidad o bienaventuranza. Esta comunicación divina fundamenta la caridad o amistad con Dios. “Habiendo cierta comunicación del hombre con Dios, en cuanto nos comunica su bienaventuranza, sobre tal comunicación es menester cimentar alguna amistad (...) Y el amor fundado en esta comunicación es la caridad. Por donde es claro que la caridad es una amistad del hombre con Dios”¹⁷.

Debe advertirse sobre este amor de amistad con Dios o caridad, que, en primer lugar, el hombre por sí mismo no le es posible tener amistad con Dios, mantener la reciprocidad. “La caridad es una amistad del hombre con Dios fundada en la comunicación de la bienaventuranza eterna. Esta comunicación no se da según dones naturales, sino gratuitos, porque dice San Pablo: 'la vida eterna es gracia de Dios' (Rom, 6, 23), por donde la misma caridad sobrepasa las facultades de la naturaleza. Lo que sobrepuja la capacidad de la naturaleza no puede ser natural ni adquirido por potencias naturales, pues el efecto natural no trasciende su causa. Por lo cual, no podemos tener la caridad naturalmente, ni adquirirla por las fuerzas natura-

¹⁶IDEM, *Consideraciones sobre los dos preceptos de la caridad y los diez preceptos de la ley*, 4.

¹⁷IDEM, *Summa Theologiae*, II-II, q. 23, a. 1, in c.

les, sino por la infusión del Espíritu Santo, que es el amor del Padre y del Hijo, cuya participación en nosotros es la misma caridad creada”¹⁸.

La amistad con Dios, tiene un origen sobrenatural. Se posee por infusión divina. Las comunicaciones o beneficios de orden natural, por estar a infinita distancia de la gracia, comunicación que permite la convivencia de la misma vida divina por participación, no funda ninguna amistad.

Desde las criaturas, la razón humana puede ascender hasta Dios como Creador. El hombre obtiene así un concepto filosófico de Dios en cuanto un atributo de su naturaleza. También la razón humana le permite que: “pueda considerar la naturaleza divina como subsistente y como persona”¹⁹.

No le es posible conocer las tres personas divinas, porque la creación es un poder que pertenece a la esencia o naturaleza divina. Sin embargo, como: “En Dios, es idéntico lo que es y aquello por lo que es, todo lo que se atribuye a Dios en abstracto, considerado aparte del resto, será algo subsistente, y, por tanto, una persona, ya que tal atributo pertenece a una naturaleza intelectual”²⁰.

Este conocimiento racional de Dios como Creador y como Persona no posibilita un amor de amistad con Él. Sólo un amor de benevolencia, fruto del deseo natural de amar a Dios más que a sí mismo por el mismo camino de la razón, incluso el hombre puede conocer la infinita Bondad de Dios. Sin embargo, por sí mismo no puede unirse a ella, tener amistad con Dios.

El amor de amistad, con sus características esenciales de benevolencia, reciprocidad y comunicación vital, que origina necesariamente la unión afectiva y la posible unión real, está causado por la semejanza en un bien. Por ello, explica Santo Tomás: “Amamos naturalmente al sumo bien sobre todas las cosas, en cuanto poseemos su semejanza por los bienes naturales. Más como la naturaleza no puede alcanzar a las operaciones divinas, que son su misma vida y bienaventuranza, es decir, la visión de su esencia, por eso no alcanza tampoco a la amistad, que hace al hombre convivir y comunicar en todo con Dios como amigo. Por eso se precisa la adición de la caridad para tener amistad con Dios y para que le amemos, hechos semejantes a Él”²¹.

¹⁸Ibid., II-II, q. 24, a. 2, in c.

¹⁹Ibid., III, q. 3, a. 3, ad 1.

²⁰Ibid., III, q. 3, a. 3, ad 1

²¹IDEM, *Escrito sobre los cuatro libros de las Sentencias del Maestro Lombardo*, III, d. 27, q. 2, a. 2, ad 4.

Sin el don sobrenatural de la gracia, por el cual la naturaleza humana es elevada en su mismo ser al orden sobrenatural y constituyendo en el hombre como una nueva naturaleza, que le permitirá realizar operaciones sobrenaturales, el hombre participa substancialmente de la naturaleza divina, se hace semejante a Dios en su divinidad. El hombre puede tener ya amistad con Dios y compartir la misma vida de Dios, tener comunicación con ella, incoativamente en esta vida y plena y definitivamente en al bienaventuranza eterna

Al hacerle participe substancialmente de su naturaleza divina, de hacerle imagen sobrenatural de Dios o hijo adoptivo de Dios, semejantes al Verbo, que es su hijo natural, Dios se da al hombre como amigo y, por ello, éste puede corresponderle, tener amistad con Él. Con ella, podrá poseer de algún modo su infinita bondad, en cuanto bienaventuranza o felicidad, comunicada o en común, compartida de alguna manera. La comunicación por Dios de su vida divina al hombre hace posible el amor teologal, la amistad entre el hombre y Dios.

El don de la caridad, infundido por Dios, no es merecido por la naturaleza humana. Ni tampoco por una disposición previa de al misma o por una preparación anterior del hombre, porque: “Incluso esa misma disposición o impulso los causa el Espíritu Santo, moviendo más o menos a la mente del hombre según su voluntad”²².

Además: “Por sobrepujar la caridad la proporción de la naturaleza humana no depende de ninguna virtud natural, sino de la sola gracia del Espíritu Santo, que la infunde. Por lo cual, la cantidad de caridad no depende de la condición de la naturaleza o de la capacidad de la virtud natural, sino sólo de la voluntad del Espíritu Santo, que reparte sus dones como quiere”²³.

Solo por las obras realizadas en gracia de Dios, teniendo así ya la virtud sobrenatural de la caridad, el hombre puede merecer el aumento de la gracia, y, por tanto, la de la misma caridad, y la vida eterna. “La obra meritoria del hombre puede considerarse en un doble sentido. Primero, en cuanto que procede del libre albedrío; segundo, en cuanto que procede de la gracia del Espíritu Santo. Si nos atenemos a la substancia de la obra y en cuanto que procede del libre albedrío, entonces no puede haber condignidad con la vida eterna, debido a la máxima desproporción; pero se da una razón de congruencia por cierta igualdad propor-

²²IDEM, *Summa Theologiae*, II-II, q. 24, a. 3, ad 1.

²³Ibid., II-II, q. 24, a. 3, in c.

cional, pues parece razonable que al hombre que obra según sus fuerzas, Dios le recompense según la excelencia de su poder”.

El Aquinate se refiere a dos tipos de mérito: el de condigno, basado en la justicia, y por tanto, en la igualdad o proporcionalidad entre el acto meritorio y la recompensa; y el de congruo, que lo hace en razones de conveniencia, por parte del que obra y de la liberalidad del que recompensa. Así, por ejemplo, el trabajador adquiere el mérito de condigno para recibir su salario; el que ha hecho un favor tiene el mérito de congruo o se hace acreedora de una recompensa agradecida. Este sería el único mérito de la buena obra en cuanto realizada por el hombre en gracia de Dios, no por razones de justicia, aunque tampoco de pura gratuidad.

Como la buena obra no procede sólo de la libertad, de algo natural, añade Santo Tomás: “Si hablamos de la obra meritoria en cuanto que procede de la gracia del Espíritu Santo, entonces merece de condigno la vida eterna. Porque en ese caso, el valor del mérito, se mide por el poder del Espíritu Santo, que nos mueve a la vida eterna, conforme al texto de San Juan: 'Brotará en él una fuente de agua que salte hasta la vida eterna (Io 4, 14). También se toma la recompensa de la obra atendiendo a la dignidad de la gracia, mediante la cual el hombre, hecho consorte de la naturaleza divina, es adoptado como hijo de Dios, al que se debe la herencia por el mismo derecho de adopción, según el texto del apóstol: 'Si hijos, también herederos' (Rom 8,17)”²⁴. Ahora, la recompensa es debida a la justicia, es de condigno, pero no con respecto al hombre, Dios no puede contraer obligaciones respecto a él, sino porque se debe a sí mismo el cumplir su palabra de recompensar estos actos meritorios

En segundo lugar, debe notarse que la caridad es una virtud única. La caridad de Dios, en el sentido del amor de Dios hacia el hombre, que es el primero, es la misma que la caridad del hombre, en el otro sentido de la caridad con que el hombre puede amar a Dios, porque ha recibido el don sobrenatural de Dios. El amor de Dios, que es creador, crea en el hombre la vida divina, que es la que permite amar a Dios. El primer amor con que Dios ama a los hombres es el mismo con que éstos le corresponden, porque: “En cuanto a cierta unión espiritual el hombre de alguna manera se transforma en aquel fin último, lo cual hace la caridad”²⁵.

También la caridad como hábito sobrenatural humano es específicamente una. “La caridad es omnímodamente virtud única”²⁶. Aunque a los

²⁴Ibid., I-II, q. 114, a. 3, in c.

²⁵Ibid., I-II, q. 62, a. 3, in c.

²⁶Ibid., I, q. 2, a. 2, ad 1.

objetos a los que se dirige la caridad sean distintos no lo es su motivo formal, que es lo especificante: Dios en cuanto amigo del hombre, o en cuanto le comunica su misma vida divina. “Siendo el fin de la caridad uno, a saber: la Bondad Divina, es también una la comunicación de la bienaventuranza eterna sobre la que se cimienta esta amistad”. Por ello: “es el mismo específicamente el acto con que se ama a Dios y el acto con el que se ama al prójimo”²⁷. Con el mismo amor teologal de caridad, se ama a Dios, y también a uno mismo y al prójimo por Dios.

El amor de caridad es único. Con el mismo movimiento y, por tanto, a la vez, el hombre ama a Dios, más que todo, se ama a sí mismo, aunque con un amor subordinado al amor de Dios, y ama a los demás. El amor de caridad es uno en todas sus fases y unifica a todas las demás virtudes, en cuanto les da su ordenación definitiva²⁸, perfeccionándolas y sobreele-vándolas²⁹.

La caridad es, el fundamento en el que apoyan las otras virtudes. Además, es su raíz, en el sentido de que: “La caridad ordena los actos de todas las virtudes al último fin, y, por eso, da la forma a los actos de las virtudes”³⁰. Como consecuencia: “No puede haber virtud verdadera sin caridad”³¹. Aunque es cierto que: “Puede darse sin caridad acción buena de suyo, aunque no perfectamente buena, por faltarle la debida ordenación al fin”³².

4. EL PROBLEMA DEL AMOR PURO

También, en tercer lugar, hay que reparar que, por la caridad, el hombre ama a Dios no sólo como objeto de su bienaventuranza exclusiva, sino también de la propia. El amor a Dios por sí mismo, hace que se le quiera por ser Sumo bien, en sí mismo y para el hombre. El amor de caridad es el amor al “bien divino, en cuanto objeto de bienaventuranza”³³.

Dios no sólo es infinitamente amable en sí mismo, sino que además está destinado para el hombre. Siendo así es posible el amor de amistad o caridad, que requiere comunicación recíproca. Aristóteles definía la

²⁷Ibid., II-II, q. 25, a. 1, in c.

²⁸Cf. Ibid., II-II, q. 23, a. 8.

²⁹Cf. Ibid., II-II, q. 23, a. 7.

³⁰Ibid., II-II, q. 23, a. 8, in c.

³¹Ibid., II-II, q. 23, a. 1, in c.

³²Ibid., II-II, q. 23, a. 7, ad 1.

³³Ibid., II-II, q. 23, a. 4, in c.

amistad como: “mutua benevolencia y comunicación en las operaciones de la vida”³⁴. Por ser su bien, el hombre puede amar a Dios con un verdadero amor de amistad y, por tanto, compartiendo su felicidad, incoativa y consumativamente, según sea en esta vida o en la otra.

Con gran audacia, Santo Tomás llega a decir que: “Y dado el imposible de que Dios no fuese el bien del hombre, no habría razón de amar a Dios”³⁵. En esta demostración por reducción al absurdo, se afirma que Dios es el Bien, pero que desea entrar en comunicación con el hombre, y ser, por tanto, su Bien. Como consecuencia el hombre puede corresponderle y compartir este Bien. Por consiguiente, si Dios no le comunicara su mismo Bien, si no fuese el Bien del hombre, no le sería posible tener amistad, amor pleno, con Él.

Es posible la caridad humana, aparte de la razón de ser infundida por Dios, porque el Bien divino está destinado para el hombre. Se ama, por ello, a Dios como objeto de la felicidad propia. El amor a Dios es viable, porque se le ama en cuanto amigo del hombre, o en cuanto le comunica su misma vida divina.

El hombre, por tanto, puede tener amor de amistad con Dios, porque, por un lado, Él la comienza, tomando la iniciativa en el amor y de un modo absolutamente gratuito infundiendo la correspondencia a su amor, aunque respetando la libertad humana, para hacer posible este mismo amor. El amor no se puede imponer. Necesita siempre la libertad. Por otro lado, Dios es objeto de la amistad humana no por ser únicamente el Bien infinito, sino porque siéndolo hace feliz al hombre, al hacer que su propio Bien sea el del hombre.

Al amor a Dios reducido a mero amor de benevolencia, al querer el bien para el otro, sin acompañarle el amor de concupiscencia o de deseo, el querer el bien para mí, se le ha llamado “amor puro”. Sin embargo, para Santo Tomás, no puede darse, por lo menos de una forma habitual y permanente. Sería prescindir de la esperanza. La virtud teologal de la esperanza tiene el mismo objeto que la caridad –Dios como Sumo bien comunicativo–, pero al que se le añade la característica de ser arduo o difícil de conseguir.

A veces, los poetas han hablado de un amor perfectamente desinteresado a Dios, de un amor que sólo quiere agradar, sin preocuparse de ventajas temporales o eternas. Un poeta español anónimo escribió, por ejemplo, los conocidos versos del soneto “A Cristo Crucificado”, una pequeña

³⁴ARISTÓTELES, *Ética*, VIII, 2,3:

³⁵SANTO TOMÁS, *Summa Theologiae*, II-II, q. 26, a. 13, ad 3.

joya de la mística española del siglo XVI, atribuido con frecuencia a Santa Teresa:

“No me mueve, mi Dios, para quererte // el cielo que me tienes prometido; // ni me mueve el infierno tan temido // para dejar por eso de ofenderte.

Tú me mueves, Señor; muéveme el verte // clavado en una cruz y escarnecido; muéveme ver tu cuerpo tan herido; muévenme tus afrentas y tu muerte.

Muéveme, al fin, tu amor, y en tal manera, // que aunque no hubiera cielo, yo te amara, // y aunque no hubiera infierno, te temiera.

No me tienes que dar porque te quiera; // pues, aunque lo que espero no esperara, // lo mismo que te quiero te quisiera”.

Puede que como un acto aislado y muy transitorio se prescinda de la esperanza. Así parece que les ha ocurrido de hecho a los místicos. Sin embargo, no se puede, ni se debe, prescindir del deseo de la propia felicidad, que se encontrará en la contemplación divina. La esperanza no perturba al “puro amor”, al contrario anima a amar a Dios con una amor de caridad más ferviente.

5. EL AMOR DE SÍ

En segundo lugar, hay que amarse a sí mismo con amor de caridad. Puede parecer extraño que el amor consigo mismo sea objeto de un precepto o que sea anterior al amor al prójimo. En realidad, está incluido al igual que su primacía en el precepto de amor al prójimo. Escribe Santo Tomás: “Se dice en la Biblia, *Lévítico* (19, 18) y en el Evangelio de San Mateo (22, 39): 'Amarás a tu prójimo como a ti mismo'. Por donde se echa de ver que el amor del hombre a sí mismo es el modelo del amor que ha de tener a otro”³⁶, y, además, anterior, puesto que antes que el ejemplado está el ejemplar.

Es una inclinación de su naturaleza que cada hombre se ame a sí mismo. Sobre esta inclinación natural de amor a sí mismo se funda el precepto de ley de naturaleza de amor a sí. Este deber natural es a su vez elevado al orden sobrenatural, al ser imperado por el deber de la caridad hacia nosotros mismos y hacia el prójimo.

El hombre esta obligado a amarse a sí mismo, pero con amor de caridad, de amor de amistad sobrenatural. En realidad, el hombre no tiene amistad natural consigo mismo. Nadie es amigo de sí. “Propiamente uno

³⁶Ibid., II-II, q. 26, a. 4, sed c.

no tiene amistad consigo mismo, sino otra cosa mayor que ella. En efecto, la amistad dice unión, pues como dice Dionisio, el amor es 'poder unitivo' (*Los nombres divinos*, 4, 12), y cada uno tienen en sí una unidad que es superior a cualquier otra unión”.

Esta unidad humana no sólo es mayor que la amistad sino que la causa. “Así como la unidad es principio de la unión, así el amor con que uno se ama a sí mismo es forma y raíz de la amistad, pues tenemos amistad con los demás en cuanto que con ellos nos portamos como con nosotros mismos, como dice Aristóteles que: 'todo lo amistoso para con otro proviene de lo amistoso para con uno mismo' (*Ética*, IX, 4,1)”.

A pesar de que es amistad, la caridad tiene por objeto a uno mismo, porque: “Principalmente es amistad del hombre con Dios, y, por consiguiente, con todas las cosas de Dios; entre las cuales también está el hombre mismo que tiene caridad. Y de este modo entre las cosas que ama el hombre con caridad, como pertenecientes a Dios, está que se ame él mismo por caridad”. La caridad para con uno mismo es una consecuencia del amor a Dios. Cada hombre, por ello, tiene que procurar más que por nadie su propia perfección y salvación. Sobre todo debe cuidarse de esta última, lo cual no sólo es legítimo sino además obligatorio.

Según este orden de la caridad: “Debe el hombre amar más a Dios que a sí mismo”³⁷, y “El hombre debe amarse más a sí mismo que al prójimo”³⁸. Esto último no implica desorden. No todo amor de sí es egoísmo. Sólo el amor desordenado es egoísmo, el amor egocéntrico, el que descentra el hombre de Dios y pretende la concentración en sí del afecto y servicio de los demás.

El amor a sí mismo, lícito y obligatorio, no se identifica con el vicio del egoísmo, una especie de culto al yo y, por tanto, atribuyéndole una carácter sagrado e inviolable. Le otorga el derecho de satisfacer todas sus inclinaciones y deseos incluso los desviados, y el de adquirir todos los vicios. El egoísmo, por ello, es el origen de todos los pecados.

Con el egoísmo el hombre establece como bien supremo al propio yo, a pesar de su dependencia ontológica y de sus limitaciones naturales. El yo ocupa el puesto del fin último. Suplanta el lugar de Dios. Queda así alterado el orden natural. Este trastorno procede de otro más profundo insertado en la misma naturaleza humana, efecto del pecado original.

El egoísmo procede del pecado original, que es “un hábito: disposición desordenada que proviene de la ruptura de la armonía constitutiva de

³⁷Ibid., II-II, q. 26, a. 6, sed c.

³⁸Ibid., II-II, q. 26, a. 4, in c.

la justicia original; lo mismo que la enfermedad corporal es una disposición desordenada del cuerpo por la que se rompe la proporción en que consistía la salud³⁹. El pecado original, por ser un hábito, no es un pecado actual, pero es una propensión que conduce a él, si la voluntad no lo impide.

El pecado original supuso la pérdida de la justicia original, la armonía perfecta y completa. “Todo el orden de la justicia original provenía de que la voluntad del hombre, sujeción que principalmente se realizaba por la voluntad, a la cual pertenece mover todas las otras partes hacia su fin. Luego de la aversión de la voluntad respecto de Dios se siguió el desorden en todas las restantes fuerzas del alma⁴⁰”.

Gracias a la armonía o justicia original: “La razón dominaba las fuerzas inferiores y, al mismo tiempo, ella estaba sometida a Dios. Esta justicia original desapareció por el pecado original; y, como consecuencia lógica, todas esas fuerzas han quedado disgregadas, perdiendo su inclinación a la virtud⁴¹. Con ello, la naturaleza humana no quedó destruida ni corrompida, sino únicamente “herida”. El egoísmo, nacido directamente de una naturaleza íntegra pero debilitada por esta herida, es esencialmente contrario a la caridad y, por tanto, a la caridad para consigo mismo.

Esta especie de germen del pecado original, explicaría el hecho innegable, que ha notado recientemente Benedicto XVI, de que: “Brotó en nosotros la sospecha de que una persona que no peca nada, en el fondo es aburrida; que le falta algo en su vida: la dimensión dramática de ser autónomos; que la libertad de decir no, el bajar a las tinieblas del pecado y querer actuar por sí mismos forma parte del verdadero hecho de ser hombres; que sólo entonces se puede disfrutar a fondo de toda la amplitud y la profundidad del hecho de ser hombres, de ser verdaderamente nosotros mismos; que debemos poner a prueba esta libertad, incluso contra Dios, para llegar a ser realmente nosotros mismos. En una palabra, pensamos que en el fondo el mal es bueno, que lo necesitamos, al menos un poco, para experimentar la plenitud del ser”.

En el fondo, el hombre piensa que un poco de mal no es malo, es un bien, incluso algo necesario para sí mismo. Estaría expresado en las palabras de la primera aparición de Mefistófeles, el demonio de la leyenda de Fausto, en la obra de Goethe. El científico Fausto le pregunta: “Quién

³⁹Ibid., I-II, q. 82, a. 1, in c.

⁴⁰Ibid., I-II, q. 82, a. 3, in c.

⁴¹Ibid., I-II, q. 85, a. 3, in c.

eres” y espíritu infernal le contesta: “Una parte de aquella fuerza que siempre quiere el mal y que siempre hace el bien”⁴².

Añade el Papa: “Pero al mirar el mundo que nos rodea, podemos ver que no es así, es decir, que el mal envenena siempre, no eleva al hombre, sino que lo envilece y lo humilla; no lo hace más grande, más puro y más rico, sino que lo daña y lo empequeñece (...) el hombre que se abandona totalmente en las manos de Dios no se convierte en un títere de Dios, en una persona aburrida y conformista; no pierde su libertad, sólo el hombre que se pone totalmente en manos de Dios encuentra la verdadera libertad, la amplitud grande y creativa de la libertad del bien. El hombre que se dirige hacia Dios no se hace más pequeño, sino más grande, porque gracias a Dios y junto con él se hace grande, se hace divino, llega a ser verdaderamente él mismo. El hombre que se pone en manos de Dios no se aleja de los demás, retirándose a su salvación privada; al contrario, sólo entonces su corazón se despierta verdaderamente y él se transforma en una persona sensible y, por tanto, benévola y abierta. Cuanto más cerca está el hombre de Dios, tanto más cerca está de los hombres”⁴³.

Según la doctrina de Santo Tomás, debe advertirse que el ordenado amor a sí mismo, que es siempre anterior al amor al prójimo, no debe ser, en cambio, invariablemente más intenso que este último. El hombre tiene la obligación de amarse a sí mismo más que al prójimo, sólo en igualdad de órdenes, natural o sobrenatural, y de circunstancias, como, por ejemplo, la de sufrir necesidad y en el mismo grado.

Según este criterio, se puede dar esta primera regla: el hombre debe amar más a su propio bien espiritual que el bien espiritual de su prójimo. La razón es que el fundamento de la caridad es Dios como suprema bienaventuranza del hombre. A Él se le debe amar en primer lugar y después a todos los que han de participar de esta bienaventuranza, y según el modo que lo hagan.

El hombre debe amar a Dios más que a sí mismo, porque es el primer principio de la bienaventuranza. “El amor de caridad se funda en la comunicación de la bienaventuranza, que consiste esencialmente en Dios, como en el primer principio, del cual se deriva a todos los que son capaces de ella. De aquí que principalmente y en sumo grado ha de ser amado con caridad Dios. Es amado, pues, como causa de bienaventuranza, y el prójimo como copartícipe nuestra en la misma”⁴⁴.

⁴²GOETHE, *Fausto*, I, Frenta a la puerta de la ciudad, espíritus en el corredor.

⁴³BENEDICTO XVI, *Homilía de la Solemne concelebración Eucarística en la Basílica de San Pedro*, 8-XII-2005.

⁴⁴SANTO TOMAS, *Summa Theologiae*, II-II, q. 26, a. 2, in c.

En cambio, el hombre se debe amar a sí mismo con prioridad respecto al amor del prójimo. “Debe el hombre, después de Dios, amarse más a sí mismo que a otro cualquiera. Y es claro, por el motivo mismo de amar. Dios es amado cual principio del bien sobre el que se funda el amor de caridad. Y el hombre se ama a sí mismo por razón de que es partícipe de dicho bien; mientras que al prójimo, a causa de su asociación a este bien. La asociación motiva el amor, pues implica una cierta unión en orden a Dios. Por eso, así como la unidad es superior a la unión, así también es mayor incentivo de amor que el hombre participe el bien divino que el que otro se le asocie en esta participación, y en consecuencia, el hombre debe amarse más a sí mismo que al prójimo”.

El hombre se ama espiritualmente más a sí mismo que su prójimo, porque es el que participa directamente de la bienaventuranza, mientras que su prójimo porque sólo es su compañero en la participación. Una confirmación de esta prioridad es que: “El hombre no debe incurrir en el mal del pecado, que contraria a la participación de la bienaventuranza para librar al prójimo de un pecado”⁴⁵.

Una segunda regla es la siguiente: el hombre debe amar más, y, por tanto, preferir, el bien espiritual del prójimo, que su propio bien corporal. El motivo es porque el alma participa directamente de la bienaventuranza eterna, mientras que los cuerpos sólo lo hacen indirectamente, porque lo hacen por la redundancia de la gloria de las almas en ellos. “Ha de ser más amado con caridad aquello que tiene mayor motivo de ser cosa amada por caridad. El consorcio en la participación plena de la bienaventuranza, motivo del amor al prójimo, es motivo más poderoso para amar que la participación de la bienaventuranza por redundancia, motivo de amor al propio cuerpo. De aquí que debemos amar más al prójimo, en cuanto a la salud de su alma, que a nuestro cuerpo”⁴⁶.

El cuerpo es capaz de bienaventuranza por redundancia de la gloria del alma. “Aunque nuestro cuerpo no puede gozar de Dios conociéndole y amándole, con todo, por las obras que hacemos con el cuerpo podemos llegar a la acabada fruición de Dios. Por lo cual, del gozo del alma redundanda cierta bienaventuranza en el cuerpo (...) De esta manera, por ser el cuerpo de algún modo partícipe de la bienaventuranza, puede amarse con amor de caridad”⁴⁷.

Al cuerpo se le debe amor natural, que ordenado es lícito e incluso

⁴⁵Ibid., II-II, q. 26, a. 4, in c.

⁴⁶Ibid., II-II, q. 26, a. 5, in c.

⁴⁷Ibid., II-II, q. 25, a. 5, ad 2.

obligatorio, por ser el cuerpo parte esencial de la naturaleza humana. También hay que amarlo con amor de caridad, pero por otra razón. El cuerpo es un instrumento para alcanzar la felicidad eterna. “La naturaleza de nuestro cuerpo no ha sido creada por el principio del mal, como dicen las fábulas maniqueas, sino por Dios; por lo cual podemos usarlo en servicio de Dios (...) Y así, por el amor de caridad con que amamos a Dios, debemos también amar nuestro cuerpo”⁴⁸.

No obstante, si la mayor unión produce mayor amor de caridad, y, por ello el hombre debe amarse a sí mismo más que el prójimo, surgen dos dificultades con respecto a estas dos reglas. Al resolverlas, Santo Tomás completa y refrenda su doctrina sobre el orden de la caridad.

Respecto a la primera regla es la siguiente: los hombres mejores que uno mismo, como, por ejemplo, los santos, están más unidos a Dios. Luego debería amarse espiritualmente más que uno mismo. Esta conclusión queda invalidada con esta respuesta: “El amor de caridad no sólo se mide por parte del objeto, que es Dios, sino también por parte del amante, a saber, el hombre que tiene caridad; al igual que la cuantía de cualquier acción depende en cierto modo del sujeto mismo. De ahí que, aunque el prójimo más bueno esté más cerca de Dios, no está con todo, tan cercano a quien tiene caridad como lo está éste así mismo; y así no se sigue que deba uno amar más al prójimo que a sí mismo”⁴⁹.

Admite, por tanto, la tesis general de la relación proporcional ente la unidad y la caridad. Distingue además entre dos unidades, que resultan de aplicar la división entre lo objetivo y lo subjetivo o afectivo del amor. En el imperativo de amarse a sí mismo sólo requiere el aspecto subjetivo o afectivo. No es preciso que cada hombre se crea con superior bondad a que los demás y, por tanto, más digno de amor, para conservar la prioridad de su amor respecto al que debe al prójimo. Para ello, no necesita descubrir una propia superioridad objetiva. Le basta una sola razón: que es el mismo. La unidad de mismidad la tiene consigo mismo y no con los demás. Esta unidad propia, que no puede tener con el prójimo, ni en el máximo grado de amistad, hace que deba anteponer su amor al del prójimo.

En el imperativo del amor de caridad a sí, solo se requiere la supremacía sobre el amor al prójimo en cuanto a la intensidad subjetiva, no, en cambio en la dirección intencional de estimación o de manera objetiva. Por el contrario, el imperativo perfecto del amor de caridad es amar a Dios por encima de todo, y hasta de sí mismo, tanto objetiva como subjetivamente.

⁴⁸Ibid., II-II, q. 25, a. 5, in c.

⁴⁹Ibid., II-II, q. 16, a. 4, ad 1.

Respecto a la segunda regla, se plantea el siguiente problema: el propio cuerpo que está más unido a cada hombre, que su prójimo, debería ser más amado. Parece, por tanto, que el hombre debería amar más a su cuerpo que al alma del prójimo. A esta dificultad responde Santo Tomás: “Nuestro cuerpo es más allegado a nuestra alma que el prójimo en razón de constituir la propia naturaleza; pero, en cuanto a la participación de la bienaventuranza, mayor es la alianza del alma del prójimo con la nuestra que la del cuerpo propio”⁵⁰.

Todavía, se puede insistir en la objeción, notando que si no todos los hombres deben exponer su cuerpo para salvar el alma del prójimo, no se ve que sea obligatorio amar más el bien espiritual del prójimo que el propio cuerpo. Responde el Aquinate: “A todo hombre incumbe el cuidado del propio cuerpo, pero no a todos el cuidado de la salvación del prójimo sino es en caso de necesidad. Por eso, no es exigencia necesaria de la caridad que el hombre exponga su cuerpo por salvar al prójimo a no ser en caso que tenga obligación de mirar por su salvación: que, con todo, uno se ofrezca a ello espontáneamente, es de perfección de la caridad”⁵¹.

6. EL AMOR AL PRÓJIMO

En tercer lugar, esta preceptuado el amor al prójimo. En el mandamiento “Amarás a tu prójimo, como a ti mismo”, explica Santo Tomás: “Se preceptúa acertadamente, pues se toca en él el motivo y el modo de amar. El motivo de ese amor se toca por el hecho de llamarle 'prójimo', ya que debemos amar con caridad a los demás por estar próximos a nosotros según la imagen natural de Dios y la capacidad para la gloria. No importa que se diga 'prójimo' o 'hermano', como se lee en San Juan (1 Ju 4, 20-21), o 'amigo'. como dice el *Levítico* (19, 18), porque todos esos nombres designan la misma afinidad”.

Los dos motivos del amor al prójimo, que indica Santo Tomás –uno, natural, el ser imagen de Dios, y otro sobrenatural, la concurrencia a un mismo fin sobrenatural–, revelan que hay una amor natural y otro sobrenatural. Existe un amor puramente natural, que procede de la misma naturaleza humana. “Es natural a todos los hombres el amarse mutuamente, como lo demuestra el hecho de que un hombre, por cierto instinto natural, socorre a otro, incluso desconocido, en caso de necesidad; por ejemplo, apartándolo de un camino equivocado, ayudándole a levantarse si se

⁵⁰Ibid., II-II, q. 26, a. 5, ad 2.

⁵¹Ibid., II-II, q. 47, a. 7, in c.

ha caído, etc. como si todo hombre fuera naturalmente para su semejante un familiar y amigo”⁵².

Sin embargo, por el natural egoísmo, el amor al prójimo tropieza con muchas dificultades. El amor de caridad, que es posible sólo por la gracia de Dios, fortalece al débil amor humano y permite poner remedio a las dificultades que pone el egoísmo. Sin embargo, al igual que el amor de caridad a sí mismo, el amor caritativo al prójimo tiene también, un fundamento natural.

Según la doctrina de la gracia de Santo Tomás, las llamadas virtudes naturales, o adquiridas sólo por el esfuerzo del hombre, no tienen en sí valor sobrenatural alguno, ni mérito directo ni indirecto, para recibir la gracia. Entre lo natural y sobrenatural hay una distancia infinita, no hay ni adecuación ni proporción alguna. Sin la gracia divina el hombre no puede merecer absolutamente nada en el orden sobrenatural. La mayor obra de beneficencia, sin la gracia de Dios, no tiene valor sobrenatural alguno.

No quiere decirse que no deban estimarse las virtudes puramente naturales o adquiridas por el esfuerzo del hombre. Lo natural influye en el orden sobrenatural, pero no de una manera intrínseca y directa, tal como afirmaban pelagianos y semipelagianos, porque lo natural no puede alcanzar nunca lo sobrenatural, por mucho que se desarrolle e intensifique. Las virtudes naturales sólo pueden hacerlo de una manera extrínseca e indirecta, porque pueden afectar al contenido de las virtudes sobrenaturales, removiendo los obstáculos naturales, que el hombre puede ponerles. Así, por ejemplo, una persona filantrópica en el plano natural, vivirá con mayor facilidad y soltura la virtud de la caridad hacia el prójimo.

Santo Tomás fundamenta reiteradamente esta doctrina en la Sagrada Escritura. Dice San Pablo: “Si yo hablara las lenguas de los hombres y de los ángeles y no tuviera caridad, sería como metal que resuena o campana que retiñe. Si tuviera el don de profecía y supiera todos los misterios y cuanto se puede saber, si tuviese tanta fe que pudiera desplazar los montes, y no tuviera caridad, no sería nada. Si distribuyera todos mis bienes para dar de comer a pobres, si entregara mi cuerpo para ser quemado, y no tuviera caridad, de nada me aprovecharía” (1 Cor 13, 1-3). En conocido pasaje no se refiere al amor humano, ni concretamente a la beneficencia o a la compasión, ya que el amor natural no puede ir más lejos que la entrega de todo y hasta de la misma vida. La caridad, significada en el pasaje, es la caridad sobrenatural, la virtud teologal infundida por Dios en

⁵²IDEM, *Summa contra gentes*, III, 117.

la voluntad del hombre, por el que se ama a Dios por sí mismo, y a sí mismo y al prójimo por Dios como objeto de bienaventuranza común. Los objetos del amor de caridad, Dios, nosotros mismos y el prójimo, quedan unificados por una sola formalidad: la bondad de Dios en sí misma y en cuanto felicidad común.

Sobre la manera que hay que amar al prójimo, explica el Aquinate, en el texto sobre el precepto de amor al prójimo: “El modo de ese amor se toca cuando se dice 'como a ti mismo'. Lo cual no ha de entenderse en el sentido de que deba amarse al prójimo tanto como a sí mismo, sino de la misma manera que a sí mismo. Y esto por un triple capítulo. Primero: por parte del fin, o sea, que se ame al prójimo por Dios, como por Dios debe uno amarse a sí mismo, y así el amor al prójimo es santo. Segundo: por parte de la regla del amor, o sea, que no condescienda con el prójimo en nada malo, sino sólo en el bien, de la misma manera que el hombre debe satisfacer su voluntad sólo en cosas buenas, y así el amor al prójimo es justo. Tercero: por parte del motivo del amor, a saber: que no ame al prójimo por la propia utilidad o placer, sino sólo en cuanto que le desea el bien como se lo desea para sí; y de esta manera el amor al prójimo es verdadero. Porque amarle por el propio provecho o deleite no es amar al prójimo, sino amarse a sí mismo”⁵³.

En este amor caritativo a los demás hay también un orden, que sigue la misma disposición que en el amor de orden natural. Se funda en el grado de bondad del prójimo, porque no todos los hombres participan por igual del bien divino y el de su proximidad al sujeto de la caridad, porque no todos están unidos a él por los mismos lazos.

Para la precisión de este orden, Santo Tomás también acude a la distinción entre el orden objetivo y el subjetivo. En el primero se considera la bondad del prójimo considerado en sí mismo en el segundo la intensidad afectiva del amor del sujeto de la caridad. De manera que: “El grado de amor se fija conforme a la razón de bien y a la unión con el amante”⁵⁴

En el orden objetivo, ocupan el primer lugar los padres, porque después de Dios son el principio de cada hombre, a quienes se debe la existencia. “Lo que tiene mayor razón de bien y es más semejante a Dios ha de ser más amado. En este sentido el padre ha de ser más amado que el hijo, porque amamos al padre bajo el aspecto de principio y el principio representa un bien superior y más semejante a Dios”⁵⁵.

⁵³Ibid., II-II, q. 47, a. 7, in c.

⁵⁴Ibid., II-II, q. 26, a. 11, in c.

⁵⁵Ibid., II-II, q. 26, a. 9, in c.

También: “Bajo el aspecto de bien, que es objeto del amor, han de ser más amados los padres que la esposa; porque son amados en razón de principio y de un bien más excelente”⁵⁶. Sin embargo, como se dice, en la Biblia, que: “dejará el hombre a su padre y a su madre y se unirá a su mujer y serán dos en una carne” (Gen 2, 24), puede plantearse la siguiente objeción: “Nadie deja una cosa sino por otra más amada (...) Luego debe amar más a la esposa que al padre y a la madre”⁵⁷.

Además, también parece que se desprende así de este pasaje, al decirse que el hombre cuando se une a su esposa, constituyen ambos una sola cosa. San Pablo enseña también que: “El que ama a su mujer, a sí mismo se ama”, y “Cada uno, de por sí, ame a su mujer como a sí mismo” (Ef 5, 28,33). Parece, por tanto, que sí: “El hombre debe amarse más que a sus padres. También, pues, debe amar más a su esposa que a ellos”⁵⁸.

Las dos objeciones no afectan este orden objetivo entre los familiares. Responde Santos Tomás a la primera dificultad: “No en todo son dejados el padre y la madre por la mujer, pues debe el hombre asistir a los padres en algunas cosas más que a la esposa. En cambio, en cuanto a la unión conyugal y de cohabitación, dejados los padres, el hombre se une a su mujer”⁵⁹.

Al responder a la segunda objeción, indica: “No ha de entenderse en las palabras del apóstol que el hombre deba amar a su esposa tanto como a sí mismo, sino que el amor que uno se tiene es causa del amor que tiene a su mujer a él unida”⁶⁰. Realmente los esposos son dos, afectivamente son uno.

En cuanto la dimensión subjetiva del amor, el hombre ama más intensamente a su esposa y a sus hijos. “Bajo el aspecto de unión ha de ser más amada la esposa, que se une al esposo, formando una sola carne, 'Y así ya no son dos, sino una sola carne' (Mt 19,6). La esposa es, pues, más intensamente amada, pero a los padres se les debe un respecto mayor”⁶¹.

Respecto a la comparación del amor a los padres con el que se tiene a los hijos, explica que: “El grado de amor de parte del amante mismo (...) es más amado lo que está más unido. Y entonces el hijo ha de ser más amado que el padre, como dice Aristóteles (*Ética*, I, 15). Primero porque

⁵⁶Ibid., II-II, q. 26, a 11, in c.

⁵⁷Ibid., II-II, q. 26, a . 11, ob. 1.

⁵⁸Ibid., II-II, q. 26, a . 11, ob. 2.

⁵⁹Ibid., II-II, q. 26, a . 11, ad 1.

⁶⁰Ibid., II-II, q. 26, a . 11, ad 2.

⁶¹Ibid., II-II, q. 26, a. 11, in c.

los padres aman a los hijos como una prolongación suya; el padre, en cambio, no es algo del hijo. Por eso el amor con el que el padre ama al hijo es más perecido al amor con que uno se ama a sí mismo (...) Finalmente, porque los padres han amado más tiempo; pues el padre inmediatamente empieza a amar al hijo, y éste, en el decurso del tiempo, ama a aquél, y es claro que el amor cuanto más añejo, tanto es más fuerte”⁶².

El orden normal de la caridad entre los parientes es, por consiguiente: el propio cónyuge, los hijos, los padres, los hermanos, y los otros consanguíneos, según el grado de su parentesco. Sigue el amor a los amigos y a los demás afines por profesión, edad, país, etc. Esta doctrina de Santo Tomás que se diferencia de otras, que afirman que el amor de caridad debe ser igual para todos, es una consecuencia de su doctrina sobre la gracia, que suponen el respeto por todo lo natural, aunque perfeccionándolo en su orden y elevándolo al sobrentaural.

7. ETERNIDAD DEL ORDEN Y DEL AMOR

La deferencia y aprecio por lo natural y su orden, lo consideran el Aquinate tan importante, que incluso afirma que se vivirá en la otra vida. Lo justifica con esta tesis, derivada de su doctrina de la gracia: “la gloria no destruye la naturaleza, sino que la perfecciona”⁶³.

En el cielo, se mantiene lógicamente la primacía del amor a Dios. “Por necesidad ha de permanecer el orden de la caridad en la patria, en cuanto a que Dios ha de ser amado sobre todas las cosas, pues esto se cumplirá absolutamente cuando el hombre le goce perfectamente”⁶⁴.

Igualmente seguirá el amor a nosotros mismos y el amor al prójimo. Sin embargo, parece que deba cambiar el orden en cuanto al prójimo, porque: “Todo motivo de amor en la patria será Dios; entonces se cumplirá el dicho del Apóstol: que sea Dios todo en todos' (I Cor 15, 28). De esta manera amará uno más al mejor que a sí mismo, y al extraño que al pariente”. El orden no sería ya el mismo que en la vida terrena.

Santo Tomás lo niega. Lo argumenta acudiendo nuevamente a la distinción entre las dimensiones objetiva y subjetiva del amor.”Mas respecto del orden de uno mismo con los otros parece se ha distinguir. Porque el grado de amor se ha de fijar: o por la diferencia de bien que para otro se desea, o por la intensidad del amor. Del primer modo, se amará más a los

⁶²Ibid., II-II, q. 26, a. 9, in c.

⁶³Ibid., II-II, q. 26, a. 13, sed c.

⁶⁴Ibid., II-II, q. 26, a. 13, in c.

mejores que a uno mismo, y menos a los menos buenos; el bienaventurado querrá que cada uno tenga lo que se le debe según la justicia divina, por la perfecta conformidad de su voluntad humana con la divina. Que entonces no será tiempo de progresar por mérito hacia un mayor premio, como ahora acaece, al poderse desear la virtud y el premio del mejor; sino que entonces la voluntad de cada uno se fijará a lo que esté divinamente determinado”. Objetivamente amará más a los mejores que a sí mismo.

En cuanto a la intensidad subjetiva se mantendrá la prioridad el amor a sí mismo. “De la segunda manera, uno se amara a sí mismo mas que al prójimo, aun siendo mejor, porque la intensidad de la acción de amor proviene de parte del sujeto amador; ya que también para esto Dios confiere a cada uno el bien de la caridad, de suerte que primeramente ordene a El su mente y después quiera el orden de los demás respecto de Dios, y también que a ello coopere según su modo”.

En el amor al prójimo, en cambio, se amaran a los mejores, a los más santos, tanto objetivamente como apreciativamente, por tanto, de una manera absoluta. “En cuanto al orden de los prójimos entre sí, uno amará más en absoluto con amor de caridad al mejor, pues toda la vida bienaventurada consiste en la ordenación de la mente a Dios. Por lo cual, todo el amor en los bienaventurados se observará en relación con Él: de manera que sea más amado y se esté más unido a quien más unido esté a Dio. Pues entonces cesará toda previsión, necesaria en la presente vida, en que es menester se provea más en cualquier necesidad al que está más unido que al ajeno, por cuyo motivo por inclinación misma de la caridad, ama más el hombre en esta vida al más unido, a quien debe dispensar más los efectos de la caridad”. En la gloria los más unidos a Dios serán los más unidos a todos. A las relaciones anteriores se antepondrán las relaciones con Dios.

No obstante, añade Santo Tomás que permanecerán las relaciones de amor de la otra vida, incluso perfeccionadas. “Sucederá, sin embargo, en la patria, que uno amará por más motivos al allegado, pues en el ánimo del bienaventurado perseverarán las causas de todo honesto amor”. Permanecerá las causas naturales que provocaban el orden del amor en la vida terrena, en el orden de intensidad subjetiva, que, por tanto, se mantendrá. “Con todo, sin comparación, se antepone a esas razones la razón de amor que se tome del acercamiento a Dios”⁶⁵.

⁶⁵Ibid., II-II, q. 26, a. 13, in c.

Además de la felicidad de la sublime bienaventuranza de la contemplación de Dios y de sus santos, en el cielo se conservará y aumentará la felicidad que da el amor y la caridad en esta vida. Se comprende así el ardiente deseo de la otra vida de Santa Teresa de Jesús, expresado en los profundos e impresionantes versos: “Sólo con la confianza // vivo que he de morir, // porque muriendo el vivir // me asegura mi esperanza. // Muerte do el vivir se alcanza, // no te tardes, que te espero, // que muero porque no muero”⁶⁶.

⁶⁶SANTA TERESA DE JESÚ, *Muero porque no muero*, Poesías líricas, en *Obras completas* (ed. Efrén de la Madre de Dios y Otger Steggink), Madrid, BAC, 1979, 6ª, ed., pp. 502-516, p. 503.

DESDE EL AMOR: CARIDAD Y SOLIDARIDAD

Por FRANCISCA TOMAR ROMERO
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

En el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española encontramos la siguiente definición del amor: “Sentimiento que mueve a desear que la realidad amada, otra persona, un grupo humano o alguna cosa, alcance lo que se juzga su bien, a procurar que ese deseo se cumpla y a gozar como bien propio el hecho de saberlo cumplido”. En realidad, esta definición se corresponde con un tipo concreto de amor (el amor de benevolencia, o amor de amistad o de persona); al mismo tiempo que adolece de un error en su punto de partida, ya que identifica el amor con un simple sentimiento y, sin embargo, propiamente el amor es forma o acto de una facultad apetitiva o tendencial.

Hoy en día, en el contexto postmoderno de nuestra contemporaneidad en el que el pensamiento está debilitado y la voluntad inhibida, en la mayoría de las ocasiones se reduce el amor a un mero sentimiento. Conviene aclarar esta cuestión y comprobar que, si bien existe un estado afectivo que acompaña al amor, éste no se reduce a un sentimiento o emoción, sino que propiamente se inscribe en la vertiente tendencial de la persona.

En la persona existen tres vertientes o dimensiones fundamentales: la cognoscitiva, la tendencial y la afectiva. Conocimiento, tendencias y afectividad confluyen en el obrar o comportamiento humano. Todas nuestras acciones, incluidas las relaciones personales o intersubjetivas, se inscriben en el marco, armónico o no, configurado por estas tres vertientes fundamentales de la persona. Evidentemente, por carácter o temperamento, algunas personas tienden a ser más racionalistas y priorizan el elemento cognoscitivo; otras se caracterizan por una gran fuerza de vo-

luntad; y otras son más pasionales o afectivas y se dejan llevar más por sus sentimientos y emociones. A pesar de ello, lo ideal es encontrar un adecuado y justo equilibrio entre ambos aspectos: ni racionalismo frío y calculador, ni afectividad ciega o pasión arrolladora¹.

Emociones, sentimientos y pasiones constituyen el conjunto de fenómenos afectivos. Podemos definir el *sentimiento* como el aspecto puramente subjetivo de la vida psíquica, que consiste en la impresión agradable o desagradable que produce en el sujeto que conoce o apetece, sin que por sí mismo tenga relación con un objeto. El sentimiento se distingue del conocer y del apetecer, ya que estos se refieren directamente al objeto y transmiten contenidos objetivos; en cambio el sentimiento indica solamente el estado del sujeto. Una *emoción* sería un sentimiento intenso que provoca una reacción fisiológica u orgánica; un fenómeno afectivo que desarticula las funciones de control e inhibición, provocando un desorden en el psiquismo. En lo que se refiere al término *pasión*, designa en la psicología filosófica antigua, medieval y moderna, cualquier tipo de emoción o sentimiento; mientras que en el lenguaje ordinario y en la psicología contemporánea significa tendencia o impulso de gran intensidad que rompe el equilibrio de la vida psíquica. Así pues, junto con el tradicional carácter pasivo de la pasión como algo que se sufre o se padece, también debemos destacar su carácter activo como *motor* que impulsa a la acción.

En los últimos años, sobre todo a partir de la publicación en 1995 de la obra de Daniel Goleman *Inteligencia emocional*², el conocimiento y desarrollo de la vertiente afectiva ha cobrado un gran interés y difusión. Se considera que el desarrollo integral del ser humano, su consiguiente éxito personal y profesional, así como su adaptación social, dependen en gran medida de un adecuado desarrollo, cuidado y fortalecimiento de los sentimientos y emociones. Si bien ello es cierto, no debemos confundir o identificar entre sí las distintas vertientes humanas. Como veremos, en su realidad y sentido propio, el amor es una tendencia que mueve a desear el bien de la realidad amada (otra persona, un grupo humano o alguna cosa), así como su posesión o identificación con ella. Evidentemente, siendo el sentimiento la vivencia subjetiva que acompaña a todo acto de conocimiento y de tendencia, el amor también va acompañado de una vi-

¹ Cf. TOMAR, F., "Amor y comportamiento intersubjetivo" en CHOZA, J. (ed.), *Sentimientos y comportamiento*, Murcia, Universidad Católica san Antonio, Cátedra de Ciencias Sociales, Morales y Políticas, 2003, p. 103.

² Cf. GOLEMAN, D., *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1996.

vencia subjetiva o sentimiento amoroso. Existen diferentes tipos de amor que suscitan diversos sentimientos (positivos o negativos) y que al mismo tiempo se traducen en distintos tipos de comportamiento o relación interpersonal. Por tanto, la distinción señalada no tiene como objeto establecer una escisión o compartimentos estancos en el psiquismo humano, sino que dicha distinción, si bien rechaza la identificación de los distintos niveles, se orienta a una adecuada comprensión y justificación de su unidad.

2. SOBRE EL AMOR

Si nos centramos en la consideración metafísica del amor, es decir, en su propia realidad o entidad independientemente de nuestro conocimiento, comprobamos que, en sentido propio, el amor es forma o acto de una facultad apetitiva o tendencial. Como distinguimos tres tipos de apetito (natural, sensitivo e intelectual), ello implica que también podamos diferenciar tres clases de amor: el amor *natural*, el amor *sensible* o *sensitivo* y el amor *racional* (también denominado *volitivo* e *intelectivo*)³:

El apetito, propiamente dicho, debe implicar movimiento hacia algún objeto, pues *ap-petere* significa moverse hacia algún término. Pero el *apetito natural* no implica movimiento alguno, sino que es algo estático y permanente, pues sólo supone una entidad ordenada naturalmente hacia otra. De ahí que el apetito natural o *innato* sea un apetito impropriamente dicho. Y, como el *amor natural* o *innato* se identifica con el apetito innato, se sigue que este amor natural, que se da en todas las cosas como inclinación o gravitación hacia lo que les conviene, es un amor *impropio* o *metafórico*, un amor *impropriamente dicho*.

En los seres cognoscentes a este amor innato se añade el amor *elícito* (o consiguiente al conocimiento), que es el movimiento hacia los objetos conocidos como buenos o apetecibles. Así, en sentido estricto, el amor es un acto del *apetito elícito*, que se refiere al bien presente o ausente simplemente considerado. Pero este amor, que es un acto propio del *apetito cognoscitivo*, al igual que dicho apetito, se divide en *sensitivo* (amor sensible) y en *intelectivo* o *racional* (amor volitivo): el *amor sensitivo* es un acto del apetito sensitivo y constituye el amor *propia* y *unívocamente* dicho; el amor-volición o *amor volitivo*, por su parte, es un acto del apetito intelectual o de la voluntad y es amor en sentido *propio* y *analógico*.

³ Cf. TOMAR, F., "El amor humano" en *Cuadernos de Pensamiento*, 16 (2004), pp. 387-411, pp. 393 s.

Por consiguiente, el amor en su definición *real* incluye dos significados: En sentido propio, el amor es una pasión del apetito sensitivo, un acto que sigue a la forma del bien aprehendida por los sentidos, y por el que se tiende a un bien concreto. Este amor sensitivo es el amor en su significado propio y primario. Ahora bien, el amor no se limita al orden sensible, y por eso hay que distinguir también un amor racional. Este amor racional o volitivo es el amor propia y extensivamente dicho, y con él designamos una tendencia que sigue a la forma de bien aprehendida por la razón. No obstante, tampoco debemos olvidar que este amor racional o volitivo se divide en dos tipos que son análogos con *analogía de atribución*: el *amor de dominio* (o de concupiscencia, o de cosa) y el *amor de amistad* (o de comunión, o de persona)⁴.

La definición de Aristóteles de su *Retórica*: “amar es querer para alguien aquello que se cree bueno, pero no por sí mismo, sino por ese otro”⁵, se refiere al amor de amistad o de benevolencia. Tomás de Aquino, que asume dicha definición, afirma que se da amor de benevolencia o de amistad “cuando de tal manera amamos a alguien que queremos para él su bien”⁶. Por el contrario, se da amor de dominio de concupiscencia “si para lo amado no queremos su bien, sino que apetecemos su bien en orden a nosotros, como decimos que nos gusta el vino o el caballo”⁷.

Por otra parte, si nos centramos simplemente en el uso del término “amor” y sus significados, comprobamos que se utiliza para designar actividades, o el efecto de actividades, muy diversas. Así, el amor es visto, según los casos, como una inclinación, como un afecto, un apetito, una pasión o aspiración; y también como una cualidad, propiedad o relación. Se habla de muy diversas formas del amor: amor físico, o sexual; amor maternal; amor como amistad; amor al mundo; amor a Dios... También abundan los intentos de clasificar y ordenar jerárquicamente las diversas clases de amor⁸. Muchas de las distinciones propuestas recomiendan el uso de varios términos (“agrado”, “gusto”, “afecto”, “atracción”, “deseo”, “amistad”, “pasión”, “caridad”, etc.) pero persisten en agrupar sus significados bajo el concepto común de “amor”. Las dificult-

⁴ Cf. *Ibid.*, pp. 394-399.

⁵ ARISTÓTELES, *Retórica*, II, 4, 1380b 35.

⁶ TOMÁS DE AQUINO, *Summa Theologiae*, II-II, q. 23, a. 1.

⁷ *Ibid.*

⁸ Así, por ejemplo, C.S. Lewis en su obra *Los cuatro amores* habla del “amor hacia lo subhumano” (como el amor a la Naturaleza, al paisaje, a la patria, etc.) que no es propiamente un amor sino un “gusto por”. Según este autor los amores son el afecto, la amistad, el eros y la caridad.

tades que ofrece la variedad del vocabulario, junto con la supuesta unidad significativa del concepto principal, se encuentran no sólo en las lenguas modernas, sino también en latín y en griego.

Tres eran las palabras griegas para expresar el concepto amor: *eros* (*έρως*), que significaba el amor sensible y de concupiscencia con respecto al yo; *philia* (*φιλία*), amor de amistad con relación al nosotros o a la comunidad, y *agape* (*ἀγάπη*), que pasó al latín como *charitas*, con el que se expresaba el amor en sentido más espiritual y religioso. En latín existían los vocablos “amor”, “dilectio”, “caritas” (y también “Eros”, en tanto que designa el amor personificado en una deidad). Existe, pues, una amplia variedad de términos, usos y significados referidos al concepto del amor. Esta multitud de significados complica extraordinariamente el intento de una comprensión unitaria del término “amor”, aunque, por otra parte, hace hasta cierto punto comprensibles las diversas acepciones que, a lo largo de la historia del pensamiento, se han dado acerca del amor, ya sea en su ámbito metafísico y cósmico-metafísico, o bien en el contexto de una relación personal.

En términos generales y desde un punto de vista filosófico, se entiende por amor la atracción ejercida por un bien en la facultad apetitiva humana, gracias a la cual la facultad se adapta e inclina hacia dicho bien. Pero amor es también una palabra clave dentro de la fe cristiana, cuya comprensión no parte de la experiencia humana, sino del acontecimiento de la revelación, que es en sí mismo amor. Podemos, pues, estudiar el amor desde los múltiples niveles de la vida humana: físico, sensible, espiritual, natural y sobrenatural; sin olvidar que, por la fundamental unidad de la persona humana, todos esos niveles se implican entre sí.

Si realizásemos un rápido recorrido por la historia de la filosofía, comprobaríamos que la inclinación o tendencia al bien y la unión son dos de los elementos fundamentales que están siempre presentes en el pensamiento acerca del amor, en las diferentes ideas y creencias sobre el mismo. Así pues, la característica básica del amor en todas sus manifestaciones y acepciones suele concretarse en la inclinación y adhesión a un bien en sí mismo. Si ese bien está ausente, engendra el deseo; y si se trata de un bien presente y poseído, es fuente de alegría o gozo. Dado que el amor propiamente dicho no se da más que en la vida consciente –sensible o intelectual–, lo primero que se impone es comparar al amor con el conocimiento. Si bien es cierto que ambos poseen una fuerza unitiva por la cual el sujeto que conoce o ama se une con el objeto conocido o amado, esto se lleva a cabo de muy distinta forma: mientras que el conocimiento implica una posesión puramente representativa o intelectual

del objeto conocido, el amor empuja al sujeto que ama a la posesión real del objeto amado, a unirse con él en su ser real y no sólo en su imagen o representación. Amor y unión real son dos términos que se buscan mutuamente⁹.

Si nos remontamos a las creencias propias de la mitología griega, nos encontramos que las explicaciones religiosas habían bastado para dar una explicación no sólo de los acontecimientos cotidianos del mundo en que vivían, sino también de sus orígenes remotos. El mito y su tendencia a la sistematización alcanza quizá su punto culminante en la *Teogonía* de Hesíodo. Con todo, en este poema, los orígenes del cielo, de la tierra, del océano y de todo aquello que contienen en su seno son representados todavía como el resultado de una serie de matrimonios y procreaciones debidas a seres personales. Los nombres de estos seres –*Urano* (Cielo), *Gea* (Tierra), etc.– podrían dar la sensación de que no son sino un disfraz transparente de los fenómenos físicos; sin embargo, debemos recordar que no son sino dioses¹⁰. En la cosmogonía de Hesíodo, la fuerza cósmica todopoderosa continúa siendo *Eros*, “el más hermoso entre los dioses inmortales”. En su *Teogonía*, Hesíodo narra la historia primitiva de cómo *Urano* y *Gea*, concebidos como figuras antropomórficas, permanecían engarzados en un abrazo, hasta que *Cronos* les obligó a separarse. Por otra parte, las teogonías de la tradición órfica (es decir, atribuidas por los griegos a *Orfeo*) hablaban del mundo como surgido a partir de un huevo. Cuando éste se rompió, *Eros*, el espíritu de la procreación, surgió, y con la mitad superior del huevo formó el cielo y con la inferior, la tierra. En definitiva, en ambas tradiciones, el Amor es el poder de la generación sexual, y su presencia es necesaria, desde el principio, para iniciar las uniones y nacimientos, que son considerados los únicos medios de generación de todas las partes del universo, así como de todos los seres que lo habitan.

Evidentemente, esta primitiva concepción del mundo, ejerció su influencia incluso en las mentes de aquellos filósofos milesios que, hacia el siglo VI a.C., buscaron por primera vez una explicación más natural e impersonal de la realidad. No obstante, debemos tener en cuenta que, si bien estos mitos sirvieron de base a los milesios, ellos abandonaron el aparato mítico de agentes personales e intentaron explicar la variedad de

⁹ Ya *Aristófanes* señalaba que “los amantes desean de dos hacerse uno”, y *Santo Tomás* concluirá: “el amor es más unitivo que el conocimiento”.

¹⁰ Así, por ejemplo, *Gea* era una diosa genuina que había sido objeto, desde la más remota antigüedad, de la creencia popular y de un culto extendido.

la naturaleza recurriendo exclusivamente a algo que está en la naturaleza misma, a una sustancia natural. En este sentido, Empédocles fue el primer filósofo que utilizó la idea del amor en sentido cósmico-metafísico, al considerar el amor, junto con la lucha o conflicto, como principios de unión y separación, respectivamente, de los elementos que constituyen el universo. Constreñido por las necesidades de su moral y de su religión, así como de su sistema físico, postuló dos causas semejantes, que llamó Amor y Discordia (o Conflicto). En el mundo físico, ambas se comportan de modo mecánico para originar, respectivamente, la combinación y la separación de cada uno de los cuatro elementos, mediante las cuales se origina el cosmos. En la esfera religiosa, ellas permiten un dualismo moral, como causas del bien y del mal respectivamente.

Platón dedicó especial atención al tema del amor en sus diálogos *El banquete* y *Fedro*, mezclando motivos metafísicos con otros humanos y personales. Para Platón, el amor en tanto que amor sensible (eros) puede transformarse en amor a la sabiduría, con lo que se pasa de una forma terrenal de amor a otra divina. El amor culmina necesariamente en el *deseo del bien*, pues el amor a lo particular y humano refleja una participación en la Idea de Belleza. Así, el amor a las diversas bellezas mundanas (y el amor es inclinación a lo bello) conduce a la obtención del supremo o puro conocimiento, y contemplación, de la Idea eterna de Belleza. Si el amor es inclinación a lo bello, los amores a las cosas y seres humanos particulares no pueden ser sino reflejos o participaciones del amor a la belleza absoluta, que es la Idea de lo Bello en sí. Por consiguiente, bajo la influencia del verdadero y puro amor, el alma asciende hacia la contemplación de lo ideal y eterno, hacia el conocimiento puro y desinteresado de la esencia de la Belleza.

En casi todos los filósofos griegos hay referencias al tema del amor, ya sea como principio de unión de los elementos naturales, o bien como principio de relación entre seres humanos. Pero, después de Platón, sólo en los pensadores platónicos y neoplatónicos es considerado el amor como un concepto fundamental. Esta concepción platónica del amor se reproduce en pensadores como Plutarco¹¹, Plotino¹² y Porfirio¹³, si bien en

¹¹ En Plutarco (*De Iside et Osiride*, cap. 53), el amor (ἔρωζ) es un impulso que orienta la materia hacia el primer principio (inteligible). El amor es una aspiración de lo que carece de forma (o la tiene sólo mínimamente), hacia las formas puras y, en último término, hacia la Forma Pura del Bien.

¹² En Plotino (cf. *Enéadas*, VI) el amor es asimismo lo que hace que una realidad vuelva su rostro, por así decirlo, hacia la realidad de la cual ha emanado. Pero Plotino habla muy particularmente del amor del alma a la inteligencia, νοῦζ.

estos dos últimos adquiere especial relevancia una concepción metafísico-religiosa del mismo.

Por su parte, Aristóteles dedica una especial atención a una manifestación o forma particular de amor como es la amistad. Así, inicia su octavo libro de la *Ética a Nicómaco* con un elogio de la amistad (*philia*), a la que considera no sólo como lo más necesario en la vida, sino como algo bello, “porque sin amigos nadie elegiría seguir viviendo aunque poseyera todos los demás bienes”. La importancia que concede Aristóteles a la amistad puede juzgarse por el hecho de que el tema ocupa dos libros completos (VIII y IX) de su *Ética a Nicómaco*. No obstante, debemos tener en cuenta que la palabra *philia* abarca un campo más amplio que su correlato en nuestra lengua, *amistad*. Aristóteles ignora expresamente el significado cósmico que le asignaron algunos de los primeros filósofos de la naturaleza, especialmente Empédocles, y limita su propia discusión al ámbito de las relaciones humanas. Pero, por lo que dice, es evidente que, en el lenguaje corriente de su época, *philia* incluía todo impulso hacia la asociación con otro, que podía ser puramente temporal y que dependía de la creencia de que cultivar su conocimiento sería útil o provechoso para uno mismo. Su significado político es también más destacado de lo que es usual entre nosotros: los legisladores se ocupan más de la *philia* (el espíritu de cooperación) que de la justicia. Teniendo en su mente unas consideraciones de este tipo, Aristóteles hace una división preliminar de la amistad en tres tipos, de acuerdo con sus objetos: el bien, la utilidad o el placer. Sin embargo, él mismo no admitirá que los dos últimos merecieran el nombre de amistad. Son únicamente amistades “accidentales”, inestables y que se disuelven con facilidad. Por otra parte, la amistad es una virtud “o va acompañada de la virtud”, siendo la amistad perfecta la que se establece entre dos hombres de igual virtud.

Como resumen de la concepción griega del amor, y siguiendo el criterio de uno de los filósofos contemporáneos que más se han interesado por este tema, Max Scheler, podríamos caracterizar esta visión griega del amor como un movimiento del amante (supuestamente imperfecto) hacia lo amado (supuesta perfección, o belleza y bondad sumas). El amor sería, pues, aspiración a la perfección. Sin embargo, esta concepción griega del amor supone una visión parcial o incompleta, ya que el amor no es sólo una apetencia del bien o aspiración a la perfección, sino también una

¹³ En el pensamiento de Porfirio, el amor ocupa un muy importante lugar. Así, en su *Epistola ad Marcellam*, habla de cuatro principios “constitutivos” de Dios: la fe (*pistis*), la verdad (*aletheia*), la esperanza (*elpis*) y el amor (*eros*).

comunicación de la propia perfección o bondad, tal y como posteriormente se reflejará en la filosofía de inspiración cristiana.

3. CARIDAD Y CONTEMPLACIÓN

En la concepción cristiana el motivo religioso se expresa con frecuencia en términos “personales”. No sucede esto, sin embargo, con todo amor, sino con el amor denominado “caridad”. La “caridad”, como sinónimo de amor, es sin duda una de las palabras más típicas del cristianismo. Lo que ella significa es una relación de amor tan especial dentro del Nuevo Testamento que, para expresarlo, los traductores de la Biblia se sirvieron de una palabra poco usada en la lengua clásica griega: *agapè*, la cual en la versión latina se traduce por *caritas*. Los traductores evitaban así la palabra *eros* —que se empleaba para expresar el amor-pasión, con connotaciones demasiado sensuales—¹⁴ y la palabra *philia*, “amistad”, porque no expresaba con suficiente fuerza el amor-donación gratuita de uno mismo y la acogida del otro. Y es que la caridad es a la vez el amor que Dios entrega al hombre y la acogida que éste hace de ese amor.

Lo cierto es que no podemos realizar un breve recorrido histórico por algunas de las más relevantes concepciones del amor, sin abordar el amor sobrenatural, es decir, el amor de Dios en sí mismo y en sus criaturas. Por una parte, si bien se mira, no puede darse mayor unión que la existente entre las tres Divinas Personas, y eso porque Dios es amor. Pero veamos cómo se ha ido revelando ese amor en la Biblia, un texto que ha conformado no sólo una religión (el cristianismo) sino una cultura y, por consiguiente, las ideas y creencias de una gran parte de la humanidad:

La Biblia impone al pueblo de Israel amar a Dios: “*Amarás a Yahvé, tu Dios, con todo tu corazón, con toda tu alma y con todas tus fuerzas*”¹⁵, pues parte de la experiencia del amor de Dios que se acerca a su pueblo, lo libera y establece con él su alianza. A lo largo de la Sagrada Escritura, Dios lleva a su pueblo hacia una concepción del amor cada vez más depurada. Al principio era la dura ley del talión, “*vida por vida, ojo por ojo,*

¹⁴ No obstante, a pesar de que los latinos han vertido casi siempre *ἀγάπη* por *charitas*, debe tenerse en cuenta que en la Patrística griega se empleó el vocablo *ἔρως*. Así sucede con Dionisio el Areopagita (en su obra *De los nombres divinos*). De hecho, *eros* y *ágape* no se excluyen entre sí: *eros* es el amor natural, en tanto que *ágape* es el amor personal. En el primero hay inclinación por naturaleza hacia los actos para los cuales está capacitado; en el segundo hay entrega del propio ser por liberalidad.

¹⁵ Dt 6,5.

*diente por diente*¹⁶ la que regulaba el castigo evitando los abusos en la venganza, de forma que aquél no fuera mayor al daño cometido. Pero la costumbre se suaviza cuando en el Levítico se da este precepto: “*No te vengues y no guardes rencor contra los hijos de tu pueblo. Amarás a tu prójimo como a ti mismo, yo Yahvé*”¹⁷. Esto conduce a la regla de oro de Tobías: “*No hagas a nadie lo que a ti no te gusta*”¹⁸. Los profetas hablan de amor de Dios a su pueblo en términos comparativos, asemejándolo al amor del esposo para con su esposa (Oseas); expresiones de ternura basadas en comparaciones familiares encontramos también en Ezequiel y Jeremías. En la literatura del post-exilio se va abriendo paso la idea de que Dios ama al hombre justo en particular, y no solamente como miembro del pueblo¹⁹, y de forma especial al pobre y al pequeño²⁰. En el Nuevo Testamento, la más alta comprensión del amor se da en el misterio pascual, pues ahí es donde vemos la absoluta libertad de Dios y la total entrega de sí mismo: “*Nadie tiene poder para quitarme la vida; soy yo quien la doy por mi propia voluntad*”²¹. Tras el ejemplo de Jesús, el precepto del amor a Dios unido al del amor al prójimo —en el cual se encierra la Ley y los Profetas²²—, se convierte en la base de la moral cristiana. Pero la esencia y el distintivo de los discípulos de Cristo será el mandamiento del amor: “*Os doy un mandamiento nuevo: que os améis los unos a los otros. En esto conocerán que sois mis discípulos: en que os amáis unos a otros*”²³.

Dice San Pablo que el que ama cumple la ley²⁴. Ello quiere decir que toda acción buena, para ser calificada como tal, debe ser animada por el amor. En este caso no entendemos ya el amor como un sentimiento, ni menos aún como algo erótico, sino como la voluntad sincera consciente y libre de servir al bien del otro o de los otros. Ese servicio al bien del otro reclama también la justicia objetiva, previa a las obras de generosidad o

¹⁶ Dt 19,21.

¹⁷ Lv 19, 18.

¹⁸ Tb 4, 15. Retomada luego por Mt 7, 12.

¹⁹ Cf. Sal 37, 25-29.

²⁰ Cf. Sal 113, 5-9.

²¹ Jn 10, 18.

²² Mt 22, 37-40.

²³ Jn 13, 34.

²⁴ Rm 13, 10.

de caridad. El amor se convierte también en criterio para juzgar la verdadera fe, pues “la fe sin obras es una fe muerta”²⁵.

Junto con la fe y la esperanza, la caridad es una de las tres virtudes llamadas “teologales” (junto con la fe y la esperanza). Además, parece tener el primado sobre las otras dos. En este sentido, conviene recordar las famosas palabras de San Pablo: “Cuando tenga el don de profecía, la ciencia de todos los misterios y todo el conocimiento; cuando tenga inclusive toda la fe necesaria para trasladar las montañas, nada tendré si no tengo caridad”²⁶. Más adelante comenta: “La fe, la esperanza y la caridad permanecen, pero la más grande de todas es la caridad”²⁷.

Así pues, la caridad no es en sí misma ni una pasión, ni una simpatía cualquiera, ni una amistad basada en una atracción suscitada por las cualidades del prójimo. Son caridad únicamente aquellos afectos que en el hombre llegan a la realidad absoluta que lo une a Dios. La caridad es la virtud teologal por la cual, según la religión cristiana, amamos a Dios sobre todas las cosas por él mismo y a nuestro prójimo como a nosotros mismos por amor de Dios. Junto con la fe y la esperanza, constituye la tríada de virtudes que, por dirigirse directamente a Dios, se denominan teologales. “El amor (la caridad, ágape) viene de Dios y todo el que ama ha nacido de Dios y conoce Dios”. El que no ama, no ha conocido a Dios, puesto que “Dios es Amor”²⁸.

Quizás éste sea el mejor modo para comprender la caridad, es decir, partiendo de Dios mismo: “*Dios es amor*”, nos dice san Juan. Con esa expresión, cumbre de la revelación cristiana, está caracterizando de modo definitivo la concepción cristiana de la vida, de la religión y de Dios. “Dios es amor” quiere decir que es donación de sí mismo, no sólo al interior de su vida trinitaria –amor en el Hijo por el Espíritu Santo–, sino también donación y entrega en la encarnación uniéndose a la humanidad en su Hijo, a través del cual se da a los hombres y los eleva a la dignidad de participar de su vida. Podemos amar a Dios, porque el amor viene de Dios: “el amor de Dios es perfecto en nosotros”. Y este amor de Dios que hace posible amar a Dios es asimismo el fundamento del amor del hombre a su prójimo y al mundo. En sentido originario y auténtico, todo amor

²⁵ St 1, 17-18.

²⁶ I Cor., XIII, 2.

²⁷ I Cor., XIII, 13.

²⁸ I Jn 4, 8.

se halla dentro del horizonte de Dios: amar es, en rigor, “amar a Dios y por Dios”.

Muchas son las referencias que hace san Agustín a la noción de amor. Emplea los términos *charitas*, *amor* y *dilectio*; a veces con el mismo significado y en otras ocasiones estableciendo distinciones entre ellos. San Agustín considera con frecuencia la caridad como un amor personal (divino y humano). La caridad es siempre buena (o lícita); en cambio, el amor puede ser bueno o malo según sea amor al bien o al mal, respectivamente. El amor del hombre a Dios o de Dios al hombre es siempre un bien. En este sentido cabe entender su famosa frase: “Dilige et quod vis fac”. En tanto que amor al bien (que es una manifestación del amor a Dios), el amor no tiene medida y mueve a la voluntad. Por este movimiento el alma es llevada a su bienaventuranza, la cual únicamente puede hallarse en el seno de Dios. San Agustín verá en el amor el motor de la historia humana, que empuja por su propia fuerza a la felicidad y hacia Dios.

Tomás de Aquino centrará su reflexión en la esencia metafísica del amor, para llegar a una noción de amor de amistad que es el más apropiado para explicar el amor de Dios. Desde el punto de vista de la moral, considerará el amor como *forma virtutum*, es decir, lo que otorga a las virtudes su categoría moral. Define la *charitas* como una virtud sobrenatural que, como tal, hace posible que las virtudes naturales sean plenarias y verdaderas. Sin la caridad ninguna virtud es verdadera²⁹ Además, sin ella el hombre no puede alcanzar la bienaventuranza. Pero Santo Tomás no niega la “autonomía” de las “virtudes naturales”; de hecho, estas pueden existir sin la caridad ya que, en el caso de suponerse lo contrario, debería concluirse que los hombres que han carecido o carecen de la revelación cristiana no han podido ni pueden ser buenos. Además, el Aquinate trata del amor como una inclinación, y considera el amor natural como una actividad que lleva a cada ser hacia su bien. El amor que consiste en elegir libremente el bien es el que constituye el fundamento de la caridad. Evidentemente, para Tomás de Aquino el fundamento último del verdadero amor es también Dios, y es Él el quien mueve por amor a las criaturas que aspiran al Sumo Bien.

A partir de todo lo ya anteriormente explicitado podemos entender que, en sentido propio o estricto, una relación interpersonal auténtica es aquella que se establece como recíproca donación, y siempre tiene en el amor su causa y fundamento. El amor es fuente y origen de la relación

²⁹ Cf. TOMÁS DE AQUINO, *Summa Theologiae*, II-II, q. 28, a.7.

interpersonal, su constitutivo *primero y más radical*³⁰. Por otro lado, la culminación de toda relación interpersonal es la que se establece entre la persona humana y la persona divina; es decir, entre el hombre y Dios. Dicha relación interpersonal se expresa en el acto de la Contemplación.

Siguiendo a Santo Tomás de Aquino, se puede señalar la existencia, en el Universo, de una escala de entes según la cual los seres se hallan gradualmente ordenados siguiendo una determinada jerarquía en función de su mayor o menor perfección, poder y bondad. Existe, pues, una ordenación de los seres en virtud de su mayor o menor perfección que viene en gran medida definida por relaciones de finalidad. De este modo, los seres no sólo se ordenan entre sí en vistas a la realización de sus operaciones propias y a la consecución de un orden universal o del conjunto, siguiendo el esquema de un finalismo inmanente, sino que todos los entes naturales, en su tendencia al bien, quieren participar en la perfección divina, y esto es lo que se conoce como finalismo trascendente. Por consiguiente, el orden no sólo es el efecto de una inteligencia, sino también de un amor (ya que en todo orden existe la intención del bien que le anima).

“Un ser se dice que es perfecto cuando alcanza su fin propio, que es la última perfección de la cosa”³¹ Y la perfección de todo ser radica en la unión con Dios en la medida posible a su naturaleza. Así, no todos los seres alcanzan su fin último de la misma manera, sino que esta unión con Dios, que es el último Fin de toda criatura, puede realizarse por vía natural o por vía intencional: la vía natural es general, común a todas las criaturas y consiste en la participación de su Perfección y Bondad por semejanza, mientras que la vía intencional es propia sólo de la persona, en tanto que Dios es el objeto de su conocimiento y amor. Por consiguiente, no sólo hay una diferencia de grado en la participación de la perfección divina, sino que hay una diferencia más esencial que consiste en que unos seres alcanzan inmediatamente el Fin y otros no, pero estos últimos ayudan o ponen las condiciones necesarias para que los otros lo alcancen. La unión con Dios por vía intencional (propia y exclusiva de la persona o criatura racional) es el modo más perfecto, y el único en sentido propio y pleno, de alcanzar el Fin último o unión con Dios, ya que el resto de los seres no alcanzan el fin del Universo más que de un modo

³⁰ Cf. TOMAR, F., “Amore e relazione interpersonale” en AA.VV., *Persona e famiglia*, Caramanica Editore, Fossanova, pp. 135-142. Para un análisis vivencial o fenomenológico de la relación interpersonal y del amor como fuente y origen de la misma, véase: TOMAR, F., “Amor y comportamiento intersubjetivo”, op. cit., pp. 119-128.

³¹ TOMÁS DE AQUINO, *Summa Theologiae*, II-II, q. 184, a 1.

secundario o impropio, mediante la participación finita y limitada de una perfección de Dios que es una imitación de la perfección divina.

Nuestras anteriores reflexiones nos llevan a la consideración de la persona, no simplemente como lo más perfecto y digno de la Naturaleza (“*id quod est perfectissimum in tota Natura*”³², sino que su primacía también implica que sólo la persona pueda contemplar y, estrictamente hablando, sólo ella pueda ser contemplada³³. Comprobamos que esto es así debido a que la contemplación es el modo particular y más perfecto según el cual la persona realiza el fin común a toda naturaleza, no simplemente por semejanza, sino alcanzándole en su misma substancia en tanto que Dios es el objeto de su conocimiento y amor.

La doctrina de la contemplación ocupa un lugar primordial dentro de la síntesis tomista. Podemos alcanzar una comprensión adecuada del pensamiento de Santo Tomás acerca de la naturaleza del acto de la contemplación a través del análisis de una serie de pasajes de la *Summa Theologiae*: “*De ultimo fine*”³⁴, “*De diversis vitis*”³⁵ y “*De virtute charitatis*”³⁶. A la luz de dichos textos podremos aclarar si la contemplación beatificante es puramente especulativa y, como tal, mira y considera a Dios como suprema Verdad o bien de la inteligencia; o si, por el contrario, la contemplación no sólo considera a Dios como Verdad o bien supremo de la inteligencia, sino también como en sí mismo y por sí mismo bueno y amable.

El primero de los tratados tiene un carácter marcadamente intelectualista ya que, al tratar la esencia de la bienaventuranza formal, parece que el Aquinate sólo haya tenido en cuenta la necesidad intelectual de la verdad, y piense que una vez ésta ha sido satisfecha el hombre alcanza su bienaventuranza perfecta³⁷. Y esta misma interpretación parece verse corroborada por su anterior afirmación de que “la beatitud consiste más en una operación del entendimiento especulativo que del entendimiento práctico”³⁸. No obstante, la caracterización de la *contemplación* expuesta

³² TOMÁS DE AQUINO, *Summa Theologiae* I, q. 29, a. 3.

³³ Cf. TOMAR, F., *Persona y amor*, Barcelona, P.P.U., 1993, pp. 331-340.

³⁴ *Ibid.*, I-II, qq. 1-5.

³⁵ *Ibid.*, II-II, q. 180.

³⁶ *Ibid.*, II-II, q. 23.

³⁷ Cf. *Ibid.*, I-II, q. 3, a. 8.

³⁸ *Ibid.*, I-II, q. 3, a. 5.

por Santo Tomás en el tratado “De diversis vitis”³⁹ nos permite rechazar dicho aparente intelectualismo. Así, ya que todos los actos u operaciones se especifican por sus objetos⁴⁰, y la contemplación es el acto u operación más perfecta o noble del hombre⁴¹, a fin de determinar mejor su naturaleza resulta conveniente precisar el objeto específico de dicha contemplación: Santo Tomás nos describe la *contemplación* como aquel acto u operación que no sólo tiene por objeto a Dios como verdad infinita, sino además como belleza suma y bondad amabilísima⁴². El objeto de la contemplación beatificante es Dios bajo la razón de Verdad, Belleza, Bondad y Amor supremos. Y el amor que mueve al hombre a aplicarse a esta contemplación de Dios es primordialmente el amor de Caridad⁴³, que no es sino el amor de amistad entre Dios y el hombre.

Por consiguiente, no existe contradicción en el pensamiento de Santo Tomás, sino que éste constituye un todo coherente. Y esto es así debido a que este acto de la contemplación en el que el hombre alcanza su último fin, su supremo bien y perfección, no sólo es el acto más perfecto de conocimiento, sino que en él también se realiza la unión amistosa real, actual y perfecta que constituye el último término a que tiende el amor. Por tanto, la contemplación no debe ser entendida como una mera posesión intelectual (tal y como pretende la interpretación intelectualista), sino como un acto de entrega de amor que lleva a la unión con Dios.

De esta manera, tal y como Santo Tomás la concibe, la contemplación unifica en sí la actividad intelectual y volitiva, superando así todo intelectualismo y voluntarismo al hacer consistir la última perfección (fin último o bienaventuranza) del hombre en la contemplación de Dios, pero entendiéndola como un acto en el que convergen directamente nuestras dos facultades superiores en su respectivo modo de obrar más perfecto y más simple: la inteligencia, por un acto de intuición; la voluntad, por el gozo del bien poseído, pero más aún por el amor generoso de su objeto; amado, como Persona que es, con amor de amistad y, más concretamente, con amor de Caridad.

Por tanto, y siguiendo la línea tomista integradora de conocimiento y amor, hemos de concebir este acto fundamental de la contemplación, a

³⁹ Ibid., II-II, qq. 179-182.

⁴⁰ Cf. Ibid., II-II, q. 23, a. 4.

⁴¹ Cf. Ibid., I-II, q. 3, a. 4.

⁴² Ibid., II-II, q. 180, a. 1-7.

⁴³ Cf. Ibid., II-II, q. 23.

pesar de su absoluta simplicidad, como un acto mixto de inteligencia y voluntad. Y ello es una clara muestra de la armonía que preside las relaciones entre ambas facultades superiores y de que, para recuperar la riqueza ontológica que caracteriza al realismo tomista, se deben valorar todas las vertientes de la realidad: no sólo las intelectivas, sino también las volitivas y afectivas. Ciertamente, la caracterización del tomismo como un *intelectualismo* pasó a ser tradicional⁴⁴. Sin embargo, acabamos de comprobar cómo la interpretación intelectualista, lejos de expresar la verdadera esencia y espíritu de la filosofía de Santo Tomás, constituye un tópico que, en realidad, ha venido a desorientar sobre su auténtico sentido.

Santo Tomás no desdeña la voluntad y su actividad afectiva considerándolas como algo constitutivamente imperfecto sino que, por el contrario, si es fundamental en el sistema del Angélico la afirmación del valor absoluto del acto intelectual, es igualmente fundamental y en el mismo grado la del valor absoluto de la voluntad y de su acto, el amor. Por tanto, si para Santo Tomás la culminación de toda perfección finita estriba en la *contemplación*, ésta debe ser entendida no sólo como un acto de conocimiento sino, además, como un acto de amor. Y esta solución, que permite superar en amplitud y en profundidad todo *intelectualismo* y también todo *voluntarismo*, es la adoptada por el propio Santo Tomás y que se desprende de la correcta interpretación de sus textos. Según esta interpretación, la última *perfección* o bienaventuranza del hombre consistiría en la contemplación de Dios, sí, pero entendiéndola como un acto en el que convergen directamente nuestras dos facultades superiores en su respectivo modo de obrar más perfecto y más simple. El amor es la fuente y origen de la relación interpersonal, el constitutivo primero y más radical de la existencia en comunión. En síntesis, el amor une al hombre

⁴⁴ A ello ha contribuido decisivamente la versión del “intelectualismo tomista” formulada por P. ROUSSELOT en su obra *L'intellectualisme de Saint Thomas* (1924) que se ha convertido en un texto clásico. El intelectualismo implica una disgregación del *unum per se* que es la persona como consecuencia de la previa restricción del *realismo* tomista. De aquí que, frente a esta concepción fragmentaria de la perfección humana que supone el intelectualismo se deba insistir en la radical unidad óptica de nuestro psiquismo, y no fragmentarlo destacando su aspecto intelectual (como hace el intelectualismo), ya que en la obra del Aquinate *inteligencia y voluntad* son dos potencias o facultades humanas rigurosamente complementarias que brotan de una misma raíz y se dirigen a un común destino. Así, frente a la interpretación meramente intelectualista del tomismo que concede valor tan sólo a la inteligencia (limitándola aún al conocimiento conceptual y discursivo) y que ha hecho aparecer la doctrina de Santo Tomás como incapaz de ponerse realmente en contacto con la existencia y la vida, se debe recuperar la vertiente agustiniana presente en el discurso tomista subrayando los elementos afectivos y volitivos de su filosofía.

con la naturaleza, con su prójimo (es decir, con los otros hombres) y también con Dios. Y este Amor, que constituye la razón final o suprema de la perfección de la persona, tiene su más clara y manifiesta expresión en el acto de la contemplación, ya sea a nivel humano o entre la persona creada y Dios.

4. SOLIDARIDAD Y FRATERNIDAD

En los últimos años hemos asistido a un inusitado auge del término “solidaridad”, cuyo uso se ha extendido y popularizado en muy diferentes ámbitos (político, social, ético, humanístico, económico). Lo cierto es que ha pasado a ser un término habitual, si bien no siempre se usa en su más adecuado contexto y existen variaciones y matices en su acepción que provocan no pocas confusiones y dificultades a la hora de delimitar su alcance y relaciones con otros conceptos afines. La definición que ofrece la Academia de la Lengua como “adhesión circunstancial a la causa o a la empresa de otros” no ayuda a aclarar la cuestión, pues no incorpora las acepciones en uso y únicamente parece remitir al concepto jurídico de obligación solidaria. Por otro lado, se habla de solidaridad entre individuos, entre naciones, o en el marco de las relaciones bilaterales individuo-sociedad.

Etimológicamente, el término “solidaridad” deriva de la expresión latina “solidarius”, que designa un tipo especial de obligaciones jurídicas compartidas por una pluralidad de sujetos⁴⁵. A su vez, esta expresión tiene su origen en la locución “in solidum”, que literalmente significa “íntegramente”. En un similar sentido, también se relaciona con el sustantivo latino “soliditas”, que expresa la realidad homogénea de algo físicamente entero, unido y compacto, cuyas partes integrantes son de igual naturaleza.

Para la teología cristiana, el concepto de solidaridad está estrechamente vinculado con el de fraternidad. Dicha fraternidad, que se fundamenta en la realidad de la filiación divina, iguala a todos los hombres en dignidad y les impulsa a buscar el bien de todas las personas. Así, la solidaridad implicaría igualdad, fraternidad, cooperación o ayuda, generosidad, responsabilidad... En esta línea, la Doctrina Social de la Iglesia entiende por solidaridad “la homogeneidad e igualdad radicales de todos los

⁴⁵ Para el derecho, la solidaridad implica una relación de obligación conjunta o responsabilidad compartida. Se dice que alguien o algo es solidario entendiéndolo a éste dentro de “un conjunto homogéneo de personas o bienes que integran un todo unitario, en el que resultan iguales las partes desde el punto de vista de la consideración civil o penal”.

hombres y de todos los pueblos, en todos los tiempos y espacios; hombres y pueblos que constituyen una unidad total o familiar, que no admite en su nivel genérico diferencias sobrevenidas antinaturales, y que obliga moral y gravemente a todos y cada uno a la práctica de una cohesión social, firme, creadora de convivencia. Cohesión que será servicio mutuo, tanto en sentido activo como en sentido pasivo”.

Muy probablemente el auge del sentir solidario sea una actitud que acompaña al fenómeno mundial de la globalización, y se deba a la conciencia cada vez más generalizada de una realidad internacional conjunta, de una unión más próxima entre pueblos, culturas y países, y de la necesidad de aunar y armonizar medios y esfuerzos para alcanzar un destino que, independientemente de su contenido, se presenta e impone como universal. Lamentablemente, en muchas ocasiones ese “sentir solidario” no es más que eso: un sentimiento por el que nos sentimos sensibilizados hacia las injusticias sociales, la pobreza, el hambre, la enfermedad... No obstante, por muy noble que sea dicho sentimiento y por muy buenas que sean las intenciones que lo acompañen, resulta estéril si no se expresa y refleja activamente. En ese sentido, no debemos olvidar que la solidaridad se dirige a nuestro prójimo, es decir, a todos los hombres, tanto si habitan en los más recónditos lugares del planeta como si conviven en nuestra localidad. Además, en cuanto actitud vital, la solidaridad no se ejerce únicamente con ocasión de un desastre natural o de una tragedia humana.

La solidaridad implica “unión”. La solidaridad nace del ser humano y se dirige hacia el ser humano. Ser solidario significa compartir la carga de los demás. La solidaridad es el modo natural en que se refleja la sociabilidad; una exigencia de convivencia entre los hombres. Oponerse a la solidaridad equivale a negar la naturaleza social del hombre y afirmar su autosuficiencia. Como ser social por naturaleza, el hombre no puede ni debe prescindir de sus iguales. El ser humano necesita de otros y los otros necesitan de él. La auténtica solidaridad está principalmente fundada en la igualdad radical que une a todos los hombres. Dicha igualdad deriva de la dignidad del ser humano, que pertenece a la realidad intrínseca de la persona, y que no se ve afectada por las diferencias de raza, edad, sexo, nacionalidad, credo religioso o afiliación política.

No debemos confundir solidaridad y caridad pues, si bien no se contraponen, tampoco son equivalentes. En sentido estricto, la solidaridad es una relación de justicia: la solidaridad es justa porque todos los hombres son iguales en dignidad y derechos, porque todos necesitamos de todos, y porque los bienes de la tierra están destinados al bien común, al bien de

todos y cada uno de los hombres. Esa solidaridad que une y hermana a los hombres, implica una disposición permanente a colaborar por el bien común. Todo aquel que considere la justicia como la disposición de dar a cada quien lo que por derecho le corresponde, no podrá menos que reconocer la solidaridad como una exigencia de la justicia misma. Así pues, podríamos concluir que la solidaridad es una relación entre personas, fundamentada en la igualdad y derivada de la justicia, en la que cada una de ellas toma como propias las cargas del otro y se co-responsabiliza de las mismas.

Por su parte, el amor implícito en la noción de caridad va más allá de la mera justicia. Podríamos decir que el amor y entrega de la caridad completan o enriquecen la justa solidaridad. Amar al prójimo no se reduce a dar lo justo o lo que sobra, sino que constituye una entrega personal en la que la noción de justicia no es medida plena sino exigencia mínima.

Por consiguiente, si bien “caridad” y “solidaridad” no se identifican, tampoco se oponen, pues comparten una benevolencia hacia el otro y una cierta inclinación al bien.

No obstante, algunos interpretan que el concepto de caridad progresivamente ha ido perdiendo aceptación y ha sido reemplazado por el concepto de solidaridad, que se juzga como su sustituto laico y un paso adelante en la conciencia de las gentes. Ya sea para enaltecer la caridad o bien, por el contrario, la solidaridad, otros consideran que se trata de dos concepciones claramente opuestas e irreconciliables. Personalmente, tal y como ya he adelantado anteriormente, considero que “caridad” y “solidaridad”, si bien son conceptos diferentes y que, por consiguiente, no se identifican, tampoco se oponen ni se excluyen entre sí necesariamente. A mi modo de ver, la clave de la cuestión está precisamente en el concepto de “fraternidad” que subyace en cada una de las diferentes interpretaciones.

El concepto de fraternidad propio del cristianismo y que, por tanto, subyace en el contexto de la caridad cristiana, es el de una condición común otorgada por el hecho de ser hijos de un mismo Padre o, más concretamente, por la filiación divina de los hombres como hijos de Dios. La fraternidad cristiana supera los límites nacionales o raciales propios del judaísmo, y se constituye en una fraternidad de tendencia universal, si bien limitada a la comunidad de los fieles o integrantes de la Iglesia. No debemos olvidar que a estas consideraciones se añade la caridad y el amor fraternal

Por otra parte, el concepto moderno de “fraternidad” que culmina en la triádica fórmula de la revolución francesa, se caracteriza por su univer-

salidad y por el debilitamiento o desaparición de toda relación de filiación. El Dios Padre de los cristianos se diluye en la idea del Supremo Arquitecto, el Hacedor, o el Demiurgo de los deístas e ilustrados. Así pues, frente a la fraternidad cristiana, la fraternidad moderna es huérfana y universal, si bien conserva la condición común o igualdad entre los hombres. No obstante, se trata de una igualdad simétrica, no filial e incluso enfrentada a la relación paternidad-filiación. Por otro lado, por estar ya presente la igualdad en la trilogía revolucionaria, podríamos pensar que la fraternidad añadía un cierto elemento afectivo o “amor fraternal”. Sin embargo, el conflictivo y violento desarrollo de la Revolución Francesa evidencia que no era así o que se cayó en un flagrante contrasentido al invocar la “fraternidad” para conducir a una guerra “entre hermanos”. En definitiva, la fraternidad moderna, constituida en ideal político, se apoya en su dimensión igualitaria.

La Revolución Francesa nos legó sus principios: “Libertad, Igualdad, Fraternidad”. La democracia se articuló entorno a los dos primeros: *Igualdad y libertad* son realidades distintas que, juntas, conforman el ideal hacia el cual debe tender la sociedad democrática. Tocqueville, en su obra *La democracia en América* (1835), consideraba que la democracia era inevitable una vez aceptada la idea de que los hombres son iguales, sin embargo vio con clarividencia que los hombres se sentirían tan obsesionados por la igualdad que abandonarían la libertad. Y al igual que la pasión natural de la libertad excluía, en los siglos aristocráticos, toda igualdad; así, en los siglos democráticos, la pasión igualitaria puede excluir la libertad. Se percató de que la igualdad no era necesariamente libertad, y vio que era necesario, aunque difícil, unir la igualdad y la libertad; pues la igualdad, ambigua en el campo moral, puede producir también en el campo político consecuencias contradictorias. Así, políticamente, la igualdad puede realizarse en la libertad o bien destruirla, ya que puede conducir –en la democracia– hacia el despotismo. La igualdad es un arma de doble filo: puede igualmente servir a la libertad o eliminarla. Tocqueville no sólo mostró cómo el despotismo puede surgir del individualismo igualitario, sino que supo expresar también que la igualdad implica unos problemas que sobrepasan con mucho la esfera política: Cuando la igualdad no lleva a una nivelación de los opuestos, conduce a una degradación del ser humano, ya que en un mundo en el que la igualdad ha destruido los vínculos de la dependencia y de la solidaridad se plantean diversos problemas morales. Así, por ejemplo, la igualdad favorece necesariamente el gusto por el bienestar, y aunque ello no es malo en sí mismo, corre el riesgo de adquirir unas proporciones excesivas que

hagan olvidar a los hombres su naturaleza social y espiritual. Políticamente, los posibles efectos de la igualdad no son menos devastadores. La igualdad suscita, en efecto, dos tendencias: una impulsa directamente a los hombres a la independencia y puede llevarlos súbitamente hasta la anarquía; y otra los conduce por un camino más largo y más oculto, pero más seguro, hacia la servidumbre.

Tocqueville apenas teme a la *anarquía*. Con una extraordinaria clarividencia, se percata de que el riesgo está en otro lugar, por lo que va a demostrar cómo las ideas de los hombres, tanto como sus sentimientos, amenazan con conducirlos por el “camino secreto de la servidumbre” hacia el *despotismo*. Observó que la libertad y la igualdad, proclamadas por la Revolución Francesa como derechos fundamentales del hombre, no son forzosamente coexistentes. Para Tocqueville, el problema fundamental de los tiempos democráticos está en la grave tensión entre la búsqueda de la igualdad más absoluta y el respeto a la libertad tanto pública como privada. La libertad sin igualdad es una forma histórica ya vivida. La igualdad sin libertad es, en cambio, el lado oscuro del porvenir porque el mundo moderno impone a las sociedades el “círculo fatal” de dicha igualdad, dentro de cuyos “vastos límites” el hombre, “poderoso y libre”, apenas puede optar o decidir. El gran peligro de la democracia en expansión reside en el hecho de que favorece la igualdad, pero suprime la libertad⁴⁶. En definitiva, estas dos ideas, libertad e igualdad, constantemente presentes en la reflexión de Tocqueville, aparecen particularmente ambiguas, pues cada una de ellas puede tanto desplegar las pasiones del hombre como orientarlo a la virtud.

Muy probablemente nuestra gran asignatura pendiente sea, precisamente, la fraternidad y/o solidaridad. En un mundo cuya crisis se manifiesta en muy diferentes órdenes, y donde el veinte por ciento de la población mundial disfruta del ochenta por ciento de los recursos, el surgimiento de una conciencia solidaria constituye una exigencia moral, aparte de una necesidad política y social. Esa conciencia y acción solidaria puede llevar la igualdad y la libertad a los países privados de las mismas, al tiempo que puede constituirse en el elemento equilibrador de ambas en los sistemas democráticos.

Después de todo lo anteriormente explicitado, una inevitable pregunta nos sale al paso: ¿qué concepto de fraternidad debe sustentar dicha solidaridad?. Sin ánimo de cerrar la cuestión con una respuesta acabada y

⁴⁶ Cf. TOMAR, F., “Los riesgos de la democracia según Alexis de Tocqueville”, en *Espiritu*, LIII (2004) 130, pp. 237-261.

completa, quizás sí podamos aventurar las directrices de una posible respuesta. Dejando a un lado cuestiones estrictamente religiosas o teológicas, así como orientaciones ideológicas y políticas, podríamos hallar un concepto de fraternidad que sea universal (en el sentido de que no excluya a ningún ser humano bajo ninguna condición), fundamentado en la igualdad de todos los hombres y que, independientemente del credo religioso, mantenga la vinculación que supone la relación de filiación. Dicha fraternidad, que podríamos calificar sencillamente como “fraternidad humana” y que no pretende ser un mero concepto sino una realidad, se fundamentaría en la igualdad de todos y cada uno de los hombres que viene determinada y legitimada por las relaciones de dependencia o filiación que implica la pertenencia a la especie humana y la común participación y realización en una naturaleza o esencia que es invariable y universal en todos y cada uno de los hombres. Por otro lado, la solidaridad fruto de dicha fraternidad no estaría desprovista de amor si consideramos que el amor y, concretamente, el amor de amistad (que es el amor que merecen las personas y que a la vez constituye la base de la caridad) es connatural a la esencia humana.

A las puertas del tercer milenio, ese es el gran reto no sólo de nuestra civilización, sino de la humanidad: recuperar para la persona su valor y dignidad o, si se prefiere, la globalización de la solidaridad. Esa tarea no depende simplemente de la buena voluntad política de los Estados, ni de novedosas teorías y prácticas económicas, sino que depende también y fundamentalmente de la participación de la sociedad civil, es decir, de la acción directa e indirecta de los ciudadanos, en su calidad de personas y no de simples individuos.

VERDAD Y AMOR. CONDICIÓN, OBJETO Y MÉTODO DE LA EDUCACIÓN

Por LOURDES REDONDO
Doctora en Filosofía

SUMARIO

- 1.–Introducción. Dios Amor, fuente del amor. El hombre, su imagen (capaz de amar –crear-educar– porque ha sido amado, creado, educado). Nadie da lo que no tiene.
- 2.– La verdad.
 - 2.1.– Hacia un concepto unitario. Distintas acepciones:
 - a.– Formales: verdad como fidelidad, *alétheia*, adecuación, sinceridad, coherencia, utilidad, consenso. Adecuación. Peligro del relativismo.
 - b.– Con relación al contenido. Verdades físicas, metafísicas, estéticas, morales, etc. Diversidad de métodos adecuados al objeto. Complementariedad. Peligro del reduccionismo.Verdad sobre el hombre-persona. Sobre el educando y el educador.
- 3.– El amor.
 - 3.1.– Hacia un concepto unitario (Cf. *Deus caritas est* de Benedicto XVI). Distintas acepciones:
 - a.– Formales: *eros* y *agapé*.
 - b.– Con relación al objeto: esponsal, paternal, filial, de amistad, a Dios.
- 4.– Verdad y Amor. Integración y armonía cuando se entienden en su sentido auténtico. Se destruyen mutuamente cuando se les pervierte (fanatismo, pasión...). Verdad y amor: Sabiduría.
- 5.– Condición, objeto y método de la educación.
 - 5.1.– Educación: “Encender el corazón” (Plutarco). Integrar, perfeccionar, armonizar... Activar: hacer que sea él sujeto activo que integre, perfeccione, armonice... Amar y enseñar a amar. Formar.

5.2.– Condición:

- a.– Para que exista el hombre “no puede vivir sin amor” (RH, 10).
- b.– Para ser educador. Dar (amor paternal, de *agapé*). Pero primero, recibir como niño educando, dócil, sencillo, humilde.
- c.– Para ser educando (Amor filial, de *eros*).
- d.– Para que exista la comunicación, el conocimiento de la verdad. Confianza, admiración, interés. Sólo se conoce bien lo que se ama y sólo se ama lo que se conoce.

5.3.– Objeto: “Al atardecer de la vida seremos examinados del amor” (san Juan de la Cruz). El fin de la razón y de la voluntad es Dios: Amor y Verdad.

5.4.– Método: El amor como método para alcanzar amor es la práctica de las virtudes, “estrategias del amor” (Paul Wadell): humildad, confianza, fortaleza, templanza, prudencia... Para ello exigencia, espíritu combativo, reflexión, constancia... es el amor concretado en el olvido de sí.

INTRODUCCIÓN: DIOS AMOR, FUENTE DEL AMOR. EL HOMBRE, SU IMAGEN

Recordemos el relato del *Génesis*: “Al principio creó Dios los cielos y la tierra. La tierra estaba confusa y vacía y las tinieblas cubrían la luz del abismo, pero el espíritu de Dios estaba incubando sobre la superficie de las aguas. Dijo Dios: “Haya luz” y hubo luz. Y vio Dios ser buena la luz”. Sigue el relato, como todos recordamos hasta que llega a la creación del hombre: “Y dijo Dios: Hagamos al hombre a nuestra imagen y semejanza para que domine sobre los peces del mar...”, etc. (Gen, 1).

Siempre importa ir a lo fundamental. En este caso, conocer de dónde venimos para saber adónde vamos y por tanto, para conocer el camino adecuado: Condición, fin y método de la educación, pues este trayecto en el hombre, a diferencia de los animales, desde que nace hasta que muere es educación.

El relato bíblico nos dice que procedemos de Dios, de la decisión personal y libre de Dios: “Hagamos al hombre a nuestra imagen y semejanza”. Con ello sienta las bases de una concepción antropológica nueva, grandiosa, insuperable. La imagen y semejanza es el fundamento de la dignidad, del ser “lo más importante del mundo”, como definía santo Tomás a la persona.

No procedemos, como se cree en las religiones paganas, de fuerzas diabólicas en lucha, no procedemos de la materia, en su dinamismo azaroso o necesario, como dice la “ciencia” haciendo mala metafísica. Procedemos de una razón sobrehumana, Logos, y somos logos, como ya vio la filosofía clásica, que descubre la verdad del hombre como ser racional.

Pero más allá de lo que la filosofía clásica no pudo vislumbrar, procedemos de un Logos que es Amor, que conoce y modela a cada una de sus criaturas, a diferencia del Dios aristotélico (Cf. DC, 9)¹. Este Dios es Padre que crea, Hijo que se entrega y “recrea” perdonando y Amor en definitiva, hecho Persona, que es el Espíritu Santo. Esta es la diferencia abismal del Cristianismo respecto a todas las demás religiones.

Procedemos, pues, del Amor y del Logos, del Amor y de la Verdad y, además somos su imagen. Luego sólo podemos ser en la medida en que seamos verdaderos y buenos. De ahí la inquietud permanente por la búsqueda de la Verdad y del Amor. Esta búsqueda es la educación o, mejor, formación. Y como la misma esencia del Amor y de la Verdad es la comunicación, por ello el hombre es esencialmente comunicador de ambas realidades, es esencialmente educador o formador de otros. Así es como debe ser. Por ello, una vez logradas, nunca en plenitud hasta la eternidad, encontramos en ellas el descanso o el refugio de la “ya” logrado, pero al mismo tiempo la inquietud y el impulso de lo “todavía no”; por ello la educación es permanente y por ello, porque el amor nos impulsa, no podemos por menos de ser educadores de los demás. Así se explica el dinamismo de la historia, como una lucha y aventura de amores bien y mal entendidos, de verdades y falsedades. Desde que nace el hombre, de la fuente del amor y de la verdad, queda herido por la nostalgia de ambos – Ratzinger hablaba incluso de “anámnesis”²– y no puede por menos de añorarlos y buscarlos con pasión –eros–. San Agustín lo vio muy bien y lo expresó con el “*inquietum est cor meum...*”. Así pensaba también Platón cuando tenía a la filosofía como “arte erótica”. Es educación: dirigir la flecha hacia el blanco, prepararse para morir, no por llegar al *nirvana* –

¹ Voy a hacer bastantes alusiones a la encíclica de Benedicto XVI, (la citaré abreviadamente como “DC”) que tanto nos ilumina respecto a la realidad del amor. Por otra parte este Papa, ya siendo teólogo y cardenal Ratzinger, se ha caracterizado por la defensa de la verdad –“colaborador de la verdad” es el lema que eligió al ser elegido obispo y que ha mantenido al ser elegido Papa-. Tiene también varios trabajos sobre el amor antes de esta encíclica.

² *La libertad, la justicia y el bien. Principios morales de las sociedades democráticas*. Discurso de entrada en la *Académie de Sciences Morales et Politiques des Institut de France*. Paris, 7 de noviembre de 1992. Publicado en *Verdad, valores, poder*. Eds. Rialp. Madrid, 1995. Pp. 64 ss. Dice Ratzinger que equivale a lo que san Pablo habla de “la ley escrita en el fondo de los corazones” de todos los hombres, aun de los gentiles (Cf. Rm 2, 14,15) o san Basilio cuando habla de “la chispa del amor divino albergado en nosotros” por el cual los mandamientos “no son algo impuesto desde fuera”. Hay en el hombre un “como recuerdo primordial de lo bueno y verdadero (ambos son idénticos) “ (P. 67) que suscita una tendencia innata al bien. “Esta *anámnesis* del origen, que resulta de la constitución de nuestro ser, que está hecho para Dios, no es un saber articulado conceptualmente ... sino un cierto sentido interior ... un eco en su interior” (P. 67) Por la existencia de este eco en el interior de todos los hombre tenemos la seguridad de ser entendidos por ellos en el mismo idioma al hablarles de los primeros principios morales o antropológicos.

la nada no es el fin—, sino al amor y la verdad absolutos, que están más allá.

Así pues, educar es más que enseñar matemáticas u otra disciplina, es dirigir hacia la plenitud del amor y la verdad, únicos valores que nos darán la felicidad. En medio del confusionismo sobre el objeto de nuestra felicidad, sobre el que ya reflexionó san Agustín, la educación ha de hacer posible descubrir al fin la gran verdad de que “La última felicidad del hombre está en la contemplación de Dios”, (santo Tomás: *Suma contra gentes*, 3, 37). Ya lo decía Aristóteles, pero la novedad cristiana es que esta contemplación es comunión amorosa con Dios, deificación. No hay mayor plenitud ni perfección, que sólo el amor posibilita porque el “amor unifica a los amantes”.

La reciente encíclica nos esclarece la verdadera realidad de Dios y del hombre, funda una antropología al penetrar en la esencia del amor que nos permite entender de un modo maravilloso, realista y nuevo la educación, y que puede ofrecer soluciones a la difícil situación en que hoy se encuentra.

¿Y por qué se encuentra en tal difícil situación la educación hoy? Porque no se sabe qué es el hombre ni a donde hay que dirigirlo ni cómo, y ello porque no se sabe cuál es su Fuente. En esta conferencia quiero sentar primero el fundamento de todo, como me parece que pretende hacer el Papa de continuo. Partir de la Creación. Dios, Fuente del ser por Amor.

El *Esse* de Dios, su Verdad es Amor. Amor *ad intra* –Trinidad–, y *ad extra*, creador. Por ser amor, es Acción, Acto. La “acción”, dice Blondel en su libro “*L’Action*” es propia de un sujeto, libre, y consiste en hacer –no en deshacer–, es dar ser, dar vida... es DAR, perfeccionar... –*agapé*–. Dios es el Padre y el Pedagogo. Al crear al hombre a su imagen lo hace, amante, es decir, activo, puede dar ser, dar vida... biológica o espiritual, es decir, educar, pues “educar es la dimensión espiritual del ser padres” (J.P. II *Familiaris consortio*). El educador es, entonces, un dios, padre y educador participado, porque da lo que ha recibido, ya que es imposible dar lo que no se tiene.

No le fue difícil a Dios crear ni al hombre procrear; educar, en cambio, es muy difícil a ambos –padres y educadores lo experimentamos a diario–, porque los sujetos, libres, no se dejan. Incluso es difícil educarse a sí mismo, dados los obstáculos a la verdad y al amor dentro y fuera de sí.

A quitar obstáculos se reducen la mayoría de nuestros esfuerzos, como educandos y educadores: atender, querer, callar, obedecer... y que atien-

dan, quieran, que callen, obedezcan... Podríamos pensar, entonces, que el medio para alcanzar el fin de la educación (Verdad y amor) es quitar obstáculos, esforzarse, dar normas y castigos... Esto es verdad sólo en parte. Un gran educador, el P. Morales, cuya discípula soy, decía:

“He podido comprobar que la exigencia, a la larga, no puede mantenerse si no sale de dentro (...) Hay que alumbrar en ellos una vida nueva, limpia de egoísmos. Es preciso encender en sus corazones la llama del ideal que todo lo abraza. Una corriente impetuosa despeja el cauce. No hay que entretenerse en retirar los obstáculos. La acequia se limpia automáticamente”³.

La gran tarea es enamorar del Ideal, Verdad y Amor. El Amor es el objetivo y el fundamento. Enamorado, el educando saltará por encima de obstáculos; descubriremos el héroe que guarda dentro. Sí, pero seguimos preguntándonos por el método: ¿Cómo despertar este amor? Dándolo. El amor en las criaturas es, primero, respuesta (Cf. DC, 1). Sólo si el educando se siente amado, amaré. El amor es más fuerte que la muerte y que todas las culturas nihilistas que nos rodeen. Con el amor vendrán todas las virtudes pues “ama y haz lo que quieras” decía san Agustín.

Ahora bien, no quiero ser ingenua roussoniana. Nuestra naturaleza viciada confunde el amor con sentimientos y caricias que no son sino una parte de él. No hay amor sin exigencia y práctica de virtudes y no hay éstas sin educación de la voluntad y del corazón. Amar es enseñar a amar y, por tanto, a practicar virtudes, “estrategias del amor” (Paul Wadell). Prudencia, justicia, fortaleza y templanza con todas las virtudes derivadas. Dura ascesis y lucha se presenta, pero apasionante para el que ama o quiere amar. Nos lanzamos a la aventura. La educación es una epopeya. Educando y educador, los caballeros *–miles christiano–* que luchan por el Amor, que es la gran Verdad.

La lucha, ardua de por sí, hoy lo es más, en la sociedad nihilista del pensamiento y voluntad débil y del corazón desmadrado. Es más necesario que nunca llenarse de energía en la Fuente para ser, a nuestra vez, fuentes. Serlo es educar.

Al pueblo judío, pueblo elegido, Dios les educa mediante la *Thora*, el “pedagogo” (Cf. Gal, 3, 24), Mandamientos que le guían. La novedad cristiana consiste en que el “pedagogo” es Cristo. “Realismo inaudito” (DC, 12), método experimental del amor: Nos enseña a amar con el ejemplo de su vida, pedagogía viva, además de teórica. El es la Verdad y

³ MORALES, Tomás: *Forja de hombres*. Madrid, 1987, 4ª ed. P.58

el Camino, el Amor. Condición, Objeto y Método de la educación. Frente a una educación impositiva, de normas y leyes, heterónomas... que pone al educando a la defensiva, proceder por amor es la única manera de caminar juntos.

Voy a comenzar hablando de la verdad y del amor, de las distintas acepciones, para intentar, después, una idea unitaria de cada una, así como una integración o armonía de ambos conceptos entre sí. Después paso a ver cómo son condición, objeto y método de la educación, para lo cual he de hablar de qué entiendo por tal. Analizaré algunos de los obstáculos y los medios para educar en la verdad y en el amor y concluyo retomando la introducción, volviendo a la Fuente, al Amor originario. “El amor viene de Dios y a Dios debe volver” dice una canción. No es necesario esperar a la muerte, en cada pequeña acción relativa, se encuentra la eternidad y el absoluto cuando se realiza por amor, que es “más fuerte que la muerte”, “que da valor a todas las cosas” y de lo que “seremos examinados” al terminar la vida (san Juan de la Cruz).

I.– VERDAD. ¿QUÉ ES?

Distintas acepciones:

I.1.– distinciones formales:

a.– Fidelidad, “*amén*” para los hebreos. En este sentido puede decir Cristo que Él es la Verdad. Dios es el FIEL, el que cumple siempre su promesa. No es ahora sí y luego, no. es siempre sí, *amen*. Así hemos de serlo todos.

b.– Verdad ontológica, *alétheia*, para los griegos; desvelamiento del ser oculto tras las apariencias, la esencia, la idea, que es la auténtica realidad para Platón. Esta postura es compatible con lo que en el pensamiento cristiano, en concreto, san Agustín, se conoce por “ejemplarismo”, que considera a las ideas reales en la mente de Dios, a cuyo modelo crea las cosas, que han de acomodarse a ese modelo. Lo que vemos ha sido pre-pensado por Dios. Nosotros, al conocerlo, lo pos-pensamos. Las cosas deben ser fieles acomodarse al pensamiento de Dios. De hecho todas lo hacen salvo los seres humanos que por nuestra libertad nos desviamos del plan divino e introducimos un error en nuestro ser por el pecado.

c.– Verdad lógica: adecuación del entendimiento con las cosas. Si pienso que esto es una mesa y lo es, tengo verdad; si pienso que es un

lápiz, estoy en el error. Yo soy quien me tengo que acomodar a la verdad, no la realidad a mi punto de vista. Esto tan obvio lo niega el relativismo y el subjetivismo. En clase, una vez estábamos discutiendo esto y los chicos decían que si a mí me parece bien una cosa, está bien, y si no, no. Si a Hitler le parecía bien matar judíos, eso para él estaba bien, pero objetivamente no se puede decir que algo esté bien o mal. Pues bien, yo le dije a uno, el que defendía esto: ¿Tú crees eso, Pepe?” Y él me miró diciendo “Yo no me llamo Pepe” –se llamaba Víctor– Yo le dije: “Y si a mí me parece que tú te llamas Pepe? ¿Y si yo quiero que tú te llames Pepe? Se calló. En la práctica no somos relativistas.

No tiene razón el constructivismo. El hombre no “es la medida de todas las cosas”, como decía Protágoras. No puedo construir a partir de la nada, por lo pronto; no puedo violar las leyes físicas, no debo violar las leyes morales, que son naturales, anteriores y por encima de mí o de cualquier estado o poder.

En definitiva, verdad como adecuación a la realidad: que me atenga a lo que son las cosas y que no me las invente. Es respeto. Si mi alumno tenía razón al defender su identidad como Víctor, tendrán razón los que defienden la identidad de persona del embrión, ser humano desde el primer momento. Lo malo es que éstos no pueden defender su identidad. Piensen en los inmensos campos de aplicación de este concepto de verdad: en el campo de la bioética, de la realidad social, antropológica, jurídica... La “voluntad de poder” intenta acabar con este concepto de verdad.

d.– Veracidad. Hemos visto dos modos de verdad como adecuación de las cosas a su deber ser, su idea –considerada como verdadera realidad– y la adecuación de mi conocimiento con las cosas. También se puede entender como adecuación de lo que digo con lo que pienso. Es la veracidad. Dice Aristóteles: Verdad es decir de lo que es que es y de lo que no es, que no es”. Esta verdad se refiere al “decir”. Lo contrario es la mentira. En la mentira hay malicia voluntaria, cosa que no siempre la hay en el error. Una cuestión interesante ¿Es posible mentirse a sí mismo? ¿cómo? Se necesita ser demasiado ladinos para engañarnos a nosotros mismos y, por lo mismo, demasiado tontos.

e.– Coherencia. Verdad también se entiende como coherencia. La relación lógica entre premisas y conclusión. La verdad, según esto, está en el todo, en el sistema. Esto se da en Hegel y en el marxismo y en sistemas totalitarios. No hay error en lo que digo si favorece al partido, al Estado, a la humanidad, a la historia... Los fallos o errores son aparentes,

son, en realidad, pasos necesarios para el progreso que surge en el devenir dialéctico.

Es importante la corrección lógica, la coherencia, pero no hay que confundirla con la verdad. Si digo: “Lo despreciable debe ser destruido. Los judíos son despreciables. Luego los judíos deben ser destruidos” es lógico y coherente. Pero es falsa la conclusión. Y lo es porque el principio del que he partido era falso. Se puede ser malo y coherente. “Entonces, –me decía el otro día una alumna de 15 años– es mejor ser incoherente” “No –le dije– Hay que ser verdadero y coherente. Es decir, partir de buenos principios y ser coherente con ellos”

También los cristianos decimos que de los males Dios saca bienes y que Dios escribe derecho con renglones torcidos y que el Todo de la Creación es coherente. Pero no decimos que el error sea verdad, ni que el mal esté bien en sí mismo. Al margen del resultado final y de sus consecuencias, cada acción ha de valorarse por sí misma.

f.– Utilidad. Adecuación a mis planes, diríamos. Así la entiende el hedonismo, utilitarismo, pragmatismo modernos, hijos del relativismo y escepticismo. Son las bases de nuestra sociedad del bienestar, consumista y hedonista. Algo es verdadero si reporta beneficios, para ti o para el mayor número. La crítica interna a este concepto de verdad es que es imposible saberla, porque el mismo concepto de “utilidad” es confuso y relativo. Si uno dice a su hijo: “Estudia porque es útil, porque así tendrás una carrera y ganarás dinero...” El hijo le puede responder: “Yo soy más feliz sin hacer una carrera y sin dinero, y haciendo lo que me plazca”. ¿Con relación a qué se mide la utilidad? ¿con relación al placer? pero éste es totalmente subjetivo y relativo. Así pues, no tendremos claro nunca qué es verdad y qué no, porque incluso uno mismo varía en su apreciación y por otra parte, aunque lo tengamos muy claro, como nunca conocemos el futuro, nunca sabremos si esta conducta va a conseguir el resultado pretendido o no. Por otra parte, si entendemos por utilidad la adecuación al fin, podría aceptarse este concepto si aceptamos, primero, que el fin mismo no sería verdadero por no ser útil, por su razón misma de fin y no de medio.

La crítica externa a este concepto de verdad es el convencimiento que todos tenemos de que hay verdades no útiles, “amargas” y no porque duelan dejan de ser verdad.

En definitiva, hay verdades –aquellas que tienen carácter de medio– que consisten en su utilidad pero precisamente por ello están reclamando verdades absolutas que sirvan de referente, las cuales son verdaderas en

sí mismas y no útiles para otra cosa, tales como la felicidad, o el bien supremo.

g.– Consenso. Otra idea extendida hoy, hija también del relativismo es la concepción de verdad como consenso. Sería adecuación a la mayoría. Todos entendemos, y más en nuestras sociedades democráticas, el valor que tiene el consenso y el diálogo para entendernos y encontrar soluciones a determinadas cuestiones, pero es preciso distinguir qué tipo de cuestiones son las que se pueden dilucidar por consenso. Las opinables. No todas las cosas, no toda la realidad es opinable. Puedo consensuar con mis compañeros la fecha de un examen, pero no echar la culpa a un inocente de algo que no ha hecho por salvarnos el pellejo los demás. Por mucho consenso o unanimidad que haya, si fulanito no lo ha hecho, no lo ha hecho y nada del mundo puede cambiar esta verdad. Así que yo, en honor a la solidaridad con la verdad, tendría que ser “insolidario” con mis compañeros. En realidad no lo sería, sería la mejor manera de ayudarles.

Así pues, la mayoría puede estar equivocada y en la historia tenemos muchos ejemplos de ello.

“Verdad es la realidad de las cosas”. Así la define Balmes y a mí es la que más me parece que define la verdad. Las cosas son como son. Debo yo acomodarme a su identidad, no ellas a mí. A veces son relativas, y yo debo apreciar esa relatividad y acomodarme a ella, sin rigidez ni absolutizar lo que no es absoluto; a veces la prudencia aconseja optar según el diálogo o mayoría..., eficacia... si tocamos aspectos parciales, accidentales, relativos, etc. pero tocante a verdades esenciales, absolutas, las cosas son como son.

Quisiera, en medio de esta pluralidad de sentidos, intentar un concepto unitario de verdad, tal y como Benedicto XVI hace en su encíclica con el concepto de amor. Me decanto por el término “adecuación”: Verdad es adecuación fidelidad a sí mismo, a la idea, a las cosas, a mis palabras (sinceridad), al todo (coherencia), al fin pretendido (eficacia), a la mayoría (consenso). La adecuación a la mayoría, incluso, pues a pesar de lo que he dicho acerca de que la mayoría puede equivocarse, en realidad el consentimiento universal es prueba de la verdad. A lo largo de la historia y en toda la humanidad predomina el sentido común y la sensatez, a las barbaridades de algunas modas, que quizá son mayoría ahora y en un lugar determinado, pero minoría clarísima en comparación con todos los hombres habidos. Aceptemos, pues, propongo, todos los sentidos de verdad, evitando el exclusivismo. Buscar la verdad y educar en ella sería enseñar a ser fieles, a nosotros mismos y a nuestra vocación, a la realidad

del contenido que enseñamos, sinceros, coherentes, eficaces, dialogantes y, en el buen sentido, democráticos, procurando la comprensión de otros puntos de vista, distinguiendo lo opinable de lo que no lo es. El Papa Benedicto XVI, ya siendo cardenal, ha dado y da buen ejemplo y por ello es un gran educador en estos momentos.

Ardua tarea es ésta, e inacabable, pues nunca se termina de dar a luz el verdadero ser, que permanece escondido en la potencialidad y en engaños. Por eso san Pablo decía que sufría verdaderos dolores de parto hasta ver a “Cristo formado en vosotros” (Gal 4, 19) pues en identificarnos con El, Verdad, está nuestra gran verdad.

I.2.– Distinciones según el contenido y métodos adecuados:

También podemos distinguir las distintas verdades según su contenido: verdades físicas (experimentales, cuantificables), verdades metafísicas, psicológicas, lógicas, sociales, morales, antropológicas, históricas, estéticas... Tras una simple mesa hay una realidad física, geométrica, social, estética...; está escondido el que la ha hecho, diseñado, el que la va a usar, una compleja red de relaciones mercantiles, culturales... Cada tipo de realidad se conoce con un método adecuado. Una realidad físico-química he de observarla, experimentarla, medirla; una realidad estética, apreciarla, gustarla; una antropológica, comprenderla; etc. Tendré que utilizar un criterio adecuado para cada tipo de verdad. Con genialidad dice Balmes:

“Criterio es un medio para conocer la verdad. La verdad en las cosas es su realidad. La verdad en el entendimiento es conocer las cosas tal y como son. La verdad en la voluntad es quererlas como es debido, conforme a las reglas de la sana moral. La verdad en la conducta es obrar por impulso de esa buena voluntad. La verdad en proponerse un fin es proponerse el fin conveniente y debido, según las circunstancias. La verdad en la elección de los medios es elegir los que son conformes a la moral y mejor conducen al fin. Hay verdades de muchas clases porque hay realidad de muchas clases; hay también muchos modos de conocer la verdad. No todas las cosas se han de mirar de la misma manera, sino del modo que cada una de ellas se ve mejor. al hombre le han sido dadas muchas facultades. Ninguna es inútil. Ninguna es intrínsecamente mala, la esterilidad o malicia les vienen de nosotros que las empleamos mal. Una buena lógica debiera comprender al hombre entero, porque la verdad está en relación con todas las facultades del hombre. Cuidar de la una y no de la otra es a veces esterilizar a la segunda y malograr la primera. El hombre es un mundo pequeño. Sus facultades son muchas y muy diversas; necesita armonía y no hay armonía sin atinada combinación, y no hay combinación atinada si cada cosa no está en su lugar, si no ejerce sus funciones o las suspende en el tiempo oportuno. Cuando el hombre deja sin acción alguna de sus facultades

des es un instrumento al que le faltan cuerdas; cuando las emplea mal, es un instrumento destemplado. La razón es fría, pero ve claro; darle calor y no ofuscar su claridad; las pasiones son ciegas, pero dan fuerza, darles dirección y aprovecharse de su fuerza. El entendimiento sometido a la verdad, la voluntad sometida a la moral, las pasiones sometidas al entendimiento y a la voluntad, y todo ilustrado, dirigido, elevado por la religión: he aquí al hombre completo, el hombre por excelencia. En él la razón da luz, la imaginación, pinta, el corazón vivifica, la religión diviniza” (BALMES, *El criterio*. Austral, 1981, 239, 240.).

Pone Balmes algunos ejemplos: Un profesor de geometría pide al alumno precisión y exactitud al definir; un profesor de literatura, a la hora de evaluar una composición, debe pedir imaginación, creatividad, capacidad de expresar y despertar sentimientos, etc. No ser reduccionista, no pretender que el único método de conocimiento válido es el experimental o el racional, negando lo que no es accesible a ellos, como el alma, Dios, la moral, para un científico; como los sentimientos para un racionalista, etc. Escuché al profesor Teófilo González Vila en una conferencia este ejemplo, que me parece muy claro: Pongamos que yo tengo sólo un tenedor para coger lo que hay en un perolo. Después de hurgar y haber cogido sólo garbanzos, fideos, carne, etc. digo que no hay nada más porque el tenedor ya no saca más. “Oiga usted –se le podría decir– a lo mejor sí que hay. Pruebe a introducir una cuchara y a ver qué coge”. El científico que absolutiza el método experimental es así de simple, y eso le pasa por orgulloso. No se puede negar lo espiritual y trascendente sólo porque no se experimente. La seriedad científica y respeto a la verdad implica callarse ante lo que no se sabe y reconocer la posibilidad de aquello que no sea imposible, como no lo es lo espiritual.

El educador debe intentar conocer la realidad del objeto que trata de enseñar al alumno todo lo mejor que pueda, debe, para ello, utilizar el método adecuado y enseñar a utilizarlo a los educandos, para que ellos mismos descubran la verdad. Seriedad, debida preparación... Sólo así adquirirá esa autoridad necesaria para que se dé la confianza, condición indispensable de la educación. La autoridad no es incompatible, sino todo lo contrario, con la humildad que reconoce las limitaciones y fallos y se deja corregir.

Pero no basta con conocer la verdad de la materia que se enseña, es necesario y condición previa, conocer la verdad sobre el hombre, sobre sí mismo y el educando, qué es ser persona, libre, singular, imperfecto y con fallos, pero llamado y anhelante de perfección, de verdad, felicidad, paz, amor; cerrado y abierto, espiritual y carnal, con inteligencia, voluntad, corazón, pasiones..., digno, “lo más importante del universo”, como

definía santo Tomás a la persona. Imposible comprenderlo sin que se suscite el respeto y la admiración. Mirar a nuestros educandos, alumnos o hijos, con mirada amorosa, la única que capta el objeto; pensar en ellos fuera de clase diciéndose: “Son personas, imagen de Dios, “lo más valioso del mundo”. Éste y éste, con su nombre y apellidos..., es un ser singular, irrepetible, libre, dueño de sí, soberano. Tener y fomentar la experiencia de su singularidad y protagonismo (*proto-agon*, “primer luchador”). En *Crónicas de Narnia* llaman “majestad” a los niños. Realmente lo son. Sin embargo damos más valor al sueldo, a las cosas, profesión y prestigio que a las personas que tenemos delante. Mimamos un jarrón de porcelana china, mimemos más a las personas. Cuidado con difamarlas, calumniarlas, hacerlas sufrir sin motivo, cuidado con la falta de atención y el olvido, la falta de amor. El amor es el modo adecuado de tratar y de conocer a una persona. La falta de amor, odio o indiferencia, me impide conocerla o me hace conocerla mal.

En cierta ocasión, en clase, tuve una experiencia reveladora. Tenía un alumno de unos 14 o 15 años. Faltaba mucho, no hacía los deberes... En la evaluación los profesores coincidimos: “Es un vago”. Más tarde me entrega un examen y leo en él: “porque el amor no existe, porque mis padres están a punto de separarse, mi padre piensa que mi madre está loca, mi madre que mi padre está loco, yo pienso que estamos locos todos...” Le llamo y hablo con él. Me cuenta la tragedia que se está viviendo en su familia: que él, a sus años casi tiene que hacer el papel de amo de casa, trabajar, consolar a su madre de los malos tratos de su padre borracho... Fue entonces cuando se me reveló el carácter de “protagonista” de cada persona. Después, recuerdo que en casa, al mirarle en la foto, le vi como persona y vi la gran tragedia que se esconde detrás de cada “máscara”, la inmensidad de misterio, sufrimiento, esperanzas, potencialidades... Sin duda le amé entonces. Y a continuación fui mirando uno a uno la cara de los demás, en la foto. Y pensé “¿detrás de éste rostro qué habrá? ¿y de este...?” Y pensar que le definimos en la evaluación como “vago”. “Es” “vago”, no “es persona que no hace los deberes” o “persona vaga”, sino “es vago”. Definición por lo accidental. Error en nuestro conocimiento porque había ausencia de amor. El conocimiento se me despertó al empezar a amarle, y le amé porque empecé a conocerle y comprenderle. Como se ve, a medida que nos adentramos en la verdad, nos topamos con el amor y a medida que amamos, conocemos más la verdad.

Así pues, hemos de esforzarnos como educadores en conocer la verdad sobre el hombre: una naturaleza a imagen y semejanza de Dios, que

hay que perfeccionar, una naturaleza armónica pero desordenada por el pecado, que hay que curar y restablecer en su armonía... Yo a veces veo a mis alumnos como un desastre... Pues bien he de esforzarme en ver la imagen de Dios, Cristo, como hace M. Teresa de Calcuta. (Cf. Mt 25, 40: “Cada vez que lo hicisteis con uno de estos mis hermanos pequeños, Conmigo lo hicisteis...” (Cf. DC, 15). Tengo que ver seres soberanos en potencia, a los que hay que ayudar a ejercer esa soberanía y libertad. Todo ello lo tengo que pensar cada día y dolerme de haberlos humillado y degradado delante de los demás o no prestado la debida atención, más que si no he regado las plantas. Respeto a la realidad en su justo orden jerárquico de valores. Eso es vivir en la verdad y en el amor.

Conocer la verdad, no sólo sobre la persona en abstracto, sino sobre ella en particular, porque la persona repele lo abstracto y se define precisamente por su singularidad. Conocer las actitudes, aptitudes, circunstancias (familia, compañeros, el mundo en que vive... –lo que decía de este alumno mío–, su nombre...). La universalización del prójimo –el que debamos amar a todos, y no sólo a mi amigo o pariente– que se da en el cristianismo no quita nada de su carácter concreto, dice DC (15).

Y debo esforzarme en conocer, por último, la verdad sobre mí mismo, que también es concreta. Lo que soy como educador o educadora: mis posibilidades, mis defectos, que muchas veces me pasan desapercibidos. “La profe se enfadó” –me dicen– ¿yo?, respondo avergonzada. Sí, yo, así me percibieron. No cuidé mis gestos, tono de voz, manías, etc...

Vivir en la verdad, pues, es muy amplio, pero también es sencillo. Basta querer sinceramente respetar la realidad. La verdad penetra sola en nosotros, como la luz, si no ponemos obstáculos, que son vicios y pasiones. Tarea previa o concomitante es, pues, la ascética, para forjar hábitos y virtudes. Por ello educar en la verdad o simplemente educar supone tarea moral de ascesis para vencer defectos y adquirir fortaleza y templanza, sin las cuales no aparece la prudencia ni la justicia, y sin ellas no hay formación.

Todo ello es realismo y verdad, adecuación a la naturaleza de las cosas, esencial y circunstancial, objetiva y relativa. Es prudencia y humildad, que no es sino “andar en verdad”. Todo ello es amor.

II. EL AMOR

Me voy a referir a la encíclica reciente de Benedicto XVI, *Dios es amor*, que no puede ser más oportuna. En la Primera parte de la encíclica el Papa quiere dejar claro qué es el amor para entender que Dios es amor

y que el hombre es fruto de este amor, creado y redimido por Él, y que, por ello, es un ser capaz de amar con este amor que primero, ha recibido. Dios es amor. Lo ha demostrado al hombre de una manera “real”, inauditamente real –la Cruz–, y el hombre, desde entonces, es capaz de amar con el mismo amor de Dios. He ahí condensada la teología y antropología fundamentales, condición, objeto y método de la educación. ¿Para qué educar? para amar (es el fin del hombre). ¿cómo? amando ¿Es posible? Si, porque Dios ha amado primero.

Voy a comenzar, siguiendo al Papa, con una definición unitaria del amor a partir de sus diversas acepciones:

II.1.– Distinciones formales. *Eros*, *agapé*

a.– *Eros*. Amor pasión y posesión. Es amor verdadero, si no lo excluivizamos ni reducimos a mero sexo, convirtiendo al hombre en objeto de placer de otro (DC, 5). El *eros* es amor fruto de la necesidad e indigencia. Platón lo presenta como hijo de la pobreza, que mendiga aquello que no tiene y desea, de ahí su inquietud hasta alcanzarlo. El hombre, en verdad, es un ser lleno de carencias y, por ello, inquieto buscador, siempre itinerante –una de estas carencias es la verdad y por ello la filosofía la entendía Platón como arte erótica y “amor a la sabiduría”–. De ahí el placer al sentir colmada esa necesidad. El hombre, sexuado por naturaleza necesita al sexo opuesto para complementarse, necesita “del otro” y en esto es imagen de Dios, que es Trinidad, apertura y relación. El amor esponsal, amor ligado al sexo, es el prototipo más claro de este amor de *eros*.

El Papa nos revela en la encíclica que Dios es amor, también en su dimensión de *eros*. Dios es Esposo. El también tiene pasión y se enamora del hombre, e incluso es “celoso” (Cf. *Cantar de los Cantares*, *Oseas*, *Ezequiel*). Dios quiere recibir, Él, el autosuficiente, quiere tener necesidad del hombre.

b.– Amor *agapé*. Amor de donación, de entrega, de benevolencia. No busca recibir sino dar, no es posesión sino donación. El amor de caridad de Dios es la fuente, es amor que por su esencia es creativo, es la acción de Dios –Acto puro– que no puede sino hacer, como decíamos, nunca deshacer. Amor por sobreabundancia, amor paternal. El modelo más claro y visible para nosotros es el amor de los padres hacia los hijos. Es amor descendente, amor que en el extremo es misericordia, amor al más pequeño, débil, y miserable. Así es el amor prototípico de Dios, *Dives in misericordia*.

Este doble concepto de amor, *eros* y *agapé*, que se puede presentar como excluyente y contrario, es preciso armonizarlo, dice el Papa. Es real –verdadero– el amor de *eros* y necesario en el hombre. Debe tener su fuente, como toda realidad, en Dios. Pero no hay que absolutizarlo ni desvincularlo de la dimensión espiritual del hombre, es decir, de su verdad, porque lo real en el hombre es la unidad cuerpo/alma. Entender el amor como puro sexo es un error, porque el hombre, a diferencia de los animales, no es puro sexo y por ello se siente violado si no participa con todo su ser: inteligencia y libertad, en la unión corporal.

Por otra parte, el hombre tiende naturalmente no sólo a poseer sino también a dar; no sólo a ser amado, sino a amar. Y cuando convierte al otro en un objeto de posesión, el amor en puro *eros*, se siente defraudado y frustrado, porque un objeto no es capaz de amar.

¿Qué hay de común en los tipos de amor, *eros* y *agapé*, en el amor concupiscente y benevolente? el deseo de unión (*intentio unionis*). Hay que superar el amor concupiscente, meramente sensible, haciéndolo personal, es decir, racional, voluntario y libre, sin olvidar la afectividad y el sentimiento. Este amor personal ama al otro por él mismo, y desea su bien y comunicarse íntimamente con él, en correspondencia, dándose mutuamente y recibiendo. Es amor de amistad, el amor de caridad de Dios que comunica al hombre, que ama entonces con el mismo amor de Dios, participado.

Hay pues, una armonía: amor posesivo y oblativo, ascendente – descendente, pasión-acción, refugio e impulso. Como “nadie da lo que no tiene”, el hombre, que de sí no tiene nada, no podría dar amor si no lo recibiese. Por otra parte, es realmente amor el recibir, que implica a veces mucha humildad. (Cf. DC, 7). Lo experimenté muy vivamente en cierta ocasión cuando fui a casa a ver a mis padres. Mi madre me dio una manzana asada con toda su ilusión y yo le dije: “Que no quiero, mamá, no seas pesada...” Ella, mirándome suplicante, me dijo: “tómala, por favor, ¿no ves que es lo único que puedo darte...?” No supe qué decir y sentí un nudo en la garganta. Le di un beso y la acepté. Creo que sobran comentarios.

El amor es impulso y donación pero porque es primero refugio y posesión; descendente, porque es primero ascendente. El carácter activo del amor, el “Obras, obras, obras” que decía santa Teresa, se hace posible por su carácter pasivo, porque hemos recibido y “creído el amor que Dios nos tiene” (Jn 4, 16), porque Dios nos ha amado primero (Jn, 4, 19).

El que no es posible amar si antes no se es amado es fácil de compro-

bar en nuestra sociedad, excesivamente violenta porque a muchos niños en su día les faltó amor y dedicación de sus padres. En cambio, el niño puede amar si ha sido amado desde pequeño.

Es posible amar por eso, porque es respuesta a un don. (DC, 1, 16, 17).

II 2.–Distinciones en cuanto al contenido. Diversidad de métodos

– Hay amor esponsal, ligado al cuerpo, el que se da entre un hombre y una mujer. En éste se da tanto la dimensión erótica como de *agapé*. Hay mutua donación y entrega. exclusividad y permanencia.

– Amor paternal, vertical, de padres a hijos. Predomina la dimensión generosa, de donación, oblativa.

– Amor filial. En un principio predomina la dimensión erótica, de recibir. Con la madurez se hace generosidad, respuesta agradecida

– Amor de amistad. Lo específico es la reciprocidad y el nivel de igualdad.

– Amor de Dios y a Dios. Su Amor es absoluto y fontal, de donación total y gratuita (*caritas*), misericordioso, si bien, cómo veíamos, no falta la dimensión de *eros*. En respuesta a este Amor podemos amarle a Él y por Él y en Él a todos los demás. La caridad es “la forma de todas las virtudes”, dice santo Tomás, viniendo a decir lo de san Pablo: “sin caridad nada soy” (I cor, 13).

En todos estos tipos de amor se dan las características del amor como tal: benevolencia, confianza y sobre todo, deseo de unión, espiritual y corpórea. Es *eros* y *agapé* mezclados, satisfacción y gozo a la vez que impulso a la entrega y al sacrificio por el otro.

III.– VERDAD Y AMOR

Hemos hablado hasta aquí de distintas acepciones de la verdad y del amor, buscando una armonía entre ellas, aparentemente tan dispares. Intentaremos ahora mostrar la íntima armonía entre verdad y amor, inteligencia y corazón.

Con frecuencia se nos han presentado como opuestos: el corazón es lo irracional en el hombre y nubla la inteligencia; la razón fría impide querer... Recuerdo que el P. Morales repetía a sus educandos: “El hombre que se enciende para la pasión, se apaga para la idea” y de todos es conocido el pensamiento de Pascal: “Hay razones del corazón que la inteligencia no comprende”. Experimentamos, por otra parte, la lucha de san

Pablo: “¿Por qué hago el mal que no quiero y no el bien que quiero?”, de modo semejante Ovidio decía también: “veo lo mejor y lo apruebo, pero hago lo peor” ¿Van los afectos contra de la razón y ésta contra los afectos? ¿Está el hombre dividido? ¿se oponen verdad y amor? ¿se armonizan?

Es preciso entender la verdad y el amor, inteligencia y corazón en su correcto sentido para ver que, lejos de oponerse, se armonizan y se exigen mutuamente. Esto debe ser así forzosamente pues Amor y Verdad son uno en Dios, que es unidad, simplicidad.

La inteligencia no se identifica con la razón calculadora ni el amor es sinónimo de pasión. Entender es ver en profundidad, comprender, y esto no es posible sin el amor –”filo-sofía” y “sabiduría”– ; amar es entregarse al otro porque se aprecia su dignidad y valor. Esto presupone el entendimiento de la verdad de la dignidad del otro. Amar el pecado y el error es un contrasentido. Amar sin más no tiene sentido, sino amar lo que merece ser amado y en su justo orden (Dios, la persona, los valores en su jerarquía...) “Amas la tierra, eres tierra; amas el cielo, eres cielo”, decía san Agustín. He ahí cómo verdad y amor son inseparables. La verdad merece ser amada, buscada, preferida; el amor debe ser hacia la verdad, la Verdad, no imágenes, ficciones, apariencias...

El amor sin verdad no es amor. Cometer una injusticia por favorecer al amigo, no atreverse a corregir sus defectos por temor a su enfado o a que se entristezca, etc. no es amor, sino sentimentalismo y en el fondo egoísmo. Quien ama, corrige, no consiente en injusticias que, al primero a quien perjudican es al amigo. “*Amicus Plato* –decía Aristóteles de Platón–, *sed magis amica veritas*”. “la caridad se goza en la verdad”, dice san Pablo en el famoso himno a la caridad” (I cor, 13). Cuando se ama se quiere el bien del otro y el bien del otro es, ante todo, el moral, porque el bien verdadero de uno –no el aparente– no puede oponerse al de los demás. Ratzinger nos habla de la seriedad del amor de Dios para con el hombre cuando manifiesta su santa ira y sobre todo cuando muere en la Cruz. No es un padre bonachón que todo lo consiente, toma tan en serio el mal que muere en la Cruz y en ello da la mayor prueba de amor⁴. Tiene

⁴ Cf *Mirar a Cristo*, Valencia, Edicep, 2005. “Ciertamente que el amor incluye una disponibilidad inagotable al perdón, pero el perdón presupone el reconocimiento del pecado como pecado. El perdón es curación, mientras que la aprobación del mal sería destrucción, sería aceptación de la enfermedad y, precisamente de esa forma, no bondad para el otro (...) Ahora se puede entender qué significa la denominada “ira de Dios” y el indignarse del Señor, así como los modos necesarios de su amor, siempre idéntico con la verdad. Un Jesús que está de acuerdo con todo y con todos, un Jesús sin su santa ira, sin la dureza de la verdad y del verdadero amor, no es el

siempre presente la verdad de lo que el hombre es y debe ser y le duele verle manchado. No hay amor sin verdad.

Pero vivir en la verdad no significa decirlo todo y de cualquier manera. Para este tema me permito remitirles a un escrito precioso sobre la veracidad de Guardini, dentro del libro *Cartas sobre la formación de sí mismo*. Decir lo que conviene, cuando conviene, buscando el bien del otro, de modo adecuado, sin herir... Decía Bernanos: “Hay que atreverse a decir la verdad sin añadirle al placer de hacer daño”. La firmeza de la verdad no significa rigidez ni fanatismo. La caridad permite ver cómo y cuando decirla, hace posible la prudencia.

Porque no contamos con la caridad, en nuestra sociedad de enfrentamientos se tiene miedo de la verdad porque se piensa que lleva al fanatismo. Pero el fanatismo se sustenta sobre un error: absolutizar la verdad relativa que se defiende, o defenderla por medios inadecuados –no verdaderos, por tanto–, faltando a la caridad. Benedicto XVI nos da ejemplo de cómo se ha de vivir la verdad y el amor. Siempre fue un hombre muy comprensivo siendo Prefecto de la Congregación para la Doctrina de la Fe y con caridad y firmeza sabía corregir.

Que el amor se sustenta en el conocimiento de la verdad, en otro orden de cosas, todos lo hemos comprobado al ver cómo queremos más lo que conocemos y comprendemos mejor. El biólogo, porque los conoce más y mejor, ama a los animales y a las plantas, y se complace en su estudio y observación; el entendido en arte ama las obras de arte y disfruta con ellas, etc. Lo que no se entiende no gusta ni se ama. Volviendo al caso que conté anteriormente de mi alumno: le empecé a amar cuando comprendí lo que le pasaba. Hasta entonces “era un vago”. Importa percatarse que los juicios negativos de la realidad son, a menudo, debidos a falta de conocimiento

En segundo lugar, no hay verdad sin amor. El amor ilumina, hace ver. Entenebrece la pasión, el afecto desordenado y desvinculado de la razón, pero el amor está siempre unido a la razón y a la voluntad: Se ama lo que se entiende que es valioso y por ello se dispone la voluntad a ir hacia ello, a pesar del esfuerzo. El amor es libre y activo, la pasión no, es pasiva, mero dejarse llevar. El amor, esa intuición afectiva del corazón permite ver realidades que la razón fría, científica, calculadora no puede atisbar a veces. Ve a la persona detrás de las apariencias, a un ser digno, “lo más importante del mundo”. En la dimensión moral, antropológica,

verdadero Jesús (...) Sólo cuando se ve bien el nexo entre verdad y amor, la cruz se hace comprensible en su verdadera profundidad teológica” (Pp. 97, 98).

estética, es decir, en lo más importante para el hombre, es el amor el que ve. Por ello decía el zorro al *principito*; “Solo se ve bien con el corazón, lo esencial es invisible a los ojos”. Lo mismo que las “razones del corazón” de Pascal. Hay que entender el corazón o el amor como el centro de la persona, tal y como lo entendían los judíos y entre ellos, Jesús, cuando dice que los malos pensamientos etc. vienen “del corazón”. Ratzinger, en una homilía, hablando de la parábola del buen samaritano dice cómo los que pasaron a su lado no lo vieron porque se movían en el terreno de las teorías (unos eran fariseos, saduceos...etc,) abstractas que les impedían ver al prójimo. “Sin embargo el samaritano aparece sin teoría alguna. Es su corazón quien le sugiere lo que es el amor: aquí y ahora ayudar al samaritano con todo lo que poseo”⁵.

No hay verdad sin amor. También lo vemos en todos los campos, hasta en los más pedestres y profanos, en el aula, a diario, sea cual sea el contenido que queremos transmitir a los alumnos. Imposible que alumnos o hijos aprendan algo si no los interesa. Lo podrán retener de momento pero sólo porque hay al menos un interés, un cierto amor: el del aprobado, un premio, o la evitación de un castigo. Pero esa verdad que atrapa el corazón del discípulo, que le interesa, no hay que repetirla, se graba sola.

Por ello decía el P. Morales que lo más importante en la educación era suscitar el sentido de la admiración, enamorarles de un ideal, que amen aquello que han de aprender.

La unión de verdad y amor, fruto de la inteligencia y corazón es la sabiduría. Es un conocer saboreado, gustado, amado. Así la describe la Sagrada Escritura:

“La Sabiduría es radiante e inmarcesible. La ven fácilmente los que la buscan. Ella misma se da a conocer a los que la desean. Quien madruga por ella no se cansa. La encuentra sentada a la puerta. Meditar en ella es prudencia consumada. El que vela por ella pronto se ve libre de preocupaciones; ella misma va de un lado a otro buscando a los que la merecen y los aborda benigna por los caminos y les sale al paso en cada pensamiento.

Su comienzo auténtico es un deseo de instrucción; el afán por la instrucción es amor; el amor es la observancia de las leyes” (*Sabiduría*, 6, 1-25)

Y también la filosofía clásica, Aristóteles y Platón la han considerado meta de la actividad humana, única que puede proporcionarle verdadera felicidad y asemejarle a los dioses.

⁵ En *Mirar a Cristo*. O.C., p. 117, 118.

IV.—CONDICION,OBJETO Y METODO DE LA EDUCACIÓN

Considero que con lo dicho se aprecia suficientemente que la verdad y el amor, siempre unidos, son condición, objeto y método de la educación, pero quizá, y a modo de resumen y conclusión, convenga analizar algo más de qué modo lo son.

IV.1. ¿Qué es educación?

En primer lugar precisemos brevemente qué entendemos por educación.

“No es meter cosas sino encender el corazón”, decía Plutarco. Es decir, prender el fuego del amor, entusiasmar. Sólo entonces el educando, siendo verdadero sujeto de su formación sacará de sí todas su potencialidades, se perfeccionará armónicamente para realizarse como persona. Educar es activar, “hacer-hacer”; lo cual sólo es posible si el sujeto tiene claro y ama el ideal. Por ello, lo más importante de la educación y condición *sine qua non* es encender la chispa del ideal, enamorar, motivar, interesar...

El ideal es la verdad. La relativa a cada momento y lugar, la relativa a su vida, al ser del hombre y de la sociedad, las verdades absolutas que lo fundan todo... la Verdad. Y esta Verdad coincide con el Amor: amor que se concreta siempre en un detalle con la persona que se tiene al lado, el amor a la familia, amigos, a Dios... No es difícil hacer comprender la belleza de este ideal, por naturalezas inscrito en el corazón del hombre, a no ser que en la cultura y en su propia naturaleza, por las pasiones, esté muy perturbado el concepto de verdad y de amor, lo cual por desgracia, sí ocurre.

La tarea perfeccionadora, activa, formadora de la educación que educando y educador han de hacer unidos armónicamente es creadora de orden y belleza, de bien, de paz... primero en el educando, de rebote, también en el educador, que se perfecciona en la tarea de perfeccionar, y paralelamente en toda la sociedad y en el universo. Porque, si se consigue llenar de amor a una persona, ¿qué no irradiará en derredor? Armónicamente formada, en inteligencia, voluntad, corazón, será creadora de armonía

De este modo, ante una sociedad, antropología y pedagogía desestructuradas, frente al hombre roto que niega el sentido de la vida, es condición de posibilidad de la educación la afirmación del objeto: verdad y amor.

Y el camino para llegar a ese fin, el método, no puede ser otro que la verdad y el amor, ya que la educación no es el resultado sino el mismo camino o método. Como a nadar se aprende nadando, a amar y a vivir en la verdad se aprende sólo siendo activos en ello, la educación es el ejercicio.

Pero veámoslo más despacio.

IV.2.– Condición

El amor es condición para que exista el sujeto, primero como ente y como persona –pues “el hombre no puede vivir sin amor” (RH, 10)– y luego como educador y educando que consisten, por definición, en ser relacionales, abiertos el uno al otro como donante y receptor. Cuando el educador no es mero profesor de una asignatura sino formador, lo que da no son sólo contenidos específicos –que han de ser verdaderos– sino su propia vida. Imposible hacerlo sin amor. Cuando el educando no es meramente el alumno de una asignatura sino el discípulo que quiere realizarse como persona, ha de ponerse en manos del educador confiadamente, recibiendo, obedeciendo, aceptando, dialogando con humildad y sencillez, con agradecimiento. Esto no es posible sin amor. Sin donación y sin entrega confiada no hay educación.

El amor es condición para que exista el educador. En él el amor es primordialmente de *agapé*, Pero primero, claro está, el educador ha debido recibir ese amor –*eros*–. Dios ha sido *El Pedagogo* primero, el “Maestro” que se entrega a sí mismo y su vida misma es enseñanza, más y antes que sus palabras. Dios es el Maestro porque se inclina al más necesitado, al marginado, al de “compensatoria”, paciente y benevolente, con su Amor misericordioso. De Él aprende todo educador, padre o maestro, a serlo, sobre todo porque primero lo ha experimentado en sí mismo: “los niños somos nosotros”, decía san Clemente de Alejandría en *El pedagogo*.

Del mismo modo, cada educando puede amar a otros en la medida en que haya recibido amor de sus padres, educadores y de Dios. Así se forma una cadena de relaciones amorosas *eros-agapé*, de recibir-dar. Fijos los ojos en el Modelo y participando del insondable Manantial, con una mano tomamos y con la otra, damos, pero de un modo singular, pues este recibir-dar del educador y educando es recíproco, ya que también el educador recibe del educando (cariño, sencillez, confianza, etc.). Aprenden y enseñan mutuamente.

El amor es condición también para que exista el educando. En él pre-

domina la dimensión de *eros* y debe ser así porque, todo lo debe recibir. Sin amor, moriría incluso, o, sin llegar a ello, se hace violento y agresivo (¿nos hemos preguntado e intentado responder en verdad por qué hay tanta violencia hoy en las aulas?). Sin amor no hay confianza y no hay educando.

Pero también el educando necesita dar y darse, esencia del amor, unido inseparablemente al *eros*. Hay que educar en el amor generoso, hay que pedir al educando que se entregue a los demás, que se responsabilice y se sienta, a su vez, padre y educador. Cuando experimenta esto (empezando por pequeños gestos de ayuda, como explicar a otro algo, por ejemplo) se siente feliz porque empieza a ser un pequeño padre y educador, imagen de Dios, y esto eleva su autoestima y le llena de felicidad.

El amor, por último, es condición para que exista la comunicación y, por ello, el conocimiento de la realidad. El educando percibe del educador el amor hacia ella, a todo tipo de verdad; por el amor se contagia de la admiración del educador y ama esa misma realidad que se le comunica, lo que pasa a ser en él acicate para buscarla por sí solo. Es la admiración e interés de que hemos hablado.

En definitiva, la verdad y el amor son condición de la educación que a su vez se orienta a conocer y amar la realidad, al hombre, al educando y a sí mismo.

IV. 3.– Objeto de la educación

Cristo es el Punto Omega. Comenzamos relatando la Creación en el *Génesis*. La *Biblia* termina con el *Apocalipsis* describiendo el retorno de la Esposa –la Creación redimida– hacia el Esposo. Dios es Amor. El hombre ha sido creado para amar y sólo a ello aspira, en definitiva. Esa es su esperanza, confesada o no, y la desesperación consiste precisamente en el sentimiento de soledad, de no ser amado ni amar⁶. Una alumna me dijo: “¿Por qué no se nos dice?”. Sólo se habla a los jóvenes y adolescentes de que el hombre es para ganar dinero y pasarlo bien con su mujer e hijos o como cada una decida, pues el sentido del hombre se lo pone él.

Pero el fin de la razón y de la libertad es el amor, pues el amor, unido inseparablemente a la verdad, abre a la totalidad del ser, así como el odio o la indiferencia cierra, anula (nihilismo). El amor, dice Ratzinger, es “el

⁶ Cf RATZINGER, J.: *Mirar a Cristo. Ejercicios de fe, esperanza y amor*. Valencia, Edicep, 2005. Cap.2 sobre la esperanza: “La angustia de todas las angustias es el miedo a no ser amados, a perder el amor; la desesperación es la convicción de haber perdido para siempre todo amor, el horror de tal soledad” (p. 73).

gran sí hacia mi existencia y que me abre, en su anchura y profundidad, a la totalidad del ser. En él, el creador de todas las cosas me dice: ‘Todo lo mío es tuyo’ (Lc 15, 31). Y como Dios es ‘Todo en todo’ (1 Cor15, 28), para aquel a quien le da todo lo suyo ya no existen límites (...). Este amor me abre a todo el universo que, por medio del amor, se convierte en ‘paraíso’⁷. El conocimiento de la realidad es, entonces, para quien así ama, más que ciencia, es contemplación y sabiduría. Esta será la auténtica formación integral, en la que se unifican las facultades del hombre, base, al mismo tiempo, de la solidaridad y de una auténtica ‘ciudadanía’. Un hombre que ama la verdad, respeta, a los demás y a la naturaleza. Educando para el amor se sientan las bases de la salud personal y social.

“Al final de la vida seremos examinados del Amor”, decía san Juan de la Cruz. Pero amor no a cualquier cosa. “Si amas la tierra, eres tierra”, decía san Agustín, sino a la Verdad, al objeto amable por excelencia, Dios, en quien y por quien se amará a todas las criaturas. Amor y Sabiduría es el objeto de la educación.

IV.– MÉTODO DE LA EDUCACIÓN

El amor verdadero se concreta en virtudes, “Es la observancia de las leyes (*Sabiduría*, 6 1-15)”. El amor como método para alcanzar el amor es la práctica de las virtudes, que no son sino “estrategias del amor”⁸. ¿Cómo conseguir amar y demostrar mi amor y que la otra persona me ame? Practicando virtudes, es decir, multiplicando actos buenos, pues “obras son amores”. Si amo al otro, no llegaré tarde, no hablaré mal de él, seré limpio y ordenado, etc. porque evitaré todo lo que le pueda hacer mal. Seré humilde, sincero, templado, justo, prudente, generoso...

Para ello necesitaré como educador y educando gran dosis de exigencia, de reflexión, constancia, de lucha conmigo mismo, contra el ambiente, incluso, si soy educador, contra los deseos y rebeldía del educando cuando se empeña en extraviarse... La práctica de las virtudes es el amor concretado en el olvido de sí.

Frente a la aparente anarquía del “ama y haz lo que quieras” de san Agustín, mal entendido, este principio de conducta resume el mejor método educativo, método de libertad, ajeno a rigideces y formalismos que espantan a adolescentes y mayores, que aburren y cansan, y de los que nuestra enseñanza está cada vez más plagada, por carecer del sentido y

⁷ Ib.

⁸ Cf. WADELL, Paul: *La primacía del amor*.

fin de la educación y del hombre. No se niega la disciplina ni se afirma la laxitud moral, al contrario, se centran los esfuerzos en lo “único necesario” –amar–, se llenan de sentido las acciones y dejan de practicarse las normas por miedo al castigo o por búsqueda de un provecho utilitarista (“porque si no, no vais a aprobar”, “porque os pongo un expediente”, “porque si no, no sales este fin de semana”, etc.). Me callo en clase, escucho al otro, voy bien vestido, llego puntual, respeto el mobiliario, etc. porque amo al otro. Me vean o no, basta con eso. De esa manera seré también amado y respetado. Los jóvenes entienden, más de lo que creamos de grandes principios y metas. Sólo es necesario que lo creamos también los educadores.. Si se incidiera en este punto tanto al menos como en los otros, los jóvenes y adolescentes se sentirían tratados como personas y no como animales a quienes se “adiestra” con premio y castigos.

Es verdad, que en nuestra sociedad puede sonar a ingenuo y utópico este método. Quizá en ocasiones lo sea. Si no hay amor en la persona ni deseos de tenerlo, sino sólo interés egoísta, habrá que comenzar por practicar virtudes, quieran o no, para llegar, como meta al amor; habrá que obligar, es verdad, con premios y castigos. Pero sin olvidar que la meta no es la disciplina o el adiestramiento, el título a conseguir o la profesión, sino el amor. El educando debe percibir tras los castigos y correcciones, amor y esto se aprecia en el tono de palabra, gestos, y sobre todo en la vida del educador, dispuesto siempre a perdonar y a darlo todo por el educando. Sólo así se puede educar en el amor, sólo y es el único método, amando, es decir, dando la vida. Sólo así se suscita la confianza sin la que la tarea educativa es imposible.

CONCLUSIÓN

Nuestra sociedad está llena de obstáculos contra la verdad y el amor. Las dictaduras del relativismo y de la sensualidad, de la indiferencia, abulia, y egoísmo parecen adueñarse de las mentes y voluntades de educadores (padres, profesores, Medios de comunicación, políticos) y educandos (los jóvenes). Parece una lucha desigual entre David y Goliat. Quienes estamos convencidos y queremos educar en estos valores tenemos a nuestro favor, sin embargo, varias cosas: el progresivo desencanto producido por estas dictaduras que lleva al pasotismo y violencia, cada más frecuentes y que potenciarán, quizá no a tardar mucho, la conversión, como el hijo pródigo. Pero lo más importante, tenemos a nuestro favor la realidad misma: Dios Amor que ama al hombre y no dejará que

se pierda. La historia es toda ella un conjunto de paradojas en las que siempre se juega al gana-pierde. Todo lo que empleemos en la educación en la verdad y en el amor será un éxito garantizado. Como repetía tanto el formador de hombres Tomás Morales: “No cansarse nunca de estar empezando siempre aunque aparentemente nada se consiga”.

VERDAD, ALTERIDAD Y TOLERANCIA

Por MARÍA TERESA CID VÁZQUEZ
Universidad CEU-San Pablo

*“Creer en la posibilidad de conocer una verdad universalmente
válida no es en modo alguno fuente de intolerancia;
al contrario, es una condición necesaria
para un diálogo sincero y auténtico entre las personas”*

Juan Pablo II, *Fides et Ratio* 92

SUMARIO

1.– Las palabras y la verdad. 2.– El juicio a la verdad. 3.– La verdad y el progreso. 4.– Verdad y cultura. 5.– Verdad y libertad. 6.– Verdad y testimonio. 7. La tolerancia

1. LAS PALABRAS Y LA VERDAD

Lo poco moderno que resulta hoy plantear la cuestión acerca de la verdad, lo expuso ingeniosamente el escritor y filósofo inglés C. S. Lewis en una obra de éxito, que se publicó por vez primera en el decenio de 1940, *Cartas del diablo a su sobrino*. La obra contiene cartas ficticias de un diablo de alto rango que da instrucciones a un principiante sobre la manera de seducir al hombre y le enseña cómo ha de proceder correctamente. El aprendiz de demonio manifiesta su preocupación de que personas especialmente inteligentes leyeran los libros de sabiduría de los antiguos y de esta manera pudieran llegar a descubrir los vestigios de la verdad. El diablo experimentado le tranquiliza señalándole el punto de vista histórico, al que las personas doctas del mundo occidental habían llegado. Este punto de vista significa que:

“la única cuestión que con seguridad no se plantearía nunca sería la que trataba acerca de la verdad de lo leído; en vez de eso, se formularían

preguntas acerca de las influencias y dependencias, acerca de la evolución del correspondiente escritor, acerca de su influencia histórica, etc”¹.

La cuestión acerca de si lo expresado por el autor es verdadero, y hasta qué punto lo es, sería una cuestión nada científica; se saldría del ámbito de lo probable y demostrable y recaería en la ingenuidad del mundo precrítico. Humberto Eco en su conocida novela *El nombre de la rosa*, dice: “La única verdad se llama: aprender a liberarse de la morbosa pasión por la verdad”. El exegeta protestante U. Luz afirma que la crítica histórica, en la modernidad, ha abdicado ante la cuestión acerca de la verdad. Él se cree obligado a aceptar esa capitulación y admitir que hoy día la verdad no se puede encontrar más allá de los textos; únicamente se hallan expresiones, en competencia con otras, de la verdad, *ofertas de la verdad*, que se han propugnado en discurso público en el mercado de las concepciones del mundo y de la vida².

A juicio del cardenal Ratzinger, el fundamento esencial de esta renuncia a la verdad consiste en lo que hoy día se denomina el “giro lingüístico”: no podemos remontarnos más allá del lenguaje y de sus imágenes; la verdad estaría condicionada por el lenguaje y ligada al lenguaje. En el *Fedro* de Platón, Sócrates narra a Fedro una historia que él había escuchado de los antiguos, que sabían lo que era lo verdadero. Al rey egipcio vino a verle una vez el “dios del tiempo”, “padre de las letras”, él había instruido al rey en diversas artes, especialmente en el arte de escribir ideado por él. Gloriándose de su invento, había dicho al rey que aquel conocimiento haría a los egipcios más sabios y más dignos de ser recordados pues “ha inventado un *fármaco* de la memoria y de la sabiduría”. Pero el rey no se deja impresionar. Prevé lo contrario como consecuencia del conocimiento del arte de escribir.

“Porque es olvido lo que producirá en el alma de quienes lo aprendan, al descuidar la memoria, ya que, fiándose de lo escrito, llegarán al recuerdo desde fuera, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos. No es, pues, un fármaco de la memoria lo que has hallado, sino un simple recordatorio. Apariencia de sabiduría es lo que proporcionas a tus alumnos, que no verdad. Porque habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas, parecerá que tienen muchos conocimientos, siendo, al contrario, en la mayoría de los casos, ignorantes, y difíciles además de tratar, por-

¹ C.S. LEWIS, *Cartas del diablo a su sobrino*, Rialp (Madrid 2006). Cf. RATZINGER, J., *Fe, verdad y tolerancia. El cristianismo y las religiones del mundo*, Sígueme (Salamanca 2006)160.

² Cit. por J. RATZINGER, *Fe, verdad y tolerancia*, o. c.,163.

que han acabado por convertirse en *sabios aparentes* en lugar de *sabios de verdad*³.

Como observa el cardenal Ratzinger, Platón nos hace una seria advertencia, cuya importancia queda atestiguada a diario por las consecuencias del “giro lingüístico” y por muchas circunstancias que todos conocemos:

“El hombre no está preso en el gabinete de espejos de las interpretaciones; él puede y debe irrumpir hacia lo real, que se halla detrás de las palabras y que a él se le muestra en las palabras y por medio de ellas”⁴.

Éste es el núcleo de la confrontación de la fe cristiana con un determinado tipo de cultura moderna, que hoy día desearía pasar como la cultura moderna por excelencia. Así, Flores d’Arcais llegó a advertir que la encíclica *Fides et Ratio*, de Juan Pablo II, tenía “consecuencias mortales para la democracia”, e identificó sus enseñanzas con el tipo “fundamentalista” del islam. La razón es que el papa designó a las leyes que permiten el aborto y la eutanasia como carentes de auténtica validez jurídica:

“Tales afirmaciones presuponen que, por encima de la decisión de una mayoría, no existe ya ninguna otra instancia. La mayoría accidental se convierte en lo absoluto. Nos hallamos expuestos al dominio del positivismo y de absolutización de lo accidental, más aún, de lo manipulable. Si al hombre se le excluye de la verdad, entonces lo único que puede dominar sobre él es lo accidental, lo arbitrario. Por eso no es *fundamentalismo* sino un deber de la humanidad el proteger al hombre contra la dictadura de lo accidental que ha llegado a hacerse absoluto, y devolver al hombre su propia dignidad, que consiste precisamente en que ninguna instancia humana pueda dominarlo, porque él se encuentra abierto hacia la verdad misma”⁵.

La limitación metodológica de las ciencias naturales a lo comprobable experimentalmente se convierte precisamente en la garantía del carácter científico. La renuncia metodológica, que tiene sentido y que incluso es necesaria en el marco de la ciencia empírica, se convierte así en un muro contra la cuestión acerca de la verdad: en el fondo se trata del problema sobre la verdad y el método, de la universalidad de un canon metodológico de carácter estrictamente empírico. Frente a esa universalidad, Juan Pablo II defiende la pluralidad de los caminos de la mente humana, la

³ Cf. PLATÓN, *Fedro* 274d-275b.

⁴ J. RATZINGER, *Fe, verdad y tolerancia*, o. c., 164.

⁵ J. RATZINGER, *Fe, verdad y tolerancia*, o. c., 166.

amplitud también de la racionalidad, la cual, según la correspondiente índole del objeto, tiene que conocer asimismo diferentes métodos⁶.

La fe cristiana se ve afectada especialmente por esta problemática porque desde su origen y por su misma esencia pretende dar a conocer y proclamar ante todos los hombres quién es el único Dios verdadero y el único Salvador de toda la humanidad (Hch 4, 12). ¿Podrá seguir manteniéndose hoy día esta pretensión absoluta? Cuando la Congregación para la Doctrina de la fe publicó en el año 2000 la Declaración *Dominus Iesus*, “Sobre el carácter único y la universalidad de Jesucristo y de la Iglesia para la salvación”, se alzó un clamor de indignación en la moderna sociedad occidental y también en las grandes culturas no cristianas, como la de la India. Tal documento sería un testimonio de intolerancia y de arrogancia religiosa que resulta inadmisibles en el mundo actual.

El hombre de hoy se siente repelido por la afirmación de absolutidad sostenida por el cristianismo. Se inclina más hacia la absolutidad del conocimiento racional “científico”. La ciencia se convierte en concepción del mundo y de la vida (y tal cosa se designaría aquí exactamente con el término “ilustración”), y esa absolutidad llega a ser exclusiva, se convierte en la tesis de la validez única del conocimiento científico y llega a ser, por tanto, la negación de la absolutidad religiosa, que se encuentra en un plano enteramente distinto.

Es un hecho incuestionable el papel relevante de la verdad en todo el magisterio de Juan Pablo II de tal modo que se puede considerar como una de las categorías centrales de todo su pensamiento. El culmen de esta doctrina se puede encontrar en las encíclicas *Veritatis splendor* y *Fides et ratio*⁷, en ellas desarrolla muchas de las cuestiones esenciales sobre la verdad.

2. EL JUICIO A LA VERDAD

El punto verdaderamente crítico de la modernidad es que el concepto de verdad ha sido prácticamente abandonado y sustituido por el de *progreso*. El progreso “es” la verdad. El concepto de verdad es arrinconado en la región de la intolerancia y de lo antidemocrático. La verdad no es

⁶ Cf. J. RATZINGER, *Fe, verdad y tolerancia*, o. c., 169.

⁷ Para estudios de las mismas: cf. G. DEL POZO ABEJÓN (ed.), *Comentarios a la Veritatis splendor*, BAC (Madrid 1994); y la publicación: J. PRADES-J.M^a MAGAZ (eds.), *La razón creyente. Actas del Congreso Internacional sobre la Encíclica Fides et Ratio*, Madrid, 16-18 de febrero de 2000, en *Revista Española de Teología*, 60 (2000) 137-641.

un bien público, sino un bien exclusivamente privado, es decir, de ciertos grupos, no de todos.

Dicho de otro modo: el concepto moderno de democracia parece estar indisolublemente unido con el relativismo, que se presenta como la verdadera garantía de la libertad, especialmente de la libertad esencial: la libertad religiosa y de conciencia.

Cada cual se da sus propios criterios, y en la situación de relatividad general nadie puede ayudar a los demás, y menos aún darle instrucciones.

A todos nos resultan razonables estas ideas. Sin embargo, si consideramos las cosas con más detenimiento, surge la pregunta sobre si no es preciso que exista un núcleo no relativista también en la democracia. ¿No se ha construido la democracia en última instancia para garantizar los derechos humanos, que son inviolables? Los derechos humanos no están sujetos al mandamiento del pluralismo y la tolerancia, sino que *son* el contenido de la tolerancia y la libertad.

Eso significa que un núcleo de verdad –a saber, de verdad ética– parece ser irrenunciable precisamente para la democracia. Hoy día preferimos hablar de valores que de verdad para no entrar en conflicto con la idea de tolerancia y el relativismo democrático. Pero los valores derivan su inviolabilidad del hecho de ser *verdaderos* y corresponder a exigencias verdaderas de la naturaleza humana.

¿Cómo se pueden fundamentar los valores válidos para la comunidad? ¿Cómo justificar los valores fundamentales que no están sujetos al juego de las mayorías y minorías? ¿Qué es lo que se sustrae al relativismo? Estas preguntas forman el centro de la actual disputa en que se halla enzarzada la filosofía política en su lucha por la verdadera democracia.

Simplificando un poco las cosas se podría decir que hay dos posiciones fundamentales enfrentadas entre sí, las cuales aparecen bajo diversas variantes y a veces coinciden parcialmente la una con la otra.

De un lado, la posición relativista radical, que quiere apartar completamente de la política, por considerarlos perjudiciales para la libertad, los conceptos de bien y de verdad. No hay en última instancia otro principio de la actividad política que la decisión de la mayoría, que en la vida pública ocupa el puesto de la verdad. El derecho sólo se puede entender de manera puramente política, es decir, justo es lo que los órganos competentes disponen que es justo. En consecuencia, la democracia no se define atendiendo al contenido, sino de manera puramente formal: como un entramado de reglas que hace posible la formación de mayorías y la transmisión y alternancia del poder. Consistiría esencialmente, pues, en un mecanismo de elección y votación.

A esta interpretación se opone la segunda tesis, según la cual la verdad no es producto de la política (de la mayoría), sino que la precede e ilumina. No es la praxis la que crea la verdad, sino la verdad la que hace posible la praxis correcta. La política es justa y promueve la libertad cuando sirve a un sistema de verdades y derechos que la razón muestra al hombre. Frente al escepticismo explícito de las teorías relativista y positiva, descubrimos ahora una confianza fundamental en la razón, que es capaz de mostrar la verdad⁸.

Se puede atestiguar muy bien lo esencial de ambas posiciones en el proceso contra Jesús, a saber, en la pregunta que Pilato hace al Redentor: “¿Qué es la verdad?” (Jn 18,38). Nada menos que el eminente defensor de la posición rígidamente relativista, el Profesor de Derecho austríaco emigrado a América, Hans Kelsen ha expuesto inequívocamente su opinión en unas reflexiones sobre el texto evangélico⁹.

¿Cómo interpreta el texto aludido? La pregunta de Pilato es, a su juicio, expresión del necesario escepticismo del político. De ahí que sea de algún modo también una respuesta: la verdad es inalcanzable. Para percibir que Pilato la entiende así, basta con reparar en que no espera respuesta. En lugar de eso se dirige a la multitud.

Así quedaría sometida, según Kelsen, la decisión del asunto en litigio al voto popular. Kelsen opina que Pilato obra como perfecto demócrata. Como no sabe lo que es justo, confía el problema a la mayoría para que decida con su voto. De ese modo se convierte, según la explicación del científico austriaco, en figura emblemática de la democracia relativista y escéptica, la cual no se apoya ni en los valores ni en la verdad, sino en los *procedimientos*. El que en el caso de Jesús fuera condenado un hombre justo e inocente no parece inquietar a Kelsen. No hay más verdad que la de la mayoría. En cierto momento Kelsen llegó a decir que habría que imponer esta certeza relativista con sangre y lágrimas si fuera preciso. Tendríamos que estar tan seguros de ella como Jesús lo estaba de su verdad.

Como observa el cardenal Ratzinger, muy distinta y más convincente desde el punto de vista político, es la interpretación del texto que ha dado el gran exegeta Heinrich Schlier. Hizo su interpretación en un momento en que el nacionalsocialismo se disponía a tomar el poder en

⁸ Esta pregunta fundamental en el actual debate sobre la comprensión correcta de la democracia ha sido expuesta con gran claridad en la obra de V. POSSENTI, *Le società liberali al vivió. Lineamenti de filosofia della società*, Génova 1991. Cit. por J. RATZINGER, *Verdad, valores, poder. Piedras de toque de la sociedad pluralista*, Riap (Madrid 2005³) 86.

⁹ Cf. V. POSSENTI, op. cit., pp. 315-345.

Alemania. Hace observar que Jesús reconoce sin reservas en el proceso el poder judicial del Estado que representa Pilato. Pero también lo limita cuando dice que el poder no le viene a Pilato de sí mismo, sino “de lo alto” (19, 11). Pilato vicia su poder y el del Estado en el momento en que deja de percibirlos como administración fiduciaria de un orden más alto, que pende de la verdad, y lo utiliza en beneficio propio. El gobernador deja de preguntar por la verdad y entiende el poder como puro poder. “Al legitimarse a sí mismo, dio su apoyo al asesinato legal de Jesús”¹⁰.

Cuando falta la confianza en la verdad, la amenaza de una fuerza sin verdad en un mundo sólo de opiniones, se hace cada vez más evidente. Si la verdad no es fuerte, la vida del hombre es muy problemática. La multitud de dificultades y confusiones en las que vivimos los hombres en la actualidad no deja de ser un argumento de enormes proporciones para desesperar de tal fuerza. Es la amenaza siempre presente del *nihilismo*:

“El *nihilismo*, aun antes de estar en contraste con las exigencias y los contenidos de la palabra de Dios, niega la humanidad del hombre y su misma identidad. En efecto, se ha de tener en cuenta que la negación del ser comporta inevitablemente la pérdida de contacto con la verdad objetiva y, por consiguiente, con el fundamento de la dignidad humana. De este modo se hace posible borrar del rostro del hombre los rasgos que manifiestan su semejanza con Dios, para llevarlo progresivamente o a una destructiva voluntad de poder o a la desesperación en su soledad. Una vez que se ha quitado la verdad al hombre, es pura ilusión pretender hacerlo libre. En efecto, verdad y libertad, o bien van juntas o juntas parecen miserablemente”¹¹.

Hoy en día la verdad de la paz sigue estando negada de manera dramática por el terrorismo. Estos planes se inspiran con frecuencia en un *nihilismo* y también en el fanatismo religioso que hoy se llama frecuentemente fundamentalismo¹². Juan Pablo II lo denunció enérgicamente: pretenden imponer con la violencia la propia convicción acerca de la verdad, en vez de proponerla a la libre aceptación de los demás. Y añadía: “Pretender imponer a otros con la violencia lo que se considera como la

¹⁰ H. SCHLIER, *Die Beurteilung des Staates im Neuen Testamen* (1932) 3. Cit. por J. RATZINGER, *Verdad, valores, poder. Piedras de toque de la sociedad pluralista*, Riap (Madrid 2005⁵) 89.

¹¹ JUAN PABLO II, *Fides et ratio* 90. Cf. D. NEGRO PAVÓN, *Lo que Europa debe al cristianismo*, Unión Editorial (Madrid 2004).

¹² BENEDICTO XVI, Mensaje para la Jornada Mundial de la paz, “En la verdad, la paz”, 1 enero de 2006.

verdad, significa violar la dignidad del ser humano, y en definitiva, ultrajar a Dios, del cual es imagen”¹³.

El fundamentalismo es, según su sentido originario, una corriente surgida en el protestantismo norteamericano del siglo XIX, la cual se pronunció contra el evolucionismo y la crítica bíblica y que, junto con la defensa de la infalibilidad de la Escritura, intentó proporcionar un sólido fundamento cristiano contra ambos. Sin duda existen analogías con otras corrientes pero si se convierte en identidad la analogía se incurre en una simplificación errónea.

De dicha fórmula se ha extraído una clave demasiado simplificada a través de la cual se pretende dividir el mundo en dos mitades, una buena y otra mala. Fundamentalista es aquel que siempre tiene convicciones firmes, por ello actúa como factor creador de conflictos y como enemigo del progreso. Lo bueno sería, por el contrario, la duda, la lucha contra las antiguas convicciones. Pero como se desprende de su contenido, a partir de un esquema clasificatorio puramente formal no puede interpretarse realmente el mundo. Se debería dejar a un lado la expresión “fundamentalismo islámico”, porque oculta bajo una misma etiqueta, procesos muy diferentes en lugar de aclararlos.

Tanto el nihilismo como el fundamentalismo mantienen una relación errónea con la verdad: los nihilistas niegan la existencia de cualquier verdad, los fundamentalistas tienen la pretensión de imponerla por la fuerza. Aun cuando tienen orígenes diferentes y sus manifestaciones se producen en contextos culturales distintos, el nihilismo y el fundamentalismo coinciden en un peligroso desprecio del hombre y de su vida, en última instancia, de Dios mismo.

En la base de tan trágico resultado común está, en último término, la tergiversación de la plena verdad de Dios: el nihilismo niega su existencia y su presencia providente en la historia; el fundamentalismo fanático desfigura su rostro benevolente y misericordioso, sustituyéndolo con ídolos hechos a su propia imagen.

3. LA VERDAD Y EL PROGRESO

“En el principio era la acción”, así comienza *Fausto*, de Goethe, transformando el Prólogo del Evangelio de san Juan “En el principio existía la Palabra” (Jn 1,1). La verdad es el progreso, la ortopraxis sustituye a la

¹³ JUAN PABLO II, Mensaje para la Jornada Mundial de la paz, “No hay paz sin justicia, no hay justicia sin perdón”, 1 enero 2002.

ordoxia. En efecto, la irrupción de la ciencia empírica ha querido extraer de las entrañas del mundo una verdad que se nos ocultaba y cuyo conocimiento nos ha hecho *poderosos*. Esta primera constatación condujo a la primacía del sistema racionalista donde esta fuerza de la verdad como ciencia ha pasado a centrarse en la cuestión del *metodo*¹⁴.

La fuerza de la verdad está centrada en la *certeza* que el método nos proporciona y no permite llegar a afirmaciones inmutables y universales que serían fundamento de una construcción posterior que nos ofrece un apoyo sólido con el que mover el mundo. En este contexto la fuerza de la verdad salida de las entrañas del mundo está vinculada a la *técnica* que da un poder inusitado al hombre para la transformación del mundo. La divisa es *saber es poder*: la verdad se valora como una ampliación de las capacidades humanas de dominio. En todo este recorrido de la época moderna la fuerza de la verdad se interpreta como un poder que está en el *dominio del hombre*¹⁵.

Frente a la verdad de las ciencias empíricas se ha visto el surgir de una verdad diferente, la de las ciencias humanas. Se ha considerado la diferencia entre ambas como la propia de la contraposición de dos mundos distintos, el de la *naturaleza* por una parte y el de la *libertad* por la otra. Si la certeza del hombre se encuentra dirigida al mundo de la naturaleza y se expresa como *dominio*, no es el dinamismo que debe regir en relación a los otros hombres, ni siquiera respecto de nosotros mismos.

Este modo de interpretación produce irremisiblemente una separación entre la verdad y la libertad como elementos enfrentados. Es un hecho que ha empobrecido el pensamiento y que ha invadido la cultura actual como lo ha puesto de manifiesto Juan Pablo II en la encíclica *Veritatis splendor*. Se llega entonces a afirmar que sería la libertad la verdad única del hombre como lo ha propuesto el *existencialismo*, expresión máxima de la oposición que se ha buscado entre la verdad y la libertad.

De esta manera la verdad se manifiesta débil en su posibilidad de guiar la vida del hombre, su fuerza apenas si queda relegada a la posibilidad de *acuerdos* con el fin de construir una convivencia. Ante la debili-

¹⁴ Aunque comienza con Descartes pasa a ser una preocupación omnipresente en todo el pensamiento occidental. Cf. E. GILSON, *The Unity of Philosophical Experience*, Charles Scribner's Sons, (New York 1937). Cit. por J.J. PÉREZ-SOBA DIEZ DEL CORRAL, "La fuerza de la verdad", en AA. VV., *Encuentros teológicos III*, Centro de cultura teológica de Guadalajara, (Guadalajara 2003), 33-47.

¹⁵ Para entender su diferencia: cf. R. GUARDINI, *El poder. Un intento de orientación*, Ed. Cristiandad (Madrid 1982³) 22: "El que conoce experimenta cómo se 'apodera de la verdad', y esto se transforma a su vez en el sentimiento de 'ser dueño de la verdad'. Aquí se advierte ante todo el orgullo del que conoce".

dad de la verdad el hombre se vuelca en la fuerza de la *opinión* que toma no tanto de la solidez de sus argumentos, cuanto del modo de ser presentada y de la plausibilidad social que alcance.

Con esto llegamos al verdadero núcleo. Cuando no cuentan los contenidos y la pura fraseología asume el mando, el poder se convierte en criterio supremo, es decir, se transforma en categoría –revolucionaria o reaccionaria– dueña de todo. Sin embargo, el rasgo esencial del hombre en tanto que hombre no es preguntar por el poder, sino por el deber, y abrirse a la voz de la verdad y sus exigencias.

Nuestro mundo actual, tras haber sufrido la fuerza destructora de algunos idealismos y constatar la imprevisibilidad de los cambios a partir de supuestos razonamientos rigurosamente científicos, parece desconfiar en una fuerza de la verdad de tales consecuencias.

La seguridad que necesitamos como presupuesto de nuestra libertad y dignidad no puede venir de sistemas técnicos de control sino que sólo puede surgir de la fuerza moral del hombre. Es cierto que existe un nuevo moralismo cuyas palabras claves son justicia, paz, tolerancia. Sin embargo, este moralismo resulta vago y se desliza en la esfera político-partidista. Es sobre todo una pretensión dirigida a los demás, y no un deber personal de nuestra vida cotidiana. El pacifismo puede desviarse hacia un anarquismo destructivo y hacia el terrorismo. El moralismo político pone la utopía política más allá de la dignidad del individuo, mostrando que puede llegar a despreciar al hombre en nombre de grandes objetivos.

Y tras las huellas de esta forma de racionalidad puramente funcional, Europa ha desarrollado una cultura que excluye a Dios de la conciencia pública, ya sea negándolo totalmente, ya sea juzgando que su existencia no es demostrable, incierta, y por tanto, perteneciente al ámbito de las decisiones subjetivas, algo de todos modo irrelevante para la vida pública.

Esta nueva racionalidad funcional se aplica también a la moral. En un mundo basado en el cálculo, el cálculo de las consecuencias determina lo que se debe considerar como moral o no. Nada es bueno o malo en sí, todo depende de las consecuencias que una acción permite prever.

4. VERDAD Y CULTURA

Si el cristianismo, por un lado, ha encontrado su forma más eficaz en Europa, por otro lado, en Europa se ha desarrollado una cultura que constituye la contradicción absoluta más radical no sólo del cristianismo sino también de las tradiciones religiosas y morales de la humanidad. Demos

una mirada más precisa a esta contraposición entre dos culturas que han marcado a Europa. En el debate sobre el preámbulo de la constitución europea, esta contraposición se mostró en dos puntos controvertidos: la cuestión de la referencia de Dios en la constitución y la mención de las raíces cristianas¹⁶.

La afirmación de que la mención de las raíces cristianas de Europa hiere los sentimientos de muchos no cristianos que viven en ella, es poco convincente, ya que se trata de un hecho histórico que nadie puede negar seriamente. Naturalmente esta mención histórica contiene una referencia al presente, pues, al mencionar las raíces, se indican las fuentes de orientación moral, es decir, un factor de identidad de Europa. Los musulmanes que con frecuencia son llamados en causa no se sienten amenazados por nuestros fundamentos morales cristianos sino por el cinismo de una cultura secularizada que niega sus propios fundamentos. Lo que les ofende es más bien el intento de construir la comunidad humana sin Dios.

Las motivaciones de este doble “no” son más profundas. Presuponen la idea de que sólo la cultura ilustrada radical, que ha alcanzado su pleno desarrollo en nuestro tiempo, podría constituir la identidad europea. Junto a ella puede, por tanto, coexistir diferentes culturas religiosas con sus respectivos derechos, a condición de que y en la medida en que respeten los criterios de la cultura ilustrada, se subordinen a ella.

Esta cultura ilustrada queda sustancialmente definida por los derechos de libertad. Se basa en la libertad como un valor fundamental que lo mide todo: la libertad de elección religiosa, que incluye la neutralidad religiosa del Estado, la libertad para expresar la propia opinión, a condición de que no meta en duda justamente este canon; el ordenamiento democrático del Estado; la formación libre de los partidos, la independencia de la justicia, y finalmente, la tutela de los derechos del hombre y la prohibición de discriminaciones.

Pertenece a la naturaleza de esta cultura ilustrada el hecho de enorgullecerse de una ambición universal y concebirse como completa en sí misma, sin necesidad de ser completada por otros factores culturales. Ambas características se ven claramente cuando se proponen el tema de quienes pueden llegar a ser miembros de la comunidad europea, y sobre todo, en el debate sobre el ingreso de Turquía en ella. Se trata de un Estado, de un ámbito cultural, que no tiene raíces cristianas, sino que más bien ha recibido la influencia de la cultura islámica. Atatürk trató después

¹⁶ Cf. J. RATZINGER, *Fe, verdad y tolerancia. El cristianismo y las religiones del mundo*, Sígueme (Salamanca 2006). J.H.H. WEILER, *Una Europa cristiana. Ensayo exploratorio*, Encuentro (Madrid 2003).

de transformar Turquía en un Estado laicista, intentando implantar el laicismo madurado en el mundo cristiano de Europa en un terreno musulmán.

Según la tesis de la cultura ilustrada y laicista de Europa, solamente las normas y contenidos de la cultura ilustrada pueden determinar la identidad de Europa y, por consiguiente, todo Estado que hace suyos estos criterios puede pertenecer a Europa. No importa, al final, cual es el entramado de raíces en el que se implanta esta cultura de la libertad y de la democracia. Y precisamente por eso se afirma que las raíces no pueden entrar en la definición de los fundamentos de Europa, tratándose de raíces muertas que no forman parte de la identidad actual.

Como consecuencia, esta nueva identidad, determinada exclusivamente por la cultura ilustrada, comporta también que Dios no tiene nada que ver con la vida pública y con los fundamentos del Estado.

Todo se vuelve lógico y plausible. ¿Podríamos desear algo mejor que el respeto de la democracia y los derechos humanos? Pero no podemos dejar de hacernos la pregunta de si esa cultura ilustrada laicista es realmente cultura, universal, capaz de dar una razón común a todos los hombres.

Sin duda se han alcanzado logros importantes, pero no se puede pensar que estos valores fundamentales, reconocidos por nosotros como generalmente válidos, puedan realizarse del mismo modo en cualquier contexto histórico.

Esta nueva cultura corta conscientemente las propias raíces históricas privándolas de las fuerzas regeneradoras de las cuales ella misma ha surgido. De hecho, ahora es válido el principio según el cual la capacidad del hombre consiste en su capacidad de acción. Lo que sabe hacer, se puede hacer. Este saber hacer no encuentra su medida en una norma moral.

El hombre sabe clonar hombres, y por eso lo hace. El hombre sabe usar hombres como almacén de órganos para otros hombres, y por eso lo hace; lo hace porque parece que es una exigencia de su libertad. El hombre sabe construir bombas atómicas y por eso las hace. Al final, hasta el terrorismo se basa en esta modalidad de *auto-autorización* del hombre, y no en las enseñanzas del Corán.

Esta filosofía racionalista no expresa la razón completa del hombre, sino solamente una parte de ella. Por esto es también incompleta, y sólo puede sobrevivir si restablece el contacto con sus raíces. Con ello no se niega todo lo que tiene de positivo sino que se afirma más bien su necesidad de completarse.

El confinamiento de las raíces cristianas no se revela como la expresión de una tolerancia superior que respeta a todas las culturas por igual, por no querer privilegiar a ninguna, sino más bien como la absolutización de un pensamiento y de una vida que se contraponen radicalmente a las demás culturas históricas de la humanidad.

La auténtica contraposición que caracteriza al mundo de hoy no es la que se produce entre las diferentes culturas religiosas, sino entre la radical emancipación del hombre de Dios, de las raíces de la vida, de una parte, y las grandes culturas religiosas por otra. Si se llegase a un choque de culturas no será por el choque de las grandes religiones –que siempre han luchado pero que también han sabido convivir siempre juntas– será más bien a causa del choque entre esta radical emancipación del hombre y las grandes culturas históricas.

De este modo, el rechazo de la referencia a Dios, no es expresión de una tolerancia que quiere proteger las religiones que nos teístas y la dignidad de los ateos y de los agnósticos, sino más bien la expresión de una conciencia que quiere ver a Dios cancelado definitivamente de la vida pública de la humanidad, encerrado en el ámbito subjetivo de las culturas residuales del pasado.

El relativismo, que constituye el punto de partida de todo esto, se convierte en un dogmatismo que se cree con la posesión del conocimiento definitivo de la razón, y con el derecho de considerar a todo el resto únicamente como una etapa de la humanidad, en el fondo, superada y que puede relativizarse adecuadamente.

5. VERDAD Y LIBERTAD

En el juicio a la verdad que Pilato realiza a Jesús (Jn 18, 38)¹⁷, frente al poder y la fuerza que representa Pilato, la verdad aparece inerte y sin abogado, acusada de seducir a las turbas con ideas sin sentido (Lc 23, 2) y arrogarse un poder que sólo corresponde al César (Jn 19, 12-25). A pesar de la gravedad de las acusaciones que, de hecho, conducen a una condena, también se evidencia la falsedad de las mismas que Cristo manifiesta con su silencio (19, 9).

La verdad es fuerte porque, al contrario de la falsedad, no puede contradecirse. Es decir, su fortaleza no va a depender de circunstancias o de azares, sino de algo *interior* suyo. La no contradicción no es toda la luz

¹⁷ J.J. PÉREZ-SOBA DIEZ DEL CORRAL, “La fuerza de la verdad”, en AA. VV., *Encuentros teológicos III*, Centro de cultura teológica de Guadalajara, (Guadalajara 2003), 33-47.

de la verdad, es un medio, una guía para superar la apariencia que acaba en fragmentación. Existe una unidad ligada a la manifestación de la verdad que nos enseña su fuerza interior. La manifestación es una fuerza en la medida en que existe una verdad oculta que lo es por ser interior.

La fuerza de la verdad ya no es sólo la evidencia, en la misma oscuridad existe una fuerza de la verdad oculta que lucha por manifestarse. Entonces la aceptación de una manifestación no es una mera idea, ni una certeza subjetiva, sino que requiere un espacio interior de *acoger a otro*, y no existe una verdad que no implique en sí misma el empeño de la persona.

La verdad no se queda en lo exterior de la persona en un mundo teórico segregado de la vida, como sucede con las ideas, o la asimilación de principios. La verdad en la vida humana supone un acto de *reconocimiento*, esto es, una *aceptación interior*. Es el primer paso sobre el que insistía san Agustín al tratar del tema de la verdad: “No vayas fuera, vuelve a ti mismo, en el interior del hombre habita la verdad”¹⁸. La fuerza de la verdad es interior, y nos ayuda a no depender de hechos, sino del *sentido* de los mismo que nos abren horizontes. Por eso no toda verdad tiene el mismo valor para la vida del hombre. Hablar del interior del hombre nos abre el camino al modo de descubrir la verdad de la intimidad que solo nos es accesible por medio de una *revelación*. La verdad es un misterio que se nos revela.

Por tanto la libertad, no nace de una indiferencia hacia lo exterior, sino que tiene que ver directamente con la responsabilidad de acoger una verdad que se manifiesta. La intimidad de la verdad reclama intrínsecamente la trascendencia de la misma. Toda verdad incluye una llamada a salir de sí. Como terminaba el principio agustiniano de la *via interioritatis*: “y si ves que tu naturaleza es mutable, transciéndete a ti mismo”¹⁹.

Es aquí, en la manifestación de una verdad personal, donde la libertad y la verdad se implican mutuamente: “En efecto, verdad y libertad, o bien van juntas o juntas perecen miserablemente”²⁰. Y la fuerza de la verdad es entonces una fuerza de liberación²¹. La fuerza de la verdad es que nos hace libres. “La verdad os hará libres” (Jn 8, 32). El punto clave de la expresión que está ligada con la que será la confesión solemne de Cristo: “Yo soy el camino, la verdad y la vida” (Jn 14, 6), es que para aceptar la

¹⁸ *De Vera Religione*, 39, 72.

¹⁹ *De Vera Religione*, 39, 72.

²⁰ *Fides et ratio*, 90.

²¹ Cf. CONGREGACIÓN PARA LA DOCTRINA DE LA FE, Inst. *Libertatis conscientia*, n. 4.

verdad hay que reconocerla como un camino de libertad, como un crecimiento de la misma.

“Cristo no vence al que no se quiere dejar vencer. Él vence sólo por convicción. Él es la Palabra de Dios”²².

Entonces la fuerza de la verdad no es sólo la de la evidencia, ni la del razonamiento, sino que está unida a la fe. Esa fe que es un modo de acoger una verdad mayor que el hombre mismo y que le entrega una fuerza mayor que la debilidad del hombre, la fuerza del testimonio. Está claro entonces que “esta es la victoria que ha vencido al mundo, nuestra fe” (1 Jn, 5, 4).

No se puede hablar entonces de fuerza de la verdad sin hablar de la fuerza de la fe para la vida del hombre y la debilidad que supone en él la carencia de toda fe. Como en otras épocas Jesucristo sale al encuentro del hombre de hoy con las mismas palabras: “Conoceréis la verdad y la verdad os hará libres” (Jn 8, 32). Se nos aparece como Aquel que trae al hombre la libertad basada sobre la verdad, como Aquel que libera al hombre de lo que limita, disminuye y casi destruye esta libertad en sus mismas raíces, en el alma de hombre, en su corazón, en su conciencia.

Jesucristo mismo, cuando compareció como prisionero ante el tribunal de Pilato y fue preguntado él acerca de la acusación hecha contra él por los representantes del Sanedrín, ¿no respondió acaso: “Para esto he venido al mundo, para dar testimonio de la verdad” (Jn 18, 37). Esta es la confesión de Cristo ante Pilato, con ella se convierte en juez del juicio para el que Él ha venido al mundo. Con esta respuesta Cristo insiste en su dimensión de *camino* necesario para alcanzar la verdad que da una nueva vida.

6. VERDAD Y TESTIMONIO

Donde falta la disposición a sufrir falta la prueba esencial de la verdad²³. La verdad puede doler, puede herir: ésta es su *naturaleza de espada*. La vida en la mentira, vivir al margen de la verdad, a menudo parece más cómodo que la exigencia de lo verdadero. Pablo resultaba molesto porque era un hombre de la verdad... quien se entrega a la verdad totalmente, no será eliminado necesariamente pero se aproximará a las cerca-

²² ORÍGENES, Salmos, 4,1: PG 12, 1133 B. Cf. J. RATZINGER, *Verdad, valores, poder. Piedras de toque de la sociedad pluralista*, Rialp (Madrid 2005) 39.

²³ RATZINGER, J., “Conversión de san Pablo” en *Imágenes de la esperanza*, Encuentro (Madrid 1998) 26-28.

nías del martirio: se convertirá en alguien que sufre. Pablo no es un fanático porque no hablaba por su cuenta, sino en nombre de otro: la verdad procede de Cristo. Su éxito dependerá de su disposición a sufrir. Sufrimiento y verdad son correlativos. El sufrimiento es el refrendo necesario de la verdad pero solo la verdad da sentido al sufrimiento.

“No es la espada de los conquistadores la que salva al mundo sino sólo la espada de los que sufren”²⁴.

En el curso de tantos siglos y de tantas generaciones, Jesucristo ha comparecido junto a hombres juzgados a causa de la verdad, ha ido a la muerte con hombres condenados a causa de la verdad. Se constituye en portavoz y abogado del hombre que vive “en espíritu y en verdad” (Jn 4, 23)²⁵. La fuerza de la verdad se convierte por medio del testimonio en una fuerza del hombre. El testimonio para ser creíble ha de ser un testimonio de amor²⁶.

“En medio de la crisis de la humanidad, el intento por volver a dar al cristianismo un sentido comprensible como religión verdadera, su contenido tendrá que consistir hoy día, igual que entonces, en que el amor y la razón se aúnen como los auténticos pilares de lo real: la verdadera razón es el amor, y el amor es la verdadera razón. En su unidad son el verdadero fundamento y la meta de todo lo real”²⁷.

Para la eficacia del testimonio cristiano, es importante hacer un gran esfuerzo para explicar adecuadamente los motivos de las posiciones de la Iglesia, subrayando que “no se trata de imponer a los no creyentes una perspectiva de fe, sino de interpretar y defender los valores radicados en la naturaleza misma del ser humano. La *caridad* se convertirá entonces necesariamente en servicio a la cultura, a la política, a la economía, a la familia, para que en todas partes se respeten los principios fundamentales, de los que depende el destino del ser humano y el futuro de la civilización”²⁸.

²⁴ RATZINGER, J., “Conversión de san Pablo” en *Imágenes de la esperanza*, o.c., 28.

²⁵ Cf. JUAN PABLO II, *Redemptor hominis* 12.

²⁶ Así lo expresa la carta *Novo millennio ineunte* en su último capítulo titulado “Testigos del amor” (c. IV, nn. 42-57). Y concreta las expresiones de este testimonio principalmente en dos: la primera la comunión eclesial “en esto conocerán que sois mis discípulos” (Jn 13, 35) que ha de dar lugar a una espiritualidad de comunión (nn. 43-45). La segunda, la santidad que es expresión privilegiada de la caridad (nn. 30-31).

²⁷ J. RATZINGER *Fe, verdad y tolerancia: el cristianismo y las religiones del mundo*, o.c., 160.

²⁸ *Novo millennio ineunte* 51.

En cuanto religión universal ha negado al Estado el derecho de considerar la religión como una parte del ordenamiento estatal, postulando así la libertad de la fe. El cristianismo debe acordarse siempre de que es la religión del “logos”. Ésta debería ser precisamente hoy su fuerza filosófica, pues el problema estriba en si el mundo proviene de lo irracional o si el mundo proviene de la razón. El cristianismo se inclina por la segunda tesis, teniendo así, desde el punto de vista puramente filosófico, realmente mucho que ofrecer. Solamente la razón creadora, y que se ha manifestado en el Dios crucificado con amor, puede mostrarnos el camino.

“La pobreza más profunda es la incapacidad de alegría, el tedio de la vida considerada absurda y contradictoria. Esta pobreza se halla hoy muy extendida, con formas muy diversas, tanto en las sociedades materialmente ricas como en los países pobres. La incapacidad de alegría supone y produce la incapacidad de amar, produce la envidia, la avaricia... todos los vicios que arruinan la vida de las personas y el mundo”²⁹.

Y es que el hombre ha sido creado a imagen de Dios, y Dios mismo es amor. Por este motivo, la vocación al amor es lo que hace del hombre auténticamente imagen de Dios: se hace semejante a Dios en la medida en la que se convierte en alguien que ama. Por eso, la vida si no es para amar no merece la pena ser vivida.

“¿Quién es el hombre? Precisamente el más débil e indefenso, que no tiene poder ni siquiera voz para defenderse, y con el que podemos cruzarnos en nuestra vida fingiendo no conocerlo. El hombre al que podemos cerrar nuestro corazón e incluso llegar a afirmar que jamás ha existido”³⁰.

Nos viene a la memoria otra página del Evangelio, donde se intenta dar respuesta a una pregunta semejante sobre identidad personal: “¿Quién es mi prójimo?”. Sabemos que para conocer quién es nuestro prójimo tenemos que aceptar hacernos próximos, es decir, detenernos: “Lo que hicisteis con uno de estos mis hermanos más pequeños, conmigo lo hicisteis” (Mt 25, 40).

“Los cuidados que, en el uso de mi libertad, acepto ofrecer al otro, decide sobre mi propia dignidad. Igual que puede reducir al otro a simple cosa, para usarla y destruirla, tengo que aceptar las consecuencias de mi manera de proceder; unas consecuencias que repercutirán sobre mí mismo.

²⁹ J. RATZINGER, “La nueva evangelización”, conferencia pronunciada en el Congreso de catequistas y profesores de religión, Roma, 10-12-2000.

³⁰ J. RATZINGER, *El cristiano en la crisis de Europa*, Ed. Cristiandad (Madrid 2005) 63.

Con la medida que midáis seréis medidos. La mirada con que me ocupo del otro decidirá sobre mi humanidad”³¹.

El otro es guardián de mi dignidad. Pero, ¿cómo puede el hombre concebir la realidad de modo que, a la vez que comprende y respeta la dignidad de otra persona, vea garantizada la suya propia? El drama de nuestro tiempo consiste, precisamente, en la incapacidad de entendernos de esa manera, por lo que la consideración del otro se convierte en una amenaza de la que tendremos que defendernos.

“Igual que el niño sólo puede abrirse confiadamente al amor, si se sabe amado, y sólo puede desarrollarse y crecer, si sabe que vela sobre él la mirada amorosa de sus padres, también nosotros lograremos mirar a los demás respetando su dignidad de personas, si experimentamos la mirada amorosa de Dios que se posa sobre nosotros y nos revela la dignidad de nuestra propia persona... El cristianismo es la memoria de esa mirada amorosa de Dios sobre el hombre, en la que están guardadas la plenitud de su verdad y la garantía última de su dignidad”³².

7. LA TOLERANCIA

“Dios es amor” (1 Jn 4, 8). La verdad y el amor son idénticos. Esta proposición –comprendida en toda su profundidad– es la suprema garantía de la tolerancia; de una relación con la verdad, cuya única arma es ella misma y que, por serlo, es el amor”³³.

En relación con los valores y las verdades metafísicas, *la Iglesia propone, no impone nada* es una afirmación de verdad sobre la verdad misma. Merece la pena insistir en este punto. No es que exista una verdad según la cual la salvación sólo puede venir de Jesucristo, y luego una regla de cortesía o de buena educación que no tiene nada que ver con ella, y que prescribe que no se imponga esa verdad con la fuerza. La importancia que tiene la libertad de decir No, que da significado al Sí, es parte integrante precisamente de la verdad que se afirma. La negación de la una priva a la otra de significado.

La conexión que hay entre Libertad y Verdad en la condición huma-

³¹ J. RATZINGER, *El cristiano en la crisis de Europa*, o.c., 65.

³² J. RATZINGER, *El cristiano en la crisis de Europa*, o.c., 66.

³³ J. RATZINGER *Fe, verdad y tolerancia: el cristianismo y las religiones del mundo*. Ed. Sígueme (Salamanca 2005) 199.

na nos permite dar el último paso necesario para comprender la disciplina de tolerancia que expresa la *Redemptoris Missio*. No es un simple reconocimiento de la libertad religiosa. Es una disciplina de tolerancia, expresión con la que quiero indicar una educación seria y estimulante de la tolerancia por medio de la purificación de las almas de quienes la practican.

¿Por qué tolerancia? Soy tolerante cuando acepto algo que me ofende. Cuando resisto a la tentación de imponer mis convicciones al otro. Si no tengo convicciones, si no tengo la tentación de imponer mis convicciones, si me resulta indiferente el otro, no necesito la virtud de la tolerancia.

La *Redemptoris Missio* proclama a su comienzo la verdad más absoluta, revelada, para los creyentes cristianos. ¿Cómo puedo resistirme a imponer una verdad tan importante, que estoy convencido de que es necesario y benéfica para todos?

Juan Pablo II proclama: *¡La Iglesia propone, no impone nada!* Porque el fiel para evitar la tentación podría encerrarse en su concha, evitar al diferente que desafía sus verdades. La encíclica es igualmente severa. Es una llamada a confrontarse con aquellos que podrían no ver o no compartir lo que nosotros percibimos como verdadero. Es una llamada a hacer esto conforme a un modo que permite afirmar la propia identidad y que, precisamente al hacer esto, afirma también la identidad de los demás. Reconocer su *alteridad*.

Por importante y absoluta que pueda ser la Verdad, parte de esa misma verdad, parte de la misma declaración de que la salvación sólo puede venir de Jesucristo, es también la verdad sobre la verdad: el hecho de comprender que el hombre es libre de rechazarla, y que imponerla significa negarla. El cristiano, entonces, no sólo reconocer la alteridad del Otro, sino que acepta e interioriza la necesaria libertad del otro para decir No. Tiene un valor inmenso esta disciplina de libertad, pero también de tolerancia³⁴.

Y es que él único sujeto de derechos es la persona, no la verdad. La persona tiene estricta obligación de buscar la verdad, luego tiene el derecho de practicar en privado y en público aquello que ella estima que es verdadero. Otros podemos pensar y saber que una persona se equivoca pero tenemos la obligación de respetarla en sus opciones. Ha sido, pues, una profundización en el concepto de persona lo que ha hecho que

³⁴ J.H.H. WEILER, *Una Europa cristiana*, Encuentro (Madrid 2003) 136-139.

se vean más claros los fundamentos de la tolerancia y de la recta libertad³⁵.

Ahora bien, el principio de tolerancia y respeto de la libertad de conciencia queda hoy en día manipulado y superado de forma indebida “cuando se extiende a la valoración de los contenidos, como si todos los contenidos de las diferentes religiones e incluso de las concepciones arreligiosas de la vida pudieran situarse en un mismo plano y no existiera ya una verdad objetiva y universal... Esta falsa idea de tolerancia está vinculada a la pérdida y a la *renuncia a la cuestión acerca de la verdad*, que de hecho muchos perciben hoy en días como cuestión irrelevante o secundaria”³⁶.

En la época de la Ilustración se ha intentado entender y definir las normas morales esenciales diciendo que serían válidas incluso en el caso de que *Dios no existiese*. Ante las guerras de religión, quisieron asegurar los fundamentos de la convivencia. En aquel entonces pareció que era posible, pues las grandes convicciones de fondo surgidas del cristianismo en gran parte parecían innegables. Pero ahora ya no es así.

El intento llevado hasta el extremo de plasmar las cosas humanas menospreciando a Dios nos lleva hasta los límites del abismo. Deberíamos, pues, dar la vuelta al axioma de los ilustrados y decir: incluso quien no logra encontrar el camino de la aceptación de Dios debería de todas formas buscar vivir y dirigir su vida *como si Dios existiese*. Es el consejo que Pascal daba a sus amigos no creyentes, y el que nos daba el cardenal Ratzinger en la última conferencia que pronunció, “Europa en la crisis de las culturas”, al recibir el premio “San Benito por la promoción de la vida y de la familia en Europa”³⁷. A los pocos días se convertiría en el Papa Benedicto XVI. Al conocer su nombre “Benedicto”, recordamos las palabras de A. Macintyre:

“Y si la tradición de las virtudes fue capaz de sobrevivir a los horrores de las edades oscuras pasadas, no estamos enteramente faltos de esperanza. Sin embargo, en nuestra época los bárbaros no esperan al otro lado de las fronteras, sino que llevan gobernándonos hace algún tiempo. Y nuestra falta de conciencia de ello constituye parte de nuestra difícil situación. No estamos esperando a Godot, sino a otro, sin duda muy diferente, a san Benito”³⁸.

³⁵ VALVERDE, C., *Génesis, estructura y crisis de la modernidad*, BAC (Madrid 1996) 234.

³⁶ RATZINGER, J., *Convocados en el camino de la fe*, Ed. Cristiandad (Madrid 2005) 218-219.

³⁷ J. RATZINGER, “Europa en la crisis de las culturas”, Subiaco, monasterio de santa Escolástica, 1 de abril de 2005.

³⁸ A. MACINTYRE, *Tras la virtud*, Ed. Crítica (Barcelona 2001) 322.

REFERENCIAS MAGISTERIALES Y BIBLIOGRÁFICAS

MAGISTERIALES

- BENEDICTO XVI, Enc. *Deus caritas est*, 25-12-2005.
 _____, Mensaje para la Jornada Mundial de la paz, “En la verdad, la paz”, 1 enero de 2006.
 JUAN PABLO II, Enc. *Redemptor hominis*, 4-3-1979-
 _____, *Enc. Redemptoris missio*, 7-12-1990.
 _____, *Enc. Veritatis splendor*, 6-8-1993.
 _____, *Enc. Fides et Ratio*, 14-9-1998.
 _____, Carta ap. *Novo millennio ineunte*, 6-1-2001.
 _____, Mensaje para la Jornada Mundial de la paz, “No hay paz sin justicia, no hay justicia sin perdón”, 1 enero 2002.
 PONTIFICIO CONSEJO DE JUSTICIA Y PAZ, *Compendio de la doctrina social de la Iglesia*, BAC (Madrid 2005).

BIBLIOGRÁFICAS

- CREUZET, M., *Libertad, liberalismo y tolerancia*, Speiro (Madrid 1980).
 DEL POZO ABEJÓN, G., (ed.), *Comentarios a la Veritatis splendor*, BAC (Madrid 1994)
 GUARDINI, R. *El poder. Un intento de orientación*, Ed. Cristiandad (Madrid 1982³).
 LEWIS, C.S., *Cartas del diablo a su sobrino*, Rialp (Madrid 2006).
 MACINTYRE, A., *Tras la virtud*, Ed. Crítica (Barcelona 2001)
 NEGRO PAVÓN, D., *Lo que Europa debe al cristianismo*, Unión Editorial (Madrid 2004).
 PÉREZ-SOBA DIEZ DEL CORRAL, J.J., “La fuerza de la verdad”, en AA. VV., *Encuentros teológicos III*, Centro de cultura teológica de Guadalajara, (Guadalajara 2003), 33-47.
 PRADES, J. -J.Mª MAGAZ (eds.), *La razón creyente. Actas del Congreso Internacional sobre la Encíclica Fides et Ratio, Madrid, 16-18 de febrero de 2000*, en *Revista Española de Teología*, 60 (2000).
 RATZINGER, J., *Imágenes de la esperanza*, Encuentro (Madrid 1998).
 _____, *Convocados en el camino de la fe*, Ed. Cristiandad (Madrid 2005).
 _____, *En cristiano en la crisis de Europa*, Ed. Cristiandad (Madrid 2005).
 _____, *Europa, raíces, identidad y misión*, Ciudad Nueva (Madrid 2005).

- _____, *Iglesia, ecumenismo y política*, BAC (Madrid 2005).
- _____, *Fe, verdad y tolerancia. El cristianismo y las religiones del mundo*, Sígueme (Salamanca 2006).
- _____, *Verdad, valores, poder. Piedras de toque de la sociedad pluralista*, Rialp (Madrid 2005).
- _____, “La nueva evangelización”, conferencia pronunciada en el Congreso de catequistas y profesores de religión, Roma, 10-12-2000.
- _____, “Europa en la crisis de las culturas”, Subiaco, monasterio de santa Escolástica, 1 de abril de 2005.
- RATZINGER, J., y HABERMAS, J., *Dialéctica de la secularización. Sobre la razón y la religión*, Encuentro (Madrid 2006).
- VALVERDE, C., *Génesis, estructura y crisis de la modernidad*, BAC (Madrid 1996).
- WEILER, J.H.H., *Una Europa cristiana. Ensayo exploratorio*, Encuentro (Madrid 2003).
- WEIGEL, G., *Política sin Dios. Europa, América, el cubo y la catedral*, Ed. Cristiandad (Madrid 2006).

LA METAFÍSICA DE LA PARTICIPACIÓN EN GABRIEL MARCEL: EL AMOR COMO “ALETHEIA”

Por ÁNGEL SÁNCHEZ-PALENCIA
Universidad Francisco de Vitoria

VIDA Y OBRA DE GABRIEL MARCEL

Gabriel Marcel nace en París el 7 de diciembre de 1889, hijo de Henry Marcel. Gracias a su padre, Consejero de Estado, embajador de Francia en Estocolmo, después director de Bellas Artes en la Biblioteca y en los Museos Nacionales, disfrutó desde muy joven de una vasta cultura: numerosos viajes, frecuenta los ámbitos políticos y literarios...

A los veinte años obtuvo la Licenciatura en Filosofía por la Sorbona y a los veinticuatro había completado la primera parte del *Journal Métaphysique* –su primera gran obra filosófica– publicada en 1927. Sólo intermitentemente enseñó filosofía en varios Institutos; su pensamiento no tiene un origen académico, sino que refleja más bien la expresión de una vida dotada de una admirable fecundidad intelectual. Marcel fue un celebrado dramaturgo, crítico de música y teatro en las principales revistas francesas, y un pianista que improvisaba diariamente durante horas, y a veces componía.

Sus biógrafos coinciden en destacar dos vivencias que desempeñaron un papel crucial en su pensamiento. Su madre murió cuando él frisaba los cuatro años, pero su *presencia* hondamente sentida, le acompañó durante su niñez, proporcionándole un prototipo de la polaridad entre lo visible y lo invisible que apunta constantemente en su pensamiento.

Durante la primera guerra mundial, la imposibilidad de ser movilizado a causa de su quebradiza salud, le llevó a prestar servicio en la Cruz Roja, respondiendo a las indagaciones de las familias sobre sus seres

queridos desaparecidos. Esta amarga experiencia –en la que el ser *personal* de un *hijo*, un *esposo*, un *padre* era abusivamente reducido a un *mero número*, y su muerte a una «baja»–, le hizo sentir el drama de la existencia humana y la incapacidad del pensamiento abstracto para entrar en contacto con él. Durante la guerra del 14 se produjo en el pensamiento de Marcel un tránsito de lo abstracto a lo *existencial concreto*; él mismo reseña esta “conversión” en la primera parte del *Journal*.

“Mi pensamiento –dijo en una ocasión Marcel– ha sido algo vivido. He mantenido con mi *vida* relaciones muy profundas e íntimas”. Sin embargo, tal vez el talante personal de este filósofo –como dice Unamuno acerca del *Sentimiento trágico de la vida*– “más que brotar de ideas, las determina, aun cuando luego, claro está, esas ideas reaccionan sobre él, corroborándolo” (*Del sentimiento trágico de la vida*, Aguilar, Madrid, 1987, p. 22).

Nacido y educado en un ambiente agnóstico, en 1929, a los 38 años, se convierte al catolicismo¹.

Entre 1949 y 1950 pronuncia sus *Gifford Lectures* en la Universidad escocesa de Aberdeen. Su obra *Le mystère de l'être*, Aubier, Paris, 1951, 2 vols. –publicada en castellano por primera vez en 1953, traducción de M^a Eugenia Valentié, Ed. Sudamericana, B. Aires– tuvo su origen en esas conferencias, y tiene el valor de ser un libro representativo de su obra total.

El 8 de octubre de 1973, muere en Paris a la edad de 82 años. Ya en vida fue uno de los pensadores más influyentes del mundo. La mayor parte de sus obras ha sido traducida al alemán, español, inglés, italiano, japonés y neerlandés.

La crítica marceliana es abundantísima. Ya en 1977 una bibliografía internacional recogía más de 3.000 títulos de y sobre Marcel (Lapointe, François, *Gabriel Marcel and his Critics: An International Bibliography (1928-1977)*. Garland Publishing, Inc. Reference Library of the Humanities. Vol. 57, New York, London, 1977). Desde entonces otros muchos han aparecido.

¹Sin embargo, no se le puede llamar un “filósofo católico”, porque eso sugiere un sectarismo ajeno por completo a su obra; más aún, su pensamiento después de su relativamente tardía conversión está en perfecta continuidad con el anterior a ella, y su interés filosófico trasciende las barreras de su filiación religiosa.

OBRAS FILOSÓFICAS DE GABRIEL MARCEL

Inéditas

Les idées métaphysiques de Coleridge dans leur rapports avec la philosophie de Schelling. (Trabajo de final de estudios en el Liceo Carnot).

«À quelles conditions la pensée religieuse peut-êre pensée, c'est-à-dire intelligible» (Tesis doctoral inacabada en la Sorbona, 1912).

Volúmenes (Ediciones francesas por orden de fecha de edición, y versiones españolas)

Journal Métaphysique (1913-1923). Paris, Gallimard, 1927. Versión española: *Diario metafísico.* Trad. de J. Rovira, B. Aires, Losada, 1957.

Position et aproches concrètes du mystère ontologique. Paris, Desclée de Brouwer, 1933. (Publicado en *Le monde cassé*). Versión española: *Aproximación al misterio del ser.* Trad. de J. L. Cañas, Madrid, Encuentro, 1987.

Etre et avoir. Paris, Aubier Montaigne, 1935. Versión española: *Diario metafísico.* Trad. de Félix del Hoyo, Madrid, Guadarrama, 1969. (Esta obra corresponde a la primera parte de *Etre et avoir*, reeditado en dos volúmenes: I. *Journal Métaphysique (1928-1933)*; II. *Reflexions sur l'irreligion et la foi.* Paris, Aubier Montaigne, 1968); *Incredulidad y fe.* Trad. de F. García-Prieto, Madrid, Guadarrama, 1971 (Esta obra corresponde a la segunda parte de *Etre et avoir*).

La métaphysique de Royce. Paris, Aubier Montaigne, 1935.

Du refus à l'invocation. Paris, Gallimard, 1940. Versión española: *Filosofía concreta.* Trad. de A. Gil, Madrid, Revista de Occidente, 1959.

Hommo viator: prolegomènes à une métaphysique de l'espérance. Paris, Aubier Montaigne, 1944.

Les hommes contre l'humain. Paris, Editions du Vieux Colombier, 1951.

Le mystère de l'être. 2 vols. Paris, Aubier Montaigne, 1951. Versión española: *El misterio del ser.* Trad. de M. E. Valentié. Barcelona, Edhasa, 1971.

Le déclin de la sagesse. Paris, Plon, 1954. Versión española: *Decadencia de la sabiduría.* Trad. de B. Guido, B. Aires, Emecé, 1955.

L'homme problematique. Paris, Aubier Montaigne, 1955. Versión española: *El hombre problemático.* Trad. de M. E. Valentié, B. Aires, Ed. Sudamericana, 1956.

Présence et immortalité. Paris, Flammarion, 1959.

Fragments philosophiques (1909-1914). Louvain, Paris, Nauwelaerts, 1962.

- La dignité humaine et ses assises existentielles*. Paris, Aubier Montaigne, 1964.
Paix sur la terre. Paris, Aubier Montaigne, 1965.
Pour une sagesse tragique et son au-delà. Paris, Plon, 1968. Versión española:
Filosofía para un tiempo de crisis. Trad. de F. García-Prieto, Madrid,
 Guadarrama, 1971.
Entretien Paul Ricoeur-Gabriel Marcel. Paris, Aubier Montaigne, 1969.
En chemin vers quel éveil? Paris, Gallimard, 1971.
Coleridge et Schelling. Paris, Aubier Montaigne, 1971.
Plus décisif que la violence. Paris, Plon, 1971.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (FUENTES SECUNDARIAS)

Sobre la bibliografía de Gabriel Marcel, existe abundantísima bibliografía. Estimo sin embargo, que algunas obras son más indispensables que otras para conocer su pensamiento; entre ellas:

- BAGOT, J. P., *Connaissance et amour*. Paris, Beauchesne, 1958.
 BOUTANG, P., *Gabriel Marcel interrogé par Pierre Boutang*. Paris, J. M. Place editeur, 1977.
 CIORAN, E. M., *The Philosophy of Gabriel Marcel*. Ed. Paul A. Schilpp and Lewis E. Hahn. La Salle, Illinois, 1983.
 GALLACHER, K. T., *La filosofía de Gabriel Marcel*. Traducción de Acacio Gutiérrez. Madrid, Razón y Fe, 1968.
 MOELLER, Ch., *Gabriel Marcel y el misterio de la esperanza*. En: *Literatura del siglo XX y Cristianismo*. Vol. IV, Trad. de V. García Yebra, Madrid, Gredos, 1964 (3ª), pp. 179-341.
 PARAIN-VIAL, J., *Gabriel Marcel y los niveles de la experiencia*. Traducción de E. Molina Campos. Barcelona, Ed. Fontanella, 1969.
 PLOURDE, S., *Vocabulaire Philosophique de Gabriel Marcel*. Paris, Ed. Du Cerf, 1985.
 PRINI, P., *Gabriel Marcel*. Economica, Paris, 1984. (Nueva edición de *La methodologie de l'inverifiable*, Desclée de Brouwer, Paris, 1953)
 TROISFONTAINES, R., *De l'existence a l'être. La philosophie de Gabriel Marcel*. Paris/Lovain, Ed. Nauwelaerts, 1968.

El mismo Marcel, comentando a sus críticos, dijo que las expresiones «metodología de lo inverificable» de Pietro Prini, «los niveles de la experiencia» de Jeanne Parain-Vial y «de la existencia al ser» de Roger Troisfontaines, le parecían las más afortunadas. Del libro de Troisfon-

taines, afirmó sin ambages: “esta es la obra que hubiese querido escribir yo”.

CONTEXTO FILOSÓFICO DE GABRIEL MARCEL-INFLUENCIAS

¿Cuáles eran los caracteres de la filosofía francesa antes de la guerra de 1914, cuando Marcel comienza a escribir?

–Indiferencia con respecto a los movimientos filosóficos extranjeros: desconocimiento casi total de la fenomenología alemana y, sobre todo, del incipiente existencialismo que, sin embargo, iba penetrando tímidamente a través de algunas tracciones de Chestov, Kierkegaard, Berdiaeff.

–En la época de sus estudios filosóficos, predominaba en Francia el idealismo postkantiano de Leon Brunschvicg, el neo-hegelianismo, el positivismo, el empirismo y el sociologismo. Pero será bajo la influencia de Henry Bergson, cuando Marcel decidió orientar su pensamiento hacia lo concreto.

En esa atmósfera va a ejercitarse su reflexión, oponiéndose al *idealismo* que observa aseptico, sin mezclarse con ellos “los juegos anónimos del mecanismo universal” (J.M., 322) y al *empirismo* “cuyo error consiste –según Marcel– en desconocer aquello que una experiencia auténtica lleva consigo de invención y de iniciativa creadora” (R.A., 319). Pero las mayores reservas las formuló Marcel respecto al *idealismo crítico* –representado, sobre todo, por Brunschvicg–, al que juzgó incapaz de dar cuenta del hombre concreto individual, y se negó a aceptar la identificación de lo verdadero con lo demostrable.

–Se ha catalogado a Marcel como un pensador «existencialista». Sin embargo, Marcel no procede de la línea de descendencia –a la que deben su origen tantos de los pensadores existencialistas– que se traza vagamente desde Kierkegaard y Nietzsche; la influencia de estos pensadores en su formación es casi nula. Más bien habría que hablar del carácter «existencial» de su pensamiento. El pensador «existencial» acepta que el hombre tiene un modo preciso de ser, pero su existencia no le viene *dada del todo hecha*, antes bien, *debe hacerla en contacto con el entorno*. En cambio, el pensador «existencialista» no reconoce en el hombre una configuración definida, sino sólo la necesidad de actuar en cada momento con un modo de libertad absoluta, desligada de toda forma de atenuencia a realidades vinculantes.

–Marcel es en verdad un pensador en gran parte independiente, que se resiste a ser clasificado. *Su pensamiento parece brotar más de su vida que de influencias filosóficas.*

ITINERARIO FILOSÓFICO

En distintas ocasiones hizo Marcel alusión a su itinerario filosófica. Lo más evidente, ante todo, es la *unidad* que lo caracteriza a pesar de la más absoluta y no evitada *asistematicidad* de su pensamiento, elaborado a base de ahondamientos que se suceden con fidelidad en los mismos problemas. Él mismo prefirió hablar de *desarrollo* mejor que de evolución:

“Je serai tenté de dire que ma pensée n'a pas du tout évolué au sens qu'on donne habituellement à cet mot, mais qu'elle a bien plutôt procédé à un travail de lente et progressive orchestration d'un certain nombre de thèmes initialement donnés”. (*Le mystère de l'être*, vol 2, p. 7)

“Yo diría que mi pensamiento no ha evolucionado en el sentido habitual de la palabra, sino que, más bien, ha procedido mediante un trabajo de lenta y progresiva orquestación de un cierto número de temas inicialmente dados” (La traducción es nuestra).

De ahí, precisamente, la unidad de su pensamiento.

Hablar de la “filosofía” de Marcel, tan empedernidamente asistemático, puede parecer una contradicción –como observa Gallagher²–, pues la palabra “filosofía” sugiere ese edificio doctrinal cuidadosamente levantado al que Marcel renuncia deliberadamente. Su renuncia no es sin embargo *a priori*, sino que hunde sus raíces en el sustrato mismo de su pensamiento. Veamos las razones que Marcel esgrime en contrario de una elaboración sistemática de la filosofía. Ello nos permitirá situarnos en el corazón mismo de su pensamiento.

Al principio, el joven Gabriel Marcel se propuso como meta un sistema estructurado. Su *Diario Metafísico* (*Journal Métaphysique* (1913-1923)), publicado en 1927 –su primera gran obra filosófica– consiste en una serie de notas registradas con el propósito de una elaboración sistemática ulterior. Sin embargo, en ese mismo *Diario* deja constancia de lo inútil de esa empresa (J.M., VIII).

Un sistema ordenado de proposiciones transmisibles supone la instalación de la mente en el punto de vista ventajoso de un observador absoluto, desde el que contemplar la totalidad de lo real.

²Cf. *La filosofía de Gabriel Marcel*, Razón y Fe, Madrid, 1968, p.9.

Esto significa, en primer lugar, un observador *des-personalizado*, un nadie-en-concreto, ya que el punto de vista personal (*mío*) se opone al punto de vista absoluto; y la experiencia singular –mi experiencia en cuanto *mía*– no puede integrarse en la contemplación de ese observador absoluto (en un tal sistema).

Además, es una pretensión imposible, porque la mente humana no puede alcanzar el punto de vista de un observador absoluto –separado de la totalidad de lo real que observa– por la sencilla razón de que sólo existe tomando parte en la realidad. Un *sistema* es un espectáculo para una mente no incluida ella misma en el panorama que contempla. Pero esa separación es impensable en el caso del sujeto humano. Nuestro pensamiento no está abierto a nuestra mirada. No podemos situarnos fuera de él y tratarlo como un *objeto*.

La palabra *objeto* tiene en Marcel una significación muy precisa, que Marcel respeta escrupulosamente en todo su vocabulario filosófico. Como él mismo subraya, en 1949, en las *Gifford Lectures* de Aberdeen:

“I am here taking the word «object», as I shall always be taking it, in its strictly etymological sense, which is also the sense of the German word *Gegenstand*, of something flung in my way, something placed before me, facing me, in my path”. (*The Mystery of Being*, Harvill Press, London, 1950, I, p.46).

“Utilizo la palabra «objeto» como siempre lo he hecho, en su estricto sentido etimológico, que es también el sentido de la palabra alemana *Gegenstand*, de algo arrojado en mi camino, algo situado delante de mí, frente a mí, en mi senda”. (La traducción es nuestra).

Fórmula ligeramente resumida en la edición francesa:

“Je prends ici, je prendrai toujours le terme objet dans son acception étymologique qui est aussi celle de *Gegenstand*, quelque chose qui est placé devant moi, en face de moi”. (*Le mystère de l'être*, I, p. 55).

“Utilizo aquí, siempre lo haré, el término objeto en su acepción etimológica que es también la de *Gegenstand*, algo que está situado delante de mí, frente a mí”. (La traducción es nuestra).

Decíamos –antes de considerar el significado preciso de la palabra *objeto* en Marcel– que nuestro pensamiento no está abierto a nuestra mirada, no está situado «delante de mí», «frente a mí»; no podemos, pues, tratarlo como un *objeto*, y es únicamente lo objetivado (lo que yo puedo observar frente a mí) lo que es sistematizable (es el caso –como veremos– de los sistemas científicos). Pero por estar el sujeto humano –la mente– comprometido en el ser, no es posible ningún juicio «objetivo»

sobre el ser (no es posible un sistema metafísico. Entendiendo bien que ello no quiere decir que no sea posible la metafísica, sino la metafísica como *sistema*).

LA CRÍTICA DEL «SABER ABSOLUTO» Y LA NOCIÓN DE PARTICIPACIÓN

Consideremos el siguiente texto de Marcel. Publicado en 1940 en el libro titulado *Du refus à l'invocation*, y reeditado en 1967 con el título más exacto *Essay du philosophie concrète*, esta obra recoge una serie de ensayos y conferencias. Esta reflexión se encuentra también en un manuscrito, el Manuscrito XII, que lleva el significativo título: «Réflexions sur l'Idée du Savoir absolu et sur la Participation de la Pensée à l'Être» y está escrito en el invierno de 1910-1911 (Adviértase la fecha, anterior a la guerra del 14)³:

“Ne dois-je pas reconnaître que je ne puis, sans contradiction, penser l'absolu comme un observatoire centra d'où l'univers serait contemplé dans sa totalité, au lieu d'être appréhendé d'une façon partielle et latérale, comme il l'est par chacun de nous, puisqu'il nous enveloppe et nous pénètre autant qu'il nous fait face? Plutôt que de durcir l'unité du vrai dans la possession d'un système, ne doit-on pas la chercher dans le sens d'une participation inobjetable de la pensée à l'être?”. (*Du Refus à l'Invocation*, p. 8).

“¿No debo reconocer que no puedo, sin contradicción, pensar lo absoluto como un observatorio central desde el que el universo sería contemplado en su totalidad, en lugar de ser aprehendido de manera parcial y lateral, como lo es por cada uno de nosotros, puesto que nos envuelve y nos penetra tanto como nos hace frente? Antes que la unidad de lo verdadero en la posesión de un sistema, ¿no debemos buscarla en el sentido de una participación inobjetable del pensamiento en el ser? (La traducción es nuestra).

En este texto encontramos la palabra cardinal (Troisfontaines), la noción en torno a la cual gira la metafísica de Marcel (Gallagher): el “concepto” de *participación*.

La noción de participación es a mi juicio la clave hermenéutica que nos permite reconstruir el proceso genético de la doctrina de Marcel, que nos permite rehacer su experiencia fundamental de la realidad⁴.

³Gabriel Marcel comenzó a escribir sus pensamientos tempranos en una serie de cuadernos (diarios filosóficos) que se conocen bajo el genérico título de “Manuscritos inéditos”. Roger Troisfontaines presenta una reelación de los mismos, ordenada cronológicamente, a la que responde esta numeración. Cf. *De l'existence à l'être*, II, pp. 422-425.

⁴El término “participación” es de los primeros conceptos filosóficos que estudió Marcel. Concretamente dedica a este tema uno de sus Manuscritos inéditos (el XVIII) titulado «Théorie

Desde la época temprana del *Diario Metafísico*, el objeto significa, como hemos visto, aquello que está arrojado delante, enfrente –es el estricto sentido etimológico de la palabra latina «ob-jectum»–. *Ahora bien, aquello que está «en frente» de mí, está también separado de mí de una manera o de otra, no participa en mi intimidad* (J. M., 99-273).

Vemos, pues, que la palabra participación designa exactamente en el vocabulario de Marcel lo contrario de la *objetividad*. Para captar la noción de participación en toda su profundidad, procedamos por vía negativa esclareciendo su antónimo: el objeto, lo objetivo, la objetivación, la objetividad. Ello nos permitirá, a la vez, comprender la crítica marceliana del “Saber absoluto” que sustenta su oposición a la idea de sistema.

– En primer lugar, es necesario diferenciar con toda claridad –en el pensamiento de Marcel– entre *objeto* y *realidad*. En efecto, constituiría un error muy grave y un equívoco constante a la hora de interpretar la filosofía de Marcel, entender el adjetivo, *objetivo* –perteneciente o relativo al objeto– en el sentido que, por ejemplo posee en la filosofía escolástica, en la que “objetivo” significa frecuentemente “real”. Nada más opuesto al pensamiento de Marcel, para quien lo objetivo –lejos de identificarse con lo real– designa aquella parte o faceta de lo real que está «delante» del sujeto, separada de él; y, correlativamente, un modo de “mirar” (*regard*), de apoderarse (*saïssir*) la conciencia de la realidad en tanto que objeto, en tanto que separada del sujeto cognoscente, que no agota, ni mucho menos, la realidad. Es la toma de conciencia propia del conocimiento científico, de la técnica.

Toda técnica es una forma de manipulación que tiende a garantizar al hombre el dominio de un objeto determinado. La técnica se define por referencia a ciertas “tomas” (perspectivas) (*prises*) que el “objeto” le ofrece; y de manera inversa, una realidad no es “objeto” mas que por ese tipo de tomas que podemos tener sobre ella. La técnica supone una serie de abstracciones previas de carácter metodológico que la condicionan. Todo método supone un modelo y es un camino de acceso a la realidad que deja fuera de sí todo aquello que fue excluido del modelo; por eso la técnica se muestra insuficiente allí donde lo que está en cuestión es el ser todo entero. (Su eficacia y su transmisión exigen un carácter no-individual, sino público).

Una “cosa” no es “objeto” –para Marcel– sino “en tanto que esa “cosa” se ofrece al conocimiento científico y se presta a un conjunto de téc-

de la Participaton», escrito entre los años 1913 y 1914 (Cf. *Fragments philosophiques (1904-1914)*, Nauwelaerts-Vrin, Louvain-Paris, 1969, pp. 93-114).

nicas” (M. E., I, 119). Al contrario que un signo de amistad, o incluso una obra de arte, que están esencialmente destinadas a mí y a lo que yo respondo con lo más personal –individual– que hay en mí, el objeto no me incumbe a mí en tanto que tal. Esta es, justo, la esencia del objeto: que no me tiene en cuenta. Dado a un intelecto que hace abstracción de lo que hay en él (en el intelecto) de individual, el “objeto” es definido como independiente de los caracteres que hacen que yo sea tal y no tal otro. *Si yo lo pienso como teniendo relación conmigo cesa en ese momento de tratarlo como objeto*. Esta idea es fundamental en Marcel, a la vez que ahonda en la no identificación entre objeto y realidad.

Un ejemplo nos ayudará a asimilar esta idea sencilla, pero no fácil de captar. Pensemos en un hombre, un hombre que padece una enfermedad: una apendicitis, por ejemplo. Ese hombre es un “objeto” en tanto que se ofrece al conocimiento científico-médico (anatómico, fisiológico, patológico) y a una serie de técnicas quirúrgicas. Para el médico que lo atiende –el doctor X– el paciente no le incumbe en tanto que Dr. X; tiene “frente” a sí, en la mesa de operaciones, un cuerpo en el que un determinado tejido, el apéndice, está inflamado. El paciente se llama Antonio X; el Dr. X –que es su padre– solicita a un colega de su confianza que realice la intervención. Prefiere no operarlo a pesar de haber realizado ciento de intervenciones idénticas. El Dr. X no puede hacer abstracción de la relación recíproca entre su hijo y él, pues no sólo es científico y técnico (médico y cirujano) sino que también es padre, y en el momento en que piensa en el paciente como teniendo relación consigo –relación que le constituye como padre–, en ese momento, cesa de tratarlo como “objeto” y se siente incapaz de operar a su *hijo*. (Hecho, por otra parte, frecuente entre los profesionales de la medicina).

«OBJETIVACIÓN»-TECNOCRACIA

La noción de objetivación se le hace patente a Marcel al hilo de su reflexión sobre la técnica y la tecnocracia. Ya hemos considerado qué es la técnica y su vinculación a la vertiente objetiva de la realidad que, según insiste Marcel, nos identifica con la realidad toda. La tecnocracia es, para Marcel, una mentalidad que extiende al conjunto de la realidad, y singularmente al hombre maneras de obrar y de pensar que sólo convienen a las “cosas”, a los objetos. Marcel denomina habitualmente este proceso de extrapolación indevida –e injustificable–: “objetivación”. La objetivación, que tiene en Marcel un sentido peyorativo, es, pues, un proceso mental.

La objetivación no es en último término sino una forma de abstracción. Considerada en sí misma, es una operación mental indispensable para conseguir un fin determinado (el conocimiento científico). Abstracta es proceder a un desescombro previo de carácter propiamente racional. Nada hay, pues, de ilegítimo en el proceso de abstracción, a condición de que el espíritu no olvide las omisiones metodológicas que ha practicado para obtener un resultado determinado (el conocimiento científico y técnico).

Pero puede ocurrir –afirma Marcel– que, sucumbiendo a una especie de fascinación, el espíritu pierda conciencia de ese *artificio de método*, y se abuse de lo que, en sí, no es más que un procedimiento. Entonces nos encontramos con lo que Marcel denomina “espíritu de abstracción” (*l'esprit d'abstraction*), que es una especie de transposición del imperialismo al mundo mental, y que es responsable del paso de la *técnica* (que es un bien) a la *tecnocracia* (que es un mal).

CRÍTICA DEL «SABER ABSOLUTO» («SAVOIR ABSOLU»)

Ahora estamos en condiciones de retomar el texto que hemos leído.

No se puede abstraer todo, ni objetivar todo, sino únicamente la vertiente objetiva de la realidad: lo que está “delante” del sujeto, separado de él, *impersonal*.

Sin embargo –piensa Marcel–, los filósofos racionalistas en su pretensión de alcanzar un ideal cientista, en su sueño de exponer un sistema metafísico integral, cercenan la realidad. En efecto, las “cosas” de este mundo ofrecen materia adecuada a las ciencias y la técnica. Pero los que Marcel llama teóricos del Saber absoluto han creído que la filosofía podía extralimitarse, y han pretendido una visión “objetiva” de la “totalidad” del mundo.

Para Marcel es indispensable someter a crítica el postulado racionalista de la identidad del ser y del saber (“objetivo”). ¿Puede ser concebida la realidad como “Saber absoluto”, como un sistema inteligible que comprende en su unidad concreta e indivisible todos los elementos particulares del conocimiento?

“Puede” hacerse, a través de una abstracción injustificable. El saber absoluto es, en efecto, una abstracción. La abstracción y la objetivación que se justifican de manera transitoria y para algunos sectores particulares del saber, no pueden ser extrapoladas a la totalidad: es precisamente sobrepasar el límite lo que es ilegítimo. El error más grave de un filósofo consiste en hipostasiar una exigencia del pensamiento científico y consi-

derar en sí lo pseudo-real así obtenido. Las doctrinas del saber absoluto son víctimas, parece, de la misma ilusión que los realismos ingenuos. Creen poder cortar el lazo que une el objeto (aquí el saber absoluto) al sujeto y tratar el objeto un ser (independiente), sin advertir que la realidad de ese ser es inseparable de su *participación* al sujeto.

Conclusión: el asistematismo en Marcel es, por tanto, *a posteriori* de su reflexión.

(2ª PARTE) PARTICIPACIÓN

Habíamos dicho que *participación* designa en Marcel exactamente lo contrario de la objetividad. Y para comprender en toda su hondura la noción de participación, hemos rehecho con Marcel el proceso del «objetivismo» y la crítica del «Saber absoluto» que lleva consigo. Es la vía “negativa” de acceso a la noción de participación –por oposición–. En lo que resta de lección, vamos a considerar la participación en “positivo”, así como sus implicaciones en el resto de la filosofía de Marcel.

La noción de participación

Nuestra exposición de la filosofía marceliana tomando como *leitmotif* la noción de *participación* pretende subrayar el carácter metafísico, más que meramente fenomenológico, del pensamiento de Marcel.

Seguiremos con algunas modificaciones el nítido esquema que utiliza Troisfontaines como base de su interpretación, en su obra *De l'existence à l'être. La philosophie de Gabriel Marcel*⁵.

(ESQUEMA I)

El ser es, para Marcel, participación no como en Platón a la Idea, sino al Acto, a la Realidad. (Pero) El hombre se eleva al ser a través de una dialéctica en tres tiempos:

Al principio, incluso antes de tomar conciencia o de reaccionar personalmente, el hombre se encuentra metido (*engagé*) en una situación que no ha elegido y que por tanto le constituye: es el estado de la *existencia*. Una primera reflexión –*reflexión primaria*– analiza este complejo, y disocia los elementos que están confundidos en la inmediatez primitiva: pero la *objetivación* –que hemos visto– característica de esta etapa, si bien hace posible la ciencia, corre el riesgo de destruir la *participación*.

⁵Esta interpretación cuenta con la ratificación oficial que el mismo Marcel dió a la obra en el prólogo a la misma.

Para remediarlo, una reflexión segunda –*reflexión secundaria*– ejercida sobre la primera, permite a cada uno restablecer –*si quiere*– la comunión con lo real, comprometerse en el ser.

A diferencia de la *existencia*, el *ser* requiere, pues, la opción de la persona que voluntariamente mantiene o recrea su participación en el ser (su unión con el mundo, consigo mismo, con los demás y con Dios).

Este esquema comporta un paso de la *comunidad* existencial (relaciones impuestas) a la *comunión* ontológica (relaciones libres), mediando la etapa de la *comunicación* objetiva.

Pocas palabras sufren actualmente tanta ambigüedad como *existencia* y *ser* –poseen significaciones muy diferentes, incluso contradictorias, para la filosofía escolástica, el idealismo o el existencialismo–. De ahí la importancia de insistir en la acepción exacta que adquieren en la filosofía de Marcel:

–*existencia* designa una *participación* preconsciente en lo real (se refiere, por ejemplo, a la participación del hijo en su familia y, de modo más general, a todas aquellas situaciones que nos afectan por el mero hecho de que nacemos sin haberlo querido).

–*ser* designa aquella *participación* en la que el sujeto (el hombre) se compromete libremente, y justamente por ese mismo acto, se constituye o se afirma como persona.

LA PARTICIPACIÓN ONTOLÓGICA NO ES OBJETIVABLE.

La participación marceliana es participación en el ser, es una *participación ontológica* y, por lo tanto, no es objetivable. No podemos aislar efectivamente aquello en que participamos de nosotros mismos como participantes, pues la participación es lo que funda el existir de los participantes.

Es cierto que hay una “participación” en el orden de la posesión; por ejemplo, dice Marcel, cuando yo reclamo mi parte de una tarta que se corta en pedazos, ésta es esencialmente objetiva: yo tomo una parte de un objeto externo a mi ser. Propiamente, se trata de una *partición*, de una posesión objetiva.

Sin embargo, continúa Marcel, si pensamos en el vínculo increíblemente fuerte que une al campesino a su tierra o al marino al mar, comprenderemos mejor un tipo de participación real que no se puede traducir de ninguna manera en lenguaje de “objeto”. La tierra a la que el campe-

sino está atado no es una “cosa” de la que pueda en verdad hablar. Está ligada a su existencia misma. Hay una oposición radical entre esa tierra así experimentada, y esa misma tierra fotografiada como un paisaje por un turista.

(Ronda, Plaza de toros: visita turística-tarde de toros).

ONTOLOGÍA MARCELIANA

Ser, afirma Marcel, es participar en el ser. No se da una experiencia aislada de la existencia. El «yo» puramente privado es una abstracción: el yo que se da en la experiencia es un ser-por-participación. El «yo» no es un yo autónomo, limitado a sí mismo, sino permeable a los demás. Vivir es estar abierto a la realidad que nos rodea con la cual nos relacionamos.

Lo esencial en la ontología marceliana es que *el ser se revela sólo en la experiencia creadora*. En este área, el elemento interpretativo es la noción de *creación*.

La presencia del ser sólo se reconoce leyéndola en las experiencias humanas que él (el ser) sólo hace posibles. ¿Qué experiencias son estas? Marcel se concentra en el amor, la esperanza y la fidelidad. Marcel está convencido de que el ser no puede ser reconocido por un yo solitario, sino por un sujeto-en-comunión. Por tanto, los actos que constituyen al hombre como sujeto-en-comunión, como *yo* frente a un *tú* son también los que dan acceso al ser. El reconocimiento del valor ontológico de estas experiencias es libre. Así, la afirmación filosófica fundamental “el ser es” es una verdad dicha por y a mi libertad. Mi participación en el ser es, finalmente, una participación creadora.

Consideremos el siguiente texto, extraído del prólogo que Marcel escribió a la obra de Kenneth T. Gallagher, *La filosofía de Gabriel Marcel*:

“(…) tan pronto como hay creación, en cualquier grado que sea, estamos en el dominio del “ser”. Pero es igualmente cierto lo contrario: es decir, no tiene sentido usar la palabra “ser”, sino cuando nos encontramos ante una creación, en una u otra forma”. (Del prólogo a la obra de Kenneth T. Gallagher, *La filosofía de Gabriel Marcel*. Trad. de Acacio Gutiérrez, Razón y Fe, Madrid, 1968, p. 16).

“Ser” –hemos dicho– designa aquella participación en la que el sujeto se compromete *libremente*; y ese libre *compromiso* se actualiza por la creatividad. Creatividad es, para Marcel, disponibilidad, es la facultad de responder libremente a una llamada que es un don.

Nuestra esencia más íntima es una *libertad*. Una libertad de poder no ser aquello que somos; es decir, de traicionarnos, pero una libertad que tiene su lado más positivo en la disponibilidad.

El amor es así, en su sentido ontológico más profundo, una *reciprocidad creadora*. Ahí justamente, tocamos el mismo fondo de nuestra estructura ontológica. El ser es relación o, más precisamente, es la «coperencia» creadora del *yo* y del *tú*, es el *nosotros*. Yo me reencuentro y soy en el otro, como el otro se reencuentra y es en mí.

Esse est co-esse. Yo soy constituido por mi relación con otros. El nosotros es lo que crea al *yo*. Los actos intersubjetivos fundan al sujeto. Esta *naturaleza comunitaria de la personalidad* es apreciada también por pensadores como Jaspers o Paul Tillich⁶.

A su vez, la libre participación en el ser a través de la creación que constituye a la persona es, también, la vía que Marcel utiliza para el acceso cognoscitivo al ser, es la vía metafísica que profundiza en las experiencias concretas de ser-con; que son el único acceso al ser, ya que el ser no puede ser aprehendido como objeto, sino como participación.

LA NOCIÓN DE PARTICIPACIÓN Y LA FILOSOFÍA DE GABRIEL MARCEL

La noción de participación se nos muestra así como el concepto central de la antología marceliana. Constituye, a mi juicio, esa “intuición fundamental” de la que habla Bergson a propósito de todas las filosofías, que la inspira y la suscita toda entera.

Veamos el siguiente esquema (Esquema II). En él apreciamos cómo la participación es el sustrato del que brotan los principales temas del pensamiento de Marcel. Detengámonos en uno especialmente significativo: la distinción entre *problema* y *misterio* –fundamental, a juicio del propio autor–.

PROBLEMA Y MISTERIO

La comprensión de la clásica distinción de Marcel entre problema y misterio, pasa por la comprensión de la noción de participación.

A fin de juntar las aexplicaciones de esta distinción, recurrimos al mé-

⁶Karl Jaspers declara que ser es estar uno con otro “Miteinander sein” (*Philosophie*, Berlin, Springer Verlag, 1932, vol. II, p. 58) y Paul Tillich está de acuerdo en que “sólo en el encuentro continuo con otras personas llega la persona a ser persona y sigue siéndolo” (*The Courage of Be*, New Haven, Yale University Press, 1952, p. 91.)

todo de anotar sistemáticamente las diferencias entre los *dos modos de conocimiento*.

1.– Un problema *es una inquisición* que se hace respecto a un objeto que el yo aprehende de un modo exterior. El proceso de objetivación permite al sujeto establecer una idea clara y distinta del objeto, perfectamente transmisible. Estas ideas atienen una vida pública independiente (del sujeto) y constituyen el mundo de la problemática. La ciencia es el supremo logro del conocimiento problemático.

Lo esencial del problema es que no incluye al sujeto. No hay participación.

– El misterio, en cambio, es una cuestión en la que lo que se da no puede ser considerado como separado del yo. *Lo dado me comprende*⁷. *Lo esencial del misterio es que incluye al sujeto. Hay participación.*

El ejemplo supremo de misterio es el misterio del ser. Todas las “cosas” son misteriosas en tanto que *son*. La metafísica, “ciencia” del ser, se convierte así en “ciencia” del misterio.

Esta observación –esencial en la filosofía comtemporánea– es compartida por Heidegger cuando afirma que “Toda pregunta metafísica sólo puede plantearse de tal modo que el que pregunta, por su mismo preguntar, esté envuelto en la pregunta” (Cf. *Zur Seinsfrage [Existence and Being*, Regnery Co., Chicago, 1949, p. 335]).

2.– Otra diferencia es que:

– *Un problema admite solución*. Su solubilidad no es lo que le hace ser un problema, pero por ser un problema es soluble. Y por ser soluble, se puede hallar un *resultado* que tiene una vida independiente del sujeto.

– *El misterio no es susceptible de solución* en sentido propio; es decir, en la región del misterio no se puede aplicar la noción de *resultado* definitivo e independiente del sujeto.

(Pensar por qué no)

No hay que confundir, sin embargo, un problema no resuelto (Vg., el modo de curar un cancer) con un misterio. (El hecho de no haber encontrado una solución o incluso que pueda seguir indefinidamente sin resolverse, no lo convierte en un misterio filosófico. La filosofía no consiste, como alguna vez se la ha visto, en anticipar una serie de problemas que la ciencia, a la zaga, va resolviendo a medida que cuenta con los instrumen-

⁷*Comprender*, según el DRAE, significa “abrazar, ceñir, rodear por todas partes una cosa; contener, incluir en sí alguna cosa”. Sólo en la tercera acepción recoge el significado de “entender, alcanzar, penetrar”.

tos metodológicos adecuados. No, *filosofía y ciencia* son dos modos cualitativamente distintos de conocer. Yes, precisamente, la *participación* quien establece esa diferencia insoslayable).

3.– Por lo que respecta al sujeto:

– Un problema es universalmente válido para todo sujeto en cuanto sujeto puramente epistemológico; y como tal, un sujeto cualquiera intercambiable por cualquier otro.

– El misterio, en cambio, es fundamento de la inverificabilidad. Es la persona singular quien pregunta por el misterio, y la pregunta envuelve al yo, le evoca al ser formulada. El acceso al misterio es absolutamente personal y libre.

4.– En cuanto a la actitud del sujeto:

– La fuerza motriz en una investigación problemática es la *curiosidad*.

– Sin embargo, la actitud ante el misterio es de *admiración y reverencia*. Lo que es constante en toda experiencia de misterio es la conciencia de mi propia finitud. Pero para Marcel, no es un conocimiento triste; la tristeza en sí representa una especie de repulsa o rebelión.

VALORACIÓN Y CRÍTICA

Hasta aquí, la doctrina de Marcel.

La noción marceliana de participación está cargada, como hemos visto, de sentido *práctico*. “La filosofía antigua –había escrito en 1929– es esencialmente “espectacular”⁸. De ahí arranca la revolución metodológica que va a llevar a cabo en los comienzos filosóficos del siglo XX: frente al espectáculo, Marcel propone la participación: el compromiso, el *querer* –libre determinación de la voluntad– como medio de acceso al *ser*, tanto en el plano vital como cognoscitivo.

Tal vez el mayor mérito filosófico de Marcel es su contribución a la que Merleau-Ponty considera la gran tarea (filosófica) de nuestro siglo, que consiste en explorar lo “irracional e integrarlo en una razón extendida de forma más comprensiva”⁹. En efecto, Marcel no entiende en virtud de que derecho podrían negarse a la realidad planos de inteligibilidad más allá o más acá del nivel científico. Su esfuerzo filosófico rotura un

⁸ *Être et avoir I (1928-1933)*, Traducción de Felix del Hoyo bajo el título de *Diario Metafísico*, Guadarrama, Madrid, 1969, p. 26.

⁹ *Sens et non sens*, Nagel, Paris, 1948, p. 125.

nuevo camino hacia el establecimiento de un estatuto epistemológico de la filosofía que otros han vislumbrado, pero que Marcel tiene el mérito de haber descubierto y delineado.

Sin embargo, a pesar de lo sugestivo de esta empresa y de su filosofía, algunos recelos nos la ocultan. Para terminar, consideremos las dificultades más notables de la doctrina de Marcel.

PLANTEAMIENTO DE LA CUESTIÓN

Por lo que respecta al conocimiento filosófico, la dialéctica en tres tiempos que articula el paso de la *existencia* al *ser* se verifica a través de lo que Marcel denomina *reflexión primaria* y *reflexión secundaria*.

Este proceso tiene su origen en el nivel de la *existencia* que es el nivel de la participación preconsciente (en el ser), que se caracteriza por la *unidad de mi experiencia participada*.

(ESQUEMA)

La reflexión primaria (ciencia), que actúa desde este nivel, establece el mundo de la objetividad, la dicotomía sujeto-objeto, disolviendo así la unidad de la participación originaria.

La reflexión secundaria (filosofía) comienza con el *reconocimiento* de la influencia de las categorías que hacen posible la reflexión primaria, pues el encuentro con la realidad (conocimiento filosófico) sólo se da en la participación. Y su función consiste en recuperar la unidad de la experiencia participada que ha sido dicotomizada/disuelta por la reflexión primera; situándose así en el nivel del ser.

Ahora bien, *¿cómo es posible esa recuperación de la participación?* ¿Cómo podemos *pensar* esa participación original sin «observarla»? ¿cómo es posible la reflexión secundaria sin la reflexión primaria objetiva? Después de todo, la reflexión secundaria procede por conceptos, igual que la reflexión primaria. ¿Qué es lo que la exime de la acusación de objetivación?

ESTA OBJECCIÓN CONDUCE A LA DIFICULTAD SUPREMA

La solución, si la hay, pasa por postular una intuición originaria. Así lo hace Marcel. En efecto, para que la reflexión secundaria pueda reconocer la insuficiencia ontológica de la reflexión primaria, y dirigir sus pasos hacia la participación, *ésta (participación)* tiene que haber sido

mantenida (previamente) a algún nivel de conocimiento (pero la existencia –lo hemos visto– según Marcel es participación preconscious). De otro modo faltaría el motivo para iniciar la nueva dirección. Esto quiere decir que la reflexión secundaria se basa en una *intuición* que es condición de posibilidad de la reflexión filosófica.

De este modo, la reflexión secundaria gravita constantemente en torno a un *punto de origen* en el que se establece un contacto no conceptualizable con la participación; y que, por así decir, cumple la función de *alertar* al pensamiento filosófico sobre la insuficiencia de las categorías y esquemas de la reflexión primaria y poner así en marcha la reflexión secundaria. De otro modo, si la reflexión secundaria pudiera anexionar completamente ese punto de origen, el conocimiento filosófico sería cuestión de mera intuición.

En conclusión, en la filosofía de Marcel, la participación funciona como una intuición ciega que no se ve, pero que me capacita para rechazar todo pensamiento que no es capaz de hacerle justicia. En el pensamiento de Marcel conocemos el misterio por una *conversio ad participationem*. Marcel entiende ordinariamente por esta intuición la *primitiva seguridad de la presencia del ser*¹⁰.

La crítica, pues, más radical que se puede dirigir contra Marcel es, a mi juicio, que apelar a la categoría de *misterio* no soluciona nada, es sólo suscitar el “problema” del misterio.

Por otra parte, ¿cómo podemos estar seguros de que el misterio no es una ilusión si no hay modo de verificarlo? Marcel diría nuevamente que la intuición de la participación es su propia garantía. El modo de hacer la pregunta implica que todavía nos referimos a un contenido subjetivo de conocimiento del que nos esforzamos por descubrir si corresponde a algo fuera de él mismo: que todavía nos situamos en la separación sujeto-objeto.

Termino ya. Tal vez el mejor resumen que pueda hacerse de toda la filosofía de Marcel es esta afirmación suya: «yo no soy ante todo y funda-

¹⁰La analogía que mejor describe el papel desempeñado por la intuición ciega la ofrece el modo en que actúa la idea creadora en el proceso artístico. Es cuestión de simple conocimiento –al menos entre los artistas– que la idea creadora ejemplar conforme a la cual se “produce” la obra no es anterior a la obra misma, se encuentra en el proceso de creación. Ahora bien, por extraño que parezca, aunque esta concepción no es precisa en sí misma, a ella se dirigen las correcciones y pulimentos del artista. Si se ve que estos actualizan la concepción, sus medios valen algo; si no la expresan debidamente, hay que desecharlos. El proceso de pulir una pintura o un poema de acuerdo con una concepción que no es intuida positivamente como un objeto de conocimiento independiente, es uno de los procesos más inexplicables de la experiencia humana. Y sin embargo, cualquiera que haya pintado o escrito alguna vez atestiguará que esto es lo que sucede.

mentalmente –dice en *Pour une sagesse tragique et son au-delà- homo spectator*, sino *homo-particeps*»¹¹.

¹¹ *Pour une sagesse tragique et son au-delà*, traducción de Fabián García-Prieto bajo el título *Filosofía para un tiempo de crisis*, Guadarrama, Madrid, 1971, p. 219.

LA SECULARIZACIÓN DE LA CARIDAD EN SCHOPENHAUER

Por VICENTE LOZANO
Universidad de Barcelona

1. PRESENTACIÓN

En 1818, Arthur Schopenhauer, un doctor en filosofía de apenas 30 años que tiene la intención de dedicarse a la docencia universitaria, publica *El mundo como voluntad y representación*, extenso volumen en el que presenta su sistema filosófico, es decir, en el que describe la estructura profunda de la realidad, el lugar que en esa realidad ocupa el ser humano y la función que desempeña. Y esta exposición es prácticamente definitiva, pues las diversas reediciones cada vez más ampliadas del libro y las demás obras publicadas por Schopenhauer durante los siguientes cuarenta años, como *Sobre la voluntad en la naturaleza*, *Los dos problemas fundamentales de la ética* y la colección de ensayos y aforismos titulada *Parerga y paralipomena*, no son más que reelaboraciones más maduras y precisas, comentarios o nuevos ejemplos añadidos a lo explicado inicialmente, sin que se produzca ningún cambio verdaderamente significativo.

2. TEORÍA DEL CONOCIMIENTO

2.1. La base kantiana

El punto de partida del sistema de Schopenhauer es la distinción kantiana entre fenómeno y nómeno o cosa en sí. Kant intenta explicar el hecho del conocimiento humano, el que los conceptos racionales del sujeto se puedan aplicar a los objetos y captar su naturaleza o manera de

ser. Proceso que según él no es satisfactoriamente explicado por los racionalistas, que pretenden que la razón conoce lo que debe conocer mirándose a sí misma, conociendo los objetos externos a partir de lo contenido en su concepto sin ayuda de los sentidos, ni tampoco por los empiristas, que atribuyen a la razón la mera función pasiva de llenarse con los contenidos ofrecidos por la sensación.

Los empiristas consideran que todo conocimiento viene a través de los sentidos y que el ser humano sólo puede conocer aquello que es objeto de su experiencia. Simplemente, el mundo externo afecta a nuestros sentidos y nos provoca impresiones, que nos dejan recuerdos difuminados o ideas. Pero para Kant esto no explica la experiencia, que no es un conjunto de impresiones o de ideas, un caos de sensaciones, sino que es siempre experiencia estructurada de objetos constituidos. La experiencia exige una instancia final de unificación que explique la objetividad del objeto, el hecho de que percibimos objetos y no un caos de sensaciones. Por su parte los racionalistas explican el conocimiento por la existencia de conceptos a priori, previos, que no provienen de la experiencia pero que nos dicen cómo son los objetos de la experiencia. Y para mostrar cómo esto es posible se recurre a Dios, cuya existencia se pretende demostrar racionalmente, y que es el que ha hecho nuestros conceptos y las cosas externas de tal modo que coincidan. Pero según Kant los racionalistas no logran demostrar racionalmente la existencia de Dios y por lo tanto no logran explicar el conocimiento humano.

La respuesta de Kant consiste entonces en realizar una síntesis entre empirismo y racionalismo, el conocido como idealismo trascendental. Es cierto que sin experiencia sensible no hay conocimientos, como dicen los empiristas, pero también es cierto que para que la experiencia se dé son necesarios elementos puros e independientes que unifiquen o sinteticen la diversidad que se da en ella, como dicen los racionalistas. El sujeto puede conocer algo de la realidad porque la constituye, y la constituye objetivamente, como objetos.

La idea clave de la teoría del conocimiento kantiana es que el espacio y el tiempo no son realidades independientes de los seres humanos, receptáculos en los que nos hallamos o algo que constituimos a partir del exterior, sino que son parte de nuestra propia estructura mental, las formas a priori de nuestra sensibilidad a través de las cuales somos afectados por la realidad externa y recibimos un caos de sensaciones, una multiplicidad de intuiciones desordenadas. Interviene después una segunda facultad, la imaginación, que inconscientemente unifica esa multiplicidad de intuiciones de un modo determinado y las convierte en objetos. Fi-

nalmente, una tercera facultad, el entendimiento, realiza la traducción consciente de esos procesos inconscientes que ha utilizado la imaginación para unificar las intuiciones y produce los conceptos o categorías, que son los modos o reglas que sigue la imaginación para unificar las intuiciones y crear los objetos. En palabras del propio Kant: “*Sin sensibilidad ningún objeto nos sería dado y, sin entendimiento, ninguno sería pensado. Los pensamientos sin contenido son vacíos; las intuiciones sin conceptos son ciegas*”.¹

Es por lo tanto el ser humano el que constituye la experiencia, el que unifica las intuiciones de un determinado modo y crea los objetos, y sus conceptos son objetivamente válidos, conocen los objetos tal y como son, porque no son más que las transcripciones conscientes de las reglas de unificación que él mismo ha utilizado para formar dichos objetos. Somos nosotros los que introducimos en los fenómenos naturales el orden y la regularidad que luego captamos.² Así, si para un empirista la categoría de causalidad se basa en la experiencia, nosotros vemos que siempre que se da una cosa después se da otra y por ello decimos que la primera es causa de la segunda, para Kant es la experiencia la que se basa en la causalidad, en cuanto que la causalidad es una manera que tiene el ser humano de ordenar las intuiciones y crear la experiencia.

En resumen, Kant explica el hecho del conocimiento como un proceso mediante el cual el ser humano encuentra en la realidad aquello que ha puesto en ella, las ordenaciones de intuiciones u objetos. Conocer es reconocer. Ahora bien, es evidente que todo nuestro aparato cognoscitivo sólo entra en juego cuando somos afectados por algo externo, cuando algo externo afecta a nuestra sensibilidad y ésta genera la multiplicidad de intuiciones que la imaginación unifica siguiendo unas reglas y formando los objetos que luego el entendimiento reconoce mediante los conceptos o categorías. Pero nosotros no podemos conocer lo que este algo externo es en sí mismo, pues conocer es transformar y nosotros vemos en una cosa lo que hemos puesto en ella. Nunca podemos conocer lo que una cosa externa es en sí misma, el nómeneo, sino sólo su adaptación, el fenómeno, el resultado de la unión de lo que esa cosa es en sí con nuestra estructura espacio-temporal, imaginativa y categorial. Es como si tuviésemos puestas unas lentes ahumadas desde nuestro nacimiento y no nos las pudiésemos quitar, nunca veríamos cómo es la realidad independientemente de los cristales,

¹ KANT, I.: *Crítica de la razón pura*, A 51 / B 75. Traducción castellana: p. 93. Alfaguara. Madrid. 1984.

² KANT, I.: *Crítica de la razón pura*, A 125. Traducción castellana: p. 148. Alfaguara.

independientemente de nuestra estructura cognoscitiva. Por eso dice Kant que no podemos conocer nada sobre esa realidad externa, sobre el número o cosa en sí, que no podemos decir ni que es singular ni plural, ni que es masculina o femenina, etc., pues todo esto son categorías o conceptos, reglas de unificación de intuiciones que no pueden referirse a algo que está más allá de las intuiciones, más allá de la experiencia. De la cosa en sí o realidad externa sólo podemos afirmar que existe en cuanto que es trascendental, condición de posibilidad de que las cosas sean como son, condición de posibilidad de que el conocimiento se produzca como se produce, pero no podemos decir nada más, pues excede el ámbito de la experiencia y por lo tanto el ámbito del pensamiento conceptual.³

2.2. La concepción schopenhaueriana

Schopenhauer está convencido de que Kant describe correctamente la realidad al distinguir entre el mundo fenoménico y el mundo nouménico o cosa en sí: el sujeto humano aplica su estructura cognoscitiva a la cosa en sí y constituye el mundo fenoménico, la realidad tal y como él la conoce, los objetos y sus diversas relaciones. Por eso los realistas se equivocan cuando intentan explicar la realidad desde el lado objetivo, presuponiendo que la materia, el tiempo y el espacio poseen realidad por sí mismos y afirmando que sólo existen las diversas relaciones físico-químicas que se establecen entre los distintos cuerpos y que el sujeto humano se limita a conocer pasivamente. Pues entonces ignoran hasta qué punto todo lo cognoscitivo está condicionado por el sujeto cognoscente. Por ejemplo, explican cómo se van produciendo y alterando las cosas mediante secuencias causales sin tener en cuenta que ni las cosas ni la causalidad existen como tales en la realidad, sino que son maneras que tiene el sujeto humano de ordenar la multiplicidad con la que se encuentra. Nosotros no conocemos sol o tierra algunos, sino que siempre hay un ojo que ve un sol o una mano que siente una tierra. El mundo que nos rodea sólo existe como representación nuestra, en relación a nosotros que nos lo representamos. Evidentemente existen los elementos materiales, que poseen la capacidad de actuar unos sobre otros, pero su enlace en una serie ordenada y causal, su ordenación y constitución como procesos que siguen unas pautas regulares, procede de la estructura espacio-temporal y de la ley de la causalidad del entendimiento humano.⁴

³ Ibid., B 69-71, A 379-380. Traducción castellana: pp. 88-89 y 350-351. Alfaguara.

⁴ SCHOPENHAUER, A.: *Die Welt als Wille und Vorstellung*. § 1-5. Sämtliche Werke. Brockhaus. Zweiter Band. pp. 3-22. Traducción castellana de Roberto R. Aramayo: *El mundo*

Schopenhauer está también de acuerdo con Kant en que no es posible una experiencia cognoscitiva que trascienda el ámbito de lo fenoménico y acceda al nómeno o cosa en sí. Ningún acto cognoscitivo permite acceder a la cosa en sí o a lo que la realidad sea en sí misma, pues no puede superar la dimensión fenoménica al estar supeditado a la relación sujeto-objeto. Conocer es una actividad consistente en que algo se constituye en sujeto al producir una representación u objeto y como la cosa en sí está siempre más allá de la experiencia no puede ser nunca un objeto representado o fenoménico, algo a lo que se aplique la estructura espacio-temporal y causal. Del mismo modo, no se puede conocer la cosa en sí a partir del propio autoconocimiento del sujeto, alcanzar algo así como el conocimiento del conocimiento, a la manera de Fichte, de Schelling o de Hegel, pues en el momento en que algo se convierte en sujeto ya tiene enfrente a un objeto y toda representación u objeto exige que se dé a la vez un sujeto, por lo que el sujeto no puede prescindir del objeto o representación que lo ha convertido en sujeto para convertirse a sí mismo en su representación u objeto, representación u objeto que, además, ya exigiría otro sujeto distinto.

Con lo que no está de acuerdo Schopenhauer es con la afirmación kantiana de que la imposibilidad de un conocimiento intelectual del nómeno o cosa en sí haga imposible cualquier acceso a dicho nómeno o cosa en sí, pues el que no sea posible una experiencia cognoscitiva que trascienda el ámbito de lo fenoménico no impide que sea posible otro tipo de experiencia no cognoscitiva que permita ese acceso:

De todo esto se sigue que por el camino del conocimiento objetivo, o sea, partiendo de la representación, nunca se sobrepasará la representación, es decir, el fenómeno, y se permanecerá en la cara externa de las cosas, sin poder penetrar en su interior, lo que pueden ser en sí mismas y para sí mismas. Hasta aquí coincido con Kant. Sin embargo, como contrapunto de esa verdad, recalco esta otra, a saber, que nosotros no somos el mero sujeto cognoscente, sino que por otra parte también pertenecemos al ser que conoce: nosotros mismos somos la cosa en sí; con lo cual hacia esa esencia propia e íntima de las cosas, hasta la que no podemos penetrar desde fuera, se nos abre un camino desde dentro, una especie de corredor subterráneo, y este pasadizo secreto nos introduce como a traición en la fortaleza que resultaba imposible conquistar mediante un ataque desde el exterior. La cosa en sí, en cuanto tal, sólo puede llegar a la consciencia de un modo enteramente inmediato, haciéndose consciente de sí misma: querer conocerla objetivamente significa pretender algo contradictorio. Todo lo objetivo es representación, o sea, manifestación, mero fenómeno cerebral. (SCHOPENHAUER, A.: *El mundo como voluntad y representación*. Volumen II. Complementos al Li-

como voluntad y representación. Volumen I. Libro I. § 1-5. pp. 85-101. FCE / Círculo de Lectores. Madrid. 2003.

bro II. Capítulo 18. p. 191. FCE / Círculo de Lectores. Madrid. 2003. Sämtliche Werke. Brockhaus. Dritter Band. pp. 218-219).

Camino desde dentro o corredor subterráneo para alcanzar la cosa en sí que Schopenhauer halla en la especial relación que cada sujeto mantiene con su propio cuerpo material, pues el sujeto no es simplemente alguien que conoce, sino que también pertenece a lo que es conocido.

3. LA VOLUNTAD COMO REALIDAD RADICAL

Todo sujeto vive en un mundo fenoménico, en el mundo objetivo y cognoscible formado por las representaciones que él constituye al aplicar a la realidad en sí la estructura cognoscitiva propia de su especie, que en el caso del sujeto humano está formada por el espacio, el tiempo y la causalidad. Desde este punto de vista el propio cuerpo del sujeto es para él una representación como las demás, un objeto situado en el mundo de los objetos y como tal sometido a las diversas conexiones causales que se establecen entre ellos determinando toda la serie de sucesos y de acciones que el propio sujeto va conociendo. Sucede sin embargo que el sujeto humano no sólo se representa su cuerpo como un objeto más entre los objetos, sino que experimenta a través de él una autoexperiencia de sí mismo, se da cuenta de que no puede observar las conexiones causales en las que su cuerpo interviene del mismo modo frío e indiferente que observa las conexiones causales en las que no interviene, pues cuando su cuerpo es afectado por otro objeto y tiene que actuar en consecuencia él experimenta una serie de sensaciones, se preocupa o está tranquilo, se angustia o se alegra, etc. Cualquier acción del cuerpo implica simultáneamente el conocimiento de un estado propio y un rechazo o un deseo, una voluntad. El acto volitivo y la acción corporal no son dos estados diferentes conocidos objetivamente por el vínculo de la causalidad, sino que son una y la misma cosa dada de dos maneras distintas, una de manera inmediata y otra como una intuición para el entendimiento. Se descubre así el sujeto humano como una identidad, como algo que está más allá de la representación de su cuerpo y que es como una energía interior que sale a flote en todos sus actos y que se experimenta a sí misma a la manera de un querer, como mera voluntad objetivada de permanecer.⁵

⁵ SCHOPENHAUER, A.: *El mundo como voluntad y representación*. Volumen I. Libro II. § 18, pp. 187-191; Volumen II. Complementos al Libro II. Capítulo 18. pp. 187-195. Sämtliche Werke. Brockhaus. Zweiter Band. pp. 118-123; Dritter Band. pp. 213-224.

El sujeto humano descubre por introspección que es voluntad, que por debajo o más allá de su cuerpo representado es un simple desear, un anhelo sin fin, y que esto es su esencia, aquello que verdaderamente es. Pero en segundo lugar, el sujeto humano comprende por analogía que lo mismo ha de suceder con todos los demás objetos de la realidad que él se representa, que por debajo o más allá de todas las personas, animales y cosas que él observa ha de darse en mayor o menor grado la misma energía o voluntad de ser, que todo es voluntad. Se produce entonces la gran intuición que permite el acceso a la cosa en sí: si todos los elementos de la realidad son en esencia voluntad, la propia realidad en sí no puede ser otra cosa que una voluntad pura. Más allá de todas las representaciones fenoménicas y más allá de las diversas voluntades individuales y determinadas que ha de haber debajo de ellas, el mundo ha de ser Voluntad, una voluntad universal y unitaria de la que las distintas voluntades fenoménicas no sean más que simples manifestaciones. La cosa en sí de Kant, la realidad radical que se halla debajo de todo fenómeno y que él presentaba como una X desconocida, es para Schopenhauer la Voluntad (*Wille*).⁶ Voluntad que es una, pero que se manifiesta fenoménicamente en cada individuo, desde una piedra a un ser humano, como la esencia íntima de su ser.

“Voluntad” es así el nombre que designa la autoexperiencia del propio cuerpo. Somos voluntad hecha cuerpo. Ésta es la única realidad de la que no sólo tenemos un conocimiento mediato, intelectual, razonado, sino de la que también tenemos un conocimiento inmediato. Por eso la autoexperiencia del propio cuerpo como voluntad, el conocimiento inmediato de la identidad de mi cuerpo y de mi voluntad, es lo único que me permite tener una experiencia de la esencia del mundo. No se trata de partir del sujeto del conocer, que es algo secundario, sino que se trata de partir del sujeto del querer, de aquello que somos.⁷ Debajo de la superficie representada de su cuerpo todo ser humano se conoce a sí mismo como esencialmente volente, y comprende que debajo de toda la diversidad de manifestaciones materiales y fenoménicas de la naturaleza se halla el mismo principio. La autoconciencia del sujeto como voluntad es así a la vez la llave para la comprensión de su esencia y de la esencia del mundo en su

⁶ SCHOPENHAUER, A.: *Parerga und Paralipomena II*. § 61. Sämtliche Werke. Brockhaus. Sechster Band. p. 96.

⁷ SAFRANSKI, R.: *Schopenhauer und Die Wilden Jahre der Philosophie*. Carl Hanser. München. 1987. Traducción castellana: *Schopenhauer y los años salvajes de la filosofía*. pp. 286-287 y 294-295. Alianza. Madrid. 1991.

totalidad.⁸ Lo que Schopenhauer no explica con detalle es cómo es posible que si todo conocimiento es necesariamente conocimiento representativo, conocimiento mediante una representación, sea posible el conocimiento de uno mismo como voluntad sin ser materia de una representación.⁹ ¿Es suficiente con señalar que se trata de un conocimiento inmediato, de una autoconciencia? Schopenhauer considera que sí, y por eso concluye que es más correcto entender al mundo a partir del hombre que comprender al hombre a partir del mundo, pues es a partir de lo inmediatamente dado, de la autoconciencia, como hay que explicar lo dado indirectamente, la intuición externa. No se trata de hablar del hombre como si fuera un microcosmos, sino de hablar del mundo como si fuera un “macrohombre”, pues voluntad y representación agotan la esencia tanto del mundo como del hombre.¹⁰

Este es precisamente el significado del título de la principal obra de Schopenhauer, *El mundo como voluntad y representación*: En la realidad existen dos dimensiones. Una dimensión es el mundo visto, representado, hecho objeto, el mundo determinado y causal de las voluntades individuales que se representan a sí mismas y a las demás voluntades individuales como objetos que se relacionan entre sí y se condicionan mutuamente. La otra dimensión es el mundo en tanto pura voluntad, la Voluntad absoluta e incondicionada de la que emanan las diferentes voluntades fenoménicas y sobre la cual realizan sus respectivas representaciones. Pura voluntad que está en la base de todo, y que, a diferencia de lo que piensan los idealistas, no es un espíritu en proceso de autorrealización que se vaya descubriendo a sí mismo y en este autodescubrirse vaya produciendo todas las individualidades y el discurrir histórico, sino que es un impulso ciego e incesante, un puro querer sin meta y sin sentido. El principio de razón suficiente, la búsqueda de la necesaria causa o “por qué” de todo suceso, procede del entendimiento humano y sólo puede aplicarse a los fenómenos que él capta, a las manifestaciones sensibles e individuales de la voluntad, pero no puede aplicarse a la Voluntad misma, que está más allá de toda experiencia y de todo conocimiento conceptual, fuera de toda consideración espacio-temporal y causal:

⁸ RICONDA, G.: *Schopenhauer interprete dell' Occidente*. pp. 108-110. Mursia. Milano. 1986.

⁹ JANAWAY, Ch.: *Self and World in Schopenhauer's Philosophy*. pp. 192-193. Oxford Clarendon Press. Oxford. 1989.

¹⁰ SCHOPENHAUER, A.: *El mundo como voluntad y representación*. Volumen II. Complementos al Libro IV. Capítulo 50. p. 625. Sämtliche Werke. Brockhaus. Dritter Band. p. 739.

La Voluntad en cuanto cosa en sí está fuera del ámbito del principio de razón bajo todas sus formas y, por consiguiente, carece absolutamente de transfondo alguno, aunque cada una de sus manifestaciones esté sometida al principio de razón; además está libre de toda pluralidad, aunque sus manifestaciones dentro del tiempo y el espacio sean incalculables; ella misma es una, aunque no como es uno un objeto cuya unidad sólo se reconoce en contraste con la posible pluralidad, ni tampoco como es uno un concepto que sólo se debe a la abstracción de la pluralidad, sino que la voluntad es una como aquello que mora fuera del tiempo y el espacio, ajeno al principio de individuación, esto es, a la posibilidad de la pluralidad. (SCHOPENHAUER, A.: El mundo como voluntad y representación. Volumen I. Libro II. § 23, p. 201. FCE / Círculo de Lectores. Madrid. 2003. Sämtliche Werke. Brockhaus. Zweiter Band. p. 134).

Schopenhauer reconoce que su descripción de la realidad en sí o Voluntad es bastante confusa y que no explica detalladamente ni cuál es su esencia ni cómo se van produciendo a partir de ella las diversas voluntades fenoménicas o individualidades, pero señala que hay que tener en cuenta que no podemos tener un conocimiento racional de la cosa en sí o Voluntad, que sólo podemos alcanzar una conciencia inmediata, y que por lo tanto lo único que podemos hacer es intentar comprenderla. La misma palabra “voluntad” es simplemente la mejor denominación entre las posibles para referirnos a esa esencia íntima del mundo de la que apenas tenemos un conocimiento inmediato.¹¹ La que posee conocimientos abstractos o precisos y proporciona explicaciones detalladas es la ciencia, pero ella es una mera ordenación de lo relativo o fenoménico, de todo aquello que produce el sujeto humano al aplicar su estructura cognoscitiva a la Voluntad o realidad en sí, por lo que no sirve para acceder a lo que esa realidad en sí es propiamente.

La Voluntad “*es porque ella quiere y quiere porque ella es*”,¹² y las diversas voluntades individuales que forman parte de ella en cuanto que son sus manifestaciones sensibles no poseen otra finalidad que la pura voluntad de permanecer. La Voluntad es irracional, y por tanto ni tiene causa ni puede ser nunca causa, pues la causa no es más que un conocimiento razonado. La Voluntad simplemente es, mientras que el mundo simplemente es su expresión, y expresión doble, expresión inmediata o intuita y expresión representada o razonada. No hay nada más, ni razón, ni sentido, ni meta. La irracionalidad esencial de la Voluntad es la irra-

¹¹ Ibid., Volumen I. Libro II. § 22, pp. 199-201. Sämtliche Werke. Brockhaus. Zweiter Band. pp. 131-133.

¹² SCHOPENHAUER, A.: *Parerga und paralipomena II*. § 65. Sämtliche Werke. Brockhaus. Sechster Band. p. 100.

cionalidad del mundo, lo inexplicable, lo carente de finalidad, lo absurdo de la existencia. Así, no es que la realidad sea racional, sino que la razón es un instrumento que poseen unas individualidades concretas de esa realidad, los seres humanos, para compensar algunas deficiencias de su constitución corporal y asegurar su supervivencia. La misma sexualidad, por ejemplo, no es más que una fuerza supraindividual que se disfraza de enamoramiento o de placer corporal y que persigue el simple mantenimiento de la especie.

La Voluntad es la esencia íntima de todos los elementos individuales del mundo. Ella permanece presente e indivisa en cada una de las manifestaciones fenoménicas como fuerza vital, aunque no en el mismo grado de intensidad, yendo de menos a más a medida que se aumenta la complejidad. En el ámbito de lo inorgánico o inanimado, la voluntad se manifiesta como causa propiamente dicha, como acción y reacción, como cuando una piedra lanzada hacia arriba empieza a caer hacia el suelo una vez perdido el impulso recibido, lo que es llamado gravedad. En el ámbito de lo meramente orgánico y vegetativo, relativo a los cambios de las plantas y de los organismos como tales, la voluntad se manifiesta como estímulo, como el que las plantas crezcan extraordinariamente más rápido con el calor o si se añade cal a la tierra. Finalmente, en el ámbito de las funciones propiamente animales o animadas la voluntad se manifiesta como motivo, es decir, como causalidad que pasa por el conocer representativo, de manera inconsciente o refleja en los animales y de manera consciente o intelectual, racional, en los seres humanos, que son las individualidades más complejas en las que la Voluntad se objetiva. Pero en todos estos ámbitos la determinación es absoluta.

El sujeto humano es voluntad, pero voluntad fenoménica que es afectada por los condicionamientos externos y que no puede reaccionar más que de un determinado modo ante una situación determinada. Aparentemente la voluntad que es el sujeto humano no se limita a moverse mecánicamente como una piedra, a responder al estímulo del calor como una planta, o a sufrir el influjo inmediato de los motivos que actúan sobre ella como hacen los demás animales, sino que reflexiona o delibera con su razón y escoge qué motivo determinará su acción. Pero esta reflexión o deliberación no es real, pues la voluntad siempre sigue el motivo más fuerte para ella. Entre el motivo que actúa sobre la voluntad y la acción de ésta existe una causalidad estricta que excluye toda libertad. Como comenta Schopenhauer, citando a Spinoza, si la piedra arro-

jada tuviese conciencia también creería estar volando libremente.¹³ Del mismo modo que la piedra tiene que volar cuando es arrojada, la planta crece con el calor y el animal escapa ante un peligro, la voluntad que es el sujeto humano tiene que reaccionar de una determinada manera ante un determinado estímulo, y sólo cuando ha actuado, la razón le lleva a plantearse que pudo actuar de otra manera, que eligió. Por eso no tiene sentido hablar de actos voluntarios del sujeto humano. Sólo se puede distinguir entre el querer y el obrar en la reflexión racional del entendimiento, que es algo así como un nivel secundario, en el nivel más inmediato y profundo del sujeto humano, en cuanto que es voluntad, querer y obrar son lo mismo. No hay elección, sólo hay una voluntad que es afectada y actúa en consecuencia, que es yo en cuanto actúa y se expresa en sus actos:

El entendimiento sólo averigua las resoluciones de la voluntad a posteriori y empíricamente. Pues el carácter inteligible, en virtud del cual ante ciertos motivos dados sólo es posible una decisión y con arreglo a ello se trata de una decisión necesaria, no cae bajo el conocimiento del intelecto, sino que sólo le es conocido empíricamente mediante sus sucesivos actos singulares. Por eso le parece a la consciencia cognoscitiva (al intelecto) que, ante un caso dado, a la voluntad le serían posibles dos decisiones contrapuestas (...) La decisión de la propia voluntad sólo está indeterminada para su espectador, el propio intelecto, o sea, sólo subjetiva y relativamente para el sujeto del conocer; en cambio, en sí y objetivamente, ante cada elección, la decisión está automática y necesariamente determinada. (SCHOPENHAUER, A.: *El mundo como voluntad y representación*. Volumen I. Libro IV. § 55, pp. 385-386. FCE / Círculo de Lectores. Madrid. 2003. *Sämtliche Werke*. Brockhaus. Zweiter Band. pp. 342-343).

Por lo tanto, el hecho de que el sujeto humano sea propiamente voluntad no significa que escape al mundo fenoménico de lo condicionado. Siguiendo una vez más a Kant, Schopenhauer señala que en el mundo fenoménico no hay libertad, pues si los actos tienen un porqué, si hay un motivo, no son libres. En tanto que ser individual fenoménico, todo ser humano tiene un carácter (*Charakter*) que ante unas determinadas motivaciones le hace adoptar unas conductas determinadas y no otras. Y esta determinación es para siempre, pues el carácter no puede educarse o cambiarse. El carácter es innato, individual, empírico y constante. Aquello que el ser humano quiere propiamente y en general, la pretensión de su esencia más íntima y el objetivo que persigue conforme a ella, no pue-

¹³ SCHOPENHAUER, A.: *El mundo como voluntad y representación*. Volumen I. Apéndice: Crítica de la filosofía kantiana. p. 608. *Sämtliche Werke*. Brockhaus. Zweiter Band. p. 597.

de ser cambiado por ningún influjo externo o por la instrucción, pues eso significaría que se podría crear al ser humano de nuevo. Desde fuera sólo se puede actuar sobre la voluntad fenoménica que un individuo es mediante motivos, y estos motivos sólo pueden modificar la dirección de su tendencia, que busque otro camino para conseguir lo que quiere según su carácter o esencia íntima, según aquello que es en cuanto tal. Pero lo que el individuo es permanece inmutable, pues él es ese querer mismo, esa voluntad, y sólo puede conocerse por experiencia, a partir de las acciones que resultan de él. El querer no se aprende, sólo se aprende a conseguir lo que se quiere.¹⁴ El individuo puede equivocarse y corregir sus actos, arrepentirse, variar incluso su modo de actuar, decepcionarse de sí mismo cuando a partir de diversas acciones descubre que no posee el carácter que suponía, disimular si es preciso, pero nunca podrá modificar su carácter, lo que quiere, lo que es.

4. NECESIDAD Y NATURALEZA DE LA MORAL

4.1. Necesidad de la moral

Se acostumbra a considerar a Nietzsche como el anunciador o incluso como el precursor de la cultura moderna. Nietzsche habría sido el primero en afirmar el relativismo, que no hay hechos objetivos, sino sólo interpretaciones de los hechos mediadas por las características y por las circunstancias particulares de cada individuo, siendo la verdad una interpretación entre otras posibles que se acepta como correcta por utilidad y conveniencia. Y también habría sido el primero en denunciar el nihilismo, que el ser humano vive en una sociedad que le proporciona un elevado grado de seguridad y de comodidad, pero que a cambio paga el precio de anular su voluntad de poder y su potencia creadora, sumergiéndose en un estado de abulia y de desinterés en el que no decide nada por sí mismo, en el que se limita a hacer lo que le dicen y en el que ya no quiere nada, en el que en el fondo sólo quiere la nada. Pero el verdadero anticipador de la cultura moderna es Schopenhauer, que, de hecho, ejerció una gran influencia sobre Nietzsche y otros autores posteriores.

Schopenhauer es el primero en afirmar el carácter irracional y absurdo de la realidad y de la existencia. La realidad es un simple proceso de vo-

¹⁴ SCHOPENHAUER, A.: *El mundo como voluntad y representación*. Volumen I. Libro IV. § 55, pp. 388-392. *Sämtliche Werke*. Brockhaus. Zweiter Band. pp. 346-350; *Los dos problemas fundamentales de la ética*. Sobre la libertad de la voluntad. III. pp. 78-93. Traducción de Pilar López de Santamaría. Siglo XXI. Madrid. 1993. *Sämtliche Werke*. Brockhaus. Vierter Band. pp. 47-62.

luntades dentro del cual cada ser humano es una voluntad más, no siendo la razón y el sentido más que instrumentos que los seres humanos poseen para hacer frente a lo que les rodea y sobrevivir. Todo lo que queremos, todos nuestros fines y todos nuestros valores, surgen de esa voluntad originaria, egoísta e incesante que somos. No queremos porque nuestra razón establezca fines y valores, sino que porque queremos, establecemos fines y valores. Fines y valores que no son absolutos, que irán cambiando según las circunstancias, pues todo se transforma y nada es permanente, excepto la voluntad misma que en el fondo todo fenómeno del mundo es. Se desvanece entonces la ilusión por un fin último o por un sentido de la vida. O, si se prefiere, el único fin es la propia vida. Vivir es querer, y querer todo el tiempo que se pueda, aunque ello implique una cadena interminable de dolor y de sufrimiento, pues muy pocos son los deseos satisfechos, y cuando se satisfacen son inmediatamente sustituidos por otros que volverán a angustiarnos. Concepción tan trágica y tan aterradora del mundo y de la existencia, que se ha llegado a afirmar que Schopenhauer “*defiende con las mejores energías la peor de las causas*”.¹⁵

Sin embargo, ni siquiera el propio Schopenhauer puede soportar la idea de una existencia tan absurda, y por ello introduce de manera discutible en su sistema un valor absoluto, una finalidad o un sentido, algo que en cierto modo vale por sí mismo independientemente del placer momentáneo que pueda ocasionar: Dado que al ser manifestación individual de la Voluntad todo ser humano se ve arrastrado a una cadena incesante de deseos, insatisfacciones y sufrimientos, es deseable terminar con esta cadena de dolor. Lo cual no se podría obtener simplemente con el suicidio, pues el suicidio es la máxima afirmación de la voluntad, el suicida ama tanto la vida, la quiere tanto, que se suicida porque no puede soportar que no sea como él quiere.¹⁶ De lo que se trata es de que el ser humano logre apaciguar en la medida de lo posible esa voluntad que es y que lo esclaviza, que aquiete el deseo que lo consume evadiéndose del ámbito fenoménico e individual en el que todo está rigurosamente determinado y penetrando en la esencia más íntima de la Voluntad, que es deseo, pero deseo puro en el que no interviene todavía la dureza de la escisión, en el

¹⁵ SIMMEL, G.: *Schopenhauer und Nietzsche*. Duncker & Humblot. 1907. Traducción castellana: *Schopenhauer y Nietzsche*. p. 29. Espuela de Plata. 2004.

¹⁶ SCHOPENHAUER, A.: *El mundo como voluntad y representación*. Volumen I. Libro IV. § 69, pp. 501-505. *Sämtliche Werke*. Brockhaus. Zweiter Band. pp. 471-476; *Parerga y Paralipomena*. Volumen II. § 157. *Sämtliche Werke*. Brockhaus. Sechster Band. pp. 325-329. Traducción castellana de Diego Sánchez Meca: *El dolor del mundo y el consuelo de la religión*. pp. 143-151. Aldebarán. Madrid. 1998.

que no hay lugar para la lucha ni el sufrimiento. Evasión de lo individual que según Schopenhauer puede conseguirse de tres maneras: a través de la experiencia estética, de la experiencia moral y de la experiencia religiosa.

La experiencia estética, y especialmente el disfrute que proporciona la música, es una experiencia pura y desinteresada, un hacerse uno con la realidad radical o Voluntad que permite perder la sensación de individualidad y alcanzar un estado de paz en el que nada se quiere, pero es una curación momentánea, pues una vez que termina la sensación estética el individuo vuelve a ser víctima de la voluntad fenoménica.

La experiencia moral es más duradera que la experiencia estética, y consiste en la compasión entendida como el sentimiento de igualdad con los demás, como un sentimiento de sufrir el mismo dolor que la otra persona que sufre, y, por lo tanto, de tener compasión por uno mismo en cuanto se llora por el otro al intuir que se es la misma voluntad. Se produce así la conciencia de la identidad de nuestro ser y de las cosas, la superación de la manifestación fenoménica, individual y egoísta de la Voluntad que tanto dolor origina, alcanzándose una salvación más estable que la experiencia estética, aunque no absoluta.

Finalmente, la experiencia a través de la cual el ser humano se cura absolutamente de la voluntad fenoménica es la experiencia religiosa. Schopenhauer considera que la religión es metafísica del pueblo, que expresa la verdad de la existencia de una manera fácil y mítico-alegórica para que pueda ser comprendida por la mayor parte de los seres humanos, poco preparados o poco predispuestos al esfuerzo intelectual. Desde este punto de vista Schopenhauer valora en primer lugar el brahmanismo y el budismo, las religiones más antiguas y extendidas de la humanidad, y en segundo lugar el cristianismo. Religiones que no son otra cosa que diferentes maneras de expresar el sentimiento de la radical insuficiencia de nuestra vida y la aspiración a una salvación trascendente.¹⁷ Así, la gran enseñanza del budismo es que la existencia individual ya implica una gran culpa, y que para superar la radical perturbación del mundo es necesario alcanzar por la fuerza del propio espíritu un estado de quietud o de elevación, el nirvana. Mientras que la gran verdad que constituye el núcleo del cristianismo es la consideración del pecado como algo necesariamente inscrito en la naturaleza humana y que la condena a una exis-

¹⁷ Para un análisis detallado del tema puede verse: RICONDA, G.: *Schopenhauer interprete dell' Occidente*. pp. 194-225. Mursia. Milano. 1986. SUANCES MARCOS, M.: *Arthur Schopenhauer. Religión y metafísica de la voluntad*. pp. 63-76 y 215-231. Herder. Barcelona. 1989.

tencia temporal ligada a la culpa y al dolor, siendo necesaria la redención o negación de la situación temporal y sensible para alcanzar el reino de la gracia y la felicidad en el que hay un reencuentro con el dios creador y todopoderoso:

El cristianismo es la doctrina de la honda culpabilidad del género humano por su propio existir y de tender con el corazón hacia esa redención que, sin embargo, sólo puede alcanzarse mediante los sacrificios más arduos y merced a la negación del propio yo, o sea, a través de una total conversión de la naturaleza humana. (SCHOPENHAUER, A.: *El mundo como voluntad y representación*. Volumen II. Complementos al Libro IV. Capítulo 48. p. 607. FCE / Círculo de Lectores. Madrid. 2003. *Sämtliche Werke*. Brockhaus. Dritter Band. pp. 718-719).

La verdad del mensaje de estas religiones implica que cuando el creyente supera la forma meramente mítica y alcanza el máximo nivel, el nivel de la ascética y de la mística, logra la negación definitiva de su propia individualidad egoísta, un decir basta a todo querer y un retornar a la Voluntad en sí misma que permanece indiferente y satisfecha.¹⁸ Lo que sucede es que este ir realmente más allá de los sentidos y de la razón de una manera definitiva está al alcance de muy pocos, siendo más factible el esfuerzo filosófico, que intuye la verdad del mundo y trata de traducirla a conceptos racionales, y que con ello facilita o predispone a la conducta moral y a la salvación momentánea.

4.2. Naturaleza de la moral

Schopenhauer comienza su análisis de la moral indicando que en todas las épocas las diversas religiones y los distintos sistemas filosóficos han establecido conjuntos de verdades o normas con el objetivo de que sirviesen de criterio de conducta para los seres humanos. Verdades o normas morales que se han intentado fundamentar teológicamente, como expresión de la voluntad de un dios todopoderoso y omnisciente, que se han intentado fundamentar como normas naturales que permiten que el ser humano actúe de manera armónica con la Naturaleza de la que forma parte, o que incluso se han intentado fundamentar en la propia naturaleza específica humana. Pero todos estos esfuerzos han resultado inútiles,

¹⁸ SCHOPENHAUER, A.: *El mundo como voluntad y representación*. Volumen I. Libro IV. § 68, pp. 479-501; Volumen II. Complementos al Libro IV. Capítulo 48. pp. 583-616. *Sämtliche Werke*. Brockhaus. Zweiter Band. pp. 446-471; *Sämtliche Werke*. Brockhaus. Dritter Band. pp. 692-729; *Parerga y paralipomena*. Volumen II. § 161-182. *Sämtliche Werke*. Brockhaus. Sechster Band. pp. 331-419. Traducción castellana: *El dolor del mundo y el consuelo de la religión*. pp. 153-291.

pues siempre se han encontrado con la indiscutible realidad de que la voluntad del ser humano está dirigida solamente a su propio bienestar y que no es posible corregir sus inclinaciones egoístas.

Es más, si se analiza en profundidad se comprende que es inútil intentar basar las normas morales exclusivamente en la voluntad divina, pues entonces terminaría resultando que el ser humano actuaría por interés, para obtener una recompensa divina o para evitar un castigo divino, y no de manera desinteresada. Del mismo modo, también es ilusorio intentar fundamentar las normas morales en la Naturaleza, pues en ninguna parte como en ella se observa más claramente el triunfo de la voluntad individual con toda su crudeza. En la Naturaleza el pez grande se come al chico, el animal grande devora al animal pequeño, y no hay más que la simple supervivencia del más fuerte o capacitado. Finalmente, tampoco tiene sentido intentar fundamentar los criterios morales en la naturaleza específica o racional humana, a la manera kantiana.

Schopenhauer considera, una vez más, que en el terreno de la moral el único avance significativo lo habría realizado Kant al partir de su distinción entre el mundo fenoménico y el mundo nouménico o de la cosa en sí. Por su naturaleza sensible, el ser humano está sometido al mundo de los fenómenos, a la realidad física en la que todo está rigurosamente condicionado, tiene unos deseos, recibe unas motivaciones y actúa en consecuencia. Pero el ser humano también se pregunta ¿qué debo hacer?, se plantea si sus acciones son correctas o no, incluso aunque las esté realizando, y el mero hecho de que se haga esta pregunta muestra que a la vez que es sensible, sometido al mundo condicionado de los fenómenos, se siente también responsable, libre, participante o poseedor de un campo propio más allá de lo condicionado sensible. Es esta distinción kantiana la que aprecia Schopenhauer, pues es la que hace posible que se hable de moral, de la posibilidad de elegir, pese a que el individuo esté estrictamente determinado en todas sus decisiones por el efecto de los motivos o causas razonadas sobre su carácter innato e inalterable.

Pero, continúa Schopenhauer, por desgracia Kant va más allá, y distingue un uso práctico de la razón, un uso no teórico o no fenoménico mediante el cual el individuo se determina autónomamente, se subordina a su deber, a la ley que se autoimpone independientemente de lo empírico. La determinación moral de la voluntad tiene que ser así independiente de lo sensible, no puede basarse en ningún objeto, pues entonces implicaría el ámbito del conocimiento y de lo sensible condicionado. Si yo decidiese una actuación para conseguir o para evitar algo, para conseguir un premio o para evitar un castigo, ya estaría actuando condicionado, mi

actuación no sería libre, sino interesada. Lo que Kant expresa con su famoso imperativo categórico, cuya formulación más conocida es “*Obra como si la máxima de tu acción se fuese a convertir por tu voluntad en ley natural universal*”.¹⁹ Es decir, actúa siempre de acuerdo con una máxima determinada que sea una ley moral, que sea válida para todo agente racional, de tal modo que tu acción no valga por lo que pienses o esperes obtener a cambio, sino por ella misma.

Por lo tanto, para Kant la libertad es un hecho de la razón, tenemos que ser libres en tanto que ello es presupuesto por el imperativo categórico, que determina nuestra voluntad, aunque sólo en el ámbito de la razón práctica. Sin embargo, para Schopenhauer esta determinación de la voluntad por la razón práctica invalida la moral kantiana y la convierte en un mero conjunto de verdades abstractas, ficticias, carentes de cualquier fundamento e inservibles, pues no sólo la razón no puede determinar la voluntad, que es originaria y anterior a ella, sino que Kant ni siquiera puede explicar de dónde extraería la razón ese criterio, ni por qué deberíamos someter a él nuestra conducta.²⁰

Kant acierta al defender la coexistencia de la libertad y la necesidad. Pero la libertad no surge de la idea especulativa de una causa incondicionada, ni tampoco como un presupuesto del imperativo categórico, sino que nace inmediatamente de la autoconciencia de cada individuo como voluntad, esto es, como aquello que en cuanto cosa en sí no tiene por forma al principio de razón y no depende de nada, aunque en cuanto fenómeno determinado de la voluntad instalado en el mundo espacio-temporal y causal sus acciones individuales tengan un motivo.²¹ Cada individuo hace lo que quiere en tanto que es voluntad, y desde este punto de vista es libre, decide, pero en tanto que lo que decide lo decide necesariamente, motivado por su carácter, el individuo actúa determinado:

En una palabra: El hombre hace siempre lo que quiere y lo hace, sin embargo, necesariamente. Eso se debe a que él es ya lo que quiere: pues de aquello que él es se sigue necesariamente todo lo que él hace cada vez.

¹⁹ KANT, I.: *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Kant's gesammelte Schriften. Akademie der Wissenschaften. Band IV. p. 421. Traducción castellana: *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. p. 173. Ariel. Barcelona. 1996.

²⁰ SCHOPENHAUER, A.: *Los dos problemas fundamentales de la ética*. Sobre el fundamento de la moral. I y II. § 1-11. pp. 136-211. *Sämtliche Werke*. Brockhaus. Vierter Band. pp. 107-184; *El mundo como voluntad y representación*. Volumen I. Apéndice: Crítica de la filosofía kantiana. pp. 618-634. *Sämtliche Werke*. Brockhaus. Zweiter Band. pp. 610-628.

²¹ SCHOPENHAUER, A.: *El mundo como voluntad y representación*. Volumen I. Apéndice: Crítica de la filosofía kantiana. pp. 608-609. *Sämtliche Werke*. Brockhaus. Zweiter Band. p. 598.

(SCHOPENHAUER, A.: Los dos problemas fundamentales de la ética. Sobre la libertad de la voluntad. V. p. 128. Siglo XXI. Madrid. 1993. Sämtliche Werke. Brockhaus. Vierter Band. p. 98).

Esto es lo que Kant ignora, y por ello comete el gran error que han cometido todos los que hasta entonces se han ocupado de la moral o de su ciencia, la ética, pues ha intentado formular una serie de normas o criterios preceptivos cuando se tendría que haber limitado a describir lo que de hecho sucede:

En oposición a Kant, digo que el ético, como el filósofo en general, se tiene que contentar con la explicación y elucidación de lo dado, o sea, de lo que realmente existe u ocurre, para llegar a su comprensión; y que con eso tiene suficiente que hacer, mucho más que lo que se ha hecho hasta hoy, al cabo de milenios. (SCHOPENHAUER, A.: Los dos problemas fundamentales de la ética. Sobre el fundamento de la moral. II. § 4. p. 148. Siglo XXI. Madrid. 1993. Sämtliche Werke. Brockhaus. Vierter Band. p. 120).

Un ser humano no es más que una manifestación fenoménica de la Voluntad entre otras, aunque más compleja, sus actos están determinados por su carácter innato e inalterable. Y no tiene sentido formular una serie de leyes o normas a las que él deba someter su conducta, pues nunca lo hará. Por eso, el problema de la fenomenología de la vida ética no es decir lo que los hombres deben o no hacer; le compete solamente medir el sentimiento y el alcance de lo que hacen.²² Es decir, la función de la ética no consiste en indicar cómo deben actuar los seres humanos, sino en indicar cómo actúan. Se trata de describir y de comprender lo que de hecho sucede, y de observar si entre las acciones humanas hay algunas que tengan un auténtico valor moral.²³

5. LA CONDUCTA MORAL

Schopenhauer se dedica por tanto a la observación y al estudio de las acciones humanas, estableciendo que estas acciones se originan a partir de tres móviles fundamentales sobre los que actúan todos los posibles motivos. Estos tres móviles fundamentales de las acciones humanas son

²² PHILONENKO, A.: *Schopenhauer. Une philosophie de la tragédie*. Vrin. Paris. 1980. Traducción castellana: *Schopenhauer. Una filosofía de la tragedia*. p. 303. Anthropos. Barcelona. 1989.

²³ SCHOPENHAUER, A.: *Los dos problemas fundamentales de la ética*. Sobre el fundamento de la moral. III. § 13. p. 220. Sämtliche Werke. Brockhaus. Vierter Band. p. 195.

el egoísmo (*Egoismus*), que quiere el propio placer y es ilimitado, la maldad (*Bosheit*), que quiere el dolor ajeno y que llega hasta la crueldad más manifiesta, y la compasión (*Mitleid*), que quiere el placer ajeno y que llega hasta la nobleza y la magnanimidad.²⁴

5.1. El egoísmo

La realidad es Voluntad, impulso sin propósito, puro permanecer, y todas las voluntades individuales y fenoménicas que forman parte de ella se ven abocadas al despotismo del mero querer, a la ley de la jungla en la que todo vale con tal de conseguir aquello que se considera conveniente para la propia conservación. Lo que resulta especialmente claro en el mundo animal, donde el cazador es a su vez presa de otro, y en el mundo humano, en el que cada individuo dominado por la voluntad sólo puede ser un egoísta impulsado a la conservación de su existencia y a la obtención del mayor bienestar y de todos los placeres posibles. Cada individuo hace de sí mismo el centro del mundo, lo único verdaderamente real, y todo lo que ocurre lo refiere a sí mismo y a su bienestar, siendo la razón simplemente una facultad que le capacita para planear la mejor manera de alcanzar sus fines. Los demás fenómenos de la realidad, incluidos los otros seres humanos, son meros instrumentos u obstáculos en esa incesante cadena de satisfacción de deseos que es su existencia, pues tan pronto como cumple unos se siente impulsado sin cesar hacia otros, sin encontrar nunca la paz y el descanso. Convirtiéndose la sociedad en ese permanente estado de guerra que ya había denunciado Hobbes.

Es cierto que en el ámbito social podemos observar múltiples acciones de los seres humanos rectas y justas, pero un examen atento muestra que muchas de ellas no poseen un origen moral, desinteresado, sino que se basan en dos necesidades externas, en el orden legal mediante el cual el poder público protege los derechos de cada uno, sobre todo en relación a la propiedad, y en la necesidad de mantener una buena consideración social para prosperar. Necesidades externas que surgen del Estado, “*esa obra maestra del egoísmo sobreentendido, racional y sumado de todos (que) ha colocado la protección de los derechos de cada uno en las manos de un poder que, infinitamente superior al poder de cada individuo, le fuerza a respetar los derechos de todos los demás*”.²⁵ Los individuos, impulsados por su incesante egoísmo, vivirían en una situación de guerra

²⁴ Ibid., III. § 16. p. 234. Sämtliche Werke. Brockhaus. Vierter Band. pp. 209-210.

²⁵ Ibid., III. § 13. p. 219. Sämtliche Werke. Brockhaus. Vierter Band. p. 194.

de todos contra todos que pondría incluso en peligro sus vidas, el bien más apreciado, y por eso la razón reflexiva dio lugar a la institución estatal, que no disminuyó su egoísmo incesante, pero que les proporcionó un marco más seguro. Por tanto, el comportamiento social es sólo un juego de engaños y de disimulos en el que los individuos egoístas encubren su avaricia, su codicia e incluso su maldad mientras intentan alcanzar sus objetivos. Lo único que sucede es que en la sociedad civil el derecho del más astuto ha sustituido al derecho del más fuerte.

5.2. La maldad

De las inevitables colisiones entre individuos que continuamente provoca el egoísmo, con el añadido de todo tipo de debilidades, carencias e imperfecciones, y con el refuerzo de la envidia, surge la maldad como otro móvil fundamental de las acciones humanas. Mientras que un individuo guiado por su egoísmo puede provocar todo tipo de daño y de dolor a los otros individuos, pero siempre para conseguir un fin concreto y determinado que considera que le proporcionará placer, un individuo guiado por su maldad no tiene ningún fin externo. El dolor que provoca al otro es el fin en sí mismo, lo que le proporciona el placer que busca.

5.3. La compasión

Debido a su antropología negativa, Schopenhauer reconoce que parece difícil encontrar en el ser humano un resorte que pueda originar una serie de conductas desinteresadas que se opongan a sus inclinaciones naturales egoístas y malvadas. Pero para que la ética o ciencia de la moral sea algo más que mera palabrería o un mero recurso que intente influir en el pueblo, es necesario descubrir en el mundo de los hechos acciones humanas con un verdadero valor moral, sin un motivo egoísta o malvado.

No se trata de proponer simplemente un móvil de la moral, sino que se trata de demostrarlo, de constatar su presencia en la realidad. Lo que implica una serie de exigencias. En primer lugar, toda acción moral que surja del móvil moral debe tener un motivo, pues, como ya sabemos, en el mundo fenoménico de los hechos ninguna acción puede producirse si no existe un motivo para ello. En segundo lugar, dado que todo motivo tiene que tener una relación con el placer y el dolor, pues lo único que mueve la voluntad es el placer y el dolor en general, la acción moral tiene que tener alguna relación con el placer y el dolor, ya sea en el agente mismo de la acción moral o ya sea en alguien interesado o afectado por la acción. Pero si el placer o la ausencia de dolor se diesen en el agente, la

acción sería egoísta, fundada en un motivo interesado, se tratase de una utilidad material, o de un beneficio futuro, o de reputación social, o de la satisfacción de obedecer un mandato superior, personal o religioso. Por lo que el motivo último de la acción moral tiene que encontrarse directa y exclusivamente en el placer o ausencia de dolor de otro interesado o afectado por la acción. Si yo realizo una acción moral, mi motivo inmediato tiene que ser la utilidad y el beneficio de otro, su placer o ausencia de dolor, del mismo modo que en todas las demás acciones mi motivo son mi propia utilidad y mi propio beneficio, la obtención de mi placer o la ausencia de mi dolor.²⁶

Resulta sin embargo que el placer y el dolor de otro sólo pueden mover mi voluntad inmediatamente si se convierten directamente en mi motivo, si el otro se convierte en el fin último de mi voluntad igual que lo soy yo mismo en otros casos en los que el motivo son mi propio placer y mi propia ausencia de dolor. Tengo que querer su placer y querer su ausencia de dolor tan inmediatamente como quiero los míos en otros casos, y eso requiere que no sólo lo conozca o me lo represente, sino que de alguna manera me identifique con él hasta el punto de que la diferencia radical entre él y yo se suprima al menos en un cierto grado, que se atenué mi egoísmo y el sufrimiento ajeno se convierta en motivo de mi acción. Siendo este el fenómeno al que Schopenhauer denomina “compasión”. Proceso asombroso y misterioso, incluso paradójico, que está más allá de la reflexión metafísica o filosófica, pero cuya existencia se demuestra fácticamente, a partir de hechos o acciones reales:

Pero el proceso aquí analizado no es imaginario o tomado del aire sino totalmente real y en absoluto infrecuente: es el fenómeno cotidiano de la compasión (Mitleid), es decir, de la participación totalmente inmediata e independiente de toda otra consideración, ante todo en el sufrimiento de otro y, a través de ello, en la obstaculización o supresión de ese sufrimiento, en la que en último término consiste toda satisfacción y todo bienestar y felicidad. Únicamente esa compasión es la base real de toda justicia libre (freien Gerechtigkeit) y de toda caridad auténtica (echten Menschenliebe). (SCHOPENHAUER, A.: Los dos problemas fundamentales de la ética. Sobre el fundamento de la moral. III. § 16. p. 233. Siglo XXI. Madrid. 1993. Sämtliche Werke. Brockhaus. Vierter Band. p. 208).

La compasión es un hecho innegable de la conciencia humana, y no se basa en supuestos, conceptos, religiones, dogmas, mitos, educación o cultura, sino que se encuentra en la naturaleza humana de manera origi-

²⁶ Ibid., III. § 16. pp. 230-232. Sämtliche Werke. Brockhaus. Vierter Band. pp. 205-208.

naria e inmediata. En cualquier país y en cualquier época se han dado y se dan acciones humanas que poseen un auténtico valor moral, desinteresadas. Siempre hay alguien que en un momento determinado da una limosna sin perseguir ni de forma remota más que el que se alivie la necesidad que oprime al otro. Siempre hay alguien que va a la muerte por su patria, que no reduce la existencia a su propia persona y extiende su ser a sus compatriotas actuales y venideros, para los que actúa, no considerando a la propia muerte como algo definitivo, sino como el guiño del ojo que no interrumpe la visión.²⁷ Y lo único que puede hacerse es constatar la realidad de estos casos y afirmar que de alguna manera el individuo que actúa de este modo, moralmente, desinteresadamente, logra aquietar en parte la manifestación fenoménica, individual y egoísta de la Voluntad que es. Quien actúa moralmente deja de concebir su persona como lo único verdaderamente real, reconoce su propio ser en sí en el fenómeno ajeno, siente el sufrimiento ajeno como sufrimiento propio y lo convierte en motivo para su acción, para su obrar o para su dejar de obrar, sin que sea posible una explicación más precisa y detallada.

Los tres móviles fundamentales, el egoísmo, la maldad y la compasión, están presentes en cada ser humano en proporción distinta y diversa, y según sea ésta, según sea su carácter individual, actuarán los motivos sobre él y resultarán las acciones respectivas. Así, el individuo que tenga un carácter predominantemente egoísta obedecerá fundamentalmente a los motivos egoístas, no sacrificando sus intereses ni para vengarse de un enemigo, ni para ayudar a un amigo. Mientras que el que tenga un carácter predominantemente malvado será fuertemente receptivo a los motivos malvados y a menudo no reparará en nada, ni siquiera en perjuicios propios, para dañar a otro y causarle sufrimiento, pues ésa es su mayor fuente de placer y de deleite. Finalmente, el individuo que tenga un carácter predominantemente compasivo será ampliamente receptivo al sufrimiento de los demás, incluso hasta el punto de tomarse a veces más a pecho el sufrimiento ajeno que el propio, y ofrecerá frecuentemente su ayuda sin esperar ningún provecho.

Por otra parte, dado que el objeto de nuestra satisfacción e insatisfacción con nosotros mismos es aquello que somos y que seguiremos siendo irremediabilmente, pues el carácter es inmutable, nuestra conciencia moral, es decir, la culpa o el mérito que nos atribuimos a nosotros y a los demás, no es más que una actividad secundaria consistente en que con nuestra razón recordamos los hechos o acciones que se han producido,

²⁷ Ibid., IV. § 22. pp. 296-297. Sämtliche Werke. Brockhaus. Vierter Band. p. 273.

y en función de nuestro carácter juzgamos y valoramos tanto nuestra conducta y nuestra manera de ser como las de los otros.

6. LA JUSTICIA Y LA CARIDAD

Dentro de la compasión, Schopenhauer distingue dos grados o niveles, la justicia y la caridad, que son las dos virtudes cardinales de las que a su vez surgen el resto de las virtudes. La justicia propiamente dicha es el primer grado de la compasión. Se trata de un grado meramente negativo en el sentido de que consiste en contrarrestar los motivos egoístas y malvados y de abstenerse de causar a otro un sufrimiento. En consecuencia, no atacaré ni la persona ni la propiedad del otro para satisfacer mis deseos, no le causaré ningún sufrimiento físico o espiritual, ningún dolor. Por su parte la caridad, *caritas* o *αγάπη*, es el segundo grado o grado superior de la compasión, y posee un carácter positivo en el sentido de que consiste en que la compasión hacia el otro me impulsa a ayudarlo activamente, empleando en su favor mis fuerzas físicas o intelectuales, mi propiedad, mi salud, mi libertad o incluso mi vida.²⁸

Afirma incluso Schopenhauer que la caridad es la gran aportación del cristianismo al mundo occidental. Es cierto que la caridad ha existido de hecho en todas las épocas, que, por ejemplo, diversas doctrinas budistas y brahmánicas ya predicaban y practicaban el amor ilimitado al prójimo mil años antes de Cristo. Pero el cristianismo es el primero que en Europa la trata teóricamente y la establece formalmente como la mayor de todas las virtudes.²⁹

Ocurre sin embargo que la caridad de la que se ocupa Schopenhauer no es propiamente la caridad cristiana. Como es sabido, el cristianismo considera a las virtudes como disposiciones habituales y firmes que posee el individuo para hacer el bien y orientarse hacia Dios. Distingue además entre las virtudes naturales y las virtudes teologales. Las virtudes naturales, como la prudencia, la justicia, la fortaleza o la templanza, son virtudes que se pueden adquirir con fuerzas naturales o que pueden ser concedidas por Dios de modo gratuito, y que son necesarias para que el ser humano, afectado por el pecado original, pueda elevarse desde el or-

²⁸ Ibid., III. § 17 y 18. pp. 236-239 y 251-253. *Sämtliche Werke*. Brockhaus. Vierter Band. pp. 212-215 y 226-229.

²⁹ Ibid., III. § 18. p. 251. *Sämtliche Werke*. Brockhaus. Vierter Band. p. 226; *El mundo como voluntad y representación*. Volumen II. Complementos al Libro IV. Capítulo 48. pp. 610-612. *Sämtliche Werke*. Brockhaus. Dritter Band. pp. 721-724.

den natural al orden sobrenatural que permite la salvación. Pero con las virtudes naturales no es suficiente para elevarse al orden sobrenatural, y por eso Dios en el momento del bautismo concede al ser humano las virtudes teologales, la fe, la esperanza y la caridad. Siendo la caridad la virtud sobrenatural por la que amamos a Dios sobre todas las cosas, y a partir de ese amor amamos a todos los seres humanos que, como nosotros, han sido creados por él y son nuestros hermanos. Por lo tanto, el amor a Dios y el amor al prójimo son una misma y sola cosa. Tanto amaremos a Dios cuanto de verdad amemos al prójimo, y viceversa.

Lo que hace entonces Schopenhauer es despojar a la caridad de toda relación con Dios, pues considera que Dios creador del mundo y de todo lo que hay en él no es más que un elemento mítico-alegórico que el cristianismo utiliza para que el pueblo poco preparado pueda comprender la verdad de la existencia y actuar correctamente. Pero la caridad cristiana despojada de su relación con Dios deja de ser caridad, se reduce a simple amor a la humanidad, a filantropía. Y de hecho, “filantropía” sería la traducción literal de la palabra alemana que Schopenhauer utiliza, “Menschenliebe”, y si se suele traducir por “caridad” es simplemente porque él mismo hace ambas expresiones equivalentes al poner a menudo después de la palabra alemana la expresión latina “caritas” o la expresión griega “αγάπη”.³⁰ Aunque más allá de esta secularización, lo que es innegable es el hecho de que Schopenhauer considera que por muy trágica o absurda que sea la vida terrenal, y por muy egoístas que podamos llegar a ser los seres humanos, hay momentos y situaciones en los que somos capaces de interesarnos sinceramente por los demás y de ayudarles, y que esto es lo único con lo que contamos cuando pretendemos dar cierto sentido a nuestra existencia.

³⁰ LÓPEZ DE SANTAMARÍA, P.: “Introducción” a Schopenhauer: *Los dos problemas fundamentales de la época*. p. XLIII. Siglo XXI. Madrid. 1993.

III. LEY Y SISTEMAS EDUCATIVOS

LA REFORMA EDUCATIVA ¿ADÓNDE QUEREMOS IR?

Por ABILIO DE GREGORIO
Profesor de Filosofía

A veces se tiene la sensación de que, con las reformas educativas sucede lo que el irónico Chesterton decía que sucede con el divorcio: Los más felices del mundo –afirmaba– tendrían que ser aquellos que más veces se han divorciado y se han vuelto a casar. En origen se casan porque quieren ser felices, pero como no lo son del todo, se divorcian para ser felices. Y se vuelven a casar porque quieren ser más felices. Y en su deseo de más felicidad se volverán a divorciar para incrementar su felicidad con un nuevo matrimonio... ¿No será que se les mete el agua en la barca y hacen un agujero en la misma para sacarla?

Pues bien: si las reformas educativas se llevan a cabo para corregir lo que no funciona, habría que decir que vivir en estado permanente de reforma, como nos sucede en España, será tanto como abrazar el camino de la perfección. La prosaica realidad, sin embargo, nos muestra que algunas de estas reformas no son sino agujeros en la barca que se nos inunda...

Y es que no debiéramos perdernos en discusiones que, por muy relevantes que parezcan, por muy atractivas que se presenten para el consumo de novedades informativas de los medios de comunicación, no afectan al núcleo duro de la educación. Nuestro problema educativo no se ventila en el problema de las reválidas, de las repeticiones, de los itinerarios. *El problema de la educación no es un problema de medios, sino un problema de fines.* Dice Platón en “El político” que todo arte que no posee una comprensión de sus propios fines se convertirá en una mera rutina y degenerará. Porque, como decía Counts en aquellos años de euforia por la escolarización, en los que se identificaba educación y democracia, educación y desarrollo, educación y libertad: “*debemos abandonar com-*

*pletamente la simplista idea de que la escuela libera automáticamente la mente y sirve a la causa del progreso humano. Puede servir a la tiranía como a la libertad, a la ignorancia como a la ilustración, a la falsedad como a la verdad, a la guerra como a la paz, a la muerte como a la vida. Puede incitar a los hombres al pensamiento de que son libres aun cuando los ate a cadenas de esclavitud. La educación es sin duda una fuerza de gran poder, particularmente cuando el término abarca todos los agentes y procesos organizados para moldear la mente, pero si es ella buena o mala depende, no de las leyes del aprendizaje, sino de la concepción de la vida y de la civilización que le da sustancia y dirección. En el curso de la historia, la educación ha servido a todo género de objetivos y doctrinas tramados por el hombre. Si debe servir a la causa de la libertad humana, tiene que ser explícitamente pensada para ese propósito”.*¹

En la educación, como otros ámbitos de la vida social, estamos más sometidos que nunca a la presión de los medios frente a los fines. Aunque la escuela tiende a ser un vehículo pesado y lastrado por un hacer bastante artesanal; aunque tiende a ser bastante refractaria a la incorporación de las aportaciones de la ciencia y de la tecnología, hemos de reconocer que cada día es mayor la presión de todo eso que podemos calificar como medios: especialistas, ayudas o recursos didácticos, ordenadores, internet, bibliotecas y laboratorios, intercambios culturales, reducciones de la ratio profesor-alumnos, etc. A pesar de las continuas quejas y las permanentes demandas en relación con los presupuestos dedicados a educación, hemos de admitir que el crecimiento de los recursos económicos de este capítulo en los últimos decenios ha sido notable cuando no espectacular. Sin embargo creo que es fácil constatar que el esfuerzo económico realizado para dotar de medios a la educación no ha tenido un claro reflejo en la mejora de los resultados. Ante el slogan convertido en muletilla de toda reivindicación “más dinero para la educación”, estamos pasando a una exigencia social que viene a decir “más educación para nuestro dinero”. Y es que creo que, a todo incremento de medios le ha de corresponder siempre una mayor atención y reflexión acerca de los fines, si no queremos que los medios terminen convertidos en fines.

Otro tanto habría que decir en relación con ese otro “mantra” convertido en talismán de todo discurso educativo: “la calidad educativa”. Hoy nadie va a poner en duda la necesidad de mejorar la calidad del produc-

¹.- COUNTS, G.S.: “*Education and the Foundations of Freedom*”. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. 1962. (Pág. 62)

to de nuestros centros (máxime cuando los sucesivos informes PISA nos colocan a la cola de los países de OCDE). Sin embargo, será preciso aclarar si el referente de la palabra “calidad” es el mismo para todos lo que a ella aluden. Podemos referirnos a la adecuación entre la demanda de los “clientes” y la oferta del establecimiento educativo, o podemos referirnos al logro de los objetivos previamente establecidos. En el primer caso, la “memoria de calidades” viene dictada por las demandas sociales y no caben mayores escrúpulos a las mismas. En el segundo, esa memoria de calidades la establece el depositario de los objetivos. Por eso es tan importante saber adónde queremos ir. Cuando no hay causa final intencional, la acción educativa se reduce a una actividad de canto rodado. Las patologías de la ausencia de fines son, la rutina de quienes creen que todo cambio no es sino “los mismos perros con distintos collares”; la del consumo compulsivo de novedades pedagógicas y didácticas: correr para no ir a ninguna parte; la ausencia de criterios o la presencia de criterios arbitrarios para evaluar la calidad del centro; las inversiones a sacos sin fondo.

Conviene, pues, que nos planteemos las distintas perspectivas desde las cuales se puede pensar, planificar y ejecutar la educación.

LAS DISTINTAS PERSPECTIVAS EDUCATIVAS:

El primer ejercicio que tendrían que hacer los responsables del sistema educativo en los distintos niveles de decisión es el de interrogarse acerca de la perspectiva desde la cual entienden la educación y, por lo tanto, sobre la función de la escuela. Se discute acerca de objetivos sin haber clarificado qué función asignamos a la educación y a la escuela. Se divaga sobre contenidos sin preguntarse por qué queremos que los alumnos aprendan lo que les proponemos que aprendan. Se cuestiona el papel que desempeña el educador y el papel que desempeña el alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje, sin haberse aclarado qué se entiende por aprender. Se buscan las mejores organizaciones sin tener en cuenta que una organización no es sino la prótesis para una función que tenemos sin definir. Se dan mil vueltas al problema de la evaluación de la eficacia sin haber definido el concepto de calidad a la luz de la intención educativa. El resultado suele ser un “mix” heterogéneo en el que todo cabe y a nada compromete.

La clave, pues, está en la perspectiva desde la cual se toman las decisiones proyectivas. ¿Qué perspectivas? Aun a riesgo de simplificar en exceso, y siendo consciente de que la realidad es suficientemente com-

pleja como para no caber en clasificaciones ni en cuadros de doble entrada, sí me parece conveniente sistematizar, que es tanto como hacer pasar las ideas dispersas por el “embudo” de un sistema para hacerlas más manejables. Como dice J. Wagensberg, *“cuando se clasifica es que ya se tiene una teoría. Clasificar es comprimir. Comprimir es comprender. Clasificar es empezar a comprender. Comprender es para anticipar (proyectar)”*.

1.- Perspectiva instruccional

No podemos olvidar que la escuela, tal como la conocemos hoy, es un producto de la Ilustración, de la Modernidad. Alain Touraine en su *“Crítica a la Modernidad”*² escribe que la educación del individuo en la época de las Luces *“debe ser una disciplina que lo libere de la visión estrecha, irracional, que le imponen su familia y sus propias pasiones, y obra del conocimiento racional y de la participación en una sociedad que organiza la acción de la razón. La escuela debe constituir una ruptura con el medio de origen y dar apertura al progreso, a un tiempo por el conocimiento y por la participación en una sociedad fundada sobre principios racionales”*.

Los ilustrados se hartaron de predicar que el conocimiento, la instrucción es la fuente de la felicidad de los pueblos, es el origen de la virtud, el fundamento de la libertad. Mantienen que la estricta aplicación de la razón a todos los aspectos de la vida será la vía de una constante mejora de la sociedad. El ilustrado aspira a conseguir la felicidad a través del progreso que proporcionará a los pueblos el conocimiento. Por eso la escuela ilustrada nace con vocación de universalidad: el dominio de todos los saberes, el conocimiento total del mundo que se habita (enciclopedia), para todo el pueblo, y sujetos a las leyes universales de la razón. *El centro de gravedad, pues, en este escuela ilustrada se sitúa en los conocimientos a adquirir por los educandos.* Hay todo un patrimonio de saberes culturales, científicos, tecnológicos, que es preciso transmitir a las nuevas generaciones. En el fondo, se da por supuesto que la integración de esas generaciones en su sociedad la llevarán a cabo a través de la reproducción de ese depósito acumulado de conocimientos.

En último término, esta escuela instruccional propia de la modernidad, nace de la confianza que una humanidad segura de sí misma tiene entonces en la eficacia de la ciencia y de las “artes útiles”. Es una escuela uni-

² .- TOURAINE, A. *Crítica de la modernidad*. Temas de Hoy. Madrid, 1993, p. 27

forme, racionalista, que pone los acentos en los productos (eficacia) más que en los procesos.

Coincide hoy el *modus operandi* de esta escuela ilustrada con el de quienes, aun admitiendo que el mero conocimiento no conduce por sí mismo a la virtud y a la felicidad, sin embargo reservan para la educación formal la sola función de transmisión de saberes. Se desconfía de la capacidad de la escuela para producir otros resultados y, por lo tanto, se le asigna la mera función de la enseñanza, reservando a otras instancias el quehacer más estrictamente formativo.

Una escuela marcada por la perspectiva instruccional pondrá los acentos de sus *objetivos* en la adquisición de conocimientos, es decir, en lo que el educando ha de “saber”, “conocer”, “comprender”. Cualquier otro objetivo tendrá carácter instrumental en relación con la instrucción, o se producirá como objetivo no buscado de efecto secundario o colateral. En el fondo, se entiende que la vía de ingreso e instalación en la sociedad se hace a través de los conocimientos que dicha sociedad ha definido como necesarios para pertenecer a ella. Pero, al mismo tiempo, late ese pensamiento aristotélico que define al hombre por su racionalidad, que proclama la supremacía de la vida intelectual, que afirma que el trayecto entre lo que el hombre es y lo que debe ser lo ha de hacer siempre al dictado de la razón.

Los contenidos educativos propios, coherentemente, serán de carácter factual y conceptual: algoritmos, hechos, datos, conceptos, fórmulas, definiciones, principios, generalizaciones, etc. Las porción de contenidos que el educando ha de aprender viene marcada más por la historia de dichos conocimientos que por exigencias de practicidad. Es más: desde una concepción racionalista de la educación, no faltan corrientes que reivindican para la escuela el exclusivo espacio de lo factual, de lo empírico, de lo “indiscutible”, tratando de desterrar de su territorio todo lo que tenga algún viso de subjetividad.

Se da por supuesto que el impulso de supervivencia intelectual del alumno al ser inmerso en el torrente de esos conocimientos será causa del desarrollo de capacidades para seguir aprendiendo. Por ello no es necesario plantearse éstas como contenido específico de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta perspectiva el profesor es preferentemente “enseñante” y se erige en protagonista del proceso. Se considera profesional de la materia o disciplina correspondiente. Al darse por supuesto (erróneamente hoy) que el ámbito escolar tiene el monopolio de la cultura de cara a los alumnos, el docente se convierte en una especie de “*médium*” que dirige la

iniciación y el tránsito del aprendiz por la misma. El es el que sabe frente al que, por definición, no sabe. Los conocimientos que posee el docente, pues, se convierten en fuente de autoridad.

Al mismo tiempo, la preocupación didáctica primordial del maestro instalado en esta visión de la escuela se orientará a lograr las fórmulas metodológicas más adecuadas para asegurar el correcto trasvase de conocimientos. Dado que el aprendizaje se concibe como acceso a la mayor cantidad posible de información, es imprescindible que el profesor la posea y asegure que llega hasta el alumno con una mínima pérdida en el traslado. Constatamos que, frecuentemente, la irrupción de las nuevas tecnologías en la escuela no ha supuesto más que la presencia de medios más eficaces para reforzar esa enseñanza frontal. La obsesión del docente en busca de nuevos recursos consiste en lograr que el alumno “entienda” mejor las enseñanzas propuestas y las “retenga” durante más tiempo para “reproducirlas” cuando se le requiera. La evaluación será prioritariamente terminal o sumativa en tanto en cuanto interesa conocer el producto-aprendizaje del alumno.

En esta relación profesor-alumno, a éste se le sitúa preferentemente como un receptor. Se toma en cuenta, ante todo, su capacidad de comprensión y de asimilación del bagaje informativo establecido a priori como necesario para superar los correspondientes niveles académicos. Se ponen los acentos en el rol que representa en tanto que alumno: si el profesor es la autoridad que sabe y que dentro de los límites del aula toma decisiones, el alumno, que no sabe, es un subordinado que acata.

Por eso, a la hora de establecer los criterios de organización del sistema escolar, habrá dos palabras claves: orden y disciplina. Ambos conceptos serán entendidos como elementos facilitadores del modelo de enseñanza “frontal”: de un clima adecuado para el estudio, como filtros previamente establecidos para asegurar que el trasvase de los conocimientos del profesor pueden llegar en las mejores condiciones hasta la mente del alumno. Una disciplina que permita la concentración del alumno, una distribución de tiempos y espacios en función de la mayor rentabilidad del rendimiento académico, una interacción profesor-alumno vertical. A su vez, no se siente necesaria la presencia de otros agentes externos al aula (familia, entorno) puesto que poco o nada tienen que aportar a este modelo de aprendizaje como no sea la de reforzar las enseñanzas y la autoridad del centro escolar.

Y a la hora de valorar la eficacia de la escuela, los criterios evaluadores vendrán determinados, coherentemente, por la cantidad y calidad de los conocimientos adquiridos.

Es ésta una perspectiva que se ha identificado con la escuela tradicional de la que unos pretenden huir, quizás sólo por ser tradicional, y a la que otros hoy desearían volver junto a los que aún se mantienen en ella. Quienes salieron huyendo de la casa de la escuela instruccional hacia la denominada “escuela nueva” quizás se olvidaron con las prisas de llevarse consigo lo mejor de su patrimonio. Los que desean volver, al igual que los que todavía permanecen, convendría que pusieran en crisis las supuestas bondades de esta visión racionalista.

Si tenemos en cuenta que lo que realmente educa en el ámbito escolar (como en el familiar y en el social) no es lo que se dice y explicita, sino el ecosistema en el que respira el educando, habremos de admitir que la perspectiva descrita supone un mensaje que apunta a la primacía de los valores intelectuales sobre cualquier otro valor. ¿Estamos dispuestos a ello? ¿Estamos dispuestos a situar el centro de gravedad de la acción educativa en los conocimientos que ha de adquirir el niño o el adolescente? ¿Dónde se ha de colocar el listón de dichos conocimientos? ¿Cuáles son los conocimientos relevantes? ¿Excluimos de la escuela todo ese universo de cuestiones (la distinción entre lo importante y lo banal, entre lo bello y lo feo, entre el bien y el mal, entre lo santo y lo profano³) por el hecho de ser discutibles (no científicos) en una sociedad plural? ¿Qué precio personal y social tiene esto? ¿Mantenemos la concepción reproductora del aprendizaje que supone poner los conocimientos como centro? ¿Reducimos al maestro a “enseñante”? ¿Estamos dispuestos a que la escuela desempeñe el papel de filtro social, de clasificación por dominio de saberes? Y en último término, aun si se admite aceptar los conocimientos como referente ordenador del hecho educativo, quizás fuera necesario recordar aquello de Gabriel Marcel en su conferencia del 4 de mayor de 1930 titulada “Observaciones sobre la irreligión contemporánea”: *“quizá hemos perdido contacto con esta verdad fundamental: que el conocimiento implica una ascesis previa –es decir, una purificación– y, para decirlo todo, que dicho conocimiento no se entrega en su plenitud más que al que previamente se ha hecho digno de él”*.

2.– Perspectiva socializadora por reproducción

Frente a la soberanía del conocimiento en la escuela se ha ido asentando una visión utilitarista de la educación que va tomando cada día

³ - Ver a este respecto: SPAEMANN, R. *Límites. Acerca de la dimensión ética del actuar*. Ediciones Internacionales Universitarias. Madrid, 2001 págs. 479 y ss.

más cuerpo. Hay toda una corriente de práctica educativa que entiende que la función capital de la escuela consiste en incorporar (acomodar) al individuo a su sociedad, pero no por la vía de la reproducción de los conocimientos, sino a través de un formateado más completo de conductas. Para ello será preciso reproducir en las aulas las estructuras del sistema al que se supone ha de incorporarse en el futuro el educando. Ahí ha de hacer una progresiva aclimatación social como ciudadano. El sistema educativo se nos presentará, en este contexto, como un mecanismo de socialización que imparte a los educandos los conocimientos, las cualidades y las actitudes que demanda la sociedad. En consecuencia el “consumidor” de educación verá a ésta como una inversión destinada a incrementar su status.

En efecto: el esfuerzo de esa acomodación será recompensado con un sitio (situarse, colocarse en buena posición) más o menos relevante en función de la capacidad demostrada de aceptación de dichas estructuras. Quizás por un cierto instinto de conservación colectiva, la sociedad tiende a reproducirse a sí misma, para lo cual utiliza a la escuela, hecha a su imagen y semejanza, con el fin de que le reproduzca ciudadanos “de provecho”. ¿Para quién?

Dicho de otra manera: hay una forma de entender la escuela como un mecanismo de socialización que imparte a los sujetos aquellas cualidades o formas de comportamiento que demanda la sociedad. El sistema educativo, pues, se pone en íntima relación con el sistema productivo hasta el punto de ser considerado como una variable más del sistema económico. La educación no es sino una forma específica de dedicar recursos productivos a la formación de una especial modalidad de capital. Por lo tanto, toda inversión en educación ha de ser rentable en términos económicos, no sólo para el individuo, sino para la sociedad que invierte.⁴ Estaríamos ante lo que, quizás de forma abusiva, he denominado la “escuela de mercado”.

Los objetivos educativos, pues, se piensan y se planifican en términos de adaptación social. Ya no son los conocimientos el referente último del ordenamiento educativo escolar; lo es la sociedad. La sociedad que está ahí y en la que se supone ha de integrarse el educando de la forma más fácil posible, sin producirle traumas a la misma y sin producirse a sí mismo, al modo de la pieza de un puzzle que ha de encontrar su acomodo en el lugar que le corresponde. La función de la escuela se sitúa en este

⁴.- Puede ser de interés, a pesar del tiempo pasado desde su publicación, el ensayo de Juan R. QUINTÁS: *Economía y Educación*. Pirámide. Madrid, 1983

caso en proporcionar la respuestas a adecuadas a las demandas de la sociedad que es quien la crea y la sostiene. Quizás la expresión más plástica de esta concepción quede reflejada en la definición de calidad que exhiben determinados programas de optimización de la enseñanza en los que se trasvasan miméticamente las categorías empresariales : “una escuela da calidad en la medida en que es capaz de responder a las expectativas y a las demandas de sus clientes”.

Los objetivos educativos estarán en cada momento determinados por la sociedad, bien sea a través de planificaciones imperativas, bien a través de la ley de la oferta y de la demanda que se procurará actúe en el ámbito escolar con la misma fluidez que en el mercado.⁵

En este caso los contenidos conceptuales siguen formando parte de los contenidos educativos (no podía ser de otra manera). Sin embargo ahora solamente serán relevantes los conocimientos que la sociedad demanda en cada momento según su evolución productiva. Se introducen las áreas de aprendizaje que el pragmatismo solicita; se marginan aquellas que carecen de utilidad desde un punto de vista productivo. Malos tiempos para las humanidades cuando lo vigente es el pensamiento instrumental y la racionalidad económica...

Pero en esta sociedad el adecuado nivel de competencia social no se adquiere solamente con un bagaje de conocimientos. Exige unas determinadas destrezas para conseguir la adecuada acomodación. Es por ello por lo que también se han de considerar contenidos estrictamente educativos todo eso que se ha dado en llamar de forma bastante confusa contenidos procedimentales. Se trata de desarrollar aquellas habilidades que va demandando el sistema productivo.

Otro tanto sucede con las actitudes. Estas pasan a formar parte de los contenidos programables porque la sociedad las pide. Por eso se plantearán casi en exclusiva actitudes de orden social en conexión con los valores de la convivencia social exclusivamente.

Si estos son los objetivos y los contenidos en una tal visión de la educación, el perfil del docente ha de ser acorde con ellos. Ya no le será suficiente con el dominio de la materia que imparte en cuanto depósito cultural. Su misión consiste en servir de nexo o de puente en el tránsito que ha de hacer el alumno hacia la sociedad en la que se ha de instalar. Por ello se le solicita que “esté al día”, que domine las modernas tecnologías, que preste especial atención a las demandas sociales para dar las respuestas más adecuadas reproduciéndolas en el aula, que esté en actitud per-

⁵ .- Ver BLAUG, M. *Educación y Empleo*. Instituto de Estudios Económicos, Madrid, 1981

manente de “reciclaje”. Habrá una invitación permanente a la innovación y al consumo de novedades pedagógicas.

En realidad, en esta perspectiva socializadora por reproducción el educando es considerado prioritariamente como ciudadano. Se hace de él una proyección plana (o lateral) a la dimensión social y se ignoran el resto de las dimensiones, bien porque se parte de una definición reduccionista, bien porque se limita la acción de la escuela a los confines de la socialización.

Las organizaciones escolares, por lo tanto, habrán de ser también reproductoras, es decir, los centros articularán sus estructuras y sus climas internos reproduciendo en su interior a la sociedad a la que sirven sin importar demasiado qué juicio ético merezcan dichas estructuras y dichas vigencias sociales.

Estaríamos ante una escuela concebida como productora de status social. La calidad educativa se medirá por el éxito social conseguido por sus educandos ante las correspondientes exigencias sociales. El ecosistema de esta escuela que, como hemos dejado dicho, es el verdadero configurador de las estructuras valorativas, está dominado por el valor utilitarista del éxito social.

Ante esta descripción sería fácil acompañar a las voces de la demagogia que se levantaron a finales de los sesenta y en la década de los setenta (voces cuyos ecos todavía se escuchan) para poner el estigma del capitalismo a la escuela reproductora. Pero no podemos olvidar que, lo quiera o no la escuela, siempre cumple una función de socialización secundaria; que lo quiera o no, entre sociedad y escuela se produce una interinfluencia de doble vía. Que es legítimo que la sociedad que sostiene la educación pretenda que los ciudadanos que de ella salen contribuyan a la funcionalidad de la misma. Que no puede vivir de espaldas a las realidades productivas y de desarrollo económico y social de la comunidad en la que está instalada en una suerte de endogamia autista..

No obstante lo dicho, tendremos que preguntarnos si es esta la escuela que queremos y si estamos dispuestos a pagar el precio correspondiente. Convertir las demandas sociales en referente último de un proyecto educativo ¿no supone renunciar a toda sustancia ética en la educación? Aceptar los dictados del mercado ¿no supone convertir a la escuela en un instrumento de selección de las especies productivas? ¿Cómo conjugar el discurso de los valores del altruismo y de la autotrascendencia con diseños curriculares (una vez más, clima) pensados, planificados y ejecutados desde la perspectiva de la socialización acomodaticia? ¿Cuál es el precio que habrá de pagarse mañana cuando los conocimientos impartidos, las

destrezas desarrolladas, las actitudes cultivadas, en un alarde de adaptación y respuesta rápida a los demandas sociales, hayan dejado de ser vigentes y se hayan sustituido por otras? ¿No llegará a volverse contra la misma escuela la “ideología” del éxito social cuando los escolares vayan descubriendo que no hay una relación unívoca entre la competencia escolar y el tal éxito social?

3.– Perspectiva socializadora por anticipación

Era de esperar que la concepción reproductora fuera severamente contestada y combatida desde las trincheras opuestas. A finales de los años 60 y a principios de los 70 emerge la “sociología crítica de la educación” que inicia una verdadera cruzada dialéctica contra esa escuela que –afirman– no sólo reproduce las desigualdades sociales, sino que las legitima. P. Bourdieu y J. C. Passeron⁶ se convertirán en referente intelectual de toda una corriente de teóricos de la educación que abogan por una escuela anticipadora de los cambios sociales. Es el momento en que el pensamiento de la educación está dominado por la sociología y por la ideología neomarxista⁷.

En realidad, los teóricos de la sociología crítica de la educación y todos sus imitadores y derivados coinciden con los reproductores en asignar a la escuela la función socializadora y troqueladora de conductas. A aquellos, sin embargo, no les gusta la sociedad que tenemos por no corresponderse con el modelo de sociedad por ellos soñado. Por lo tanto preconizan una “escuela nueva” que se convierta en instrumento de cambio o transformación social. Así, pues, también aquí el referente último de todo planeamiento educativo habrá de ser la sociedad, no la imperfecta sociedad que hoy nos constriñe y aliena, tal como se protesta en sus discursos, sino la sociedad que hemos de construir. Pero, por eso mismo, también aquí nos encontramos con una concepción pedagógica que pretende convertir la acción docente en trabajo de modelado de conductas. Al barro moldeable del niño se le sopla el espíritu de los nuevos

⁶.- BOURDIEU, P. y J. C. PASSERON, *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*” Editorial Popular, Madrid, 2001.

⁷.- Es significativa la bibliografía vigente en el ámbito de la educación en esos momentos: BERNSTEIN, B. *Pedagogía, control simbólico e identidad*” Ed. Morata, Madrid, 1998. BOWLES, S. Y GINTIS H. *La meritocracia y el cociente de inteligencia: una nueva falacia del capitalismo*” Anagrama, Barcelona, 1973. BAUDELLOT, CH Y ESTABLET, R. *La escuela capitalista en Francia, Siglo XXI*, Madrid, 1976. WHITTY, G. *La escuela, el estado y el mercado*, Ed. Morata, Madrid, 1999. GIROUX, H *Cultura, política y práctica educativa*, Edit. Grao, Barcelona, 2001.

ilustrados para hacerlos a imagen y semejanza de sus doctrinas salvadoras. Ciudadanos para una “sociedad igualitaria”, o para una sociedad étnicamente más pura, o para la revolución o, incluso para una sociedad más cristiana.

En cualquier caso, lo verdaderamente relevante no es el tipo de sociedad al servicio de la cual se pone a la escuela; lo que aquí importa es que se “utiliza” al educando como “medio” para... La perversión del modelo radica en que, amparados en lo plausible del fin, la persona es utilizada como medio, cuando lo cierto es que ésta es de tal entidad ontológica, que es fin en sí misma y que jamás debiera ser utilizada como instrumento de ningún fin social. Entendida así la escuela, habrá que estar muy atentos para discernir lo que es educación y lo que es manipulación envuelta en el celofán de los valores éticos sociales.

Proliferan en las disposiciones legales y en las programaciones elaboradas con esta perspectiva la formulación de objetivos educativos con términos como “cambio”, “transformación”, “pueblo”, “sociedad”, “igualdad”, “justicia”... Y es que decididamente, se entiende la educación como una de las piezas claves de la política de transformación social de un país. Es el medio para “penetrar en el tejido social” e impregnarlo de la correspondiente ideología salvadora. Obsérvese que es precisamente en las sociedades donde existe una interpretación de la acción política como poder para transformar (frente a aquellas cuya tradición es la política como modo de “administrar” la realidad existente...) en las que el ámbito de la educación es más motivo de confrontación y menos materia de acuerdo.

Coherentemente, los contenidos educativos tendrán que ser establecidos para servir a esa intención transformadora. Como se dice en el manifiesto de la “Liga para la defensa de la cultura popular y de la escuela pública”, será preciso hacer desaparecer de la escuela todo el pensamiento esencialista para ser sustituido por el pensamiento de lo operativo y de lo relativo. Tanto los contenidos de aprendizaje como los criterios de organización de dichos contenidos estarán al servicio de los correspondientes modelos ideológicos o doctrinales. Determinadas presencias y determinadas ausencias; determinados ejes en torno a los cuales se estructuran los saberes forman parte de un currículo oculto que conviene desenmascarar cuando no se explicita. *“En esta trayectoria antihumanista –afirma Massimo Borghesi– no se dan más acontecimientos que marquen la historia y la vida de los hombres, sino estructuras (económicas, sociales, étnicas, lingüísticas) que el método científico debe enuclear. Materialismo histórico y estructuralismo convergen en la disolución del*

método histórico-existencial a favor de la tipología de lo impersonal, verdadera fuerza “oculta” respecto a la que los hombres, que en apariencia son actores, resultan ser las máscaras de éstos. El hombre no tiene “naturaleza”, sino que es el resultado de una estructura, la cual, a su vez, es el resultado de un proceso histórico”⁸.

Así entendida la escuela, parece lógico asignar al maestro el papel de nexo crítico entre el educando y la sociedad. El profesor cumple, en este contexto, el papel de mediador personal entre el educando y la sociedad: ha de poner al alumno constantemente en contacto crítico con la realidad, empezando por la más próxima, para evidenciar sus contradicciones y sus disfunciones y provocar así la necesidad de actuar sobre ella para cambiarla. Esa relación constante con el entorno no cumple solamente una intención motivadora o de mera estructuración funcional: se orienta a la acción o a la “praxis” transformadora.

Al alumno se le considera, como en la perspectiva anterior, únicamente miembro de un grupo social. Su aprendizaje se pretenderá que sea aprendizaje cooperativo, reforzando las interacciones horizontales. Los valores a cultivar serán los valores sociales (tolerancia, participación democrática y ciudadana, igualdad, ocio y cultura, salud y medio ambiente...). Lo menos relevante será su capacidad de reproducir, y se reforzarán, a través de la evaluación, las capacidades de transformar y de construir, la creatividad, la iniciativa, la búsqueda de nuevas soluciones, etc. A esto se ha denominado en algunos ambientes “pedagogía de la emancipación”.

La organización de los centros ha de ser también coherente con los modelos que se pretenden anticipar. Se aspira a que el microsistema escolar funcione con estructuras, órganos y pautas de conducta que permitan al alumno llevar a cabo un entrenamiento en capacidades y en conductas que después ha de trasladar a la sociedad. Parece claro que no opera de igual modo en la educación del niño una organización jerarquizada de la escuela, que una organización asentada en el principio de que “la soberanía en educación la tiene el colectivo”. No proyecta lo mismo una coeducación que una educación con separación de sexos. No troquela igual una normativa de convivencia escolar donde se ponen los acentos en los derechos que otra en la que se enfatiza sobre los deberes.

Se apreciará la calidad educativa cuando la escuela sea percibida como agente causal de los cambios que se van produciendo en el entorno.

⁸.- BORGHESI, M. *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Ed. Encuentro. Madrid, 2002, p.27

Mas como estos cambios son siempre tardíos y a largo plazo, los indicadores de la calidad vendrán determinados por la presencia actual en la escuela de comportamientos y estructuras que se correspondan con el modelo social que se pretende alcanzar.

Es cierto que renunciar a la capacidad que pueda tener la escuela de producir cambios sociales, sería tanto como “des-almarla”. La educación no sería posible sin una cierta dosis de utopía de cambio. *“Las utopías revolucionarias son una levadura, que por sí sola no basta para hacer pan, pero sin la cual no se hace buen pan”*, dice Claudio Magris.⁹

Ahora bien: conviene que nos preguntemos si esos cambios sociales han de producirse como consecuencia de los moldeados de conductas “ad hoc” manejados por los docentes, o como resultado de las opciones libres y conscientes de sujetos formados en la reflexión, en la exigencia personal, en la combatividad y en la constancia.¹⁰ *“No es tarea del educador, afirma R. Spaemann, programar las opciones políticas de los jóvenes y obrar en pro de lo que él se imagina un futuro mejor. ¿Por qué debe el futuro permanecer encadenado a las utopías del educador de hoy? Los jóvenes no son un material del educador para la realización de sus esbozos del futuro”* Y más adelante añade: *“la pedagogía de la emancipación es una colosal ideología de dominación de los pedagogos”*. *“La pedagogía de la emancipación se entiende como escuela de la sospecha. El lugar de las experiencias primarias de valor y de los conocimientos específicos lo ocupa la experiencia del abuso; el lugar del conocimiento de un contenido lo ocupa el conocimiento de las condiciones de su surgimiento; el lugar de la concepción adecuada de una forma de vida, la vacía, abstracta y trivial idea de su modificabilidad. Antes de saber qué es algo, uno se entera que debía ser de otra manera. Y puesto que uno mismo no puede comprobarlo mediante experiencias adecuadas al respecto, tiene que creer al profesor. La pedagogía emancipatoria es autoritaria en el mal sentido”*.¹¹

¿No resulta excesiva la pretensión de hacer responsable a la escuela de la modificación del contexto social? ¿Es verdaderamente tan claro que la escuela ha de servir a la igualdad, que se han de excluir de su enseñan-

⁹.- MAGRIS, C. *Utopía y desencanto*. Anagrama, Barcelona, 2001. p. 11.

¹⁰.- Ver a este respecto una de las aportaciones más interesante al pensamiento pedagógico de nuestro tiempo: P. Tomás MORALES: *Forja de hombres*, Cruzada de Santa María, Madrid, 1987

¹¹.- SPAEMANN, R. *Límites. Acerca de la dimensión ética del actuar*. Ediciones Internacionales Universitarias. Madrid, 2001. p. 471 y ss.

za todos aquellas contenidos que no son accesibles a todos de la misma manera? ¿Estamos dispuestos a aceptar que la escuela sea el taller de construcción de identidades étnicas o de identidades de clase? ¿Quién tiene la soberanía en materia de educación? Si se concibe a la escuela básicamente como un instrumento de cambio social ¿no corremos el riesgo de que la educación devenga en manipulación? *“Abundan los personajes que aspiran a hacer escuela, a crear bandos y slóganes, a movilizar adeptos, persuadir discípulos, generar fans e imitadores, dice Claudio Magris; personajes que para existir necesitan seducir con cautivadoras promesas a quien tiene un ansioso y vago deseo de redención fácil e inmediata”*.¹²

A la vista de las distintas perspectivas descritas es posible que podamos afirmar que la escuela no debe ser ni nada más que instruccional, ni nada más que socializadora por reproducción, ni nada más que socializadora por anticipación, sino que admite que sea todo ello al mismo tiempo. En un alarde de equilibrio se suele apelar al “in medio virtus”. Sin embargo, afirmar que la escuela debe ser todo ello al mismo tiempo, no supone convertirla en “mix” en el que confluyen las más diversas intenciones. No son educativamente rentables los aluviones de intenciones. Si queremos que todas ellas tengan una presencia constructiva en la educación, es preciso adoptar una nueva perspectiva que sea capaz de dar sentido a la instrucción, a la adaptación social o a la utopía del cambio. Y esta perspectiva no puede ser ni arbitraria ni cognitivamente inconsistente, sino que ha de responder a otra forma de entender el hecho educativo. Por ello pensamos en la perspectiva “personalizadora”.

4.– Perspectiva personalizadora

Estamos ante una concepción de la educación cuya línea de horizonte es preferentemente el ejercicio de la acción de la influencia a fin de conseguir que la persona– educando venga a ser cada vez más persona. Es decir, se concibe en este caso la educación como una contribución al proceso de personalización del educando. La instrucción será un simple medio, no un fin, que puede incidir en la tectónica de esa personalidad. La sociedad en la que está, será un contexto a tener en cuenta, no un determinante. La anticipación de los cambios sociales la irá decidiendo el propio educando como consecuencia de su crecimiento personal.

¹².- Op. cit, p.41

Se trataría de ir a las raíces mismas del concepto de educación. Todo animal, al procrear, cuida de la cría para que llegue a ser plenamente el animal que es. El águila no cuida a los aguiluchos para que sean golondrinas, o ardillas, o delfines. Los cuida para que sean águilas en plenitud. A esto se denomina crianza. El ser humano procrea y cuida de sus crías para que lleguen a ser plenamente lo que son: personas. A esto se llama educación. La educación habrá de ser, pues, ese progreso en el trayecto de la personalización. Las distintas instancias sociales intervendrán en el trayecto aportando diferentes materiales de construcción de la persona: la familia, preferentemente materiales de naturaleza afectiva; la escuela, preferentemente materiales de carácter cognitivo... Pero todos esos materiales se han de manejar mirando al proyecto –causa final– que es la persona. Por eso hablamos de la perspectiva “personalizadora”.

Así, pues, desde esta visión, ya no es el referente epistemológico, ni el referente sociológico, sino el referente antropológico la causa final del currículo.

Ahora bien, parece que hasta aquí estamos aún en terreno semántico difuso. Dependiendo de cuál sea la concepción de persona de la que se parte, estaremos ante una u otra concepción pedagógica y ante una u otra práctica didáctica. Cuando se viene a afirmar que se aspira a una educación integral o total de la persona del educando, que desarrolle todas sus potencialidades, etc., podemos estar ante un discurso vacío si, previamente, no se ha clarificado cuáles son las dimensiones y las potencialidades que se le reconocen. Una reducción, una mutilación o una disociación de las dimensiones que conforman la integridad, podría llevar precisamente a una educación “despersonalizadora” o “deshumanizadora”.

Quizás, se pueda comprender mejor esta perspectiva personalizadora en su contenido antropológico si la miramos desde la vertiente psicológica. Afirmar que el fin de la educación ha de ser ayudar al educando a que lleve a término (perfeccionar) su condición de persona, es tanto como afirmar que se busca el desarrollo de una personalidad madura. Poner a la persona como centro de la reflexión, de la planificación y de la ejecución pedagógica y didáctica supone buscar intencionalmente la construcción de personalidades singulares, originales, autónomas y abiertas a los demás. Son los rasgos de una personalidad madura, desde el punto de vista psicológico, pero son también las notas de la sustancia persona en ontología. El desarrollo de la dimensión pronominal (pronombre yo) o de la identidad clara, que proporciona la seguridad en sí mismo y el autodomínio, y de la dimensión preposicional (un yo para,

con, hacia los demás...) que supone el desarrollo de la alteridad sin la cual no hay persona completa.

Los objetivos educativos estarán, por lo tanto, determinados por las dimensiones que se reconocen al hacer alusión al concepto de madurez personal. Cuatro son, a mi juicio, esas dimensiones: la madurez cognitiva, la madurez afectiva-volitiva, la madurez social y la madurez en el uso de la libertad. Es decir, se trata de activar el despliegue de todas aquellas potencialidades que conducen a la consecución de que el educando sea cada vez más “sí mismo”, más autónomo, más libre.

Y ser pensada la educación escolar para el propósito de la personalización del educando, quiere decir que los contenidos han de ser seleccionados y organizados a este propósito. En el campo de la enseñanza no tiene sentido preguntarse acerca de cuáles han de ser los conocimientos que deben adquirir los alumnos si previamente no nos hemos preguntado qué efectos queremos que tengan esos conocimientos en la hechura de su personalidad. Por lo tanto, el criterio a la hora de establecer un currículo no puede ser prioritariamente el de la utilidad respecto al mercado productivo y laboral, sino el de la incidencia que el mismo puede tener en esa finalidad humanizadora. La presencia o ausencia de determinadas áreas de aprendizaje no resulta indiferente a estos efectos. La presencia o ausencia de determinados contenidos informativos en cada una de dichas áreas no son neutras. Pero, sobre todo, los criterios organizadores de esos contenidos, las estructuras mentales que motivan esas organizaciones (las redes conceptuales) y las estructuras mentales que tienden a configurar en los educandos tienen una importancia capital, aunque sea ésta una cuestión que atrae poco la atención de la mayoría de los educadores.

En esta perspectiva personalizadora, además, la escuela se ha de pensar no solamente como escuela de los conocimientos, sino como escuela de las capacidades que permitan al sujeto disponer de herramientas de pensamiento o de reflexión para seguir aprendiendo y, sobre todo, para desarrollar una mentalidad crítica (pensamiento autónomo), condición indispensable para el desarrollo de la libertad. Si un conocimiento no se transforma en capacidad para adquirir otros conocimientos; si, al mismo tiempo, no se convierte en referente de interpretación de la realidad, es posible que sirva para muy poco.

Y todo este universo de contenidos cognitivos dispuestos y presentados de tal manera que vayan fomentando la autoafirmación del yo (autoposesión) de los alumnos, la apertura creativa a los demás, y el crecimiento de una libertad responsable. Estos son, por lo tanto, también con-

tenidos educativos que han de ser programados, ejecutados y evaluados con el mismo rigor que lo relativo a los conocimientos.

El profesor, consecuentemente, interactúa con el alumno en los diferentes ámbitos de su personalidad, no solamente en el de la información. Monitoriza, motiva, impulsa, etc. a fin de que el alumno pueda hacer una aprendizaje madurativo (significativo, en el amplio sentido de la palabra). Dinamiza el crecimiento de los alumnos. *“El maestro es tal porque, aun afirmando sus propias convicciones, no quiere imponérselas a su discípulo, dice Claudio Magris; no busca adeptos, no quiere formar copias de sí mismo, sino inteligencias independientes, capaces de ir por su camino. Es más, es maestro sólo en cuanto que sabe entender cuál es el camino adecuado para su alumno y sabe ayudarle a encontrarlo y a recorrerlo, a no traicionar la esencia de la persona”*.¹³ Rossana Rossanda se lamenta hace un tiempo de que el gran problema de nuestra cultura es el de la ausencia de maestros capaces de buscar el sentido del mundo y de hacer que brille también en su propia vida.

Esta labor del profesor exigirá, sin duda, una gran cercanía a sus discípulos. Pero conviene recordar que la cercanía de una profesor a su alumno solamente es relevante para éste cuando previamente ha percibido la gran distancia que media entre él y su maestro. Creo que se ha de hablar incluso de superioridad. Superioridad, intelectual, psicológica y moral. Cuando desde esa superioridad se sabe acercarse hasta su alumno para atenderlo, comprenderlo, aceptarlo y valorarlo, esa aproximación es significativa, sobre todo para la configuración de la autoestima del educando.

El alumno en esta perspectiva ya no es solamente un ciudadano. Está ante el educador con toda su tridimensionalidad. Ya no es un mero objeto o producto del acontecer social o cultural. Es sujeto. Y los valores que derivan de la contemplación de esa tridimensionalidad y de esa condición de sujeto, forzosamente han de ser de un orden distinto al derivado de la reducción a planos inferiores.

Se comprenderá, pues, que a la hora de evaluar el aprendizaje del alumno y la calidad que se consigue en un centro educativo, se han de introducir otras variables además de las convencionales. Variables que habrían de apuntar hacia indicadores de esa madurez que se formula en los objetivos. La calidad educativa se apreciará, lógicamente, por indicadores de orden cualitativo. No importará cuántos datos, hechos o conocimientos domina el educando, sino los procesos mismos del aprendizaje

¹³ .- Op. Cit. p.40

y la incidencia que los mismos van teniendo en la arquitectura de su personalidad.

A su vez, las organizaciones de los centros estarán pensadas en orden a propiciar ese crecimiento personal del educando. Esto no será posible lograrlo si la escuela se convierte en una suerte de laboratorio aislado sin vínculos con el medio con el cual interactúa normalmente el alumno. (Producto de esa interacción será la construcción de su personalidad.) Y no podemos olvidar que el medio primario de interacción para el niño es la familia. Así mismo, las organizaciones escolares que se corresponden con una perspectiva personalizadora de la educación plantearán los mecanismos de “control de conducta” del escolar no como una fuerza dirigida al logro del orden colectivo solamente, sino como una “auctoritas” para conseguir el crecimiento en la libertad.

Aunque resulte evidente, quizás no esté de más señalar que, a cada una de estas perspectivas educativas le corresponde un trasfondo axiológico. En efecto: el sistema de valores de una escuela no se transmite fundamentalmente a través del discurso de intenciones, sino por medio de la coherencia curricular. Así, en una perspectiva exclusivamente instruccional, los acentos se pondrán sobre los valores intelectuales y los valores tecnológicos (instrumentales). Al poner estos acentos, se comunica implícita o explícitamente una jerarquía según la cual todos los demás valores quedan subordinados a aquéllos.

Desde una perspectiva reproductora es posible que entren más valores en juego: los intelectuales, los tecnológicos, los sociales y los ético-sociales. La subordinación de unos a otros dependerá de la misma jerarquía vigente en la sociedad a la que se trata de reproducir. No obstante, al poner como referente último las demandas sociales, parecería quererse transmitir que son los valores sociales los que priman por encima de los demás. A falta de otros criterios más estables, la consistencia del sistema axiológico se asentaría en el relativismo estadístico y en la temporalidad.

Otro tanto podría decirse de la perspectiva anticipadora: En este caso los valores ético-sociales debieran tener más prevalencia en el currículo, toda vez que el sistema se asienta sobre el deber ser al que se aspira con el cambio social que se pretende anticipar. En todo caso, aún siendo nucleares los valores sociales por tomar como origen a la sociedad, el modelo axiológico va a depender del modelo ideológico que lo sustenta.

En una educación personalizadora el abanico de valores se abre a muchas más dimensiones: vitales, intelectuales, tecnológicos, sociales, afectivos, estéticos, ético-personales, ético-sociales. El sistema jerárquico

dependerá de cómo se concibe el entramado de la estructura de la personalidad, tanto desde el punto de vista filosófico como desde el punto de vista psíquico.

Una cuestión importante sobre la que sería necesario reflexionar es la que se refiere a la presencia de la denominada dimensión trascendente. ¿Es una dimensión más con sus correspondientes valores, superpuesta al resto, o es un “injerto” que puede estar presente en cualquiera de las cuatro perspectivas educativas? Si fuera un “injerto” ¿en cuál de las cuatro concepciones tiene mayores garantías de operar como tal? La cuestión no es baladí aunque no sea este el espacio para abordarlo.

ADENDA

1.— La pregunta acerca de “adónde queremos ir” no es apelación que se ha de dirigir exclusivamente a la escuela o que se ha de dirigir la escuela solamente a sí misma. Tal como están las cosas, no podemos seguir identificando sistema educativo con educación formal escolar. La escuela no es sino una instancia más (quizás la más organizada, pero no sé si la más relevante) de los múltiples agentes que afectan a la educación del niño-adolescente. Este es uno de los cambios más significativos que han creado desorientación en los educadores profesionales: Hasta no hace mucho, la escuela mantenía el monopolio de la educación y no entraba en competencia con ninguna otra instancia. Las otras instancias sociales (familia, sociedad) estaban de acuerdo con la escuela y, además, no había otras vías en la transmisión de la cultura. En el fondo, todo el sistema social ejercía, como ha sucedido siempre, influencia educativa, pero se encomendaba al maestro la síntesis, la profundización y la consolidación de los valores acordados y no puestos en cuestión.

Quizás uno de los errores que hemos cometido ha sido el de introducir el acto de la educación en ese espacio de la especialización al que parece no tener acceso más que el “médium” denominado psicólogo o pedagogo. Con ello se ha logrado distanciar a la escuela del resto de la sociedad y cargarse con todas las responsabilidades educativas con las que no quiere enfrentarse la sociedad. Esto ya lo denunciaba hace unos años J. L. García Garrido: *“Los sistemas educativos actuales parten de la idea de que educar es algo de compleja naturaleza que sólo está al alcance de especialistas. Esta idea, que es esencialmente errónea, ha venido a producir realmente, como efecto, su postulado inicial: las personas, las familias y los pequeños grupos sociales han llegado a sentirse y a estar*

verdaderamente incapacitados para educar, para producir efectos educativos en el mundo de hoy"¹⁴.

2.– Es cierto que hemos de mirar con satisfacción los logros conseguidos en nuestras sociedades democráticas modernas al conseguir la universalización de la educación y al extender la obligatoriedad de la enseñanza hasta casi los límites de la mayoría de edad. Sin embargo, el principio de igualdad de oportunidades elevado a fetiche ideológico, a monolito ético, nos está conduciendo a convertir la enseñanza obligatoria en enseñanza forzada. Cuando al educando, sean cuales sean sus disposiciones y capacidades, se le obliga a permanecer en el sistema escolar, inmerso en un currículo igual para todos; cuando la escuela carece de mecanismos suficientes para dar respuestas adecuadas a las diferencias (y esto en nombre de la igualdad), entonces es posible que el ámbito escolar se convierta en lugar extraño para muchos adolescentes convertidos en objetores de la escuela. Una vez que la sociedad ha logrado cubrir el objetivo de la igualdad básica de oportunidades en la educación, quizás ha llegado el momento de plantearse una educación que proporcione oportunidades para la igualdad. Y esto, sin duda, apunta más a la diferenciación que la homogeneización.

3.– Hace cinco años, al mirar los retos del entorno y preguntarme qué escuela queremos¹⁵, formulaba las siguientes proposiciones:

–"Ante una cultura de referentes fraccionados, una escuela que ofrezca referentes holísticos de lectura e interpretación de la realidad". Efectivamente, como dice Fernando Savater, "*no es lo mismo procesar información que comprender significados*".¹⁶ Nuestro panorama cultural hoy oscila entre dos extremos: "cultura de zapping" (se sabe casi nada de casi todo) y cultura de la especialización (se sabe casi todo de casi nada). Ello conduce, con frecuencia a la dispersión y a la frivolidad: ausencia de principios. Se preguntaba Laín Entralgo en un artículo de prensa en 1996¹⁷ "*¿Qué es un hombre culto?*" Y respondía que un hombre culto hoy es el que está en disposición de responder con una mínima precisión

¹⁴ . GARCÍA GARRIDO, J. L. *Problemas mundiales de la educación*. Ed. Dykinson, Madrid, 1992.p. 205

¹⁵ .- de GREGORIO GARCÍA, A. *La escuela católica... ¿qué escuela?*, Anaya 21, Madrid, 2001, págs. 28 y ss.

¹⁶ .- SABATER, F. *El valor de educar*, Ariel, Madrid, 1997

¹⁷ .- "Formación humanística", ABC, 18 de julio de 1996

a cinco interrogantes: 1) *¿En qué mundo vivo en tanto que ciudadano de él? Creencias, ideas, esperanzas, tensiones, conflictos y temores en él vigentes (...).* 2) *¿Qué son las cosas, desde el Big-Bang originario hasta el universo actual, desde la partícula elemental hasta el antropoide?* 3) *¿Qué son los grupos humanos y cuáles son los más importantes?* 4) *¿Qué soy yo en tanto que hombre? (...).* 5) *Para que yo sea el hombre que soy ¿qué ha tenido que pasarle a la especie humana desde su aparición hasta hoy?*

Para poder dar lugar a este tipo de cultura, se necesitan maestros que sepan dar respuesta cumplida al siguiente interrogante: *“esto que yo sé y enseño ¿cómo echa raíces en la realidad del hombre y, por lo tanto, cómo puede contribuir a un conocimiento cabal de lo que el hombre es?”*

—”Ante el riesgo de una organización social regida por leyes sin sujeto, es preciso formar a las nuevas generaciones para que interioricen el valor persona como un valor absoluto y un fin en sí mismo”. Las grandes revoluciones que estamos viviendo, las manipulaciones genéticas, las tentaciones eugenésicas, la transformación del mundo en un gigantesco mercado, no pueden por menos de hacernos preguntar como lo hace el periodista francés Jean-Claude Guillebaud acerca de “El principio de humanidad”.¹⁸ O preguntarnos con Francis Fukuyama si estamos ante “El fin del hombre”¹⁹.

Al contemplar hoy en nuestra escuela el empeño de muchos docentes por dotar a sus enseñanzas de la más escrupulosa asepsia cientista; cuando comprobamos esas medias sonrisas de compasiva indiferencia ante el solo enunciado de la palabra espíritu, no podemos por menos de ver proyectada sobre nuestras aulas la sombra de los sesudos participantes de las “Conferencias Macy” de mediados del siglo pasado. Ellos, al igual que los padres fundadores de la cibernética, J. von Neumann y N. Wiener, aspiraron a crear una ciencia general del funcionamiento de lo que la superstición denominó espíritu, decían, alejada de todo idealismo y de contenido puramente físico: un cerebro que fuera capaz de llevar a cabo todas las funciones que se atribuyen al espíritu.

En la misma medida en que se incrementan en la escuela la presencia de los nuevos saberes que está aportando hoy la ciencia y la tecnología, se ha de incrementar el saber sobre el sentido y la finalidad. Hasta hoy pudo ser suficiente el cultivo de la razón, objeto esencial de la enseñanza en la escuela. Ella era considerada como el asiento del principio de

¹⁸ .- Ed. Espasa, Madrid, 2001

¹⁹ .- Ediciones B, Barcelona, 2002

humanidad del hombre y en su cultivo estaba ya implícito el cultivo de la humanidad. Mas, si hoy la enseñanza se reduce a la mostración de procesos fragmentados que se explican solamente a sí mismos, se nos está pidiendo a gritos indicadores de finalidad que den significado y sentido a la acción del hombre en el mundo.

Si pretendemos preconizar la humanidad del hombre dentro del universo de la educación, ésta no precisa solamente de conocedores de las materias que se imparten; no será suficiente con profesionales profundos conocedores de los entresijos de la maquinaria del aprendizaje. La escuela, hoy, más que nunca, necesita metafísicos.

–”Ante la incertidumbre de cuáles serán los saberes precisos para desenvolverse en la sociedad del futuro, una escuela que enseña a aprender”. Nadie podría decirnos hoy a ciencia cierta cuáles son los contenidos de enseñanza precisos para la sociedad del futuro inmediato. Es lógico: la esencia de esta nueva sociedad es la permanente generación de nuevos conocimientos, es la innovación. En consecuencia la misión de la escuela hoy es habilitar al educando para que aprenda a aprender. Dedicarse a aumentar su potencial de aprendizaje. Enseñarle a transformar los conocimientos dados y a construir nuevos conocimientos.

–”Ante la irrupción de los nuevos saberes, una escuela que los integra en su currículo y les da sentido humanizador”. Nuestro tiempo se caracteriza por la irrupción de una nueva estructura de pensamiento: la correspondiente al pensamiento tecnológico. Es una estructura que Horkheimer denominó “razón instrumental”. No es un mero saber científico, en tanto en cuanto éste se interesa solamente por la naturaleza o consistencia de la realidad. No es tampoco un simple saber técnico, en tanto en cuanto éste es un saber artesanal sin fundamentos científicos. Se trata de un razonamiento operativo, dirigido a actuar sobre la realidad para satisfacer necesidades.

El riesgo para lo estrictamente humano no está en la presencia de la tecnología. El riesgo está en la superstición tecnológica, en la conversión de la tecnología en fetiche. Y este fenómeno de la superstición o de la “fetichización” de un modo de pensamiento se produce cuando éste se absolutiza.

Por ello es necesario que estos saberes se hagan presentes en nuestras aulas con el mismo rango curricular que las áreas correspondientes al saber científico, filosófico, estético, etc. Pero que lo hagan de la mano de quienes sepan darles orientación humanizadora.

– “Ante una sociedad de los riesgos difusos, una escuela preocupada por la maduración de la personalidad del educando”. Es el sociólogo

alemán V. Beck quien ha calificado a nuestra sociedad como la “sociedad del riesgo”. Para él, el paso de la sociedad estática a la sociedad dinámica viene marcado, entre otros rasgos, por el paso de una sociedad de peligros identificables a una sociedad de los riesgos difusos. El mismo dinamismo de la modernidad, como dice J.M. Mardones²⁰, ha producido una sensación de temor (alguien habló hace tiempo de “los terrores del año 2000”) a lo indefinido: el temor a los poderes de la ciencia, el temor a los poderes de la industrialización, de la fuerza de la economía, de la burocratización, del militarismo... O temores más domésticos pero no menos difusos: la droga, la muerte de jóvenes y menos jóvenes a causa del tráfico, el deterioro ambiental, el sida...

El cambio cualitativo de estos temores procede del hecho de que tales riesgos no se pueden eliminar con más ciencia y con más tecnología. Hay, pues, un sentimiento de sociedad vulnerable desde el momento en que no sabemos cómo, de qué, ni dónde protegernos. No se perciben posibles seguros y para ello no vale la sociedad del bienestar.

Ante estos riesgos –reales o no– y sus correspondientes temores ¿qué papel desempeña la educación escolar? No se puede esperar que sólo en las aulas encuentre el educando una fórmula o receta que le permita protegerse de cada uno de estos riesgos. Cuanto mayores sean los riesgos externos más necesidad tendremos:

*De producir personalidades maduras, autónomas, lo que supondría formar personas capaces de pensar por sí mismas, tal como ya hemos señalado en apartado anterior. Personas con una afectividad madura, con la suficiente autoafirmación ante la realidad física y personal. Personas con una sociabilidad madura que sepa interactuar e integrarse creativamente con los demás. Personas con una libertad madura.

*De concebir la escuela no ya como una institución que imparte enseñanza sino como una comunidad que educa. Ello ha de llevar a la búsqueda de fórmulas en las que se integre a los agentes fundamentales de la educación en los procesos educativos.

Termino con unas palabras del Profesor García Garrido en la obra anteriormente citada: “*Urge reconducir la educación a los ámbitos que le son más propios y esenciales: la cultura y la moralidad. Los sistemas educativos del futuro deberán desechar definitivamente, por mucho que nos cueste, esa anticuada, inservible y deforme idea de “progreso” que*

²⁰.- Ver sobre este punto: MARDONES, J.M. “*Ante la sociedad y el creyente que se ve en el horizonte*”, en “*Recrear la escuela*”, Varios (Madrid, 1997)

ha emborrachado a la sociedad industrial y que no es sino reduccionismo económico”²¹ Me permito añadir que, de la misma manera, se deberá desechar la idea de todo mesianismo, de todo ejercicio de poder-fuerza para hacer la sociedad a la medida de cualquier constructo ideológico a través de la escuela. También esto sería un reduccionismo.

²¹ .- Op. Cit. P.205

LA REFORMA DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS ¿CRISIS EN LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD?

Por EDUARDO LÓPEZ LÓPEZ
Universidad Complutense de Madrid-UCM

SUMARIO

Introducción. I. La docente, la actividad de la Universidad. II. Funciones de la Universidad. 1. Función de transmisión de la cultura. 1.1. La transmisión de la cultura, una función con tradición. 1.2. La cultura, ¿una función sin utilidad? 1.2.1. El Espacio Europeo de Educación Superior. 1.2.2. Una reacción: ¡Abajo el utilitarismo! 2. Enseñanza de las profesiones. 3. La investigación científica. 3.1 La investigación, potenciada. 3.2. Docencia vs. investigación. 3.3 Investigación y docencia, realidades distintas. 3.4 La docencia necesita la investigación. Conclusión. Referencias

INTRODUCCIÓN

Acepto gustoso la elaboración de una exposición que tiene el marco de referencia muy claro. Se trata de analizar cómo afectan a la misión de la Universidad las reformas de los estudios universitarios, que yo centraré, y esa es la perspectiva que se me propone, en el modelo europeo. No me centraré, por tanto, en las reformas universitarias promovidas en España, siendo conscientes por otra parte de que bastante poco margen va quedando para el legislador español. Me referiré básicamente, por tanto, a las reformas europeas. ¿En qué medida, pues, la reforma universitaria europea afecta a las funciones de la Universidad, esto es, a la misión de la Universidad según fue concebida y según ha venido desempeñando una serie de funciones con más o menos fricción a lo largo del tiempo? Por tanto, hay que poner en relación las reformas de la UE sobre la Universidad con la misión que fundacionalmente, y las que han ido sumándose, se le asignó.

Se está hablando de la reforma de los estudios universitarios que ha promovido la Unión Europea y en cuya fase de implantación se encuentran las Universidades de toda la Unión, incluida España. Esto, lógicamente, implicaría detenerme a explicar el modelo europeo de educación superior. Sin embargo, como a continuación están programadas dos actividades más en forma de conferencias –“La reforma de los estudios universitarios: la convergencia con Europa” y “Bolonia, un reto, una responsabilidad”–, ellas me liberan de cumplir con semejante tarea. Me limitaré, pues, al análisis de la filosofía de la reforma y acudiré en algún momento a alguna normativa particular que la ilustra, para explicar el efecto que ellas puedan tener en las funciones y misión de la Universidad.

Por otra parte, ¿de qué funciones se está hablando? Entre el inicio de la Universidad, hace más de 700 años, y la implantación del Modelo Europeo de Educación Superior en la actualidad han ido asignándose a la Universidad varias funciones en función de las condiciones de los tiempos y de la sensibilidad de la sociedad para mantener la lucidez de los planteamientos iniciales y de la preservación de ciertos valores básicos y necesarios para la pervivencia de la sociedad.

Hay autores (Cfr. Ferrer Pi, 1973) que, a mi juicio, de un modo un tanto hipertrofiado, hablan de las funciones docente, investigadora, de formación de profesionales, de formación humana, difusora de la cultura, generadora de la competencia comunitaria y de mejora del sistema educativo. Pienso que es preciso distinguir entre lo que son funciones o tareas de la Universidad, las que son consecuencias de su acción e incluso la que es constitutiva de su ser, como diré que es la docente. Los autores más relevantes han hablado de la existencia de tres funciones, si bien no todas coexistentes en el tiempo y persistiendo con la misma intensidad en un momento determinado. Permítaseme citar a Ortega (1930, 41) como el autor de referencia por la claridad de ideas en éste, como en otros temas. Habla de tres funciones:

Funciones de la Universidad (Ortega, 1930):

Transmisión de la cultura.

Enseñanza de las profesiones.

Investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia.

¿Todas han existido en todos los momentos de la historia de la institución universitaria y con la misma intensidad? Sin duda que no. La transmisión de la cultura ha sido la función primera y fundacional de la Universi-

dad. Afirma Ortega: “La Universidad medieval no investiga, se ocupa muy poco de profesión, todo es ‘cultura general’ –teología, filosofía, ‘artes’” (pág. 35). Otros la han llamado de “formación humana” o de otros modos.

La formación de profesionales ha estado más o menos implícitamente en todo momento en la mente de la Universidad. La tercera función es la *investigación científica*. Es Ortega quien, como se ha dicho, añade a ésta el de la *preparación de futuros investigadores*. Y, sin embargo, esta función es típica de una profesión, la de formar investigadores. Dicho de otro modo, una cosa es la investigación científica –función tercera–, que es una función sustantivamente distinta, como actividad, de la docencia de una profesión. Dentro de ésta se encuentra la preparación de futuros investigadores como profesionales que son. Por esa razón será preciso trasladarla a la segunda función.

¿Cuál ha sido el lugar de la investigación científica? En sus comienzos ni era considerada, al menos no como en la actualidad se entiende. Posteriormente ha convivido más o menos bien con la formación de las profesiones. ¿Cómo queda en la actualidad la investigación en relación con las otras dos? Como se verá, la investigación adquiere una predominancia, a mi entender, desmesurada en el modelo europeo, que es heredera de la prevalencia que esta función desempeñaba desde hace unos pocos lustros. Ortega se queja en 1930 de la preponderancia que se da a la investigación, de tal modo, dice, que puede afectar negativamente no sólo al cultivo de la cultura sino aun a la formación de profesionales.

Pues bien, a continuación intentaré analizar las tres funciones –formación de la cultura, formación de profesionales e investigación científica– desde la perspectiva de cómo vienen contempladas y afectadas por la actual reforma de la Universidad conforme al modelo europeo en cuya implantación estamos inmersos. Y aparte del análisis personal, fruto de la experiencia en el mundo universitario, acudiré, aunque no exclusivamente sí con frecuencia, al pensamiento de Ortega, el cual sobre este tema dejó escrito un ensayo digno de no ser olvidado por las nuevas generaciones.

Como queda reflejado en las Referencias, no se han citado fuentes relevantes sobre la Convergencia Europea, ya que el cúmulo de documentos sobre el tema es ilimitado. Remito páginas Web de cualquiera de las Universidades españolas, al MEC en el nivel de Universidad o a fuentes similares. Baste citar, sin embargo, algunas fuentes que han servido de referente.

El 25 de mayo de 1998, los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firmaron en la Sorbona una Declaración instando al desarrollo de un “Espacio Europeo de Educación Superior”. Ya

durante este encuentro, se previó la posibilidad de una reunión de seguimiento en 1999, teniendo en cuenta que la Declaración de la Sorbona era concebida como un primer paso de un proceso político de cambio a largo plazo de la enseñanza superior en Europa. Se llega así a la celebración de una nueva Conferencia, que dará lugar a la Declaración de Bolonia el 19 de junio de 1999. Esta Declaración cuenta con una mayor participación que la anterior, siendo suscrita por 30 Estados europeos, pertenecientes no sólo a los países de la UE, sino también a países del Espacio Europeo de Libre Comercio y países del este y centro de Europa.

La Declaración de Bolonia sienta las bases para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior, organizado conforme a ciertos principios –de calidad, movilidad, diversidad, competitividad– y orientado hacia la consecución entre otros de dos objetivos estratégicos, esto es, el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

Son seis los objetivos recogidos en la Declaración de Bolonia, que merecen ser destacados, esto es, la adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma; la adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales; el establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS; la promoción de la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables; la promoción de una necesaria dimensión Europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular; y la promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras Instituciones de enseñanza superior europea.

La Declaración de Bolonia tiene carácter político, ya que enuncia una serie de objetivos y unos instrumentos para lograrlos, pero no fija unos deberes jurídicamente exigibles. Establece un plazo hasta 2010 para la realización del espacio europeo de enseñanza superior, con fases bienales de realización, cada una de las cuales termina mediante la correspondiente Conferencia Ministerial que revisa lo conseguido y establece directrices para el futuro. La primera conferencia de seguimiento del proceso de Bolonia tuvo lugar en Praga en mayo de 2001. En ella, los Ministros adoptaron un Comunicado que respalda las actuaciones realizadas hasta la fecha, señala los pasos a seguir en el futuro, y admite a Croacia, Chipre y Turquía, como nuevos miembros del proceso.

Los comunicados de Praga (2001), Berlin (2003) y Bergen (2005), correspondientes a las reuniones de ministros, hacen balance de los progresos realizados hasta cada fecha, incorporan las conclusiones de los seminarios internacionales realizados y establecen directrices para la continuación del proceso. La siguiente tendrá lugar en Londres en 2007.

Con esta documentación y con la normativa que las distintas Universidades van produciendo para la implantación de las reformas, se ha podido formar el autor una idea, pienso que precisa y suficiente, como para poder abordar a continuación el análisis comparativo entre las que se han considerado funciones de la Universidad, coexistentes dentro de un cierto grado de equilibrio, y la normativa de la Unión Europea que fija nuevas misiones a la Universidad, en orden a poder concluir si de dicho análisis se puede esperar fundadamente que la identidad de la Universidad se preserva o se resiente.

Antes de analizar las funciones de la Universidad, a la vista de cómo algunos autores contemplan la función docente, como una más de las funciones, me ha parecido oportuno dejar claro que la docente más que una función es una actividad, la constitutiva de la Universidad, dado que la reforma lesiona gravemente dicha actividad centrando la acción del profesor universitario en la gestión del aprendizaje del alumno.

I. LA DOCENCIA, LA ACTIVIDAD DE LA UNIVERSIDAD

Lo que en este apartado sostengo es que la docencia no es una función de la Universidad sino la actividad, que está en la base de toda la actividad universitaria. Con cierta frecuencia se ha dicho que la docente es una función, una más, aunque básica, de la Universidad y la tarea ordinaria del profesor universitario, al menos en los ciclos 1º y 2º universitarios. Esta se consideraría una función técnica y moral, orientada a la producción del aprendizaje en los alumnos y que busca la transmisión sintética del conocimiento (Cfr. Ferrer Pi, 1973).

¿Es realmente la docente una que función de la Universidad? Es preciso aclarar términos. No parece a simple vista fácil distinguir entre docencia y enseñanza y otros términos afines. Me ha parecido conveniente acudir a la filosofía de la educación (Cfr. Naval Durán y Altarejos Masota, 2000) para aclararlos. Es evidente que en el centro de la institución universitaria, pero en general del estudiantil o escolar, se encuentra siempre el aprendizaje, ya que todas las acciones en estos campos están orientadas a él. Ahora bien, el alumno puede aprender por dos vías, mediante descubrimiento o a través de la enseñanza; es decir, porque lo descubre o

se lo enseñan. En segundo supuesto, la enseñanza, es la docencia la *actividad* a través de la cual se pone en práctica la enseñanza y su *producto* principal y ordinario, al menos en la Universidad, es la lección.

Esto quiere decir que aunque no solamente se enseña mediante la lección, sin embargo, ésta es la vía básica de comunicación del profesor hacia los alumnos. No es en vano que la *lectio* naciera en la Universidad, a pesar de que alguien haya dicho que la *lectio* era una imposición necesaria de las circunstancias. En efecto, al no haber libros por la inexistencia de la imprenta, era preciso que la cultura se transmitiera recurriendo a la voz, la transmisión oral. ¿Significa esto que, cambiada tal circunstancia, podrían cambiar las condiciones metodológico-didácticas?

Solamente una respuesta afirmativa es la pertinente a la pregunta anterior. Esto es lo que parece que ocurre en la actual reforma: Dado que estamos en la sociedad del conocimiento y que los medios de transmisión de la información se han diversificado de tal modo que la palabra se ha visto en la mayor parte de los casos innecesaria, y que, sin embargo, queda el aprendizaje como el eje central, era consecuente que la enseñanza se resintiera así como también la docencia y la lección y hasta la misma exposición oral. Es decir, si el aprendizaje es el eje central de la acción universitaria y la enseñanza es un medio, cuando éste se convierte en prescindible, simplemente se lo sustituye o deja en un lugar de menor prevalencia. Es decir, se está desviando la atención desde la enseñanza del profesor hacia el descubrimiento del alumno, tarea en la que aquél puede tener una cierta temporal necesidad.

Ahora bien, ¿son las cosas tan simples y coyunturales o más bien estamos ante algo que no es transitorio? Pienso que la enseñanza-docencia-lección forman parte fundamental de la identidad de la Universidad y, en consecuencia, su supresión o minusvaloración redundaría en detrimento de la misma identidad de la Universidad. En la Carta Magna de Bolonia de las Universidades Europeas (1988) se distingue, pienso que claramente, entre la contribución de la Universidad al desarrollo cultural, científico y técnico de la sociedad, —se distingue, digo— de la “tarea de difusión de los conocimientos que la Universidad debe asumir hacia las nuevas generaciones”.

Y, sin embargo, las reformas posteriores, no han secundado esta filosofía con que se inició. Probablemente —y la frase no es mía— en las actuales circunstancias la principal transformación del modelo europeo reside en la transformación del papel e identidad del profesor. Y uno de sus aspectos reside en que transfiere la actividad universitaria desde la enseñanza del profesor al aprendizaje del alumno, como contraponién-

dolas, como si el aprendizaje no fuera ordinariamente fruto de la enseñanza. Sospecho o da la impresión que los reformadores se han dado cuenta de que se dan las condiciones –sociedad del conocimiento, tecnologías de la información y de la comunicación– para que pueda ocurrir el aprendizaje del alumno sin mediar la enseñanza del profesor o reduciéndola en grado acusado. Los diseñadores del modelo han descubierto que esto es lo más funcional y directo. Y si el alumno aprende, hemos conseguido el objetivo.

¿Qué papel juega en este proceso de formación de la autonomía del alumno la enseñanza del profesor? El profesor no debe dedicarse a enseñar lo que sabe, ya que el alumno lo puede aprender de muchos modos. El conocimiento, su dominio, es algo muy secundario en nuestros días; lo importante es enseñar a cómo conseguirlo porque toda persona, el universitario en especial, va a tener que estar aprendiendo a lo largo de la vida. ¿En qué se convierte, pues, el profesor? Esa es una buena pregunta, que se intentará responder a lo largo de estas páginas.

¿Qué supone esta filosofía en la práctica para el diseño de las asignaturas? Para descender al nivel de mayor concreción con el fin de comprobar cómo esta filosofía se concreta, he recogido de la convocatoria 2005 de la UCM las orientaciones¹ para el diseño de asignaturas piloto adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior. ¿Qué se dice en dichas orientaciones? Se citarán textualmente algunos párrafos:

¿QUÉ SUPONE PARA EL ALUMNADO PARTICIPAR EN ESTA EXPERIENCIA?

1. – Participar en una experiencia innovadora que supone una forma de enseñanza más activa, en la que el centro de atención lo constituye el aprendizaje del estudiante y no la enseñanza del profesor, lo cual se concretará en aspectos como los siguientes:

Mayor responsabilidad y compromiso de trabajo por parte del estudiante.

Valoración del trabajo realizado dentro y fuera del aula.

Una docencia no basada exclusivamente en clases magistrales, impartidas por un mismo profesor, sino que atenderá a procedimientos diversos:

El debate y la discusión

Los trabajos académicos dirigidos

La preparación, por parte del profesor, de materiales didácticos que

¹ <http://www.edu.ucm.es/web/europeo/AsignaturasPiloto2005.htm>. Fechada en 18/02/2006.

pondrá a disposición del alumno para facilitar el estudio y el aprendizaje.

Las tutorías,

Recomendaciones bibliográficas adecuadas,

Presentaciones y exposiciones, por parte de los alumnos, individuales o en grupo, etc.

No está de más descender al análisis de la programación de algunas asignaturas piloto, que se ofertan en dicha convocatoria. En el apartado Método docente, que es preceptivo rellenar al diseñar cada asignatura, se encuentran las propuestas metodológico-didácticas. Revisadas algunas asignaturas, me ha llamado la atención el que un profesor en una de las asignaturas piloto ofertadas en este apartado metodológico-didáctico afirme que seguirá un Enfoque multimetodológico, citando a continuación varios. Entre las propuestas se encuentran, además de los procedimientos indicados en la convocatoria, otros tales como utilización de la página Web CyT, videoconferencia para temas impartidos por profesores especialistas de otras universidades, estudio de documentos situados en el campus virtual, resolución de problemas, análisis de casos, entrevistas, clases prácticas, seminarios, aprendizaje colaborativo, etc.

Según esto, ¿cuál es el sentido y el lugar para la enseñanza? ¿Es que se oponen enseñanza y aprendizaje, como parece desprenderse de algunos párrafos? Siempre se ha dicho que hay enseñanzas que no promueven el aprendizaje de los alumnos. Pero si la enseñanza no es eficaz, ¿quiere esto decir que, en vez de mejorarla, hay que suprimirla?

Otro aspecto de carácter práctico, pero de no menor importancia, es la cuestión del grado de viabilidad de este modelo, que está orientado al aprendizaje recurriendo a una oferta multimetodológica. Dicho de otro modo, ¿es viable en las actuales circunstancias este modelo? Tengo serias dudas o, al menos, me surgen algunas cuestiones que pueden afectar negativamente a la viabilidad de un modelo, que es básicamente tutorial. En efecto, este modelo lo encuentro contradictorio y además tiene consecuencias en los alumnos y en los profesores.

Es un modelo contradictorio porque pretende instaurar en un contexto de Universidad masificada un modelo de carácter tutorial, en el que, entre otros aspectos, la relación profesor/alumnos debe ser baja para ser viable. En efecto, para que pueda haber sesiones de clase convencional –aunque en menor número que las actuales–, para que haya trabajos académicos dirigidos, para que un profesor pueda preparar materiales didácticos, para que pueda realizar tutorías, para que haya presentaciones individuales o

de grupo por parte de los alumnos, para que pueda haber evaluación frecuente, entrevistas, clases prácticas, seminarios, etc. se precisaría multiplicar el tiempo actual no solamente de estudio de los alumnos sino de atención de los profesores a sus alumnos, ya que el tamaño de las clases en la actualidad es suficientemente grande como para que el alumno no pueda ser atendido individualizadamente.

Este modelo difiere del actualmente vigente. En el modelo a extinguir básicamente un profesor está obligado en su relación con los alumnos a entregarles un programa de la asignatura al comienzo del curso, a tener un determinado número de clases presenciales a la semana, a estar presente otras pocas en su despacho y a aplicarles un examen final. Con el modelo europeo el tiempo que los profesores deben dedicar a sus alumnos se incrementa exponencialmente así como el de dedicación de los alumnos a lo que es su profesión, la de estudiante. Este tiempo del alumno –Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS)– ha sido definido como la carga de trabajo del estudiante necesaria para la consecución de los objetivos de un programa².

Al leer esta definición no puedo sino pensar en el modelo de Carroll (1963, 1989), en el que la variable tiempo es básica para entenderlo. Carroll sostiene que el aprendizaje será el óptimo cuando el estudiante estudie el tiempo que necesite. Ahora bien, el tiempo que un alumno necesita básicamente dependerá de su aptitud, de la calidad de la enseñanza y de la capacidad para comprender lo enseñado. Y el tiempo que estudia dependerá del que el sistema le asigna y del que él efectivamente dedicará a estudiar.

Ahora bien, mientras que el tiempo es una variable individual para todo alumno, las estimaciones que se han hecho sobre el valor del Crédito Europeo en términos de tiempo, se han formulado pensando en el alumno medio. Esta es la posición de un administrador que necesita estimar los créditos en términos estadísticos, para la planificación, pero una vez más no vale para el profesor que necesita atender a cada alumno en términos de asesoramiento individual para que logre los objetivos de una materia determinada.

Es verdad que parece que se está reduciendo la ratio profesor/alumnos en la Universidad española, en cuyo caso estaríamos en el buen camino de su viabilidad, pero por otro las Universidades están embarcadas en políticas de atracción de nuevo alumnado, con lo cual nos alejaríamos del logro de la meta hacia el modelo tutorial. En resumen, el modelo que se

² European Commission (2005) *ECTS Users' guide. European credit transfer and accumulation system and the diploma supplement*. Directorate-General for Education and Culture.

nos propone es básicamente tutorial y el contexto actual en que se mueve la Universidad es el masificado.

Decía que este modelo, además, tiene consecuencias. En efecto, tiene consecuencias para los alumnos y para los profesores. Para los alumnos tiene consecuencias variadas, no siendo la menor en las actuales circunstancias su disponibilidad para seguir este modelo. No me ha pasado desapercibido el dato siguiente: Al rellenar los profesores la ficha de su correspondiente asignatura como asignatura piloto adaptada al espacio europeo de educación superior una de las casillas que deben rellenar es la correspondiente a Prerrequisitos para cursar la asignatura. Pues bien, en una ficha un profesor, junto a otros prerrequisitos, inserta el siguiente: “Disponibilidad temporal para la asistencia a clase (exposiciones, discusiones, estudio de casos)”. Y no es vana la observación.

Es decir, el modelo centrado en el aprendizaje de los alumnos tiene consecuencias para los mismos alumnos. ¿Podrán los alumnos seguir este modelo? Y una pregunta previa: ¿querrán los alumnos seguir este modelo? Respondamos brevemente la segunda cuestión. Aunque pueda ser considerado anecdótico, no es gratuito el motivo, recogido en una pancarta³, que se esgrime por una organización de estudiantes universitarios para convocar a una manifestación “contra la mercantilización de la educación”, universitaria, se entiende. Se dice en uno de los motivos a favor de la manifestación lo siguiente:

El slogan: “No a las 40 horas semanales de estudio”.

La explicación: “La aplicación de los créditos ECTS supone el incremento de la jornada de estudio obligatorias, sin remuneración, a 8 horas diarias. Que no te roben la vida”.

Es posible e incluso probable que, cuando se efectúen evaluaciones de las asignaturas seguidas según este modelo en la fase piloto, éstas no sean negativas por cuanto los alumnos han tenido “disponibilidad” de tiempo para seguir el modelo. Ahora bien, ¿qué ocurrirá cuando este modelo se extienda a todas las materias? ¿Podrán los alumnos seguir este modelo? Porque sospecho que la viabilidad de las asignaturas piloto ha sido posible a costa de sacrificar tiempo, teóricamente asignado a las asignaturas programadas convencionalmente, no asistiendo a la docencia de ellas o dedicándolas menos tiempo de estudio. Habrá que estar a la espera de la evolución de los acontecimientos. ¿Se adaptarán los alumnos a este mo-

³ Se trata de una pancarta colocada en la Facultad de Educación de la UCM convocando a una manifestación el 4 de abril de 2006 por la Asamblea contra la Mercantilización de la Educación.

delo cambiando muchas de las actuales actitudes y costumbres? ¿Podrán muchos alumnos permitirse el privilegio de dedicar casi todo su tiempo disponible al estudio y trabajo de las materias? Si no pueden seguir este modelo algunos tipos de alumnos, ¿quiénes son, a quiénes afecta? Se pueden formular muchas preguntas más.

Si tiene consecuencias para los alumnos, tiene también consecuencias para los profesores. Cuando en el modelo a extinguir el profesor daba clase y satisfacía el tiempo de tutoría, además de realizar exámenes, sabía el tiempo de que disponía para otras actividades, por ejemplo, estudiar, publicar, investigar, entre las más importantes. ¿Y ahora? ¿Cuánto tiempo le ocupan las tareas con los alumnos y cuánto le queda para el estudio, las publicaciones, la investigación, la gestión y la asistencia a su formación? En cierta ocasión leí una encuesta a profesores de Universidad en la que se les preguntaba cuánto tiempo de estudio creían que era necesario para estar al día en su especialidad; y, entre otras cosas, concluían que para que un profesor pudiera estar al día en temas de su especialidad precisaba aproximadamente de 6 horas de estudio diarias.

Me pregunto si se ha contabilizado cuánto tiempo necesita dedicar el profesor a sus alumnos. Ignoro si se ha intentado cuantificar el tiempo de los profesores en este modelo dedicado a las tareas que de él derivan. Pero intentemos contabilizar una de dichas tareas, por ejemplo, la tutoría de uno a uno en el despacho del profesor, la cual puede tener muchas finalidades. Puede, por ejemplo, ser utilizada para proporcionar feedback a los alumnos sobre las pruebas realizadas; puede servir de encauzamiento, seguimiento y corrección de trabajos o investigaciones; puede servir de resolución de dudas; si las condiciones físicas lo permiten, puede utilizarse para tener reuniones en grupo pequeño; y algunas otras más.

Pues bien, si una tutoría con un alumno puede durar aproximadamente unos 20 minutos de promedio; y si son 80 los alumnos por asignatura, pero atiende 3 asignaturas, y cubre al menos 2 sesiones por alumno en un curso –en un supuesto optimista, porque ordinariamente se requerirán más sesiones–, entonces precisaría de un tiempo de más de 22 días con 7 horas diarias de dedicación a dicha actividad. Si atiende de lunes a viernes precisaría un mes aproximadamente a tiempo completo. De lo que no tengo la menor duda es de que es sustancialmente superior el tiempo dedicado por el profesor a la secuencia del modelo europeo que al modelo a extinguir. Y esto tendrá consecuencias múltiples, por ejemplo, para la investigación, para el estudio, salidas a congresos, atención a la sociedad en forma de conferencias o de otro tipo, publicaciones, etc.

En este contexto ¿cuál es el lugar para la docencia? Se decía más arri-

ba que la Universidad es una institución docente. ¿Se imaginan Vds. que se diga que la Universidad es una institución de aprendizaje? ¿A cuántas instituciones se le podría aplicar semejante rótulo? Sin embargo, es a la Universidad a la que se aplica tal denominación de “docente”. La Universidad, institución docente, puede ser institución de enseñanza de la cultura, de enseñanza de una profesión y de aprender a ser investigador. La docente no es una función más. Si se entiende, como afirma Ortega y repite Newman, que la “Universidad (...) es una institución docente” (p. 56), me parece que traiciona en parte la identidad de la Universidad el enfoque europeo que se nos presenta. Y habrá que estar atentos a la deriva que este modelo va tomando.

¿Que toda la docencia se reduzca a la lección? No es necesario sino más bien debe complementarse con otros recursos metodológico–didácticos. Pero no es preciso olvidar que si el método de la lección es el método de enseñanza, en el cual la información es presentada oralmente a la clase con una mínima cantidad de participación de la clase (Eric, 2006: *lecture method*), el recurrir a la situación de gran grupo en clase –lo mismo podría ocurrir en la situación de Seminario– derivada de una exposición, permite poner en práctica otro elemento esencial de la Universidad, cual es la discusión dirigida, que se cita en la lista de la UCM –*El debate y la discusión*–, entendiendo por tal el cambio de opiniones ordinariamente oral, para analizar, clarificar o alcanzar conclusiones acerca de asuntos, cuestiones o problemas (Cfr. Eric, 2006: *discussion*). La discusión es una estrategia universitaria de primera magnitud para la formación de los alumnos.

¿Cuál es el sentido de la clase expositiva? Existe un método, en este caso individualizado, que nació en y para la Universidad y que se desarrolló básicamente en la Universidad –me estoy refiriendo al Sistema Personalizado de Instrucción (PSI), de Fred N. Keller (Cfr. Keller, 1968)–, en el cual Keller a la lección (*lecture*) le asigna, dentro de un carácter voluntario y esporádico, una función meramente motivadora y nunca informativa. Esto significaba que nada de lo que allí se decía era objeto de examen sino de mera toma de contacto de los alumnos con el profesor cada cierto tiempo en el que les animaba a seguir el curso al ritmo individual, hacía alguna introducción, ... pero nada más. Este es un método aplicado en la Universidad bajo contexto experimental (López López, 1991) con muy buenos resultados para el rendimiento, pero entiendo que es un enfoque poco universitario, si es que se toma como método exclusivo. Puede ser un buen método para el aprendizaje de determinados conocimientos, incluso habilidades, pero no es un buen método para la formación. O por lo menos esto puede ser dudoso.

Pienso que, llevadas las cosas hasta sus últimas consecuencias, si el aprendizaje se puede adquirir de los más diversos modos sin la mediación del profesor, ¿seguiría teniendo sentido la Universidad como institución docente? ¿No habría que pronunciar su acta de defunción?

Este enfoque europeo se enmarca dentro, pienso, de la relegación generalizada que existe hacia la función de tradición. Se desprecia la función de tradición en muchos ámbitos sociales y profesionales y la Universidad no es una excepción: No se aprecia la función de tradición del profesor hacia el alumno, ni del profesor *senior* al profesor *junior*. Es decir, se ha entornado la ventana de la docilidad, que es la cualidad de estar en disposición o aptitud de aprender del que enseña y tiene “auctoritas” (de *augeo*, aumentar, hacer más), esto es, cualidad de incrementar, de hacer más al otro. La Universidad es una institución básicamente docente y el profesor es una persona que enseña, asesora, dirige la discusión con los alumnos en clase, ... les forma, en definitiva. Esto se entiende muy bien a continuación, al abordar la función de transmisión de la cultura, en donde no son solamente los contenidos de las asignaturas lo que prima –instrucción–, sino otros aspectos relacionados con la formación mental y, sobre todo, con la educación intelectual.

II. FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD

Tal como se apuntó en la introducción, se hablará de las tres funciones, de las que habla Ortega en 1930: Transmisión de la cultura, enseñanza de las profesiones, investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia. Bien es verdad que la “educación de nuevos hombres de ciencia” se puede concretar como una preparación para una profesión más; es una actividad distinta de la investigadora.

Transmisión de la cultura

Mucho han cambiado las cosas desde los planteamientos iniciales en el siglo XIII sobre la Universidad. Os confieso que cuando al final de un acto académico se canta el himno *Gaudeamus igitur* –del que ya hay constancia en París hacia la segunda mitad del siglo XIII, y se oyen estrofas como “*alma mater floreat, quae nos educavit*” (florezca el alma mater que nos ha educado) y aquella “*crescat una veritas*” (crezca la única verdad)–, os confieso que en mí surgen dos sentimientos encontrados, el de la nostalgia, por una parte, y el de la incredulidad anacrónica, por otra. Algo ha ocurrido, algo ha cambiado.

1.1. La transmisión de la cultura, una función con tradición

¿A qué se dedicaba la Universidad medieval? Insertaré unas citas de Ortega: “La Universidad medieval no investiga, se ocupa muy poco de profesión, todo es ‘cultura general’ –teología, filosofía, ‘artes’” (pág. 35). Se dedicaba al cultivo y adquisición de la cultura, que viene definida como “el sistema de ideas sobre el mundo y la humanidad que el hombre de entonces poseía. Era, pues, el repertorio de convicciones que había de dirigir efectivamente su existencia” (p. 35). “La cultura necesita (...) poseer una idea completa del mundo y del hombre.; no les es dado detenerse, como la ciencia, allí donde los métodos del absoluto rigor teórico casualmente terminan” (p. 65).

Es decir, se persigue que el universitario sea una persona no sólo instruida, en cuanto informada; ni sólo una persona formada intelectualmente, en cuanto dominando los hábitos del trabajo intelectual; sino que se considera una persona educada intelectualmente, esto es, con un saber integrado, con un sistema de valores jerarquizado, con una comprensión del sentido del saber en su vida. Era una persona armónica en sus dimensiones intelectual y moral. ¿Sigue teniendo sentido dicha función? ¿A qué debe dedicarse en la actualidad la Universidad, entre otras cosas?

Según Ortega, “Hay que hacer del hombre medio, *ante todo*, un hombre culto –situarlo a la altura de los tiempos. Por tanto, la función *primaria y central* de la Universidad es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales” (p. 53). Es válido pensar, como consecuencia de esto, que entendida la “universitas” como generadora del saber, se le atribuyó el carácter de “Alma mater” en el sentido de engendrar y transformar al hombre por obra de la ciencia y del saber. Era la “madre nutricia” –“*alma*” es un adjetivo derivado de *alo/alere*, que significa alimentar, hacer crecer–, la buena madre que procura alimentar a sus hijos de modo que crezcan sanos y fuertes, la que los protege. Así, en el plano intelectual, la universidad debe ocupar ese papel protector, debe facilitarle aquellos elementos y alimentos culturales que hagan crecer interiormente al alumno.

Esta tradición ha seguido vigente hasta una época no excesivamente lejana, coexistiendo –eso sí– con una nueva función, la de formar profesionales altamente cualificados, pero no situando ambas funciones en un plano de igualdad en cuanto a importancia. La Institución Libre de Enseñanza, a título de ilustración hace de esto un siglo aproximadamente, sostiene que la educación universitaria debe facilitar una formación profesional, preparar científicos, literatos, abogados, médicos, ingenieros... “pero sobre eso, y antes que todo eso, hombres, personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de produ-

cirila mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades”. Es la finalidad del “alma mater”.

En 1852, fecha muy próxima, para lo lejano que es el nacimiento de la Universidad, un pensador inglés, el cardenal John Henry Newman, publica sus Discursos sobre el fin y la naturaleza de la Educación Universitaria, con la intención de animar a los católicos a beneficiarse de la Universidad como un instrumento para salir de la marginación de ciudadanos de segunda en que la sociedad inglesa protestante les había sumido. Pero si éste era el fin, sin embargo, la importancia de la aportación de Newman reside en la plasmación de un modelo de Universidad. Propone un modelo de Universidad, que ha sido identificado como concepción inglesa de la Universidad, consistente en la educación liberal, que persigue el ideal humanista, es decir, contribuir a edificar un universitario caracterizado como hombre de espíritu cultivado y abierto. Siempre resultará controvertida esta idea para aquellos que no consideran, dice, “el conocimiento como un fin en sí mismo”, “el saber como fin en sí mismo” (título del Discurso Quinto).

Distingue entre educación e instrucción. La Universidad es el lugar de la educación. Concretamente afirma que “su (de la Universidad) función principal sigue siendo la de impartir educación intelectual” (p. 27). La educación intelectual, a diferencia de la instrucción y de la formación mental, se apoya en la instrucción (mentes informadas) y en la formación mental (personas con hábitos intelectuales), pero persigue la realización del mundo de los valores. Newman define la educación liberal como el cultivo de la mente que conduce a la comprensión de las cosas y a la formación del carácter.

No ignora Newman que, además de la formación cultural, es preciso formar profesionales, pero eso es más bien una consecuencia de la educación liberal. Es esta educación el fundamento de una actividad efectiva profesional o cívica. Habla también de la investigación, pero afirma que “descubrir y enseñar son funciones diferentes” (p. 31).

Para que esto pueda darse, dice, es condición necesaria una reducida ratio profesor/alumnos dentro de un enfoque tutorial. A donde conduce esta posición es a un enfoque elitista de la Universidad, entendida en sentido intelectual. El modelo europeo quiere inspirarse en este modelo tutorial pero inserto en una Universidad de masas, lo cual es de difícil casamiento.

1.2. La cultura, ¿una función sin utilidad?

Ante estos planteamientos culturales, nos encontramos que desde hace un tiempo y a nivel político se nos ha impuesto el Espacio Europeo de

Educación Superior. Por eso, resulta grotesco que en 2003 se nos formule una invitación a que construyamos el modelo europeo de educación superior, cuando hacía tiempo que ya se venía aplicando inexorablemente. ¿Quién lo ha diseñado?

1.2.1. El Espacio Europeo de Educación Superior

Este espacio viene fijado por una serie de cambios que han ido adviniendo a nivel mundial, europeo y en consecuencia nacional y que, como se verá, echan por tierra dichos planteamientos de tradición universitaria centenaria y fundacional. Como decía en la introducción, no me detendré en detalles sino en ciertos aspectos que son acordes con el tema que vengo desarrollando.

A nivel mundial la reforma que nos ha venido dada, ha surgido por la vía de varios organismos internacionales que han creado el clima y lanzado propuestas de reforma de la enseñanza superior y en concreto de la Universidad. Estoy hablando de la Unesco, del Banco Mundial, la OCDE, la Organización Mundial del Comercio, etc. Permítaseme hacer un comentario sobre cómo estos organismos nada universitarios han marcado las metas del cambio y cómo las Universidades han entrado al juego del cambio de funciones sin darse cuenta de que probablemente les afecte negativamente en su ser constitutivo. ¿Se quiere que se convierta en instituciones de formación profesional, por una parte, y de alta investigación, por otra? Es difícil conciliar ambas funciones. Newman distingue entre Universidad –docencia– y Academias –investigación. Pero, como se anule la formación cultural, la Universidad pierde su identidad.

El punto de partida de la reforma reside en la constatación de la sociedad del conocimiento en la que, al menos en los países desarrollados, estamos instalados. La sociedad se estructura en función del saber, que es el principal motor del desarrollo económico. Esto implica que el aprendizaje para desenvolverse en todos los ámbitos ha de realizarse a lo largo de la vida, so pena de quedar al margen –marginado– en muy poco tiempo no solamente un individuo sino un país entero, con todo lo que implica de colonización por otras instancias. En este sentido el tiempo en la Universidad es el tiempo de aprender a prepararse para aprender a lo largo de la vida. ¿Cuál es la consecuencia de estos planteamientos? Que los saberes no los fijan los sabios, los expertos, sino los empresarios y el mundo económico en función de la demanda en un determinado ámbito profesional.

¿Qué es lo que ocurre a nivel europeo? El problema, pues, que se plantea es el de cuál sea el servicio de la Universidad a la sociedad. A

nivel europeo el problema que en una perspectiva próxima se diseña ya va para 20 años, en Bolonia (1988). Para los fines de la presente exposición, me parece especialmente digna de resaltarse la Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas en Bruselas el 5 de febrero de 2003 en la que se invita a iniciar el debate sobre el papel de las Universidades en la sociedad y la economía del conocimiento en Europa y sobre el papel que podrían desempeñar.

Es curioso que se invite a iniciar un debate cuando el modelo ya ha sido impuesto. Se dice en 2003 que se “pretende iniciar un debate sobre el papel de las Universidades en la sociedad”. Sin embargo, es sorprendente la oportunidad de semejante invitación. ¿Qué otra cosa se estaba haciendo sino seguir los planteamientos que aquí de un modo claro se formulan? ¿Iniciar a estas alturas del camino un debate tal? ¿No se estaban dando ya los pasos necesarios, e irreversibles, para la implantación de un modelo, del cual ahora se invita a iniciar el debate sobre el papel de las Universidades? Sin embargo, pienso que es un documento de interés por cuanto se definen claramente los planteamientos, a que se ha aludido anteriormente.

*En dicha Comunicación se parte de unos presupuestos, ya que se dice que “el crecimiento de la sociedad del conocimiento depende de:
la producción de nuevos conocimientos,
su transmisión a través de la educación y la formación, su divulgación a través de las tecnologías de la información y la comunicación
y su empleo por medio de nuevos procedimientos industriales o servicios”.*

Sentados estos presupuestos, se asignan a la Universidad unas funciones -textual:

*“Las universidades son únicas en este sentido, ya que participan en todos estos procesos a través del papel fundamental que desempeñan en los tres ámbitos siguientes:
la investigación y la explotación de sus resultados, gracias a la cooperación industrial y el aprovechamiento de las ventajas tecnológicas,
la educación y la formación, en particular la formación de los investigadores,
y el desarrollo regional y local, al que pueden contribuir de manera significativa”.*

Y se llega a unas consecuencias:

“Por tanto, la Unión Europea necesita un entorno universitario saneado y floreciente. Europa necesita excelencia en sus universidades para optimizar los procesos que sustentan la sociedad del conocimiento y lograr el objetivo fijado en el Consejo Europeo de Lisboa de convertirse en la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento, capaz de sustentar el crecimiento económico y crear un mayor número de puestos de trabajo de mejor calidad y una mayor cohesión social”.

Sin ir más lejos, consúltese el diseño de la secuencia a seguir en la implantación del Modelo en la Reunión de Ministros europeos de Educación en Bolonia, ¡¡ya en 1999!! . Así, pues, en este documento se formulan unos presupuestos, que desembocan en la necesidad de redacción de unas funciones a la Universidad que implican su reforma.

De cualquier forma, llama la atención la, diríamos, obsesión por la investigación. En efecto, de las funciones que desempeña la Universidad en tres ámbitos, es la investigación la que parece preocupar más a la Comisión de las Comunidades Europeas (2003). En la primera se habla de “la investigación y la explotación de sus resultados” y en segundo término de “la educación y la formación, en particular la formación de los investigadores”. Es decir, es en este segundo punto en donde se debería hablar de la formación para las profesiones, cuando parece que la profesión de mayor relevancia y prevalencia parece ser la de formación de investigadores.

¿Qué sucede a nivel español? España está embarcada en esta transformación, dada su pertenencia a las distintas instancias internacionales que han preconizado la reforma de la enseñanza superior

Como firmante de Bolonia (1999), España se compromete a reestructurar la enseñanza superior (antes del 2010), con los siguientes objetivos:

Redefinir (reducir) el mapa de titulaciones.

Diseñar la estructura y contenido de las titulaciones según perfiles profesionales homologables.

Diseñar curricula según competencias profesionales.

Centrar metodologías en el aprendizaje de los alumnos.

Reformar las actuaciones administrativas y de gestión universitaria.

¿Cómo se ha reaccionado por el estamento universitario a esta reforma? Podría identificar tres tipologías de profesores, a saber, aquellos pensadores y teóricos que han levantado la voz contra un modelo que traiciona la misión y esencia de la Universidad; la de quienes, pienso que es el sentir mayoritario del mundo universitario, mantienen una prudente espera para ver qué va dando de sí el modelo; y la de aquellos que entusiastamente se han dedicado a difundir, predicar e instaurar dicho modelo según el calendario previsto.

1.2.2. Una reacción: ¡Abajo el utilitarismo!

Se acaba de afirmar que algunos pensadores han tenido y manifestado una actitud crítica hacia estos planteamientos. Voy a citar dos autores con suficiente prestigio como para ser considerados en estas páginas. Me refiero a Andrés de la Oliva Santos⁴, Catedrático de Derecho Procesal de la UCM, el cual ha escrito sobre estas reformas una página de pensamiento en un diario de tirada nacional, y a Salvador Giner San Julián⁵, como Catedrático de Sociología de la Universidad de Barcelona y como ponente de una Conferencia organizada por la CRUE en Salamanca (días 17 y 18 de noviembre de 1997) sobre Los objetivos de la Universidad ante el nuevo siglo.

Del profesor De la Oliva deseo entresacar básicamente dos ideas importantes:

Acusa al modelo europeo de imponer un modelo de Universidad utilitarista de tipo económico-empresarial de cortas miras. Dice: “hay quienes, con el pretexto de la convergencia europea, quieren imponer una determinada idea del servicio de la Universidad a la sociedad, previamente reducida al mundo empresarial: la Universidad (concebida) como una industria educativa auxiliar de ese mundo”; “las exigencias del mercado (tan difíciles de establecer, por lo demás) no pueden ser el norte de la planificación de la formación universitaria básica”.

E insiste en una vieja idea, que ha dado inspiración a la Universidad de los estudiantes y maestros, la de la búsqueda de la verdad: “la idea y la experiencia fundamental de la que vive la Universidad (...) es la idea y la experiencia de la búsqueda de la verdad: La Universidad es el lugar donde se busca y se dice –o se puede decir y oír– la verdad o, en otros términos, donde se puede llevar a cabo, desinteresadamente, sin parcialidad y

⁴ Cfr. A. de la Oliva Santos, ABC, 3ª de 25.XI.2005,

⁵ <http://www.crue.org/pginersa.htm>

sin dependencia, cualquier esfuerzo por conocer la realidad entera según métodos científicos”.

A este respecto, recuerdo la definición que uno de mis grandes maestros, Mariano Yela, nos daba de Universidad –qué lejos estamos de aquello– cuando nos decía que la Universidad es “la institución que tiene como tarea la búsqueda de la verdad”. No es conveniente olvidar estas ideas porque es probable que tengamos que volver a ellas, si algún día la barca naufraga en el utilitarismo. No es preciso olvidar que la institución universitaria es una aportación de la cultura europea al mundo, institución que otros ámbitos culturales han copiado. No hagamos que quien la fundó sea quien provoque su defunción.

El otro autor, Giner, reflexiona sobre la doctrina utilitarista que, a su juicio, ha triunfado en nuestro mundo, abarcando también la esfera de la Universidad. La legitimación contemporánea del saber (y de su enseñanza) –dice– consiste en apelar a su utilidad palpable y esa utilidad, en una cultura tan secularizada como la nuestra, no puede ser otra que la que la ‘sociedad’ determine a través de sus ‘demandas’. La ‘demanda social’ –continúa– se convierte así en criterio fundamental para determinar la estructuración de toda la Universidad, desde los fondos y recursos que se le asignan hasta las disciplinas que se imparten en ella, pasando por la ciencia que en ella se cultiva. Para el autor, las demandas sociales son, en muchos casos, proteicas, a corto plazo, responden a intereses particulares y a veces perentorios, están sujetas a modas y responden a intereses clasistas o de grupos de interés.

¿Cómo debe responder la Universidad a estas demandas? Para responder adecuadamente a las exigencias a corto plazo de la ciudadanía a la que se debe la Universidad, afirma Giner, ésta tiene que pensar sus estrategias y su misión en términos de largo plazo y, contra todo utilitarismo vulgar, debe pensar en términos de servicio y fomento de una cultura, cuyos frutos han de ser necesariamente intangibles.

Enseñanza de las profesiones

Es ésta la segunda de las grandes funciones de la Universidad, que va/fue ordinariamente unida a la transmisión de la cultura. Ortega habla de “educar profesionales” (p. 58) y no utiliza la palabra *educar* de forma gratuita. Un extenso párrafo define en este campo su pensamiento: “Hay que hacer del hombre medio un buen profesional. Junto al aprendizaje de la cultura, la Universidad le enseñará, por los procedimientos intelectualmente más sobrios, inmediatos y eficaces, a ser un buen médico, un

buen juez, un buen profesor de Matemáticas o de Historia en un Instituto” (p. 54).

Repárese en la frase: “un buen profesional. Junto al aprendizaje de la cultura”. Las profesiones precisan de saberes generales de tipo cultural que les sirvan de marco y contexto. Se queja Ortega, en un determinado momento, de la desaparición de la cultura, la cual ha traído “funestas consecuencias (...) que ahora paga Europa. (...) Ese personaje medio – dice– es el nuevo bárbaro, retrasado con respecto a su época, arcaico y primitivo (...). Este nuevo bárbaro es principalmente el profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también” (pp. 36/7). Ese profesional, afirma en otro lugar, es “un bárbaro que sabe mucho de una cosa” (p. 71). Continuando la frase, se podría decir con Letamendi, Catedrático en el primer tercio del siglo XX, si no recuerdo mal, de Patología Médica en la Universidad Complutense, aquella frase de que “aquel médico que sólo sabe Medicina, ni Medicina sabe”. Es decir, se termina no sabiendo incluso de su propia profesión.

Ortega denuncia la corriente de especialización extrema –los especialismos– en que se han instalado las sociedades desarrolladas. Cuando se insiste tanto en la profesión en perjuicio de la cultura, se termina en el especialismo. ¡Qué no diría ahora! Por ello advierte de tales peligros.

¿Qué ocurre de esta función en el Modelo Europeo de Educación Superior? Junto al énfasis en la investigación, que casi se convierte en obsesión, el modelo que propone es profesionalizante en el campo de la formación de las profesiones. ¿Cómo es un enfoque profesionalizante, como el europeo?

Un modelo de formación de profesionales (Cfr. Ferrer Pi, 1973) viene exigido por el movimiento de la “profesionalización”, aunque no es una función natural ni universalmente reconocida de la Universidad. Pero, si se opta por un modelo tal, requiere una orientación en función de competencias, que está ordinariamente ausente de la Universidad. Para su logro se necesita la vinculación con otros organismos sociales. Se consigue y evalúa en los procesos de prácticas, practicum, proyectos e inserción.

He querido poner esta referencia, que es anterior al nacimiento del modelo europeo, porque suena perfectamente acorde con dicho modelo. Es decir, aun con otros elementos insertos en él, el centro del modelo profesionalizante europeo reside en el concepto de competencia.

Una de las grandes transformaciones introducidas en el modelo europeo ha consistido en la sustitución del término objetivo por el de competencia. Objetivo es un término genérico que no indica otra cosa que la meta o fin hacia los cuales se dirige el esfuerzo. Por objetivos educativos

se entiende los objetivos relacionados o referidos a resultados u organización del proceso educativo, que incluye metas propuestas o establecidas por las autoridades en todos los niveles. Tampoco dice mucho pero no es competencia. El término competencia se parece más al de objetivos conductuales, aunque éstos se muevan con un nivel de menor abstracción. Por éstos se entiende las metas de la enseñanza o de cualquier actividad de aprendizaje establecidas como criterios de realización efectiva o como descripciones observables de la conducta medible.

No está claro pero las competencias se parecen más a los objetivos-conducta. Mucho se ha escrito sobre las competencias, pero el que todavía existan grandes vacíos y desacuerdos entre los teóricos del modelo europeo frente a su definición, constituye un serio obstáculo para el diseño de programas educativos que tengan como soporte un enfoque basado en las mismas. Aunque no está clara la concepción de competencia, se dice que características relevantes de las competencias son la aplicación, complejidad, contextualización, idoneidad, integración, interdependencia, procesamiento de la información, resolución de problemas y transferencia. Además, se clasifican las competencias por razón de su amplitud – competencias clave o competencias básicas, genéricas o transversales, técnicas o competencias específicas– y por razón de los participantes – competencias individuales o personales, colectivas u organizativas.

Con frecuencia, al estudiar las competencias he pensado en Benjamín S. Bloom, quien con su equipo sistematizó –taxonomía– el mundo de los objetivos de la educación. Incluso me he detenido en analizar las competencias de algunas carreras y asignaturas y he encontrado afinidades entre ambas propuestas en desdoro del modelo de competencias.

Pero volvamos al tema presente de las funciones o misión de la Universidad con sus implicaciones desde el campo de las competencias. Competencia se podría definir como la capacidad demostrada de un individuo para poner en práctica o ejecutar, p.e. la posesión del conocimiento, destrezas y características necesarias para satisfacer las especiales demandas o requisitos de una situación particular. Ahora bien, la pregunta que surge a continuación es la siguiente: ¿Quién/qué instancia fija las demandas o necesidades que han de ser satisfechas?

La respuesta a la pregunta anterior es de fácil respuesta. Acudiendo a los documentos europeos es una constante la vinculación de las funciones de la Universidad con el mundo profesional y económico. ¿Por qué criterio se han de guiar las Universidades a la hora de seleccionar titulaciones y asignaturas? No es posible negar que estamos inmersos en un contexto utilitarista y economicista. Andrés de la Oliva remacha la misma idea en

sentido negativo: “Es verdad que las Universidades no deben vivir de espaldas al mercado. Y es verdad que los profesores universitarios no deben desconocer la importancia de que su trabajo investigador y docente vaya más allá de la transmisión de conocimientos. Pero las exigencias del mercado (tan difíciles de establecer, por lo demás) no pueden ser el norte de la planificación de la formación universitaria básica”.

Es decir, por presión de organismos a muchos niveles, comenzando por los mundiales, se ha impuesto la condición de justificar títulos en función de la demanda y salidas en un determinado ámbito profesional. En efecto, para que un Título de Grado pueda ser aprobado, precisa de algunas condiciones, algunas de las cuales pasan por la justificación del Título según su contribución al desarrollo no sólo del conocimiento sino para el ámbito laboral español y europeo, es decir, según la empleabilidad de titulados, demanda social de titulados, campos de ejercicio profesional, etc. Al final de la Ficha que es preceptivo rellenar para ser aprobada una titulación se habla de las competencias profesionales/cualificación profesional que confiere el Título.

Es verdad, como afirma De la Oliva, que las Universidades no deben vivir de espaldas al mercado. Pero también es verdad que es preciso encontrar el punto de equilibrio entre formar profesionales cualificados a nivel teórico y profesionales expertos en el *ejercicio* de determinadas profesiones. Estos saben hacer las tareas con pericia y precisión. Aquéllos conocen la razón de por qué se hacen determinadas cosas, ya que poseen un elevado grado de abstracción sobre un determinado campo y unos determinados saberes que están en la base de muchas profesiones. Por eso, dicha formación resiste el paso del tiempo, puesto que está bien enraizada en principios, que tienen un carácter estable. El movimiento de la “profesionalización” ha arrastrado a la Universidad hacia la creación de determinadas especialidades, a mi entender indebidamente, cuando bien podían haber satisfecho dichas demandas sociales –reales y necesarias– otros ámbitos o niveles educativos de formación profesional.

Qué oportuna la frase de Andrés de la Oliva: “la formación básica superior en Matemáticas, Química, Derecho o Filología, p. ej., depende del estado de las correspondientes Ciencias. Y un profesor no descuidará la transmisión de conocimientos (adquiridos mediante la investigación) a sus alumnos si quiere, en serio, *ir más allá*. Lo que cada profesor y el conjunto de los profesores de un alumno puede hacer para que éste *sea mejor*, se basa en lo que hagan para que *sepa* más y mejor”.

Giner, por su parte, afirma: “Nuestra mejor manera –dice textualmente– de responder a una “demanda social” variada, cambiante, a menudo

imprevisible, es consolidar áreas centrales y generales de conocimiento en cada una de nuestras Facultades, que preparen al profesional para una readaptación constante (un reciclaje, como suele decirse) ante un mundo en permanente mudanza. La reducción en el número de asignaturas es un paso importante para abrir las mentes de nuestros estudiantes a su readaptación permanente futura”.

Se habla de la reducción en el número de asignaturas. En efecto, se había llegado a un grado de concreción en sus denominaciones tal que en una reforma de hace algo más de un lustro se vio la necesidad de reducir asignaturas, ya sea suprimiendo algunas ya fusionando otras, y en todo caso trasladando asignaturas optativas al segundo ciclo, para que el primero retomara el carácter que siempre tuvo, el de ser fundamento de los saberes más especializados del segundo.

En el modelo europeo no es solamente el número de asignaturas el que se reduce, sino el de especialidades y títulos, y hasta la misma duración de los mismos Títulos de Grado. En Bolonia (1999) se fija para finales de la primera década del siglo XXI el adoptar un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables. Y España, como firmante de Bolonia, se compromete a reestructurar la enseñanza superior (antes del 2010), entre otros, con el siguiente objetivo: “Redefinir (reducir) el mapa de titulaciones”.

Lo que se pone en cuestión por nuestra parte es el criterio de selección de especialidades y titulaciones, que no puede venir fijada exclusivamente por criterios economicistas y empresariales, por la demanda social a corto plazo. Algunas de las protestas recientes de ciertos sectores de especialización se enmarcan aquí, aunque el fenómeno es mucho más complejo. Estoy recordando las protestas por el intento de desaparición de la Especialidad de Historia del Arte. Igualmente se podría afirmar de los saberes clásicos –Latín, Griego, ...

En la pancarta aludida de los estudiantes universitarios convocando a una manifestación “contra la mercantilización de la educación” se dice, entre otras cosas;

Slogan: “No a las empresas en la Universidad”

La explicación: “No somos un supermercado”.

En otro lugar de la misma pancarta:

Slogan: “No a las prácticas no remuneradas”.

Explicación: “Con la nueva legislación será imprescindible trabajar gratis para empresas o instituciones . No a la esclavitud de la juventud”.

Cincela una piedra de la Catedral de Burgos mejor –en igualdad de circunstancias– aquél que sabe que está construyendo una Catedral que aquel otro que está simplemente labrando o grabando con cincel en dicha piedra para construir una pared. Se es mejor profesional cuando se tiene perspectiva, formación cultural de carácter general, cuando se conoce y domina un campo científico que cuando no se tiene dicha perspectiva. Y es más acorde con el carácter del hombre que busca la verdad a través del conocimiento.

La investigación científica

Introducirme en un ámbito tan complejo como el investigador desbordaría la meta que con esta exposición pretendo. Por ello, para los fines de la presente exposición pienso que puede ser acertado el detenerme en dar unas pinceladas en forma de tesis o afirmaciones sobre las cuestiones básicas asociadas a la tercera de las funciones asignadas a la Universidad, la investigadora, dentro del modelo europeo. A lo largo de las páginas anteriores ya se han mencionado algunos aspectos, los cuales ahora de un modo sistemático se van a exponer en forma de tesis.

Tesis primera: Tanto a nivel europeo, como nacional y regional-autonómico la función que en la actualidad más se potencia de entre las asignadas a la Universidad es la actividad investigadora.

Ya se ha repetido y ha quedado claro de mi exposición que la investigación es la actividad básica para conseguir ese objetivo que la Unión Europea persigue, el de ser líder a nivel mundial en competitividad, desarrollo económico, creación de puestos de trabajo, etc.

En la ya aludida Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas de 5 de febrero de 2003 se decía de un modo categórico que el crecimiento de la sociedad del conocimiento depende sobre todo de la producción de nuevos conocimientos, ya que las tareas restantes son consecuencia de la producción de nuevos conocimientos, tanto su transmisión a través de la educación y la formación, como su divulgación a través de las tecnologías de la información y la comunicación, como su empleo por medio de nuevos procedimientos industriales o servicios.

Es posible que no quiera decirse, pero de la Comunicación aludida podría deducirse que la investigación es el ámbito primero de acción, seguido de la formación y educación, incluyendo en la formación la formación de los investigadores. Y la afirmación anterior no está desorientada, dado que la mayor parte de las acciones en el ámbito universitario se orientan en la práctica a potenciar la investigación y la formación de investigadores.

A nivel nacional, y hay que decir que esto no es ya reciente sino lejano en el tiempo, la actividad que más se prima y premia de entre las funciones de la Universidad es la actividad investigadora. La página de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA, entre otras actividades, certifica la mención de calidad de Doctorados, en donde el perfil investigador de los profesores que lo van a impartir es definitorio; acredita y evalúa la actividad docente e investigadora del profesorado a efectos de contratación por una Universidad pública o privada, y evalúa los planes de formación del profesorado –llamo la atención– ante el “cambio de rol del profesor”, tema al que aludí más arriba. Si se recorre a los incentivos con que se premia la actividad investigadora, la lista es larga. Baste recordar, además de la económica, el poder participar en tribunales de oposiciones, si se tiene un determinado número de evaluaciones de la actividad investigadora positivas, el dirigir tesis, el poder formar parte de determinados tribunales, etc.

A nivel autonómico ha ocurrido lo mismo. Léida la lista de las Agencias regionales autonómicas de evaluación del profesorado a fecha de hoy he podido contabilizar nueve y, por tanto, es mayoritaria su constitución para evaluar, entre otras actividades pero principalmente, la actividad investigadora del profesorado.

Tesis segunda: Entre el profesorado viene planteándose la atención a la actividad docente y a la función investigadora como enfrentadas y contrapuestas, de tal modo que este problema se está agudizando con el tiempo y afectando negativamente a la docencia en sus dos funciones, la de transmisión de la cultura y la formación de profesionales.

Es bien sabido que la actividad docente del profesorado se encuentra en conflicto con su actividad investigadora. La distinta consideración de las dos actividades por parte de las autoridades políticas y académicas ha sido fuente de conflicto. El conflicto en primer término ha sido interno del profesorado, por cuanto muchos profesores se plantean en forma muchas veces de dilema, incluso en muchos casos en forma de problema de

conciencia, a qué dedicar la atención, si a la actividad docente, que está regulada por normas horarias pero a la que se puede dedicar una relativa atención en preparación y calidad de la presentación, y algo similar se puede afirmar de las actividades de laboratorio, o a la investigadora, que es la que está incentivada de múltiples formas.

Y, además, ha sido fuente de conflicto externo. Sin ir más lejos, a título de ilustración, en las Universidades de la Comunidad de Madrid se ha asistido, y se asiste, a una disputa entre la administración y los profesores, a través de los sindicatos, sobre la fijación de los criterios para la atribución de un complemento adicional por méritos a los docentes. Cito algunos párrafos del Comunicado conjunto al profesorado de las Universidades madrileñas de los sindicatos ... –prácticamente todos:

“Las universidades expresan su disconformidad con el porcentaje asignado a la docencia”.

“Los sindicatos mantenemos nuestra disconformidad con el ridículo porcentaje asignado a la docencia –que, añadido yo, es del 8 %; y sigue– y con el método de evaluación de la investigación”.

“Consideramos que la docencia y la investigación deben tener el mismo peso y, en consecuencia, su porcentaje en el reparto del complemento debe ser similar”.

Ya en 1930 Ortega había denunciado este problema: “La Universidad contemporánea ha complicado enormemente la enseñanza profesional que aquélla en germen proporcionaba, y ha añadido la investigación, quitando casi por completo la enseñanza o transmisión de la cultura” (p.36). Y da un paso más: “Ha sido desastrosa la tendencia que ha llevado al predominio de la ‘investigación’ en la Universidad. Ella ha sido la causa de que se elimine lo principal: la cultura. Además ha hecho que no se cultive intensamente el propósito de educar profesionales ad hoc” (p. 58). La docencia, esto es, la transmisión de la cultura y la educación de profesionales, ha sufrido las consecuencias del predominio e incentivación prevalente de la investigación en la Universidad.

¿Hacia dónde se va? Es muy fuerte, cada vez más, la presión del entorno académico institucional hacia la producción científica, pienso que en perjuicio de la tarea docente. , incluida la de promoción de categoría profesional del profesorado. Se certifica con más facilidad, sin filtro alguno, la actividad de la docencia, que no tiene consecuencias académicas, excepto las meramente administrativas, mientras los filtros de la

actividad investigadora son mucho más exigentes y las consecuencias más trascendentales en términos académicos y profesionales.

Se asiste, por una parte, como se vio, a la demanda creciente de tiempo que el profesor ha de dedicar a los alumnos, mediante la inclusión de modelos multimetodológicos para que aprendan; y, por otra, es creciente la presión hacia la investigación, de tal modo que es llegado el momento de tener planteado un problema de difícil solución y graves consecuencias, sin duda para la docencia. Uno recuerda aquel “publish or perish”, que se ha dicho con frecuencia en contextos norteamericanos dentro del profesorado.

Este problema ya ha sido identificado por las autoridades académicas. Una solución dada ha consistido en evaluar la actividad investigadora y la docente con igual esmero, de tal modo que a la hora de la incentivación del profesorado, p.e. mediante la dotación de plazas de promoción, se potencie en igualdad de circunstancias la actividad docente como la función investigadora, en forma de dotar un 50 % de plazas con sendos perfiles. Lo que parece claro es que ya era difícil conciliar ambos perfiles en una misma persona, pero va a ser más difícil que esa conciliación ocurra con el actual modelo.

Tesis tercera: La función de investigación es de una naturaleza distinta de las de transmisión de la cultura y formación de profesionales, así como probablemente los perfiles de los profesores universitarios que las cultivan.

Si en la parte primera de la exposición se dijo que la docencia es la actividad natural de la Universidad, es congruente concluir que la investigación es otra cosa por lo que a las funciones de la Universidad se refiere. Ortega lo dice con toda claridad en su discurso en varios momentos: “Se entenderá por Universidad *stricto sensu* la institución en que se enseña al estudiante medio a ser un hombre culto y un buen profesional” (p. 73). Y en otros momentos afirma: “la ciencia, en su sentido propio, esto es, la investigación científica, no pertenece de una manera inmediata y constitutiva a las funciones primarias de la Universidad ni tiene que ver sin más ni más con ellas” (p. 54). “Separemos profesión y ciencia” (p. 54). “Es preciso separar la enseñanza profesional de la investigación científica” (p.57).

Cuando se lee al Cardenal Newman esta idea está igualmente clara en él. Afirma que descubrir y enseñar son funciones diferentes. Obedecen también a dones distintos, y generalmente no aparecen unidos en una misma persona. Quien dedica su día a transmitir el saber que posee, difi-

ilmente tiene tiempo para adquirir saber nuevo. El sentido común de la humanidad ha asociado la búsqueda de la verdad con el aislamiento y la quietud. Los más grandes pensadores, dice, se han concentrado tanto en sus temas que apenas podían sufrir la interrupción en su estudio. No niego, sigue diciendo, que existan grandes ejemplos en el otro sentido, pero debe reconocerse en conjunto que mientras la enseñanza implica actividad externa, la casa natural del experimento y la especulación es un lugar retirado.

¿Cómo es el perfil del profesor y el del investigador? Ortega habla del carácter peculiar de las disciplinas culturales, que es sintético y sistemático. Por ello, dice, es necesario crear vigorosas síntesis y sistematizaciones del saber para enseñarlas. De ahí deriva la necesidad de fomentar un género de talento científico, que es distinto del talento integrador. Y continúa: “Hombres dotados de ese genuino talento andan más cerca de ser buenos profesores que los sumergidos en la habitual investigación” (p.72).

Y lanza a continuación una acusación o denuncia: “uno de los males traídos por la confusión de ciencia y Universidad ha sido entregar las cátedras según la manía del tiempo, a los investigadores, los cuales son casi siempre pésimos profesores, que sienten la enseñanza como un robo de horas hecho a su labor de laboratorio o de archivo” (p.72). El habla, y lo recuerda con cierta frecuencia, del profesor ordinario, sin excluir casos particulares de buenos docentes e investigadores a la vez.

Mientras estaba leyendo estas páginas, me ha venido a la mente la sentencia que se ha asociado a distintos eminentes profesores, en todos los casos estudiosos, científicos, especuladores o investigadores: “Esto de la Universidad es una cosa excelente: Se lee, se piensa y reflexiona, se pasea, se escribe, se investiga, ... ¡Si no fuera por esas 6 horas de clase a la semana que me perturban y distraen de mi tarea!”.

El perfil del profesor y del investigador probablemente también es distinto, y del mismo campo que se cultiva. Afirma Ortega: “Las disciplinas de cultura y los estudios profesionales serán ofrecidos en forma pedagógicamente racionalizada –sintética, sistemática y completa–, no en la forma que la ciencia abandonada a sí misma preferiría” (p.73).

Tesis cuarta: Sin embargo, “la Universidad (...) no puede ser eso sólo” (p. 74), cultura y enseñanza de las profesiones. “La Universidad es distinta, pero inseparable de la ciencia. Yo diría: la Universidad es, además, ciencia” (p. 76); “tiene que ser, antes que Universidad, ciencia” (p. 76). “Precisamente porque ésta no es, por sí misma, ciencia (...) tiene que vivir de ella” (p. 76).

En esto todos los autores están de acuerdo. El problema es el modo de integrarlo.

CONCLUSIÓN

Vayan donde vayan las reformas, sin embargo, es preciso insistir en algunas ideas y, en la medida en que esté de nuestra parte, hemos de contribuir como profesores, como ciudadanos, padres, profesores, estudiantes, a suplir algunas acciones, si es que los tiempos no van en la –creo– dirección del todo correcta. Pienso que siguen vigentes aquellos objetivos, que no funciones, de la Universidad, cuando se decía que la Universidad debía de contribuir, entre otras cosas, a desarrollar ciudadanos libres, con pensamiento crítico y con influencia en el entorno inmediato de su actividad profesional siendo líderes.

Ortega en algún momento habla de la preparación para mandar, líderes de la sociedad. “La sociedad necesita buenos profesionales (...). Pero necesita antes que eso y más que eso asegurar la capacidad en otro género de profesión: la de mandar” (p.37). Si no es así, ¿han de ser meros ejecutores, eso sí, técnicamente muy bien preparados, de las consignas y metas que otros, muy pocos, cada vez menos, han diseñado? Es preciso rebelarse ante esta situación en la práctica. Se puede ser leal pero independiente. Y el universitario es, debe ser, una persona independiente, con pensamiento propio.

Por tanto, concluyo afirmando:

Si la cultura “era (...) el sistema de ideas sobre el mundo y la humanidad que el hombre de entonces poseía” y era “el repertorio de convicciones que había de dirigir efectivamente su existencia” (p. 35); y si la “la cultura necesita (...) poseer una idea completa del mundo y del hombre.; no les es dado detenerse, como la ciencia, allí donde los métodos del absoluto rigor teórico casualmente terminan” (p. 65), entonces de ningún modo debe abandonar esa función de formación que está en la base de cualquier buen profesional e investigador.

De lo contrario, la desaparición de la cultura traerá, como afirma Ortega y se ha aludido a ello anteriormente, “funestas consecuencias (...) que ahora paga Europa. (...) Ese personaje medio es el nuevo bárbaro, retrasado con respecto a su época, arcaico y primitivo / (...). Este nuevo bárbaro es principalmente el profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también” (pp. 36/7); “un bárbaro que sabe mucho de una cosa” (p. 71).

Por otra parte: “La sociedad necesita buenos profesionales” (p. 37). Pero la fuente de donde se surten las profesiones emergentes no debe ser

preferentemente la demanda social, económica o de los empresarios. Dice Andrés de la Oliva: “la formación básica superior en Matemáticas, Química, Derecho o Filología, p. ej., depende del estado de las correspondientes Ciencias”.

Finalmente, la investigación científica es una tarea necesaria, cuyo cultivo ha de ser coexistente con la atención a la docencia. Y en cualquier caso el docente ha de beber necesariamente de las fuentes de la ciencia y de sus conclusiones científicas. Afirma Andrés de la Oliva: “un profesor no descuidará la transmisión de conocimientos (adquiridos mediante la investigación) a sus alumnos si quiere, en serio, *ir más allá*”.

Por tanto, desde mi punto de vista, la consecuencia más básica de todo esto reside en los criterios en la selección del profesorado. Afirma Ortega: “No decidirá en la elección del profesorado el rango que como investigador posee el candidato, sino su talento sintético y sus dotes de profesor” (p. 74).

REFERENCIAS

- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). El papel de las universidades en la Europa del conocimiento, Bruselas (05.02.2003), COM (2003) 58 final
- FERRER PI, P. (1973). *La Universidad a examen*, Ariel: Barcelona, 423 pp.
- JOVER OLMEDA, Gonzalo; Fernández-Salinero, Carolina y Ruiz Corbella, Marta (2005). *El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea*, XIV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Universidad Politécnica de Valencia. Noviembre de 2005.
- KELLER, F. S. (1968). Goodbye, teacher... *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 1, pp. 78-89.
- LÓPEZ LÓPEZ, E. (1991). Eficacia de una situación del aprendizaje a través del PSI (vs. Enseñanza Convencional) en la Universidad, *Bordón*, vol. 43:3, 315-328.
- NAVAL DURÁN, C. y Altarejos Masota, F. (2000). *Filosofía de la Educación*, Pamplona: Eunsa, pp. 250.
- NEWMAN, J.H. (1996). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*, Eunsa: Pamplona.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1992: 1930). *Misión de la Universidad. Y otros ensayos sobre educación y Pedagogía*, Revista de Occidente en Alianza Editorial: Madrid.

BOLONIA, UN RETO, UNA RESPONSABILIDAD

Por M^a CONSOLACIÓN ISART HERNÁNDEZ
Universidad CEU-San Pablo

SUMARIO

I. Un reto. Bolonia y la universidad medieval europea Declaración de Bolonia y la Sorbona. Qué es la institución universitaria: escuela, cultura, desarrollo. Reformas que “afectan”. “Logros” de la LOGSE en relación con la universidad. II. Una responsabilidad. Objetivos estratégicos: títulos equiparables; estudios basados en dos grados; créditos uniformes; Suplemento Europeo al Título. Importancia de la libertad. ¿Relación Universidad-empresa? Harvard como paradigma. Nuevo modelo: qué enseñar; cómo enseñar; perfil del profesor; evaluación alumno y ... profesor. Voces autorizadas de la universidad española. Aspectos positivos de la reforma. III. Conclusiones.

Bolonia, la universidad más antigua de Europa –de principios del siglo XI–, lleva ya unos años de actualidad gracias al proceso que ha tomado su nombre y que puede significar, de algún modo, el fin del histórico modelo de la universidad tradicional en Occidente. Hace ya casi mil años del nacimiento de las primeras universidades en la Europa medieval. Hablamos, pues, de una institución milenaria, una institución que ha realizado aportaciones tan importantes a la sociedad y a la cultura occidental, que no debemos pasarlas por alto fácilmente, sobre todo cuando en el horizonte se vislumbran reformas que pueden cambiar sustancialmente su esencia.

Todos sabemos que, durante 700 años, las universidades de Europa han hablado latín y, al amparo de esta lengua, maestros y discípulos viajaban con libertad por las aulas de todo el continente. Tomás de Aquino, Alberto Magno, Fray Luis de León, podían enseñar en Bolonia,

la Sorbona, Salamanca o Alcalá. De esto han pasado muchos siglos y somos conscientes de que nuestras universidades actuales han sufrido numerosos cambios –sobre todo a partir del siglo XIX y la imposición de la universidad napoleónica–, pero, con todo, aún se reconocen como descendientes directas de aquellas que vieron la luz en plena Edad Media, cuando renacían al mismo tiempo las ciudades y los mercados o las primeras catedrales góticas. Con ellas se inicia el primer renacimiento europeo, situando a Europa de nuevo a la cabeza de la ciencia y la cultura. La labor que habían realizado los monarcas españoles en la Escuela de Traductores de Toledo, colaboró de forma decisiva a conseguir este hito que supondrá un paso fundamental en la historia de la humanidad.

Es evidente, pues, que no todo es tan innovador en el proyecto de Convergencia Europea; ese espacio educativo común europeo del que ahora oímos hablar, como si se tratara de una aportación novedosa, con sus planes de estudio perfectamente homologados, no es más que una vuelta a lo que ya se hacía durante los siglos XII al XVIII, cuando toda la cristiandad era un espacio único de enseñanza.

Con todo, la Declaración de Bolonia no es una directiva de la Comisión Europea de obligado cumplimiento. La primera acción consistió en una declaración elaborada por los Rectores de las Universidades europeas, reunidos en Bolonia en 1988 (once años antes de la conocida Declaración de Bolonia). Allí firmaron el documento que se conoce como la Carta Magna de las Universidades Europeas con ocasión del IX centenario de la fundación de la más antigua de ellas.

Dos son las tesis de la Declaración:

1.– Confiaban a la Universidad un papel fundamental en el desarrollo “cultural, científico y técnico”.

2.– Afirmaban la necesidad de ignorar las fronteras geográficas y políticas, alentar la movilidad del profesorado y de los estudiantes.

Diez años después (1998), los ministros de educación de cuatro Gobiernos de la Unión Europea (Alemania, Italia, Reino Unido y Francia) firmaban en París la Declaración de la Sorbona. Es en esta Declaración donde comienza a vincularse, desde el principio del Grado, la vida profesional y la universitaria como un todo inseparable. La Sorbona abre la puerta de un proceso que podríamos llamar de “laboralización”, que nos conducirá a abandonar la idea del conocimiento como el objetivo tradi-

cional de la institución universitaria para acabar en la de la formación de profesionales.

Un año más tarde, el 19 de junio de 1999, se hace pública, de nuevo en la ciudad italiana, la Declaración de Bolonia; ahora ya sí se habla con claridad de dotar a los ciudadanos “de las competencias necesarias” con vistas a promocionar “la capacidad de la obtención de empleo”. Por el contrario, los representantes de las Universidades fundaron en estos mismos días la Asociación Europea de la Universidad (EUA), insistiendo en la autonomía de las Universidades y llamando la atención contra lo que se llama una “noción exclusivamente comercial” de la Universidad. Advierten sobre el problema que causaría la homogenización de la Educación Superior Europea, si sigue una política ajena al conocimiento de las particularidades de cada una de las universidades.

El 19 de junio de 1999, por tanto, firmaron los ministros de Educación en aquella ciudad la Declaración conjunta a favor del llamado Espacio Europeo de Enseñanza Superior. El documento pretendía favorecer la movilidad de los estudiantes y profesores reconociendo que los títulos serían intercambiables para la práctica profesional en toda la Unión Europea. Los objetivos se establecieron para el 2010. Significa todo un reto, pero un reto en el que la Universidad tiene mucho que decir, porque tendría mucho que cambiar.

En 2010 ya todo debería estar organizado conforme al nuevo diseño europeo. No falta tanto tiempo, pero, con todo, ese ambicioso objetivo inicial del proceso lleva un camino alarmante de confusión generalizada. Por ejemplo, la última reunión de ministros de Educación europeos, en Noruega, muestra claramente cómo el proceso parece desinflarse poco a poco. La Sorbona está dando marcha atrás; la universidad italiana aceptó el reto unánimemente el curso anterior y éste, también de modo unánime, le ha vuelto la espalda. Otros países aún no se han incorporado al nuevo calendario a los nuevos planes de estudio. Siguen estudiando en comisiones de expertos lo que sería necesario cambiar y lo que no. En España vamos también con relativo retraso, pues aún no ha aparecido el catálogo global de titulaciones y faltan por definir los Planes de Estudio de las que ya han sido aprobadas.

En definitiva, se trata de un proceso muy complejo y en el que se encuentran implicados muchos intereses. Sólo en el sistema universitario español contamos con una combinación de 17 comunidades autónomas, 70 universidades autónomas y unos 60.000 profesores ¡también autónomos! ¿Va a ser posible cambiar nuestra universidad a base de decretos?

Es lógico que los profesores estén intranquilos por la falta de concre-

ción del nuevo diseño, por no conocer muy bien qué es lo que se pretende, hacia dónde se va, ni cuál será el respaldo económico con que contarán para llevar adelante la reforma. “Creo que no hay peor cosa que estar en situación de cambio y que éste no termine de producirse” (palabras de Juan Vázquez, Presidente de la CRUE, hace unos meses, III.05). Es cierto que la Universidad necesita una reforma, pero no lo es menos que son mucho más importantes las seguridades. Con tantas reformas abiertas y pendientes, lo que se genera es incertidumbre, escepticismo y, en el fondo, una gran desilusión.

Los Plenarios de Decanos nos hemos estado reuniendo durante dos años para elaborar los nuevos modelos de Planes de Estudio, los llamados Libros Blancos que debíamos enviar con plazos muy rigurosos a la ANECA. En el Plenario de Comunicación el Libro Blanco se cerró en octubre del 2004. Allí se pedían titulaciones de 4 años, con itinerarios diversos para las tres carreras de comunicación. Al entregarlo en la ANECA se nos dijo que estaba muy bien elaborado, pero nada más. Al cabo de año y medio, la Ministra nos dice que se impartirá una única titulación en comunicación, con una posible mención en el último año en Periodismo, Comunicación Audiovisual o Publicidad. Cuando uno repasa los periódicos de hace dos años, se da cuenta de que lo que se nos decía al principio, es a lo que hemos llegado después de tanto preguntar a las comisiones de expertos o a los Decanos. Uno tiene la sensación de que ha perdido el tiempo tremendamente y de que le han tomado el pelo, así de sencillo.

Por otro lado, hay un tema más preocupante que nadie ha acometido hasta ahora: cuál es la nueva misión de la Universidad. Si no se aborda con rigor, es posible que estemos formando profesionales, pero no universitarios en el sentido que este término tenía en la secular universidad europea. Todas ellas tienen tradiciones distintas y, por tanto, están concebidas de forma diferente. Son muy diversas, además, las tareas de un profesor en la enseñanza de cada asignatura (un historiador trabaja de forma muy diferente a un químico o a un cirujano). Pero, qué es una universidad:

- es una escuela (la diferencia está en que los estudiantes se preparan para la vida profesional),
- un lugar para la investigación, para la cultura (se unifican todas las disciplinas del saber),
- un lugar fundamental para el desarrollo de una nación.

Son palabras del Rector honorario de Munich, Nikolaus Lobkowitz, en una conferencia pronunciada en Madrid en octubre de 2003. Es un

ideal, es verdad, pero creo que es bueno tener clara la meta cuando se empieza a diseñar una reforma, para saber, al menos, *qué debemos evitar, qué fomentar y cómo reaccionar ante lo que se avecina*.

Tomar el pulso de la educación de un país supone realizar un diagnóstico de esa sociedad y, al mismo tiempo, adelantar lo que va a ser su futuro más inmediato. Es elemental. No hay que ser demasiado clarividente para darnos cuenta de que quizá el problema latente más grave que tiene España hoy día es precisamente éste de la educación. No me refiero sólo a la transmisión de conocimientos –eso es enseñanza–, o a la preparación técnica para ejercer una profesión. Enseñar es algo mecánico y lo podrá hacer enseguida cualquier ordenador. Educar, en cambio, implica cultivar todas las facultades de la persona, la inteligencia, la voluntad, el corazón, la configuración total de la persona, en su dimensión física, intelectual y espiritual, preparando a la persona para ser auténticamente libre, justa y responsable.

Estoy segura de que no adivino nada nuevo si manifiesto la tremenda preocupación por los resultados de nuestro sistema educativo actual¹; no sólo por los resultados académicos de un nivel cada vez más lamentable, sino por los educativos en un sentido más amplio, por la formación en valores de nuestros estudiantes. Como consecuencia inevitable, aumenta día a día, el desánimo, la desilusión, el cansancio en los que nos dedicamos a la preciosa, pero complicada tarea educativa. Es natural, ¿qué papel desempeñamos, cuando, día tras día, comprobamos que los resultados son contrarios a lo que pretendemos? ¿Que no sólo somos nosotros los encargados de la educación, ni, por supuesto, los más importantes?

Es evidente que nuestro sistema educativo –no sólo universitario– sufre una enfermedad mortal ¿cuál es la raíz?

Y es que la educación ha pasado de unas “manos personales” a unas fuerzas anónimas. La escuela ha quedado sustituida por la sociedad, que es la que hoy aporta sus valores (o contravalores), por educadores anónimos, como puede ser la TV, los medios de comunicación en general, las masas, con su pensamiento dominante, el políticamente correcto, la calle y un largo etc. Con estos datos sobre la mesa, no entiendo por qué la convergencia europea en educación ha comenzado por la universidad, como si la casa la empezamos por el tejado.

¹. Según el informe de Pisa, de mayo de 2005, los alumnos españoles no leen, suspenden matemáticas y apenas tienen nociones científicas. Cuando se lee poco, se piensa poco, se habla mal. Todo termina por ser “guay” o “bestial”. España quedó por debajo de la media de los 41 países encuestados.

Pero ¿es verdad que empezamos la casa por el tejado o es algo que estaba mucho más pensado de lo que nos puede parecer ahora? La reforma que se quiere imponer en la universidad nos recuerda mucho a otras reformas anteriores en la educación secundaria:

1970: Ley General de Educación

1990: LOGSE

2002: Ley de Calidad de la Educación (no llegó a implantarse).

De todas ellas, la Ley más impopular de todas ha sido la LOGSE. Ha extendido la enseñanza a costa del hundimiento de los niveles y de la desesperación de alumnos (buenos y malos) y de los profesores. Se trataba de un modelo de escuela “comprensiva”, un invento anglosajón, que, cuando llegó a España, arrastraba tras de sí unos resultados desastrosos en todos los países donde se había implantado en los años 70. A pesar de ello, entró en nuestras aulas y nuestros niños han sido nuevas víctimas del modelo.

Está claro que no sólo hay que echar la culpa a las deficitarias leyes actuales; una parte importante la encontramos también en la misma familia, en los medios de comunicación, en los ambientes que frecuentan los estudiantes fuera de sus clases, etc.

Pero no hay ninguna duda de que, desde hace años, la pedagogía que impera en las escuelas está basada en la facilidad, en el no esfuerzo (sin esfuerzo no se puede conseguir absolutamente nada en la vida), en la no jerarquía, en el “no contenidos formativos serios”, en la no memoria, en el no pensar, sino más bien en fomentar todo lo espontáneo. Uno de los postulados más insensatos que hemos oído hasta la saciedad es que no se debía elevar el nivel de exigencia porque eso “atentaría contra la igualdad de oportunidades”. En mi modesta opinión, es una falacia monumental que no lleva nada más que a fomentar la tontería de todos.

Todo parece indicar que hay un cierto resentimiento contra la excelencia; parece que aspirar a nota es caer bajo la sospecha de los demás compañeros. Y, para que el profesor no tenga que enfrentarse a la dificultad de conseguir que todos estudien, cada vez se habla menos de “estudio” y más de “trabajo escolar”. La introducción de la informática, el trabajo en equipo, lo lúdico, colaboran a ello y son, al mismo tiempo, una ayuda para olvidar que, si no hay un estudio serio, tampoco habrá resultados de excelencia académica. Ahora bien, el alumno que participa de las actividades propuestas y cumple los mínimos de asistencia, le sobran los exámenes, ya está evaluado (siempre positivamente, desde luego). Además,

si se eliminan los exámenes, ya no será tan evidente que unos avanzan más que otros².

En definitiva, se lleva el ser iguales, ¡como si eso fuera posible! Siempre habrá unos más inteligentes que otros como los hay más altos que otros o más gordos. Porque la excelencia no es de la aristocracia, sino de la misma condición humana. Es cierto que no es posible igualar, pero se intenta por todos los medios, dando mucha más importancia al igualitarismo que al nivel de conocimientos de los alumnos. Es algo que siempre me ha llamado mucho la atención porque igualar a todos por un mismo patrón equivale siempre a “cosificar”. Es imposible hacerlo con las personas; de hecho, ni Auschwitz ni los campos de concentración soviéticos lo consiguieron. Me parece que no hay nada más perjudicial para una sociedad como, en lugar de intentar que los más posibles sean buenos, empeñarse en que nadie lo sea para “acabar con las diferencias”. Las diferencias serán mínimas al comienzo de los estudios, pero es obligado que las haya a su término (cf. Javier Marías, *El País*, 9.10.05). En cambio, un famoso psicólogo sueco, Eriksson, afirma que el éxito de la educación está en todo lo contrario, en la diferenciación. La idea de frenar a los más capaces no lleva a más que a lograr que éstos queden desatendidos, que no aprendan nada nuevo y que se aburran, lo que no deja de ser una forma importante de “abuso”.

En una asignatura de cultura general –ya en la Universidad–, un profesor preguntó a sus estudiantes qué significaba la expresión “cogito, ergo sum” y quién la había dicho. Uno de ellos contestó: “Me han cogido, soy yo’, la dijo Cristo en el Huerto de los Olivos”. Hace sólo un par de meses Antonio Alvar, catedrático de Latín de la Universidad de Alcalá y Presidente de la Sociedad Española de Estudios Clásicos, se quejaba en el *Campus* de *El Mundo* de que nuestras leyes educativas no promueven materias que enseñen a pensar, como lo hace con tanta eficacia una lengua clásica. No es inútil recordar que las naciones europeas más florecientes en materias científicas y técnicas son las que dedican mayor atención al estudio de las lenguas clásicas desde los primeros años del bachillerato.

Sin esfuerzo no hay aprendizaje; sin aprendizaje no se da el crecimiento educativo. No nos engañemos; el fracaso escolar universitario,

² . Se prohíbe repetir curso instalando la promoción automática pues, se decía que era más importante el desarrollo social que el intelectual y que convenía que el joven siguiera con sus compañeros. Sin embargo es evidente que los alumnos conocen que nunca llegan al nivel de los demás y suelen caer en una inmadurez agresiva (llamando siempre la atención, creyéndose el centro del mundo, como los niños más pequeños).

la calidad de la docencia y su efecto en el espacio europeo que se acerca, no sólo depende del profesor y de los medios, sino también de los alumnos.

El curso pasado se elaboró en la Universidad de Extremadura un test con una serie de ítems que determinan el grado de cumplimiento de la actividad “discente” en los siguientes campos: asistencia a clase, uso de las tutorías para resolver dudas, estudio diario para poder llevar a cabo la evaluación continua, asistir a los exámenes, nivel de preparación básica e interés con que llegan a la universidad. Estos campos son requisitos fundamentales y está comprobado que quienes los cumplen aprueban y viceversa.

Tras recoger información de 15.000 alumnos procedentes de todos los cursos³, los resultados obtenidos reflejan que el 62% no tienen la preparación básica que les permita seguir adecuadamente las explicaciones en clase; la asistencia a clase está por debajo del 50%; el 61% de los que asisten participan muy pocas veces en la clase (¿cómo implantar la evaluación continua con estos índices tan bajos de asistencia y participación?); al 75% de las tutorías acuden entre el 0% y el 25% de los alumnos. De estos el 85% van sólo de una a cinco veces a lo largo del curso. Estamos ante una cifra alarmante si tenemos en cuenta que la nueva metodología docente se basa sobre todo en el sistema tutorial de la enseñanza; al 31% de las asignaturas se presentan el entre el 50% y el 75% de los matriculados; tres de cada cuatro alumnos no se expresa con corrección en los exámenes. En relación con el interés que muestran los alumnos por aprender, tenemos que destacar que el 36% muestra poco interés, el 54% aceptable y sólo el 7% mucho. ¿Consecuencia de todo esto? El 74% de los profesores universitarios reconoce que el nivel va bajando paulatinamente y el 63% de ellos reconoce que suspenderían al 98% de los alumnos que aprueban actualmente la selectividad. Parece paradójico hablar de calidad docente sin tener en cuenta estos datos.

Los alumnos de hoy estudian menos, cuestan más a la sociedad, pero aprenden menos. Aprenden “otras cosas”, se nos dice. Sí, es cierto, aprenden a usar un buscador en internet, a imprimir un texto, a cortar, copiar y pegar textos... ¡de otros!

Está claro que, si no hay excelencia, por supuesto, tampoco hay fracaso (¡con lo educativo que es un suspenso!). “Fracaso” es hoy palabra tabú, en cierto modo, como si el fracaso no ayudara a crecer a la persona, como si sólo fuera algo negativo. En la actualidad se tiende a nivelar todo

³ . UEX. *El País*, 6 de junio de 2005, p. 43.

en nombre de una supuesta igualdad. Igualar por abajo siempre ha resultado demasiado sencillo; lo difícil es tirar del alumno hacia arriba, explotar todas sus potencialidades al máximo. Respetar a los alumnos implica exigirles. Todos recordamos con cariño esos profesores que fueron tan duros, que no regalaban la nota, que exigían, pero que educaban con toda su persona.

Para que se dé verdadera educación se han de transmitir conocimientos al mismo tiempo que valores formativos. La calidad de la educación tenemos que medirla más bien por las metas que por los medios y la meta es la formación de nuevas generaciones maduras, con criterio propio, con capacidad para seguir aprendiendo, para generar a su vez saber por sí mismas.

Nos encontramos, pues, ante una de las reformas más importantes de la historia de la Universidad europea. Supone una oportunidad para actualizar la Universidad y para reflexionar, al mismo tiempo, sobre su naturaleza y su función en la sociedad.

Los objetivos estratégicos que la reforma universitaria nos plantea son conocidos de todos:

- sistema de títulos fácilmente comparable;
- sistema de estudios basado en dos grados;
- sistema de créditos uniforme;
- emisión del Suplemento Europeo al Título.

Todos reconocen que es preciso un nuevo modelo de universidad. Ahora bien, cuando hace ya tres años, comencé a oír hablar del proyecto de integración del espacio superior europeo, de la igualdad de títulos y programas, tengo que confesarles que yo, sinceramente, me eché a temblar⁴. Siempre me ha horrorizado la homogenización (por lo que les comentaba más arriba acerca del igualitarismo). Es imprescindible un marco de libertad. Querer que todas las Universidades europeas estén cortadas por el mismo patrón significa fomentar el modelo menos idóneo para una actividad de innovación y creación. A mi modo de ver, sólo tendremos una Universidad de calidad cuando tengamos una Uni-

⁴ . Sin considerar que la integración de la universidad española en el espacio europeo es complicada, pues no se parte de un lugar común ni podemos homogeneizar realidades diversas a golpe de decreto. Los parámetros de evaluación, por ejemplo, no pueden ser los mismos para realidades que no compiten en las mismas condiciones por las diferencias de sistemas (las universidades privadas nunca han tenido reconocidos sus tramos de investigación, por poner un caso).

versidad diferenciada, cada una con su carácter propio, con su tradición investigadora particular, una Universidad libre. Esto sólo está reñido con la supuesta “neutralidad” que se nos quiere imponer a toda costa y que no puede menos de terminar en una desertización intelectual, donde es imposible que florezca absolutamente nada. Estoy absolutamente convencida de que la fuerza de una Universidad no está en sus recursos económicos, ni en sus apoyos políticos o empresariales, sino en la capacidad que tengan sus miembros para pensar con originalidad y libertad creadora (algo que es de su suyo incompatible con el utilitarismo que ha invadido la Universidad).

Seguramente todos ustedes conocen el gran eco que ha tenido en Francia el *Libro negro de las reformas universitarias: Universitas calamitatum* (2004), donde se analizan pormenorizadamente objetivos, programas y metodologías docentes del nuevo espacio superior europeo. El 4 de abril de 2005 un colectivo de unos 2000 profesores e investigadores de la Universidad española firmó un manifiesto en defensa del conocimiento ante los cambios que se proponen, desde el Ministerio y las Comisiones de expertos, al margen de la Universidad⁵; en él manifestaban su preocupación ante la orientación que el proceso de reforma universitaria europea estaba adquiriendo y acerca de la misma noción de Universidad que se refleja en él. El manifiesto nació en la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense, pero se han adherido a él profesores de otras muchas universidades.

La reforma argumenta que es preciso atender la demanda social y esto hace sospechar que la universidad quede supeditada a las directrices de las empresas, atendiendo casi de modo exclusivo a la formación de profesionales solicitados por éstas. Hay que tener en cuenta que el manifiesto se redactó antes del vendaval de protestas debido a la publicación del catálogo de titulaciones; sin embargo, en él adelantaban ya algunos de los argumentos que más tarde se esgrimirán para explicar la supresión de determinadas carreras (Humanidades, Arte, Musicología).

Entre las acusaciones más fuertes a la nueva reforma está precisamente la de la “mercantilizar la Universidad”. Es cierto que la universidad no puede vivir de espaldas al mercado laboral, ni sus profesores pueden desconocer la importancia de que su trabajo investigador y docente vaya más allá de la transmisión de conocimientos. Pero reducir la Universidad a un desarrollo profesional es mermar las posibilidades de formación (las exi-

⁵ . “Casi 2000 profesores secundan una crítica a la convergencia”, *Campus. El Mundo*, 1.VI.2005.

gencias del mercado son tan difíciles de establecer, además). Por otro lado, los grandes desafíos de la sociedad contemporánea no se solucionan sólo con buenos profesionales, sino sobre todo, gracias a la calidad humana de éstos. Esta misión es la que no debe olvidar la Universidad. Se va a clase para ser enseñado, cultivado (la cultura es un fin en sí misma), no para ser contratado, en palabras del ensayista francés Alain Finkielkraut. En cambio, según el modelo educativo del proyecto piloto “Tuning”, lo importante es la adquisición de competencias, habilidades y destrezas, frente a la adquisición de conocimientos. No estamos sólo ante un mero cambio terminológico, sino que todos somos conscientes de que el modelo de las competencias procede del ámbito empresarial y supone que los profesores deberán modelar a sus alumnos conforme a los criterios de sus futuros empleadores. Quizá no estamos tan lejos del día en que la Universidad termine por convertirse en mera garante de mano de obra, configurada según las exigencias del mercado laboral de cada momento.

La convergencia de la universidad europea –se nos dice– pretende emular a la Universidad norteamericana y se nos propone como paradigma ideal la misma universidad de Harvard, donde tan arraigada se halla la cultura del esfuerzo. En la Declaración de Bolonia se habla de “aprender a aprender”; en cambio, los norteamericanos querían decir: “aprender a esforzarse”. No podemos olvidar que el sistema angloamericano está pensado para compensar las deficiencias de una educación secundaria muy deficiente (es cierto que en España la tradicional educación secundaria de alta calidad hace ya tiempo que desapareció y que la actual tiene visos de deteriorarse cada vez más). El profesorado de Harvard pone su interés en la implicación emocional del estudiante, el logro de lo que llaman la “metacognición” y en la monitorización continua de su actividad.

En relación con la asistencia a las clases, frente a nuestros bajos niveles de presencialidad, en el modelo Harvard las ausencias de los estudiantes son incomprensibles; seis clases perdidas de 40 ó 50 bastarían para no plantearse las calificaciones al alumno. El examen final nunca puntúa más de 50%. Todo este sistema podríamos reproducirlo también en Europa, pero los cimientos sobre los que se asienta Harvard no son ni parecidos (mucho menos en España). Pero tal vez no haya que ir tan lejos. Quizá baste con partir de los alumnos que llegan a poder estudiar en Harvard. No sé si todos ustedes conocen el sistema de selección de la famosa universidad norteamericana. Harvard recibe 85.000 solicitudes para cursar el Grado y, de entre ellas, tras varias pruebas y exámenes rigurosos, no admiten a más 4000 estudiantes. Con esa selección,

cualquier metodología, cualquier plan de estudios dará siempre resultados. ¿Es comparable con lo que tenemos en Europa, no digo ya en nuestra universidad española?

Además, su financiación no proviene del Estado más que en un pequeño tanto por ciento respecto al total de sus ingresos. El monto mayor proviene siempre de las aportaciones de la sociedad civil que paga así sus impuestos al Estado. Esto no lo podemos reproducir aquí ni de lejos.

Los recursos humanos docentes para encarar Bolonia con éxito tendrían que ser reforzados, si se quiere hacer bien la reforma. La aplicación necesita, además, nuevos espacios físicos: grandes aulas para las clases magistrales, seminarios reducidos y despachos para las tutorías personalizadas. Un salto que nos dejara a medio camino podría deteriorar considerablemente la calidad de la docencia actual.

Pero sigamos adelante. El camino que nos marca la nueva reforma es:

- 1.– Perfil profesional
- 2.– Destrezas, habilidades y competencias
- 3.– La materia

Si las metas son éstas, tiene que cambiar también en este nuevo modelo la metodología docente. Se nos dice que el alumno no puede aprender de algo que viene de fuera, sino que todo aprendizaje debe basarse en el propio alumno, en su voluntad de aprender y en sus propios intereses. Si el alumno no quiere aprender, evidentemente no aprenderá. De esta suposición se ha extraído la idea de que el aprendizaje debe ser divertido (herencia de nuevo de la escuela comprensiva). El nuevo papel del profesor es el de ser un “facilitador”, alguien a quien se puede consultar⁶. Esto no exige que los alumnos tengan un nivel previo de conocimientos, puesto que cada uno trabaja en lo suyo. Es una tendencia que se combina con otra parecida: los conocimientos poseen hoy menos importancia que antes a raíz de la velocidad con que cambia todo en cualquier campo del saber. Se dice que, en vez de centrarse en “conocimientos básicos”, el alumno debe aprender destrezas, técnicas para encontrar datos y habilidades para manejarlos.

Para esta nueva ideología no son necesarias ni las materias ni los niveles alcanzados en las mismas (pierden importancia, por ello, los mismos docentes). Si los conocimientos son inútiles ¿por qué esforzarse por saber

⁶. Es curioso que ya no se suele hablar de alumnos sino de jóvenes; el cambio léxico es significativo, si hay alumnos hay maestros; si no los hay, ya tampoco hay maestros, sino animadores, instructores.

más? Se rechaza la idea de la importancia de los conocimientos, pero también de la exigencia, de la autoridad del docente o de una mínima referencia cultural compartida. Así pues, se pone todo el énfasis en las materias tecnológicas, pues el futuro se dice que estará basado en la tecnología. Materias como lengua, historia o literatura, las típicas materias humanísticas, miran hacia el pasado y quieren aumentar la comprensión del mundo del estudiante, pero esto no relevante. Se da prioridad a lo útil. Hoy importa más el “cómo” que el “por qué”. Nos encontramos en la cultura del cómo; su aprendizaje es muy gratificante, pues es inmediato (el hombre moderno se desespera si tarda más de una semana en ver el fruto de su trabajo). Los medios han sustituido a las cuestiones últimas. Es imprescindible renunciar al slogan y explicar las cosas, que hoy sólo se muestran, pues la fuerza de la imagen es tal que no necesita más argumentos. Todos pensamos cada vez menos y damos cada vez también menos razones de los porqués. Nietzsche sostuvo, sin embargo, que aquel que tiene un porqué soporta cualquier cómo.

Por otro lado, se ve la escuela –la universidad– como un lugar de trabajo y ya por el hecho de que los alumnos estén allí, parece que se han cumplido los objetivos. ¿Por hay que hacer exámenes? Este mismo fin de semana una alumna brillante de Ambientales me decía que la evaluación continua favorece a los vagos y perjudica mucho a los brillantes.

Como la cultura parece que es un instrumento para pensar por cuenta propia, en *Un mundo feliz* (Aldous Huxley), se impide que los ciudadanos tengan acceso a demasiada cultura, en particular a la historia y la literatura. Todos recordarán con seguridad el libro al que me refiero. ¿Vamos hacia ese mundo terrible? Álvaro Marchesi publicó, en el año 2000, *Controversias en la educación española*. En la obra apenas habla de los conocimientos que deben adquirir los alumnos, lo cual es bastante revelador. Califica, por otro lado, de anticuados a los que se atreven a decir que los alumnos antes sabían mucho más y, curiosamente, se niega a realizar una evaluación de los alumnos, pues, según dice, esto llevaría a una mayor competitividad entre ellos. ¿Cómo puede saber, entonces, que su modelo es eficaz si prescinde de la evaluación?

Imponer la desmemoria y promover el entretenimiento vacío es una variante light del lavado de cerebro. En palabras de Javier Marías –nada sospechoso en este contexto, creo–: “otra de las majaderías que propugnan las leyes socialistas de educación es el destierro de la memoria sobre el que debe imponerse la inteligencia. Contraoponer ambas facultades es de personas que realmente no tienen inteligencia; ésta no se da sin aque-

lla. Y sin memoria no hay conocimiento posible⁷". Es la realización prácticamente de *Un mundo feliz*.

QUÉ ENSEÑAR

Se nos dice que lo relevante hoy es que:

- el alumno aprenda a aprender;
- sepa enfrentarse a la información;
- se familiarice con el uso de las nuevas tecnologías;
- busque la excelencia profesional y personal.

La nueva metodología docente tiende a desplazar la atención desde el proceso de enseñanza al proceso de aprendizaje. Es una perogrullada decir que lo importante en la enseñanza es que el alumno aprenda a aprender, lo ha sido siempre, no es ninguna novedad. El protagonista nato de la educación es el estudiante, nadie puede sustituirle. Es decir, a quienes hay que mejorar es a los estudiantes (labor, que por cierto, en primer lugar, les compete a ellos mismos).

Antes nos preguntábamos qué debe saber el alumno; con Bolonia cambia la pregunta, lo importante es conocer qué profesión va a ejercer, preparar al alumno para la vida. Pero la universidad no está para esto, no está para ayudar a los adolescentes a madurar; la universidad contribuirá a esto sólo en la medida en que transmite el saber y contribuye a un esfuerzo intelectual arduo. Parece que la misión de la Universidad ha sido siempre la creación de conocimiento para mejor servir a la sociedad, no la fabricación de perfiles humanos eficientes en procesos industriales productivos (será una consecuencia simplemente).

En el fondo de esta nueva metodología se descubre que el aprendizaje de los contenidos queda desplazado por la habilidad de participar en el debate. Ahora bien, no hay que insistir nada en este punto, pues es de sobra conocido por todos que la participación de un alumno de Grado en un proceso de aprendizaje sin conocimientos previos, se limita a confrontar opiniones y termina en nada.

Sin embargo, los reformadores de los planes de estudio insisten en que debe prevalecer lo actual sobre lo antiguo; se ignora que, para ser creativos en el presente, tenemos que asumir activamente lo que cada generación del pasado ha ido entregando a la siguiente. Esa entrega se

⁷ *El País*, 9.10.05.

dice en latín “traditio”. Nunca la tradición ha sido un peso muerto, sino un peldaño en el que apoyarnos para subir más arriba. Si no acogemos con creatividad la tradición, no podremos configurar el futuro. Asignaturas que siempre han sido fundamentales, como la lengua, la literatura o la historia, quedan reducidas a una sombra. Pero olvidar la historia significa no poder construir un futuro común; no podemos desconocer que todos los regímenes totalitarios de la historia han procurado cortar las raíces de la tradición cultural de los pueblos que invadían, queriendo imponer una amnesia histórica a sus súbditos. Les conviene que la historia comience con ellos y nada más ...⁸. Defender el cultivo de las humanidades en un contexto, donde lo utilitario adelanta un paso cada rato, parece ya una causa perdida de antemano. Con todo, estas causas son las únicas por las que merece la pena luchar. Fomentar su estudio equivale a afirmar la primacía del espíritu sobre la materia. La formación humanística concede hondura a todas las profesiones. Para superar un obstáculo, uno tiene que alejarse para tomar carrerilla; cuando uno estudia humanidades parece que se aleja de la realidad, pero lo cierto es que estos estudios facilitan verla mejor.

El objetivo de la docencia no es simplemente la transmisión de datos, sino el fomento de hábitos intelectuales y prácticos. Ahora bien, aprender a pensar con hondura y creatividad no es viable sin el cultivo de las humanidades⁹.

CÓMO ENSEÑAR

Se nos dice que es importante aunar la educación personalizada con el trabajo en grupo y la incorporación de las nuevas tecnologías, aunque sin olvidar que la innovación en sí no es un signo de excelencia académica. El apoyo tutorial es imprescindible para que cada vez más los estudiantes asuman un papel activo en el aprendizaje, pero esto no quiere decir que haya que descartar las clases magistrales, sino muy al contrario, en nuestra opinión deberían seguir siendo la parte fundamental de la docencia.

Es cierto que la enseñanza tiene mucho de relación personal, actividad muy distinta a escribir un libro o a dar una conferencia a través de la radio. El profesor no sólo transmite conocimientos, saber, sino “techne” (arte, habilidad). Tiene una dimensión evidente de diálogo y, cuando se

⁸. ¡Revolución cultural de K. Wojtyla en la Universidad de Cracovia ante la invasión nazi!

⁹. Vicerrector de Oxford: “cuando alguien se ponga a hablar, Uds. sabrán si tiene algo que decir o no [...] es lo más importante que se puede aprender en la vida”.

pierde esta dimensión de conversación, de búsqueda conjunta de la verdad, resulta insuficiente. Esto no quiere decir que los alumnos deban estar interviniendo continuamente en la clase, sino que interiormente deben acompañar al profesor en los pasos que le van llevando a la verdad. Si no hay conocimientos previos, es absurdo que un alumno intervenga en una clase; no todas las opiniones valen lo mismo, aunque no esté muy de moda hacer este comentario.

Debido a que la pedagogía moderna se fundamenta en el principio de expresividad, se quieren eliminar todas las inhibiciones de los alumnos y, con una generosidad absurda, se da la palabra a los estudiantes antes de haberles dado la lengua (Alain Finkielkraut).

PERFIL DEL PROFESOR

Está claro que la calidad de la universidad depende directamente de la formación y entrega de su profesorado. Se pide un profesorado comprometido con su triple misión educadora, docente e investigadora. Dominio de la materia; muy buena relación con los alumnos; labor de investigación excelente; comunicar con entusiasmo; estimular la participación en clase de los alumnos; capaz de despertar la curiosidad intelectual de los estudiantes; de trabajar en equipo, de aplicar nuevas tecnologías¹⁰; dispuesto a fomentar la reflexión y la creatividad; etc. Aunque parezca increíble, el objetivo se resume en que los profesores universitarios no deben dedicarse a enseñar lo que saben, sino a procurar que los estudiantes adquieran destrezas, habilidades y actitudes. de las que hablábamos más arriba.

EVALUACIÓN

Se tiende cada vez más a que las notas de los exámenes estén en una franja intermedia, presuponiendo que entre los alumnos hay pocos genios y pocos ineptos. En cambio, se somete al profesorado a la presión de conseguir buenas evaluaciones docentes y metodológicas –programadas por los expertos en educación–, sin las cuales le será imposible conseguir los sexenios de investigación, doctorados de calidad o incluso dirigir tesis doctorales. Pero todos sabemos cómo conseguir buenas encuestas docentes!!!

¹⁰ Todos tienen a su alcance ingente cantidad de bibliografía y documentación; el profesor deberá enseñar al alumno a hacer frente de modo racional a la ingente cantidad de información disponible. Quizá esto lleve a que la enseñanza sea cada vez más de “semipresencialidad” ¡!! ¿Y la importancia de la relación profesor-alumno?

Los que postulan estas ideas sabían que no iban a ser bien acogidas por el profesorado y por eso, de antemano, nos descalificaron asegurando que intentaríamos impedir la reforma y seríamos como un “cuello de botella” en el camino hacia el progreso.

Nos bombardean con la idea de que los profesores universitarios están obsoletos, que se han dedicado durante años a transmitir conocimientos, al margen de las salidas laborales. Ahora se quiere exigir una formación psicopedagógica especial y se valora cada vez más la participación en cursillos de este tipo. ¿Un profesor universitario es peor profesor si no se ha matriculado en un cursillo sobre “Cómo controlar el estrés” o “La comprensión de la mirada”? Yo sencillamente no lo creo; no lo creo por mi propia experiencia personal. Estudié Filología Clásica en la Universidad Complutense de Madrid, coincidiendo con los últimos años de la docencia de grandes maestros en la Filología Griega y Latina; maestros reconocidos en todo el mundo como tales por las grandes aportaciones que hicieron en este vasto campo de la Filología. Lasso de la Vega, Mariner, Ruipérez, Gil, Adrados, Ruiz Elvira, etc.; les aseguro que no sabían mucho de nuevos métodos pedagógicos, pero sí de sus especialidades, vivían su vocación universitaria con pasión y la transmitían de forma inmejorable. Recuerdo con enorme satisfacción las clases magistrales de cada uno, sí, clases magistrales (de las que parece abominar Bolonia); todos los alumnos estábamos perfectamente activos ¡y de qué manera! Seguíamos paso a paso al profesor en sus explicaciones etimológicas y hasta los más aventajados se le adelantaban en el descubrimiento último de la raíz indoeuropea. ¿Es que hubiera sido mejor realizar debates participativos acerca de cuestiones de crítica textual, de evolución fonética de los diptongos, de las raíces indoeuropeas de cada palabra o del origen de una oda pindárica? ¡Qué disparate! ¡Cuánto habríamos dejado de aprender si no hubiéramos escuchado a los maestros! Eran auténticos maestros, créanme.

Y es que la pedagogía está muy bien, pero antes está la sabiduría; malo sería si uno supiera transmitir muy bien y luego no tuviera nada que transmitir. Estos maestros habían sido, en su gran mayoría, catedráticos de bachillerato, por oposición pública, y más tarde, tras cinco ejercicios durísimos accedieron, finalmente, a la Universidad. Estoy segura de que sobran más explicaciones.

A mi modo de ver, la cuestión es muy sencilla; no es que la Universidad europea no necesite reformas, estoy segura de que sí. Pero me da la impresión de que los cambios que se están introduciendo obedecen a motivos que no tienen que ver con un razonable análisis de sus deficiencias

actuales. Ni todas las reformas son buenas, ni todas son progresistas. No conozco a nadie que se oponga a una convergencia europea en materia educativa. Pero sí conozco a muchos que se preguntan por qué un calendario tan precipitado, por qué ciertos objetivos, por qué ciertos cambios. Con el pretexto de la convergencia europea –a pesar de que ningún documento europeo avala esta idea– se nos quiere imponer una universidad vendida a la sociedad o a la empresa.

Los que ahora quieren hacer de ella una simple “factoría del conocimiento” no deberían olvidar que esta institución milenaria no puede transformarse en una empresa sin cambiar radicalmente su esencia. A la Universidad se la ha definido siempre con una metáfora preciosa, la “catedral de la sabiduría”.

ASPECTOS POSITIVOS

A pesar de los planteamientos pesimistas sobre lo recorrido hasta el momento, y, siendo críticos con algunas de las decisiones adoptadas, sí que hay que señalar también varios aspectos positivos en esta andadura. Quizá uno de los más acertados ha sido la elaboración de informes a la ANECA de las titulaciones universitarias españolas, reflejados en los famosos Libros Blancos. El trabajo se puede resumir en:

- análisis de la situación de los estudios correspondientes en Europa;
- duración, grados, contenidos;
- relación oferta-demanda;
- inserción laboral en el último quinquenio;
- principales perfiles profesionales de los titulados;
- visión de otras instituciones, etc.

Se ha dado así una importante visión de la realidad de la situación actual de la universidad española y su relación con el contexto sociolaboral.

Si algo ha salido a la luz es que a la Universidad actual lo que le sobra es organización y lo que le falta es vida. En casi todas partes la Universidad se ahoga por acumulación de la normativa. La investigación sólo florece en un ámbito de libertad. No podemos olvidar que la confianza es el mejor clima para que la calidad de la educación universitaria ascienda y se consolide¹¹.

¹¹ En teoría de la organización de RR.HH. se sabe desde hace mucho tiempo que las estructuras formales y rígidas pueden, en el mejor de los casos, asegurar niveles mínimos de calidad

Sería indispensable crear ámbitos de reflexión y sosiego que propiciarán la interiorización y el encuentro con uno mismo como antídoto contra la influencia alienante de los medios de comunicación. Es imprescindible facilitar tiempo a los profesores, pues sólo si disponemos de tiempo podremos pararnos a pensar y, por tanto, a hacer juicios rigurosos. Tropezamos a cada instante con el activismo y la banalidad de los estudios y de las publicaciones. Si no tenemos tiempo para pararnos a reflexionar, nunca podremos hacer una investigación sosegada y rigurosa; seguiremos como hasta ahora asumiendo cansinamente lo que nos dan hecho y aumentando nuestro CV a peso (por la obligatoriedad de publicar todos los años lo que nos exige el Ministerio). Bruce Johnstone, catedrático de Enseñanza Comparada en la Universidad de New York, que ha ejercido varios cargos de gobierno en distintas Universidades de EE.UU. reconoce: “en las Universidades de investigación estadounidenses, que son las de mayor prestigio, pagan a los profesores más que con dinero con tiempo y con libertad” (*El País*, 23.I.06). ¿En nuestros nuevos Planes de Estudio alguien ha pensado en el tiempo y la libertad?

Más de veinte años de continuas reformas universitarias nos han enseñado que al final cualquiera de los muy alabados progresos lleva consigo el mismo número de pasos hacia atrás y a menudo hay que comprobar después de unos años que lo antiguo era mejor que lo nuevo.

CONCLUSIONES

- Recuperar el sentido humanista y personal de la educación.
- Recuperar al maestro frente al comunicador.
- Recuperar el diálogo interpersonal frente al proceso deshumanizador de la técnica.
- Enseñar a pensar con profundidad.
- Crear ámbitos de silencio y reflexión.
- Amor al trabajo bien hecho frente a la chapuza.

Recomendación: Dejar siempre una puerta abierta para reconocer los errores y poder dar marcha atrás. La naturaleza de la ciencia es ser crítica-

homogénea, pero empeñarse en cumplir todo lo que está mandado conduce a la paralización de la empresa.

ca, la Universidad es baluarte de la ciencia; tiene que ser también crítica consigo misma. Es la mejor manera de enseñar.

UNAS PALABRAS DESDE LA EXPERIENCIA *

Por LUIS FERRERO CARRACEDO

IES Cervantes de Madrid

“Aprende a ser quien eres”

(PÍNDARO, *Píticas*, II, 73)

1. UNAS PALABRAS DESDE LA EXPERIENCIA

Tengo que comenzar confesando que ha sido una osadía por mi parte el haber aceptado la propuesta, que en su día me hizo D^a Teresa Cid, de venir hoy aquí, a esta Fundación Universitaria Española, a dirigirles a Ustedes unas palabras sobre la visión de la Ley Orgánica de la Educación desde la Dirección de un Centro público. Y lo ha sido por un doble motivo: en primer lugar, porque no soy, en modo alguno, un “experto” ni un “técnico” en cuestiones relativas a los sistemas educativos y a las normas legales que los sustentan (mis aficiones, intereses, y vocación, si así se puede hablar, han marchado siempre por otros derroteros; mi vocación es la filosofía); y en segundo lugar, porque mi experiencia como director de un Centro público es corta y primeriza. He de añadir que muy intensa, sin duda –dados los tiempos en que me toca ejercerla–, pero posiblemente necesitada de algún tiempo de reposo para que llegue a alcanzar el punto de clarividencia necesaria para poder hablar, aunque sólo sea, desde la experiencia. Bien es verdad que tengo en mi haber, aparte de mis años de docencia, tanto en el Instituto como en la Universidad, el haber desempeñado durante seis años el cargo de Jefe de Estudios Adjunto, habida cuenta de que la Jefatura de Estudios es

* Disertación pronunciada en la Fundación Universitaria Española el 30 de enero de 2006, dentro del XX Curso de Pedagogía para Educadores: “Reforma de los sistemas educativos: la necesidad de un consenso”, organizado por el Seminario de Pensamiento “Ángel González Álvarez”.

una buena atalaya para conocer la vida de los Centros de Enseñanza: la vida “real” –como diría Hegel, su *Wirklichkeit*, su realidad efectiva– con toda su compleja problemática; esa que los técnicos y expertos muchas veces ni siquiera han rozado. En todo caso se acercan a ella con frecuencia a través de “experiencias concretas” o de estudios estadísticos mediante encuestas, que pueden ser útiles, no hay que dudar de ello, pero que no son la expresión genuina de la realidad diaria con la que se encuentra el profesor en el aula con el alumno o en la sala de visitas con los padres –y que por eso mismo se pueden convertir en instrumentos realmente perjudiciales a la hora de idear prospectivas, buscar soluciones y, lo que es peor, elaborar leyes.

Tengo que decir a este propósito que la vida de los Institutos de Educación Secundaria, en los 5 años que separan mi etapa como Jefe de Estudios Adjunto de mi reciente nombramiento como Director del Centro, ha cambiado radicalmente. Estoy hablando de un Centro Público de Secundaria, y en mi opinión han sido los Centros de Secundaria (tanto los antiguos Institutos de Bachillerato como los Centros de Formación Profesional) los que más cambios han sufrido en todos los aspectos en los últimos 15 años a raíz de la implantación de la LOGSE. La incorporación de los alumnos de 12 a 14 años (1^{er}. Ciclo de la ESO) en los Centros de Secundaria ha cambiado el “paisaje” de los mismos de una forma esencial. Hemos de tener en cuenta que, en muchos casos, adolescentes, casi niños, conviven a la hora del recreo con jóvenes de hasta 18 años; y la etapa de la adolescencia, de los teenagers, es, posiblemente, la etapa más complicada de la vida de un individuo desde el punto de vista de su formación y desarrollo: no se es nada todavía y ya se pretende serlo todo... A esto naturalmente hay que añadir otro acervo de problemas y situaciones nuevas que han aparecido o se han agravado en los Centros como consecuencia de la obligatoriedad hasta los 16 años, a la hora de la verdad hasta los 18, en paralelo con la introducción, en los programas y sus objetivos, de la enseñanza comprensiva; y más recientemente con el aumento creciente de la inmigración....

Y creo poder afirmar, si se ven las cosas con la mayor objetividad posible, que ha sido y son los Centros Públicos los más afectados por esta nueva situación, por un efecto de, a mi modo de ver mal entendida, auto-defensa social de muchas familias, que han llegado a ver en los Centros Concertados, y con más razón en los Centros Privados, el modo de alejar a sus hijos de esta nueva problemática creada con la obligatoriedad de la Enseñanza unida al reciente fenómeno de la inmigración masiva.

No es cuestión de polemizar en torno a dicha problemática sobre las políticas habidas al respecto y centradas en torno al papel de la enseñanza pública, concertada y privada. Otros ponentes más idóneos han tenido o tendrán ocasión de hacerlo en este curso. Ello sin olvidar, naturalmente, que sistemas educativos y acción política siempre, como ya dejó ver Platón en su *Politeía* (*República*) –famoso diálogo platónico que antes de nada, o también, es un tratado de *Paideía* (un sistema educativo)– mantienen una relación profunda. Como dejó escrito el pensador francés de la segunda mitad del pasado siglo Michel Foucault todo sistema de poder guarda unas relaciones inextricables con un sistema de saber.¹ No hay que olvidarlo a la hora de hacer cualquier análisis o prospectiva, sobre todo si pensamos, como otro gran pensador francés de esa misma época, Gilles Deleuze, que las nuevas sociedades tecnológicas han dejado de ser sociedades disciplinarias (en las que la escuela era –junto al cuartel, el manicomio, la cárcel o la fábrica, y por su puesto la familia– uno de los dispositivos esenciales de estas sociedades) para pasar a ser sociedades de control, en las que la escuela es un elemento más de la red rizomática de controles blandos y anónimos que las constituye.² Un ejemplo: la educación y la adquisición de conocimientos se sale –de una forma blanda– fuera del recinto escolar (papel esencial de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías), y el control policial –también de una forma blanda– se introduce dentro de los centros (la nueva figura del agente tutor, por ej.). El sistema rizomático ha suplantado al sistema piramidal o de círculos concéntricos: la lógica clásica de los conjuntos bien definidos es sustituida por la lógica blanda de los conjuntos borrosos (*fuzzy logic*).

Un ejemplo más concreto y práctico puede ser el siguiente: cuando unos alumnos se pelean en la calle a la salida del centro, al término de la jornada escolar, la Dirección del Centro puede, e incluso debe, tomar medidas disciplinarias correctoras, porque se considera que se da una continuidad entre lo que sucede dentro y lo que sucede fuera del Centro.

¹ Véase concretamente M. FOUCAULT, *La volonté de savoir*, Gallimard, París, 1976, pp. 121 ss. Asimismo, como interpretación y desarrollo de la teoría foucaultiana, remito a G. DELEUZE, *Foucault*, París, Ed. de Minuit, 1986, pp. 77 ss.

² G. Deleuze escribe al respecto: “Nous sommes dans une crise généralisée de tous les lieux d’enfermement, prison, hôpital, usine, école, famille. La famille est un « intérieur », en crise comme tout autre intérieur, scolaire, professionnel, etc. Les ministres compétents n’ont cessé d’annoncer des réformes supposées nécessaires. Réformer l’école, réformer l’industrie, l’hôpital, l’armée, la prison ; mai chacun sait que ses institutions sont finies, à plus ou moins longue échéance. Il s’agit seulement de gérer leur agonie et d’occuper les gens, jusqu’`a l’installation de nouvelles forces qui frappent à la porte. Ce sont les *sociétés de contrôle* qui sont en train de remplacer les sociétés disciplinaires” (G. DELEUZE, *Pouparlers*, París, Ed. de Minuit, 1990, p.241.

Se podría traer aquí también como ejemplo un caso real que tuvo lugar hace pocos años: ante unos menores en auténtico desamparo un juez tomó la decisión de hacer recaer su custodia y tutela en la Directora del Centro en el que estaban escolarizados. Fue recurrida la decisión judicial y revocada, pero no deja de ser una expresión de esa borrosidad de la que estoy hablando.

De algún modo, podemos decir, utilizando la expresión de Ivan Illich y dándole un sentido nuevo, que la sociedad se ha desescolarizado,³ ya que la escuela ha perdido sus contornos (lo de dentro sale fuera y lo de fuera entra dentro) y ha abandonado sus antiguas funciones, o al menos ha cambiado en gran manera su función: cumple más una función social que instructiva.

Otro ejemplo muy concreto y actual lo tenemos en el hecho de la presencia de los Trabajadores Sociales en los Centros, cada vez más necesaria, y del aumento progresivo en número de miembros de los Departamentos de Orientación (en algunos centros sin duda hoy los más numerosos: 20 miembros en algunos, cuando hace quince años no existían...).

Aunque, como ya he dicho, no es mi deseo sumarme a ninguna polémica, sí quisiera al menos decir que tengo la impresión de que el debate – si así podemos llamarlo– entablado durante estos años atrás –y presente también hoy en día– en torno al tema de enseñanza pública/enseñanza concertada y privada, se ha quedado incrustado o encerrado en el ámbito de lo que para Hegel –que, por cierto, también fue ocasionalmente Director de un Gymnasium, el de la ciudad alemana de Nüremberg– eran los dos primeros momentos dialécticos de la eticidad (*Sittlichkeit*) –el de la familia y el de la sociedad civil–, que es a su vez el tercer momento del Espíritu Objetivo, cuyos tres momentos son el Derecho (*Recht*), la Moralidad (*Moralität*) y la Eticidad (*Sittlichkeit*).⁴ Estos dos primeros momentos de la Eticidad (el de la familia y el de la sociedad civil) expresan el espíritu ético inmediato o natural (en la familia) que alcanza una universalidad formal (en la sociedad civil). Son los momentos de la individualidad y naturidad (de la necesidad natural, de los intereses particulares y privados) que se elevan hasta la universalidad formal del querer y del

³ La expresión hace referencia al título de la obra más famosa del pedagogo brasileño: I. ILLICH, *La sociedad desescolarizada*, tr. de Gerardo Espinosa, Barcelona, Barral Editores, 1974.

⁴ Recordemos que Hegel, contrariamente a Kant, distingue entre *Moralität* (moralidad), perteneciente al ámbito de lo subjetivo (1. responsabilidad y culpa; 2. intención y bienestar; 3. el bien y la conciencia), y *Sittlichkeit* (eticidad), perteneciente al ámbito objetivo (1. la familia; 2. la sociedad civil; 3. el estado). Para una buena comprensión del sistema hegeliano remito a R. FLÓREZ, *La dialéctica de la historia en Hegel*, Madrid, Gredos, 1983.

saber, de la educación. Y tienen que ser superados o relevados por el tercer momento, el de la constitución del Estado, que no ha de confundirse con la sociedad civil, ya que no es la simple suma de particulares, con sus intereses también particulares y privados, sino como la absorción de los mismos en un nivel superior en el que no se destruyen ni aniquilan sino que se conjugan con el interés general. Mientras que el debate al que antes he aludido no se sitúe en este plano, no será posible alcanzar eso que se ha llamado pacto escolar, que más bien ha de llamarse pacto de estado en la educación. Cuando la sociedad civil se protege mirando a los meros intereses particulares, termina acabando en la más absoluta desprotección, porque se crean antagonismos y contradicciones que la destruyen. La autoprotección lleva a la desintegración social, al afloramiento de más fuertes antagonismos y tensiones sociales (el reciente ejemplo francés puede servir de toque de atención). En este sentido la LOE tiene un enfoque tímidamente positivo, pero de difícil confección por no ser abordado desde visiones universalizadoras y serenas. Creo que ha habido mucha precipitación en la confección de ley. Al final terminan imponiéndose los intereses particulares: gremiales, partidistas, económicos, etc... Pero, en fin, no es éste el tema del que hoy vengo a hablarles aquí a Ustedes.

He venido a hablarles de la visión que un director de un Centro público tiene de la LOE. Digo “un” director porque no vengo en representación de ningún colectivo, ni asociación de directores –actualmente existen dos en Madrid: ADIMAD (Asociación de Directores de Instituto de Madrid) y UPD-MADRID (Unión Profesional de Directores de Instituto de Madrid)–, ni tampoco de ninguna corriente de actuación. Y por eso he aludido a mi experiencia personal y a las circunstancias que han rodeado a esa experiencia.

2. PREGUNTAS EN TORNO A LA CALIDAD Y LA EQUIDAD

¿Qué puedo decir, en principio, de la LOE desde esa experiencia personal como director y como profesor?

Hay en el preámbulo una proclamación con carácter de cierta solemnidad, que aparece como el basamento de la ley. Esta proclamación se concreta en dos principios fundamentales: el principio de calidad y el principio de equidad. Y se afirma, sin más apoyo que el “se dice, todo el mundo afirma...” –esa primera forma de conocimiento, propia de la imaginación e inadecuada, de la que hablaba Spinoza– que dichos principios son indisolubles: “Como se ha subrayado muchas veces –leemos en el Preámbulo–, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos

principios indisociables”.⁵ Demasiada rotundidad si nos atenemos a la realidad efectiva, a la wirkliche Tätigkeit de la que habla Hegel, o la faktisches Leben de la que habla Heidegger. Calidad y equidad, ¿dos principios indisociables? El redactor o los redactores del Preámbulo –escrito, a mi modo de ver, como toda la Ley, con demasiada premura, que queda reflejada a primera vista en descuidos de tipo gramatical o sintáctico,⁶ en clasificaciones inconsistentes y en contradicciones, de las que alguna veremos más adelante– se apoyan en “algunas evaluaciones internacionales recientes”, que “han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos”.⁷ Es un apoyo de carácter “empírico” (con el grado de empiricidad que puedan tener unas encuestas) que no rebasa un cierto grado hipotético y que desde luego nunca puede alcanzar un estatus de categórico. De hecho no es lo mismo la no contraposición, tal como se deriva de las evaluaciones, que la indisociabilidad tal como afirma el legislador.

En estas cuestiones hay que dejar hablar a la realidad, a la dura realidad, a la práctica docente. Y si dejamos hablar a la práctica, posiblemente nos mostraremos más cautos a la hora de hacer afirmaciones.

La calidad, por un lado, entraña excelencia, perfección suma, máximo rendimiento, resultados óptimos. La equidad, por otro lado, entraña no-discriminación, igualdad de oportunidades, equilibrio. Es necesario partir de un hecho insoslayable: que somos individuos, seres singulares, inefables (indivuum est inefabile, decían los clásicos); cada persona, cada niño, cada adolescente, cada joven, es un mundo único, irrepetible; cada uno de nosotros, como decía Ortega, tenemos “un fondo insobornable”. Y esta singularidad entraña la diversidad esencial, el principio constitutivo de la diferencia.

Si tenemos esto en cuenta, de inmediato nos asalta necesariamente la pregunta: ¿En qué consiste la calidad en la educación o en la enseñanza?

⁵ *Ley orgánica de la educación*, Preámbulo.

⁶ Leemos por ejemplo: “Por ese motivo y con el propósito de estimular un debate social sobre la educación, con carácter previo a promover cualquier iniciativa legislativa, el Ministerio de Educación y Ciencia publicó en septiembre de 2004 el documento que lleva por título «Una educación de calidad para todos y entre todos», en el que *se presentaban un conjunto de análisis y diagnósticos* sobre la situación educativa actual y *se sometían a debate una serie de propuestas de solución*” (*Ley orgánica de la educación*, Preámbulo. Las cursivas son nuestras: LF). Son concordancias *ad sensum* de poco estilo. Y también podemos leer: “Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales *para lo que necesita* recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades” (*Ibid.*). Aparece claramente un error de redacción.

⁷ *Ibid.*

¿Es algo genérico que deciden desde arriba los legisladores o los técnicos o los psicopedagogos en los que se apoyan tanto los técnicos como los legisladores –por lo que tendríamos así lo que en algún momento, a propósito de la LOGSE, se ha llamado “la dictadura de los psicopedagogos”–, o, por el contrario, es algo que atañe de forma estricta a cada individuo, por lo que no tendría sentido hablar de “calidad en sí” –si no es como un puro trascendental o un noúmeno al modo kantiano–, sino sólo de “calidad para mí”, a sabiendas de que lo que hay detrás de ese “mí” no es otra cosa que una vida? Porque la calidad de la educación sólo tiene verdadero sentido si revierte en calidad de vida. Y una vida de calidad puede entenderse y vivirse de formas muy distintas.

No es fácil, por tanto, saber en qué consiste la calidad de la educación y, más en concreto, la calidad de la enseñanza: ¿consiste en lograr que todos los alumnos alcancen un alto nivel de matemáticas, de historia, de cualquiera de las ramas de las ciencias, o un alto nivel de destrezas manuales u operativas para llevar a cabo un proceso o una función, o desempeñar una función o un oficio, o lograr que alcancen un alto nivel de capacidad de relacionarse, de dialogar, de convivir...? Como decía Aristóteles, la *qualitas*, e *poiótes*, es *kata simbekós*, es un *accidens*, un *accidente*, que necesariamente ha de ser inherente a una sustancia.⁸ E incluso si la entendemos al modo de los estoicos, la *qualitas* es una talidad, un singularidad como principio diferencial.⁹ No hemos de olvidar, pues, que calidad viene de *qualitas*. Por eso, cuando hablamos de calidad en la educación o en la enseñanza todo el problema estriba en qué entendemos por educación y por enseñanza. Este es el *busilis* de la cuestión. Y no es asunto banal. Sería bueno releer *El porvenir de las escuelas* de Federico Nietzsche para desconstruir algunas concepciones arraigadas en el ambiente y que en el fondo son puros productos de intereses espúreos y no confesados, que en cada momento conforman esas concepciones.

El concepto de calidad es, por tanto, un concepto problemático, que entraña en sí mismo un principio de diferencia. La *qualitas*, como afirma Deleuze, siempre entraña diferencia; más aún es la pura diferencia, es singularidad; la calidad consiste en elevar a cada uno, al *singulare tantum*, a su enésima potencia, al grado sumo de su potencia, la suya, no la del vecino. De ahí la proclama del principio pindárico como principio

⁸ ARISTÓTELES, *Metafísica*, IV, 2, 103b; IV, 4, 1007a-1007b.

⁹ Aunque ya Aristóteles señala que “cualidad (*tò poiòn*) se llama la diferencia (*diaphorà*) de la sustancia” (*Metafísica*, IV, 14, 1020a), serán los estoicos los que afirmen que la cualidad (*poiótes*) es lo que constituye la singularidad, la *heccidad*, lo propio, lo *singulare tantum* (Cf. SIMPLICIO, *In categ. Arist.*, 222, 30 ss.; SVF, II, 378).

esencial de la educación: “sé el que eres”, o mejor, “aprende a ser quien eres”.¹⁰ Cada uno tiene que llegar a ser cada uno. A sabiendas de que cada uno es muchos, es un “ser en el mundo”, que cada uno es “él y su circunstancia”.

Pero además, como hemos dicho, la LOE se vertebra a partir de otro principio fundamental: el principio de equidad. La equidad entraña igualdad; pero, ¿en qué sentido? Si partimos de que todos los seres humanos somos singulares, cuando esa igualdad la referimos al campo educativo, parece que no puede entenderse en el sentido de que todos tienen que alcanzar los mismos conocimientos, o llegar a desarrollar las mismas capacidades. La experiencia parece decirnos que pretenderlo no responde en modo alguno a la realidad efectiva. Incluso ya desde muy temprana edad, los maestros constatan este hecho diariamente. Con todo, podemos pensar que hasta la edad en que el individuo se autoafirma a través de la “escisión” (la etapa en que realmente comienza la búsqueda del sí mismo, a través de la necesidad del reconocimiento, hasta el punto de llegar a casos extremos de enfrentarse a la muerte, y esto sucede a nivel del individuo, o de la banda, o al nivel de un pueblo, como decía Hegel: así en las peleas entre jóvenes o entre bandas llegando a lesiones graves o incluso a la muerte) es posible mantener unos objetivos y programas comunes. Pensemos hasta los 12 ó 13 años. Pero desde el momento en que se da el fenómeno de la escisión todo cambia: comienzan a diversificarse, por múltiples circunstancias, los intereses, las expectativas, los ideales (aquí interviene la influencia de la familia, de los profesores, de los amigos, de la sociedad en general a través de todos los medios que están a su alcance), y ya no es posible mantener programas comunes para todos. Como no es posible hacer programas absolutamente individuales –la enseñanza individualizada o personalizada lo es sólo hasta cierto punto–, porque, por un lado serían costosísimos hoy por hoy, y, por otro, los Estados necesitan un fuerte grado de uniformismo y adocenamiento, o gregarismo, de cultura de masas, para mantener sus estructuras–, la pregunta es: ¿qué hacer? ¿Tenemos que lograr lo mismo con todos los jóvenes y obligarlos a hacer los mismos estudios, desarrollar las mismas destrezas, seguir los mismo programas, alcanzar los mismos objetivos? La realidad es muy obstinada. Pretender lo mismo para todos sólo lleva al fracaso. La equidad está en ofrecer las mismas oportunidades desde el comienzo de la carrera, prestarles la misma atención, darles el mismo avituallamiento, pero ahora ya no todos caminarán al unísono y los caminos comenzarán a

¹⁰ PÍNDARO, *Píticas*, II, 73.

diversificarse. Inexorablemente no habrá igualdad de resultados. Nunca podemos olvidar que somos libres, que tenemos un fondo insobornable, y ello lleva consigo respuestas diferentes a los mismos estímulos, a las mismas situaciones.

La gran pregunta que nos hacemos a diario todos los docentes, comenzando por el director del Centro: ¿Qué hacer con ese joven de la ESO que no quiere estudiar, literalmente así, que no quiere estudiar, y que en muchos casos termina siendo un alumno de esos que se llaman “disruptivos”, que imposibilitan el buen funcionamiento de la clase en perjuicio de todos sus compañeros? Claro, que luego descubres que le gusta pintar, o que es un habilidoso para la informática, o que tiene un interés especial en todo aquello que consista en manipular aparatos, o en cualquier otro tipo de artes manuales o manualidades. ¿Está la solución en los programas de diversificación o de apoyo, etc.?

La LOGSE se esforzó en lograr la equidad. Pero al identificar la escolarización obligatoria con la enseñanza obligatoria, a través de la educación comprensiva, el esfuerzo por la equidad redundó en la pérdida de calidad. Esto ha sido a nivel general, y no sólo en la enseñanza pública, a todas luces ruinoso. La escolarización universal era una demanda social que necesariamente había que colmar; pero la promoción automática mal entendida al identificar enseñanza obligatoria con escolarización obligatoria –basada en una concepción rousseauniana del individuo y de la educación muy arraigada entre los pedagogos– se lograron efectos perversos no pretendidos por la ley. Recuerdo a este respecto un comentario que, a raíz de tantas medidas, discursos y recursos psicopedagógicos, en más de una ocasión le oí al Profesor D. Raúl Vázquez, que fue Director General de Enseñanzas Medias, Viceconsejero de Educación, y sobre todo Profesor: las normas educativas, comentaba, se hacen para los alumnos problemáticos y se olvidan de los alumnos normales que, a lo mejor, no necesitan esas leyes, pero son la mayoría a la que no se le presta la debida atención... De hecho, los mayores esfuerzos de las administraciones educativas se han derrochado y se siguen derrochando en elaborar programas de diversificación curricular –hechos desde arriba, a veces sin pies ni cabeza–, planes de atención a la diversidad, de integración, etc. Y como salida última, ya desesperada –y con mala fama: los padres no la quieren y los alumnos se resisten, cuando debiera ser vista como la mejor solución positiva de cara al futuro para algunos alumnos– los programas de garantía social, o las llamadas ACES (Aulas de Compensación Educativa). Esto sin contar con el hecho de que los programas de Integración están demandando en muchos casos que la atención de esos alumnos se

lleve a cabo en centros especiales. Además de todo esto, el Bachillerato prácticamente se destruyó y, como se decía vulgarmente, se “egebeizó”. El principio de equidad se transformó, a la hora de la verdad, en principio de igualdad. Con el agravante de que los programas de diversificación se establecieron por abajo, no por arriba. La igualdad se transforma en mediocridad. A los alumnos buenos –qué decir de los superdotados– se les olvida. Dichos programas se implantan para los alumnos con problemas de aprendizaje, pero muchas veces terminan convirtiéndose en el lugar a donde va a parar también los alumnos con problemas conductuales...

Son sobre todo los Centros públicos los que sufren con este sistema, porque tienen que aceptar a todos los alumnos, tengan medios o no para atenderlos. Los colegios concertados y los privados han utilizado un mecanismo de defensa consistente en procurar evitar, en lo posible, a los alumnos problemáticos –en los que suelen darse circunstancias sociales y económicas desfavorables– a través de una mayor capacidad decisoria de la dirección de estos centros, de una mayor posibilidad de reorganización del profesorado, lo cual, unido a ciertas políticas educativas tanto de unos gobiernos como de otros, y agravado en los últimos años por el problema de la creciente inmigración, ha generado eso que al principio he llamado autodefensa de las familias y que ha convertido a algunos centros públicos en centros casi de marginalidad. De las consecuencias negativas que a la larga puede acarrear esta situación para esa misma sociedad que se defiende de ella, mediante ese proceso selectivo, no es dicha sociedad en absoluto consciente, cayendo en auténticas contradicciones y paradojas: una familia, por ejemplo, no puede aceptar que su hijo se mezcle en la escuela con el hijo de la inmigrante que le atiende en la casa las labores domésticas, propiciando la discriminación y la desigualdad.

Queramos o no, este es un problema fundamental de nuestro sistema educativo. Ni la LOCE le dio solución, ni tampoco parece que se lo vaya a dar la LOE. Hay muchos intereses extraeducativos que enturbian el problema. Está claro que el pacto de Estado en la Educación está lejos por el momento. Seguiremos al albur de los cambios de gobierno. Y es posible que se repita la corta historia de la LOCE. A mi modo de ver esta ley emprendió un camino de recuperación hacia la calidad y en este sentido habría una puerta para la recuperación de la enseñanza pública: volver a la cultura del esfuerzo ha sido uno de sus logros. Pero programas como el de la implantación de itinerarios técnico-profesionales a partir de los 14 años no se han podido experimentar. El problema de los itinerarios está, a mi juicio, no en la idea en sí –tan denostada por los que han diseñado la LOE y otros movimientos más críticos al respecto–, pues como

he dicho antes no rompe el principio de equidad sino que abre posibilidades a cierto tipo de alumnos, sino en cómo llevarlos a efecto sin que generen consecuencias perversas, fenómeno que suele suceder en la educación, que tiende por sí misma a ser selectiva. La LOE pretende seguir otro camino: vuelve a los programas de diversificación curricular, a los profesores de apoyo. Sólo a partir de los 16 años se establecerán programas de cualificación profesional inicial para los alumnos que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.¹¹ La experiencia nos dice que este camino no es lo suficientemente eficaz, es costoso, y va en perjuicio de los alumnos normales, de los alumnos que quieren estudiar. Una de dos: o convertimos el sistema educativo en un sistema de enseñanza realmente individualizada, o eso no es posible que tenga éxito. Termina siendo un “parcheo” que, a la hora de la verdad, como está sucediendo ahora con los programas de integración y atención a la diversidad, los que realmente lo padecen y salen malparados son los buenos alumnos. Y no hay derecho a ello, ya que todos somos iguales en cuanto seres humanos, pero como individuos libres somos irremediablemente singulares. Y hay alumnos que se esfuerzan y alumnos que no; alumnos que quieren y alumnos que no. Alumnos que se interesan y alumnos que no. Alumnos que exigen un tipo de atención y alumnos que exigen otro. Los profesores deben ejercer su labor, pero hay un punto irrebasable. Además, bueno es de nuevo repetirlo, la diversidad de intereses exige un tratamiento distinto.

No es este un problema de hoy. Quiero traerles aquí a ustedes un fragmento recogido del plan de Estudios de Bachillerato elaborado en plena segunda república española, en 1934: “Sean cuales fueren los procedimientos de selección que se adopten –no olvidemos el carácter selectivo de los estudios de secundaria–, no es posible conocer en el examen previo para el ingreso de Bachillerato la capacidad de los alumnos, y menos su vocación para el estudio. Ante esta realidad, se establece un examen de conjunto al finalizar el tercer curso –era un Bachillerato de 7 años– para

¹¹ Así podemos leer en la Exposición e motivos: “Para atender al alumnado con dificultades especiales de aprendizaje se incluyen programas de diversificación curricular desde el tercer curso de esta etapa. Además, con el fin de evitar el abandono escolar temprano, abrir expectativas de formación y cualificación posterior y facilitar el acceso a la vida laboral, se establecen programas de cualificación profesional inicial destinados a alumnos mayores de dieciséis años que no hayan obtenido el título de Graduado en educación secundaria obligatoria” (*Proyecto de Ley 121/000043 Orgánica de Educación*, aprobado por el Pleno del Congreso de los Diputados el 15 de diciembre de 2005 (Boletín Oficial de Las Cortes del 26 de diciembre)).

que los alumnos sin capacidad y sin vocación den otros derroteros a sus actividades, en las que puedan ser útiles a la Sociedad y a la Patria. Dejar a estos jóvenes que lleguen a los 17 años sin aptitud para el estudio y sin hábito para el trabajo es una responsabilidad para el Estado que debe, si es posible, evitarse”.¹² Hoy nos encontramos con alumnos en 4º de ESO con 16 y 17 años, que han promocionado por imperativo legal (los PIL, como se dice en argot), que están materialmente perdiendo el tiempo en el Instituto o en el Colegio, que apenas aprueban alguna asignatura, que como consecuencia de su falta de hábito de trabajo y de interés suelen plantear problemas de convivencia en las clases o en el Centro en general, que es raro que no pasen por las Comisiones de Convivencia con la subsiguiente sanción consistente muchas veces en la suspensión de la asistencia al Centro durante un período determinado de días lectivos –con lo cual se refuerzan todavía más sus malos hábitos–, que al cumplir los 18 dejarán el Centro sin haber obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria. ¿Cuál va a ser su futuro? A veces, con mucho esfuerzo, se consigue derivarlos a los Programas de Garantía Social en la modalidad de Iniciación Profesional o como Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (La Consejería de Educación acaba de promulgar una Orden al respecto en relación con el presente curso 2005-2006¹³) o a las Aulas de Compensación Educativa (ACES). Vuelvo a repetir que pienso que la LOE no da una buena solución a esta situación. En cierto modo vuelve a planteamientos fracasados de la LOGSE. La LOCE planteaba una solución más realista con los itinerarios técnico-profesionales. Pero está claro que primero será necesario lograr que nuestra sociedad se despoje de ancestrales prejuicios, que se de un cambio de mentalidad y de cultura. Ya, en este mismo lugar, en su última conferencia –que fue como su testamento intelectual–, poco antes de que la muerte nos privara de su presencia, D. Raúl Vázquez hacía referencia a este hecho y a esta necesidad a propósito de la doble titulación que la Ley del 70 establecía al final de la Educación General Básica, en función de las capacidades, aptitudes y actitudes de los alumnos: unos pasarían a estudiar Bachillerato y otros Formación Profesional. La intención del legislador era buena, pero los efectos de la ley fueron perversos.

¹² Decreto de 29 de agosto de 1934, en *Colección Legislativa de Instrucción Pública*, 1931, p. 524.

¹³ Véase la ORDEN 6892/2005, de 22 de diciembre, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se autoriza la implantación de los programas de Garantía Social en las modalidades de Iniciación Profesional y para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, en centros públicos dependientes de la Consejería de Educación, para el curso 2005-2006 (BCM del 20 de enero de 2006).

Según Raúl Vázquez, dos fueron fundamentalmente las cosas de esta pervisión: por lado, la mentalidad y cultura de la sociedad española; por otro, la falta de financiación.¹⁴

Uno de los viejos problemas de la sociedad española de los dos últimos siglos ha sido, sin duda, su pérdida del tren de la Revolución industrial y su refugio en un mundo más bien teológico, filosófico, literario, todo ello unido a la falta de una clase media emprendedora frente a una clase elevada y pudiente de “señoritos” y a la gran masa de “pobres de solemnidad”. Ojear los innumerables planes de estudios de la Enseñanza Secundaria que ha habido a lo largo de su historia (cada Ministro traía su plan debajo del brazo; algunos ni siquiera llegaban a pasar de proyectos) es a este respecto sumamente ilustrativo. El plan del Ministro Groizard, de 1894, en plena Regencia de María Cristina, puede ser un buen ejemplo. Este plan, que, salvadas las distancias, guarda muchas semejanzas con la LOGSE (se destaca sobre manera el aspecto pedagógico –aunque entonces imperaban los filósofo-pedagogos–, se pretenden los mismos fines, se le da a la enseñanza un carácter eminentemente comprensivo), rechaza expresamente el establecimiento de una Formación Profesional paralela al Bachillerato por razones de idiosincrasia nacional: “A igual aspiración de armonía –leemos en el Decreto– responde esta reforma en la contradicción un tanto forzada en que se colocan los partidarios de la enseñanza clásica y los de la enseñanza modernista, los de la educación puramente mental y los de la predominantemente física, pues tal tendencia armónica, entiende el Ministerio de Fomento que es revelada casi con unánime asentimiento por la opinión competente, y además, la que mejor responde a la complejidad del carácter nacional. Aparte de que ni aquí estamos para romper la unidad de la segunda enseñanza, creando Institutos clásicos e Institutos realistas o de ciencias experimentales, como en otros países, ni es de estimación sana esta tendencia, ni tal reclaman nuestras necesidades sociales. Por eso, los cuadros de estudios que contiene la reforma son comprensivos de una enseñanza completa y sin exclusivismos, dándose al elemento clásico lo que en justicia y necesidad se le debe como base hondísima que es de nuestra cultura, y a los estudios modernos lo que el imperio de la vida y sus menesteres exigen...”.¹⁵ Ya entonces, como vemos, la Formación profesional era

¹⁴ Véase R. VÁZQUEZ, “Las claves de la reforma educativa”, en *Cuadernos de Pensamiento* 14 (2001) 69-84.

¹⁵ Real Decreto de 16 de septiembre de 1894, reorganizando la segunda enseñanza (“Colección Legislativa de España”, tomo 155, p. 624), en M. UTANDE IGUALADA, *Planes de estudio de Enseñanza Media*, Dirección general de Enseñanza Media, Madrid, 1964, p. 283

mal vista. Y esto fue lo que pervirtió la Reforma del 70 al percibir la sociedad la idea de que al Bachillerato iban los listos y a la FP los tontos. Las cosas hoy van cambiando, pero todavía existen fuertes resistencias en nuestra sociedad. La LOCE era un nuevo intento de romperlas. Pero está claro que, si realmente las políticas educativas responden a demandas sociales, todavía no existe el consenso suficiente para hacerlo. Todos queremos que nuestros hijos sean universitarios, aunque después los acucien los problemas del paro, de encontrar un trabajo acorde con su formación, etc.

Y además, a este problema de mentalidad y de cultura se añade otro esencial para romper con esta misma mentalidad y cultura: la falta de financiación de las reformas. Recuerdo que D. Raúl Vázquez –y lo vuelvo a citar porque era un gran experto en esta cuestión, ya que participó muy de lleno en la Reforma del 70– comentaba que una causa principal del fracaso de la implantación de la Formación Profesional fue la falta de financiación. También la LOCE caía en este mismo defecto. Y en cuanto a la LOE no nos queda más remedio que esperar.

3. REFLEXIONES ACERCA DE LA CONCEPCIÓN DE LA DIRECCIÓN DE UN CENTRO PÚBLICO EN LA LOE

Un segundo aspecto sobre el que quiero presentarles a Udes. unas líneas de reflexión es el relativo a cómo se concibe la Dirección de los Centros Públicos en la LOE. Haciendo un poco de historia sobre la Dirección de los Centros públicos –me referiré fundamentalmente a los IES, aunque en muchos aspectos es extensible a los Colegios Públicos de Primaria–, podemos constatar grosso modo que la figura del Director ha sufrido múltiples cambios a partir los 70 del pasado siglo –hasta los años 60 y 70, en un régimen autoritario, la autoridad del Director no se discute–, si bien esos cambios se han dado siempre partiendo de un hecho: el régimen de funcionariado de los Profesores y la carencia de un estatus específico del Director distinto del de los Docentes. Contrariamente a lo que sucede en muchos países del mundo, y desde luego en los países avanzados de Europa, el Director de los Centros públicos en España es elegido entre los profesores. El Director es un Profesor que, por un tiempo determinado, desempeña el cargo de Director del Centro. Cuando cesa en el cargo vuelve de nuevo a ejercer sus labores docentes como otro profesor más del centro (a no ser que se dedique a otras tareas en la Administración como a veces sucede). En Francia, en Italia, en Inglaterra, y por supuestos en los países del Norte de Europa, el Director, por el con-

trario, ostenta un estatus específico distinto del de los docentes. Suele haber sido un docente que se ha preparado para obtener la categoría de Director a través de unos cursos de preparación y unas pruebas de acceso al nuevo estatus o de un sistema de oposición. En Inglaterra, concretamente, se ha creado un Centro Nacional de Formación de Directores, en el que, previa solicitud y selección de los candidatos, se preparan específicamente durante varios años para ejercer la función de Director de un Centro de Enseñanza. Todo ello, pues, mediante un duro y largo proceso. En general, en todos los países europeos al cargo de Director se le otorga una importancia especial.

Volviendo al caso de España, podemos decir que la ley del 70 supone un cambio fundamental en consonancia con la nueva situación de la sociedad española; pero dicha ley no cambia ni desarrolla un modelo nuevo de Dirección. El Director es designado por la Autoridad Educativa entre los miembros del Claustro a partir de una terna elegida por el propio Claustro. La promulgación de la LODE introduce un cambio importante en la Dirección de los Centros: los alumnos y padres también intervienen en la elección del Director a través del Consejo Escolar, del que forman parte. La LOGSE, al igual que la Ley del 70, tampoco hace hincapié en la función directiva. En todo caso incide en su faceta pedagógica, pero no establece un nuevo estatus. Será lo LOPEG la que regule la organización y funcionamiento de los Centros, estableciendo que el Director será elegido por el Consejo Escolar y nombrado por la Administración.

El Director es, pues, un “miembro más” del Claustro. Este hecho entraña dos aspectos de difícil conciliación: por un lado, es alguien cercano a quienes dirige, lo cual favorece los aspectos participativos y es en principio expresión de una dirección de carácter democrático; pero, por otro lado, se encuentra limitado a la hora de tomar decisiones, sobre todo cuando son “problemáticas” para los compañeros. Si a esto unimos el régimen de funcionariado de los docentes de los Centros públicos, con sus ventajas y sus inconvenientes, podemos entender un poco la no fácil situación del Director, que tiene que navegar, en cierto modo entre ambas aguas: por un lado representa a la Administración ante sus compañeros de trabajo y, por otro, representa a sus compañeros de Trabajo ante la Administración. La buena marcha de los Centros ha dependido, más que de otra cosa, del voluntarismo y de la disponibilidad tanto de los cargos directivos como del conjunto del profesorado.

La evolución de la sociedad y de los Centros, las problemáticas cada vez más complejas con que se encuentran, las altas responsabilidades que se les encomiendan a los Directores y demás cargos directivos y en gene-

ral al Profesorado, y la necesidad de alcanzar una enseñanza de calidad (que pase de ser una enseñanza “como sea” para todos a una enseñanza “de calidad” para todos), han hecho ver a la Autoridad Educativa la necesidad de promover una Dirección más profesionalizada. Así se plantea en la LOCE, que dedica expresamente el capítulo VI del Título V a la “Selección y nombramiento del Director de los Centros Docentes Públicos”, después de haber manifestado expresamente en el Preámbulo la importancia que se le otorga a la figura del Director: “La figura del Director de los centros públicos –leemos en la Exposición de Motivos–, entendida como pieza clave para la buena organización y funcionamiento de los centros, es objeto de un tratamiento específico, especialmente en lo que se refiere al procedimiento para su selección y nombramiento. Ese procedimiento está presidido por el principio de participación de la comunidad escolar y, de un modo especial, del claustro de profesores. Su propósito esencial es el de alcanzar, en el máximo grado posible, la necesaria cualificación para el desempeño de las complejas y trascendentales tareas que comporta el ejercicio de la función directiva”.¹⁶ El Director es, pues, una “pieza clave” que exige una necesaria cualificación para desempeñar su función. De ahí la nueva forma de selección y nombramiento: “1. La selección y nombramiento de Directores de los centros públicos se efectuará mediante concurso de méritos entre profesores funcionarios de carrera de los cuerpos del nivel educativo y régimen a que pertenezca el centro. 2. La selección se realizará de conformidad con los principios de publicidad, mérito y capacidad”.¹⁷ Este método selectivo que entraña un concurso de méritos y un curso de Director en prácticas con una formación específica, culmina con la adquisición de la Categoría de Director. Lo que se pretende, pues, es una profesionalización de la función directiva, si bien manteniendo el carácter participativo existente hasta el momento y que, también hay que decirlo, tiene sus aspectos positivos. Enseguida veremos en tratamiento de la LOE, que con algunos matices mantiene el mismo sistema.

Esta nueva figura del Director se enmarca en una nueva organización de los Centros. La LOCE establece que “En los centros docentes públicos existirán órganos de gobierno y órganos de participación en el control y gestión de los mismos” (art. 77, 1). Y acto seguido los explicita: “Los centros docentes públicos tendrán los siguientes órganos de gobierno y

¹⁶ LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE del 24 de diciembre de 2002), Exposición de motivos

¹⁷ *Ibid.* Título V, cap, VI, cap. 1 y 2.

de participación en el control y gestión: a) Órganos de gobierno: Director, Jefe de Estudios, Secretario y cuantos otros determinen las Administraciones educativas. b) Órganos de participación en el control y gestión: Consejo Escolar, Claustro de profesores y cuantos otros determinen las Administraciones educativas” (art. 78, 1). Esto encierra una novedad, ya que el ROC (Reglamento de Organización de los Centros) establecía que los órganos de gobierno eran colegiados y unipersonales; los colegiados eran el Consejo Escolar del Centro y el Claustro de Profesores; los unipersonales, los cargos directivos (Director, Jefe de Estudios, Secretario y Administrador). Al Consejo Escolar se le otorgaba un protagonismo excepcional, en detrimento de las atribuciones del Director del Centro. La LOCE reserva las funciones directivas y de gobierno al Equipo Directivo, estableciendo al Consejo Escolar y al Claustro como Órganos de Participación y de Control. Se refuerza la función del Director, que se define como “el representante de la Administración educativa en el centro” (art. 79) y se reclama el trabajo en equipo, pues los órganos de gobierno (Director, Secretario, Jefe de Estudios...) constituyen justamente el Equipo Directivo: “Los órganos de gobierno constituirán el equipo directivo y trabajarán de forma coordinada en el desempeño de sus funciones conforme a las instrucciones del Director” (art. 80, 2). Y entre las atribuciones que se le otorgan al Director en el art. 79 de la LOCE habría que destacar, en esta línea de otorgarle más autoridad y capacidad ejecutiva, la relativa a los aspectos disciplinarios: la de “favorecer la convivencia en el centro, resolver los conflictos e imponer todas las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, de acuerdo con las normas que establezcan las Administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados en el reglamento de régimen interior del centro. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros” (art. 79, h).

Por el contrario, las atribuciones del Consejo Escolar, dejan de ser ejecutivas, para ser de colaboración (formular propuestas, elaborar informes, participar, promover, proponer directrices, impulsar procesos) y control (aprobar el proyecto educativo, aprobar el reglamento de régimen interior del Centro, aprobar el proyecto de presupuesto del centro y su liquidación, y conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente), como así se establece en el art. 80.

¿Qué sucede en la LOE? En la Exposición de motivos se expresan las intenciones de la Ley: “La Ley otorga mayor protagonismo a los órganos colegiados de control y gobierno de los centros, que son el Consejo Esco-

lar, el Claustro de Profesores y los órganos de coordinación docente, y aborda las competencias de la dirección de los centros públicos, el procedimiento de selección de los directores y el reconocimiento de la función directiva”.¹⁸ Ya no se manifiesta, como en la LOCE, de forma expresa la importancia de la función directiva, como “pieza esencial” de la organización y funcionamiento de los Centros; más bien, como enmendándole la plana a LOCE, se “otorga mayor protagonismo a los órganos colegiados de control y gobierno de los centros, que son el Consejo Escolar, el Claustro de Profesores y los órganos de coordinación docente”. Sobre la dirección sencillamente se abordan “las competencias, el procedimiento de selección de directores y el reconocimiento de la función directiva”.

No interesa tanto la eficacia como la participación. De hecho, el Título V se titula Participación, autonomía y gobierno de los centros.¹⁹ Es tal la importancia que se da a la participación que el art. 118, el primero de este Capítulo, dedicado a los principios generales, reza así en su apartado primero: “1. La participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución”. En los siguientes apartados se hace hincapié en la necesidad de promoverla y regularla. Y en el artículo siguiente, el 119, trata específicamente de la participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y concertados, declarando expresamente que “La comunidad educativa participará en el gobierno de los centros a través del Consejo Escolar” (apartado 2), y, al final del art., que “Los centros tendrán al menos los siguientes órganos colegiados de gobierno: Consejo Escolar y Claustro de profesores” (apartado 6).

Posteriormente, dedica el capítulo III a los Órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente de los centros públicos, estableciendo la composición y competencias del Consejo Escolar y del Claustro de Profesores. Aquí es donde nos encontramos con dos apartados que, al menos resultan chocantes: El primero de ellos afirma lo siguiente: “Una

¹⁸ (*Proyecto de Ley 121/000043 Orgánica de Educación*, aprobado por el Pleno del Congreso de los Diputados el 15 de diciembre de 2005 (Boletín Oficial de Las Cortes del 26 de diciembre).

¹⁹ Tengo que confesar que, reflexionando sobre este título, no acabo de ver su coherencia: ¿El término participación está en el mismo plano sintáctico (con su consecuencia semántica) que los términos autonomía y gobierno aplicados a los centros? No se entiende muy bien que quiere decir “participación de los centros”. Y si el término participación se encuentra en otro nivel metalingüístico, ¿a qué hace referencia, a la autonomía, al gobierno, a la autonomía y al gobierno? Parece que lo importante es que aparezca ahí la palabra participación, aunque no se sepa de qué y en qué. La aclaración viene a renglón seguido, lo que muestra claramente la incongruencia del título, en el título del capítulo I: *Participación en el gobierno y funcionamiento de los centros*.

vez constituido el Consejo Escolar del centro, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres” (art. 126, 2). Se establece aquí la designación de una “persona”, al margen de la dirección del centro, cuyo cometido es demasiado genérico como desarrolla sus funciones concretas. Da la impresión –como la propia redacción de la ley– que se trata de una concepción a ciertos colectivos. ¿Qué autoridad y competencia jerárquica va a atener esa “persona”? ¿Y si no simpatiza con la dirección o el equipo directivo, que consecuencias pueden derivarse? Ya de por sí es difícil y ardua la dirección de un centro, como para complicar todavía más las cosas. El segundo apartado es el relativo a la aireada cláusula sobre la resolución de conflictos: “Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas” (art. 127, f). Esta cláusula, a mi modo de ver sin verdadero sentido práctico, puede acarrear posibles efectos no deseados –sobre todo en relación con los padres, ya que la experiencia diaria nos muestra la falta de objetividad e incluso de sensatez de algunos padres con hijos conflictivos, hasta el punto de apoyar con actitudes agresivas la conducta impropia de sus hijos. Al menos hasta el momento las medidas disciplinarias tomadas sobre conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del Centro se toman a través de la Comisión de Convivencia –en las que participan padres, profesores y alumnos– o mediante un expediente, cuyo resolución se hace en el Consejo Escolar. Tanto en uno como en otro apartado parece mostrarse por parte del legislador una cierta desconfianza hacia la función directiva. Habrá que esperar al desarrollo reglamentario de este apartado para ver su posible sentido.

El capítulo IV está dedicado a la Dirección de los centros públicos. He aludido a la premura en la confección de esta ley y a sus posibles incoherencias. Pues bien, hasta ahora nos hemos encontrado en la ley con dos órganos colegiados de gobierno: el Consejo Escolar y el Claustro de Profesores. Y ahora de golpe leemos: “El equipo directivo constituye el órgano de gobierno de los centros públicos. Estará integrado por el director, el jefe de estudios, el secretario y cuantos determinen reglamentariamente las Administraciones educativas” (art. 131, 1). Si el equipo directivo es el órgano de gobierno de los Centros, de ello se deriva que no existen otros órganos de gobierno, ni colegiados ni no colegiados. ¿En qué que-

damos? Y esto tiene su importancia jurídica. Da la impresión de que, por un lado, se pretende contentar a los defensores de la participación, y por otro, a los defensores de la eficacia. El planteamiento de la LOCE era más coherente. Y da la impresión de que se quiere mantener como de tapadillo, para que no digan que se hace lo mismo. De hecho, el sistema de selección y nombramiento prácticamente se mantiene con algunos retoques que pretenden darle un carácter más participativo, quitándole peso a la Administración, ya que el Director deja de aparecer como el representante en el Centro de la Administración.

4. PROPUESTAS DE FUTURO

Nos queda ahora la pregunta: ¿es este el tipo de dirección que necesitan los centros? Hay ya bastante literatura sobre el tema. No hay tiempo para hablar de ello. Lo que sí es claro es que, en la dirección de los centros, el trabajo en equipo es fundamental. Si el equipo directivo funciona bien, con metas comunes, de forma coordinada, con empatía, y con la colaboración y participación en primer lugar del profesorado y después de toda la comunidad educativa, entonces podemos afirmar con seguridad que el centro funciona bien. Especialistas recientes como Manuel Álvarez abogan por un función de liderazgo compartido, liderazgo de futuro.²⁰ Es posible que el buen director tenga que tener algo de líder – palabra que no me gusta, pero podríamos aceptar si la despojamos de sus connotaciones peyorativas–; pero también es cierto que la labor docente está en manos de unos profesionales que si se sienten a gusto, bien reconocidos y respetados, no necesitan líderes que los incentiven. Quiero volver a citar –y así retomo la problemática que plantaba al comienzo de esta conferencia– a D. Raúl Vázquez, auténtico defensor de un pacto de Estado en la Educación, con quien, entre clase y clase, mantuve muchas conversaciones sobre estas cuestiones teniendo la suerte de participar de su sabiduría y experiencia tanto docente como administrativa: “Tenemos que recuperar la paz y el sosiego en la Escuela, que podría dedicarse a lo propio, y recuperando la paz y el sosiego en la Escuela recuperaremos el gusto por enseñar de los profesores. Si los profesores estuviesen a gusto en su función, cosa que no ocurre en este momento, automáticamente se generaría el gusto por aprender de los alumnos. La experiencia milenaria

²⁰ Véase al respecto: M. J. FERÁNDEZ, M. ÁLVAREZ y E. HERRERO, *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*, Madrid, Síntesis, 2002; J. R. HOYLE, F. ENGLISH, B. STEFFY, *Aptitudes del directivo de centros docentes*, Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 2002

–y no hay que inventar nada– pone de manifiesto que cuando hay un profesor que enseña a gusto, automáticamente se desarrolla un alumno que aprende a gusto, y si unos y otros están a gusto en su función habríamos alcanzado los objetivos últimos de una mejora de la calidad de nuestro sistema educativo. Y yo quiero entender que esta utopía está lejos, pero que si nos proponemos entre todos marchar en esa línea nos iremos acercando progresivamente a ella”.²¹ Desgraciadamente las cosas no ha ido a mejor. El pacto de Estado en manera alguna se vislumbra y los profesores cada vez se sienten más desmotivados, indefensos y desconsiderados. La LOE tiene algunos avances positivos, en otros aspectos no es sino la expresión de un regreso, y sobre todo mantiene en pie muchos interrogantes. Esperemos que el futuro sepa darnos la respuesta.

²¹ R. VÁZQUEZ, *loc. cit.*, p. 84

PERSPECTIVA PEDAGÓGICO-SOCIAL DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

Por JOSÉ V. MERINO FERNÁNDEZ
Universidad Complutense Madrid

1. PLANTEAMIENTO Y CONTEXTUALIZACIÓN

1.1 Contradicción en las reformas educativas

La vertiginosa evolución de la sociedad actual y lo inédito y profundo de gran parte de los cambios sociales generan nuevas necesidades educativas que demandan asimismo cambios de los sistemas educativos para responder adecuadamente a las mismas. En este sentido, los gobiernos realizan reformas educativas a través de la modificación de las leyes de educación y tratan de que las leyes reformadas se concreten en la regulación de los sistemas educativos. Pretenden que estos cambios puedan desarrollar una educación ajustada a las nuevas necesidades y demandas planteadas, de manera que los ciudadanos actuales y futuros encuentren en los sistemas educativos una oferta plural y de calidad que les permita prepararse adecuadamente para moverse en la sociedad que les ha tocado vivir.

Esta argumentación es la utilizada por los responsables y promotores de todas y cada una de las reformas educativas en la justificación de éstas. Las reformas educativas sin excepción alguna subrayan en sus preámbulos o exposición de motivos que las necesidades educativo-sociales han cambiado y que las reformas se hacen para mejorar la calidad de la educación, garantizando la adaptación del sistema educativo a los nuevos retos que aquellas plantean.

Sin embargo, el optimismo mostrado en los preámbulos de las leyes reformistas por los promotores de las mismas no parece coincidir con la percepción social de una gran parte de la población, ni con las evaluaciones a

que son sometidas las diferentes reformas educativas. Más aún, numerosas conclusiones derivadas de distintos análisis y debates, tal como aparecen reflejados en medios heterogéneos de información, publicaciones y foros, permite afirmar lo contrario. Es decir, que la finalidad educativa y social, expresada en las exposiciones de motivos de las leyes reformistas, no se especifica suficientemente de manera operativa en el desarrollo de cada una de ellas, y por lo tanto, no produce el efecto práctico indicado en las mismas. Esta circunstancia hace que dicha finalidad educativa se perciba como una enumeración verbalista de intenciones en la presentación y justificación de las reformas o se valore como una propuesta demagógica sin voluntad política de que se desarrolle de hecho. En suma, de que las reformas responden más a una mecánica de las urnas que a un convencimiento y deseo real de mejora de los sistemas educativos.

1.2 Dos retos de lo pedagógico-social

Desde la perspectiva pedagógico-social, ¿hasta que punto podemos afirmar que esta percepción pesimista de las reformas educativas responde a una realidad y no es simple apreciación subjetiva? En principio, desde una posición teórica, habría que decir que las reformas mejoran los sistemas educativos. Sin embargo no resulta siempre fácil manifestarse en dicho sentido en la práctica. La expresión “Reformas Educativas” origina en quienes ya tenemos cierta edad muchos interrogantes y menos respuestas convincentes desde la perspectiva pedagógico-social.

La falta de respuestas concluyentes se acentúa cuando se observa una alta frecuencia entre reformas educativas y cambios de gobierno. Esta frecuencia acrecienta la percepción de que las *reformas, denominadas educativas por sus promotores, van más unidas a cambios de gobierno que a una exigencia social concreta, a imponer el propio planteamiento ideológico, político y económico que a vertebrar un consenso social en la búsqueda y regulación de respuestas pedagógico-sociales a los nuevos problemas educativos que la necesaria evolución social plantea en cada momento histórico a las personas y a los sistemas educativos.*

En suma, parece existir *una correlación entre cambios políticos y reformas educativas*, de tal manera que no se percibe como un despropósito la idea de que las reformas educativas responden en un porcentaje muy alto a criterios políticos de grupo¹ en detrimento de los educativos y so-

¹ Se supone que las reformas se hacen para que se apliquen y produzcan los cambios en el sistema educativo. Ahora bien, parece que esto no ocurre así, puesto que las mismas parecen ajustarse más a tendencias ideológicas e intereses políticos de grupos que a un consenso social

ciales que no siempre coinciden con los de determinados grupos. *Políticos* en el sentido de que las reformas no son sino una estrategia política de poder que utiliza el control del sistema educativo. Finalidad que requiere adaptar el *gobierno del sistema educativo al proyecto político, social y económico de cada grupo político que asume el gobierno*.

La rápida e inédita precipitación de las reformas educativas que se suceden en España en los últimos años, hace que numerosas personas, entre las que destacan bastantes profesionales de la educación y de otros ámbitos, se planteen si la argumentación dada por los promotores de las reformas responde a una exigencia socio-educativa real, y si es así, si las reformas educativas son construidas para ofrecer una respuesta adecuada y de calidad a dichas necesidades, o se limitan sencillamente a formular en sus preámbulos una declaración de principios en esta dirección, quedando después su desarrollo en simple humo sin influencia real en la práctica.

Ante esta situación contradictoria entre lo que debe ser y lo que parece que es, la pregunta surge espontáneamente: ¿Contribuyen efectivamente las reformas educativas, y concretamente las españolas, a una mayor calidad y eficacia del sistema o se limitan a regular determinados cambios en el currículum y a vender una apariencia de innovación que no va más allá de cierto barniz organizativo-administrativo y metodológico-técnico?

Las numerosas respuestas de los autores tienden a insistir en la *ineficacia de las reformas cuando se suceden con tanta precipitación*. Parten de la percepción de que el cambio tan rápido de las reformas educativas suele responder más a criterios políticos y económicos que educativos y sociales. En este contexto es significativa la calificación de A. Moncada referida a las reformas actuales en España, cuando dice que “las reformas son simple maquillaje, simple operación cosmética, un poco relacionado con las planes de estudio, otro con la metodología de enseñanza– aprendizaje, otro con el sistema de organización y gestión de los centros, algún retoque técnico que otro... ¡en fin, los que mandan, los políticos tienen que demostrar, ahora, que son demócratas, reformadores, innovadores, en suma, progresistas”. Desde la perspectiva histórica J. Ruiz Berrío (2006)

amplio. Es difícil que los cambios se apliquen y se lleven a cabo sin la existencia de un consenso social amplio. Más aún, si no existe un cambio de mentalidad social al respecto. Si una reforma no es entendida ni aceptada por la sociedad, por los padres, por los profesionales de la educación, sobre todo por los profesores, tiene pocas posibilidades de prosperar. Desde la perspectiva pedagógico-social, son muchos los interrogantes en este sentido. Por ejemplo, ¿qué ocurre si se deja fuera a los profesores en la elaboración de las reformas?, ¿qué ocurre si los padres no aceptan la autoridad del profesor?, ¿qué ocurre si no se cambia la subcultura juvenil actual de que la escuela sirve para poco, hay que tolerarla, pero no se identifican con ella, ni siquiera es un lugar de referencia para ellos porque cada vez dan menos valor a la educación como proyecto de vida?...

ofrece elementos históricos que ayudarán a cada uno a elaborar su propia respuesta.

Otra corriente crítica de las reformas, más relacionada con la función social de la educación y en consecuencia del sistema educativo, obvia el nivel de *crítica técnica* en el sentido de la anterior, para adquirir la categoría de *crítica social*, y que, en mi opinión, adolece de cierta demagogia. Me refiero a los planteamientos de los autores que caminan en la línea de preguntarse si las reformas contribuyen realmente a mejorar la educación adaptando el sistema a las nuevas necesidades educativo-sociales que la sociedad demanda, o, por el contrario, se limitan a reconvertir el sistema de producción, que, en las reformas educativas sería el llamado, entre comillas “sistema educativo”, léase en este contexto, “sistema de producción/transmisión de conocimiento y de inversión en capital laboral”.

En el marco de esta fácil y subjetiva crítica, se afirma un tanto gratuitamente, aunque con cierto fundamento real, que los Estados y gobiernos confunden “escuela pública” con “escuela estatal” (Fernández de Castro, I. y Rogero, J. 2001, 60), y que las reformas educativas están sirviendo, no tanto para buscar una mayor calidad y eficacia del sistema educativo o para preparar al futuro ciudadano crítico y responsable, cuanto para conformar al futuro cliente (político, ideológico, cultural, ocio, salud, bienes consumibles...) o consumidor constante y exigente, convirtiéndolo en el más obediente y fiel productor-consumidor de la moda impuesta.

El problema, o en sentido positivo el reto, se agranda y complica si añadimos la expresión *pedagógico-social*, porque la misma origina un *equivoco* que es necesario clarificar previamente. En el *lenguaje coloquial*, cuando se habla de *pedagógico-social*, existe una especie de *automatismo irreflexivo a identificarlo* con “programas y actividades de educación poco serias”. Cuando se trata de concretarlo se equipara con “actividades extraescolares de ocio o culturales”, o con los denominados “elementos sociales de la educación”, y, dentro de esta última interpretación, con el impacto sobre los sistemas educativos que las nuevas necesidades socio-educativas originadas por los profundos cambios sociales, económicos y culturales experimentados en las últimas décadas demandan a dichos sistemas.

Estas percepciones de lo pedagógico social no están completamente equivocadas. Sin embargo no ofrecen elementos suficientes para estudiar el tema, aunque nos ponen en el camino. Trayendo a colación un símil de caza, podemos decir que, al igual que los perros cazadores, indican el rastro pero no han fijado todavía la pieza.

Con el fin de proceder lógicamente en la búsqueda de respuestas a la

contradicción entre las dos percepciones sobre las reformas educativa (la optimista de sus promotores frente a la pesimista de la sociedad) y el equivoco generado por la expresión “pedagógico social”, necesitamos buscar cauces que nos permitan adquirir argumentos fundamentados para analizar las reformas educativas desde la perspectiva pedagógico-social. Con esta intención utilizaré los *dos cauces siguientes de análisis*:

En *primer lugar*, trataremos de clarificar ¿qué es y qué implica la expresión “pedagógico-social”? Tarea y objetivo que requiere tanto un análisis epistemológico de la expresión “educación integral”, como la revisión del aporte de la investigación y reflexión de la Pedagogía Social al respecto.

En *segundo lugar*, someteré a su consideración una serie de antinomias u oposición de palabras. Con este recurso afrontaré no solo las críticas a las diferentes reformas educativas, sino también los interrogantes principales que los problemas sociales y los socio-educativos plantean a los sistemas educativos, a los profesionales de la educación y también a los padres y a otras asociaciones e instituciones sociales y educativas, y por consiguiente, a las reformas educativas.

No resulta fácil abordar con serenidad y sin pasión el problema o doble reto planteado en la complicada y conflictiva sociedad actual. Constituye ya un tópico, no por ello menos cierto y real, que la sociedad demanda hoy al sistema educativo, y concretamente a la escuela, *nuevas exigencias educativo-sociales que superan la capacidad de esta última para responder con eficacia y calidad a las mismas, tanto por su cantidad, diversidad y complejidad como por la rapidez con la que surgen y transcurren*. Estas demandas y los problemas subsiguientes han originado ya un río muy caudaloso, cuyas corrientes y olas son tantas, tan colosales y tan destructivas que han conseguido rebasar ya los cauces tradicionales de trabajo educativo al uso.

En el entorno de este río desbordado, la *institución escolar sufre una crisis de identidad sin precedentes* en la que el profesorado se siente desorientado e inseguro respecto a su misión y funciones, al tiempo que percibe que es utilizado como *chivo expiatorio* por la sociedad.

Esta dinámica y los problemas que le siguen constituyen, además de contenido de estudio en el ámbito especializado, un tema cotidiano en la prensa diaria escrita y en otros medios masivos de divulgación. Se ha convertido en *tema de tertulias de lo más pintorescas* en las que participan todo tipo de contertulios graciosos pero poco rigurosos, atrevidos para hablar de todo y sarcásticos pero con información insuficiente y, en

algunos casos tergiversada, y tendente a cierta teatralidad de pacotilla y alarmismo de videoconsola en busca de audiencia.

Lo curioso de estas tertulias es que los profesionales y especialistas de la educación, los padres o asociaciones de padres y otro tipo de asociaciones, organizaciones o instituciones educativas, relacionadas con la educación o que trabajan temas educativos casi nunca están presentes en las mismas. En este escenario, el riesgo de desvirtuación y manipulación interesada desde determinadas perspectivas ideológicas, políticas y de intereses de mercado, por un lado, o por otro como consecuencia del conocimiento epidérmico sobre el tema educativo, y en algunos casos ignorancia de los contertulios participantes, es bastante conocido y no requiere mayores comentarios.

2. PEDAGÓGICO-SOCIAL

La revisión de lo que se dice y escribe en los ámbitos pedagógicos, sociales, políticos e informativos ante la expresión *pedagógico-social* permite agrupar la casuística generada por las distintas maneras de interpretarla en *dos direcciones principales*:

- a) La *primera* se caracteriza por un predominio del criterio *epistemológico*, puesto que radica, configura y construye sobre el *concepto de educación integral*. Dentro del concepto de educación integral se centra particularmente en el *desarrollo de las dimensiones sociales del individuo a través de la educación*.
- b) La *segunda* se relaciona con la *acción educativo-social* y ha seguido una construcción *más unida a criterios funcionales que epistemológicos*. Ello no ha sido obstáculo para que, en armonía con el terreno epistemológico recorrido por el concepto de educación integral, se haya configurado un itinerario pedagógico-social concretado a nivel de conocimiento y de acción en la disciplina y ámbito de trabajo científico y educativo de la *pedagogía social*. En este contexto adquiere una serie de trayectorias teórico-prácticas que sistematizamos en los tres epígrafes siguientes:
 - a) Pedagogía social y nuevos espacios educativos.
 - b) La utilización de determinados factores, recursos y procesos sociales en el desarrollo de la educación.
 - c) Las respuestas educativas a problemas sociales específicos.

2.1 Educación integral

La educación es un proceso individual de construcción y mejora de la persona cuyo desarrollo requiere, por una parte, que el propio individuo sea el sujeto activo del mismo, y por otra, que implique tanto el desarrollo y optimización del potencial heredado de los individuos como la asimilación del elemento social concreto en el que éstos viven. Por ello la *educación implica desarrollo individual y socialización*. En este sentido, es comprensible que la mayor parte de las veces no pueda llevarse a cabo correctamente sin el concurso y al margen de los demás.

La persona humana se configura y construye en un contexto social e histórico concreto. Para que sea educación requiere hacerse operativo de manera intencional a través de un entramado en el que se entrecruzan procesos de adquisición y asimilación de recursos, y contenidos culturales, científicos, sociales, profesionales, etc., con otros de búsqueda de “pertenencias a” y de “configuración de identidades” con las que nos construimos y sentimos que pertenecemos a algo y a alguien, sea una persona, un grupo, una institución, una comunidad, una cultura, una religión, etc.

Por ello la educación como proceso personal y acción social no trata de homogeneizar a las personas en función de unos parámetros sociales, económicos o culturales, sino de desarrollar al máximo la dotación heredada o caudal de potencialidades individuales y sociales insertas en su estructura biopsíquica y, en su caso, social, perfeccionarlas y ayudar a que los individuos y grupos integren en su personalidad aquellas otras que adquieran mediante su interacción con la realidad física y social concreta donde se despliega su existencia, y redunden de esta manera en una optimización de la persona en su doble dimensión de desarrollo individual y de socialización. En suma, es un proceso personal de hacerse y crecer como hombre, o si se prefiere, como persona humana.

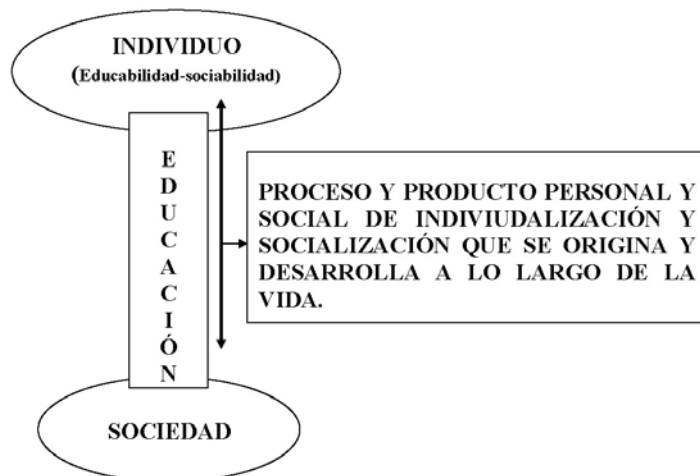
La pedagogía ha utilizado dos términos para recoger esta doble dimensión: *educabilidad* y *sociabilidad*. Como potencialidades son dinámicas y no estáticas. En este sentido, al hablar de educación, estoy hablando del progreso y perfeccionamiento de la educabilidad y de la sociabilidad o dotación para el desarrollo individual y social respectivamente que todo ser humano tiene al nacer. No se excluye la ayuda ni las referencias sociales en este proceso de configuración, crecimiento y desarrollo perfectivo, pero éste no puede reducirse o limitarse a una simple reproducción de las mismas (sociologismos), ni tampoco a un crecimiento o desarrollo de la base biopsíquica heredada al margen de lo social (individualismos).

Sobre la dotación para el desarrollo individual existe bastante consen-

so en la comunidad científico-pedagógica. No así sobre la sociabilidad o dotación heredada para la socialización, como lo demuestra el hecho que, desde la consideración del hombre como un ser social por naturaleza (zoos politikón) de Aristóteles hasta la de antisocial de Hobbes, exista una abanico de matizaciones. En cualquier caso, estos dos procesos no constituyen compartimentos estancos sino que ambos se integran en la unidad indisoluble que es el hombre, formando consecuentemente exigencias necesarias del proceso educativo.

La educación es por lo tanto un proceso integral e integrador. Integral porque se refiere al hombre en su totalidad como ser único y diferencial, siendo el propio hombre que se educa el sujeto activo de la educación o quien ha de consumir dicho proceso. Esto no excluye ninguna de las ayudas externas que sean necesarias. Integrador porque armoniza en un proceso único y diferencial todas las dimensiones, factores y procesos integrantes, pertenezcan a la estructura heredada del individuo o emanen del contexto social.

La educación, en suma, es un sistema de doble entrada: el sujeto y la sociedad: En el siguiente esquema o boceto se refleja de manera gráfica esta dinámica de interacción entre individuo y sociedad en la que se activa y desarrolla el proceso educativo.²



² Un análisis más profundidad de este concepto integral de educación puede verse en J. Merino (2005a) donde estudio la educación fuera del sistema educativo. En el mismo analisis la educación como un proceso integral a lo largo de la vida, donde las denominaciones de "formal", "no formal" e "informal" no deben considerarse como límites al proceso, ni como compartimentos estancos, sino como fases o condiciones distintas en donde éste se lleva a cabo.

2.2. El reduccionismo escolar

La escuela, que como institución se define por naturaleza por la educación, suele aglutinar la práctica totalidad del contenido de las reformas educativas. No es extraño por esta razón, que, cuando se habla de reformas educativas, éstas se identifiquen casi de manera natural y automática con reforma de la escuela en sentido amplio o sistema formal educativo. El riesgo conceptual inherente a esta práctica es el error que confunde “sistema educativo” con “sistema escolar”.

No existiría mayor inconveniente en asumir esta cuasi identificación de reforma educativa con reforma de la escuela, siempre y cuando no existan dudas sobre dos hechos principales: a) La escuela es una fase más de la educación a lo largo de la vida, aunque muy importante; y b) la escuela sigue desempeñando fielmente su *misión educadora*. Misión que le corresponde desempeñar por definición. Esta misión educadora, tan subrayada por M. García Morente, ha de impregnar y definir las *funciones* de la misma. El problema surge cuando las funciones se desconectan de su misión educadora, y la escuela en lugar de educar, en lugar de contribuir como punto de encuentro entre la función formativa y la socializadora, separa ambas funciones y corre el riesgo de que actividades, como información, instrucción, enseñanza, formación, etc., que pueden y deben ser educativas, se conviertan en acciones no estrictamente educativas.

La educación no se acaba en la escuela, puesto que es un proceso a lo largo de toda la vida. Por ello, sería un error, *identificar reformas educativas con reforma de la escuela*. La reforma de la escuela está sin duda implicada en las reformas educativas, pero éstas no se acaban ahí. Son más amplias. Este es el primer obstáculo que han de salvar las reformas educativas para no excluir de las mismas lo pedagógico social. Dificultad que se amplía cuando se percibe la existencia de un reduccionismo *que tiende a convertir las reformas educativas en reformas escolares, y éstas, si me apuran, en simples reformas curriculares y administrativas de la escuela*.

Este riesgo reduccionista lo ha padecido también la pedagogía durante años, tan es así que a mediados del siglo pasado no era extraño confundir educación con escuela (Merino, J. V. 2005). Y esto no solo a nivel de lenguaje coloquial, sino que se apreciaba incluso en publicaciones especializadas de pedagogía. La pedagogía parece haber superado hoy este reduccionismo al menos a nivel teórico. Sin embargo, mi percepción actual es la de que las reformas educativas están todavía bastante ancladas en el mismo.

Las numerosas lecturas que he realizado sobre las reformas educativas, unido a las conclusiones de diferentes debates en seminarios y congresos de especialistas, confirman la percepción reduccionista que acabo de enunciar. La mayoría de los autores recogen asimismo que todas las reformas suelen coincidir en cuatro ejes principales, que formulan en sus preámbulos o introducciones, y que sistematizamos en los siguientes puntos:

- a) Declaración de que su objetivo es lograr una mejor calidad, eficacia y eficiencia del sistema educativo.
- b) Uso y tal vez abuso en sus preámbulos de los lenguajes más vanguardistas e innovadores sobre educación.
- c) Una crítica explícita o subyacente de que el sistema existente no responde a la demanda educativa del momento, es un fracaso o tiene amplias deficiencias que es necesario corregir con el fin de justificar la reforma que se propone (Vázquez Chagoyan, R. 2004).
- d) Ninguna desarrolla la modificación o reconversión de la estructura del sistema educativo y mucho menos del modelo de educación sobre el que se construye, aunque exista alguna referencia al respecto en el preámbulo.

Por ejemplo, y por circunscribirnos a las reformas educativas españolas de las últimas décadas, se observa que todas asumen en sus preámbulos el concepto de educación como un proceso integral a lo largo de la vida, pero el desarrollo de la ley lo limitan a la escuela y, dentro de ésta, a lo curricular y administrativo, y dentro de esto al colonialismo o dependencia anglosajona³, obviando lo pedagógico-social de la realidad concreta en la que se desarrolla. Esta es mi percepción. Derivan consecuentemente en *cierto funcionalismo didáctico exagerado al que suelen añadir un barniz psicológico* que a veces, cual es el caso de la aplicación de la LOGSE, ha tenido como resultado una *psicologización del sistema formal* y un alejamiento de la sociedad. Psicologización que algunos de-

³ Me refiero a la tendencia, tal vez prurito poco racional, convertida en indicador de prestigio científico, predominante hoy en parte de la clase intelectual que convierte casi en necesidad el hecho de cumplimentar siempre los propios argumentos con citas inglesas o americanas, estén o no estén justificadas. No hacerlo implica el riesgo de calificar la contribución de poco científica o carente de calidad en la argumentación, por el mero hecho de que las revistas o publicaciones anglosajonas aparecen en los primeros lugares del ranking respectivo o están ya incluidas en alguno de los catálogos de dichos mercados, ranking y catálogos elaborados con criterios o parámetros de dichos mercados. Esta tendencia filoanglicanortamericana puede generar en muchas contribuciones una artificialidad que propicia la desconexión de las mismas de la propia realidad en las que éstas se generan y a la que se dirigen.

tractores de dicha ley esgrimen como la causa principal del fracaso de la misma. Se le acusa de que no ha tenido en cuenta a los agentes sociales de la educación y tampoco lo pedagógico social, circunscribiéndose a lo *administrativo-organizativo para garantizar el control del sistema y a lo psicológico-didáctico del aprendizaje de contenidos curriculares en orden a lograr el éxito en el aprendizaje de los mismos*,

El problema se acentúa en España, cuando se constata un fracaso escolar bastante notable incluso en esta perspectiva curricular, como confirma el último informe PISA. Ante estos resultados nos vemos obligados a calificar esta Ley negativamente, como portadora del objetivo pedagógico-social. Sobre la LOCE, no es posible decir nada en este sentido ni en cualquier otro, porque la pobre no ha tenido tiempo ni de ser bautizada, ya que no ha podido llegar al centro escolar y mucho menos al aula.

En resumen, el concepto de educación integral fundamenta, explicita y demanda que diferentes dimensiones educativas, calificadas en el ámbito pedagógico como “sociales” para diferenciarlas de las “*culturales-científico-profesionales*”, sean también objeto de las reformas educativas.

Sin embargo, la percepción general en la historia de las reformas educativas no coincide con el principio indicado en el párrafo anterior. En primer lugar, porque las reformas denominadas educativas se han centrado en el sistema educativo formal. En segundo lugar, porque dentro de éste, se han concentrado predominantemente en las dimensiones “*culturales-científico-profesionales*”, sistematizadas en el currículum y que requieren una respuesta más cognitiva; mientras que el conjunto de otras dimensiones humanas, que hemos denominado “sociales”, y que requieren predominantemente una respuesta “pedagógico social”, están bastante ausentes de las mismas, o al menos no son tratadas de manera tan pormenorizada como las culturales, científicas y profesionales.

2.3. La utilización de recursos y procesos sociales con finalidad educativa: acción socio-educativa

El desarrollo de esta segunda perspectiva o dirección en la investigación y reflexión pedagógica se ha realizado en torno a los conceptos y procesos de *acción social* y de *acción socio-educativa*.

Acción social es aquella acción “que trata de satisfacer las necesidades mediante el esfuerzo por actualizar todos los recursos sociales posibles, para ponerlos en función de esas necesidades” (Díaz Casanova, M. 2000, 67).

Acción socio-educativa. Es la misma acción social con una finalidad educativa. Comprende los procesos, las actividades y programas que activan los recursos sociales y educacionales existentes en la sociedad para llevar a cabo procesos educativos no necesariamente formales ni curriculares, aunque tampoco los excluyen. Suelen enmarcarse en el concepto de educación permanente, y se desarrollan principalmente fuera del sistema formal. Por ejemplo, actividades y programas de capacitación laboral para personas en paro, programas específicos para mujeres que interrumpieron su formación o su trabajo para criar a sus hijos, programas de prevención, reeducación y reinserción de menores, educación popular, animación sociocultural, etc.

En la práctica tiene un objetivo principalmente compensatorio. Si bien, considero necesario que debieran potenciarse todos los mecanismos anticipatorios para recuperar el carácter preventivo de toda acción educativa, sea formal o no formal.

¿Podría decirse en este sentido que las reformas educativas han tratado poco este tema pedagógico-social en sus formulaciones y por consiguiente su incidencia en el desarrollo del sistema educativo ha sido mínima o nula? La respuesta inmediata a este interrogante es afirmar que *las reformas educativas ni siquiera se han planteado la acción socioeducativa como objetivo de las mismas*. Sencillamente porque se han circunscrito a la escuela y ésta sigue anclada en sus rutinas organizativas derivadas de la revolución industrial. Dependencia que ni la escuela ni las reformas han sabido superar todavía. Dependencia que se percibe asimismo como una barrera no explícita inherente a todas ellas que está dificultando el desarrollo de auténticas reformas educativas, que abarquen el sistema educativo en toda su amplitud y profundidad, superando la tendencia a circunscribirse a determinados aspectos administrativos, organizativos y curriculares de la escuela.

En este contexto es muy fácil desviar el discurso hacia la demagogia, como mecanismo cómodo para realizar una crítica excesivamente negativa y poco objetiva de las reformas. Para evitar o al menos tratar de no caer en este superficial recurso de descalificación poco racional he agrupado mi estudio en *cinco antinomias, a mí entender pseudo-antinomias, y cuatro núcleos de análisis*. En unas y otros coloco frente a frente muchos de los procesos o situaciones en principio contradictorias que están presentes en las propias reformas educativas y en los debates y publicaciones sobre ellas.

El análisis de los procesos que contraste en las antinomias ha originado tradicionalmente un problema metodológico en torno a dos procedi-

mientos: *paradigma dialéctico* y *paradigma dialógico*⁴. Problema que a mi entender no se resuelve oponiendo un procedimiento metodológico al otro sino utilizando ambos de manera ecléctica. Por ello, la metodología de análisis que después realizaré sobre estas antinomias u oposiciones es ecléctica y no toma postura sobre si la resolución de las mismas es a través del clásico paradigma dialéctico o del dialógico, puesto que ambos pueden contribuir positivamente.

El *paradigma dialéctico* utiliza para resolver las diferencias de las situaciones y procesos antagónicos el procedimiento hegeliano que conduce a su fusión, síntesis o integración en una unidad superior. El dialógico, tan esgrimido por Edgar Morín, indica que los elementos antagónicos de la realidad no desaparecen ni se funden en una realidad superior, sino que permanecen activos en la misma realidad y no solo coexisten o incluso conviven unos con otros, sino que encuentran el sentido más auténtico de dichas realidades y su razón de ser en la propia persistencia de la misma contradicción. Por ejemplo, la oposición “calidad–equidad” a través del paradigma dialéctico, conduciría en teoría a la síntesis en una unidad superior.

La experiencia indica que lo que suele acaecer es que esa síntesis no se dé, sino que el polo más fuerte predomine en perjuicio del más débil, e incluso lo haga desaparecer, permaneciendo únicamente el fuerte. Por el contrario en el paradigma dialógico, el reforzamiento de uno de los polos implica o suele conducir a la confirmación del otro⁵. Es decir, los dos existen y seguirán existiendo en la realidad, al tiempo que ambos tienen su función en el proceso educativo integral y pueden contribuir a un desarrollo del mismo más realista y optimizador, mientras que el dialéctico

⁴ He llamado paradigma a este segundo proceso porque considero que cumple los requisitos que Kung indica para que una tendencia científica pueda llamarse paradigma, tanto el de “aceptado por un número significativo y suficientemente amplio de la comunidad científica, como el de permanecer un periodo de tiempo también lo suficientemente extenso.

⁵ Dos situaciones reales confirman esta hipótesis. Existe un prejuicio general en determinados ámbitos relacionados con la educación de que un rendimiento alto va en contra de la equidad escolar. Sin embargo los informes de PISA demuestran que esta asociación es incorrecta. Puesto que los países que obtienen mejores rendimientos en dichos informes muestran también mayor equidad, cual es el caso de Finlandia, Canadá, etc. Se entiende por equidad en los informes de Pisa al hecho de que no existe un desfase entre los rendimientos educativos obtenidos por las pruebas que aplica PISA y el nivel socioeducativo de los alumnos. Otro ejemplo es el presentado por José Vidal-Beneyto en un análisis dialógico que hace del problema actual existente en Irak, muestra como “la victoria militar de Bush y la confirmación de su importancia en el mundo del petróleo se ha traducido en un reforzamiento del islamismo radical, que se quería combatir, en todas partes y en particular en la región” (Periódico “El País” 7 de enero de 2006).

corre el riesgo de caminar hacia una utopía irreal o al debilitamiento o incluso desaparición de uno de los polos.

2.4. La respuesta educativa a necesidades socioeducativas y a problemas sociales específicos

Esta perspectiva está muy relacionada con la anterior. Unas veces, porque el hecho de reclamar a la escuela que asuma las numerosas necesidades socio-educativas generadas por las nuevas exigencias de información y convivencia de la sociedad actual se considera hoy como un problema insalvable para esta institución. Otras veces se refiere a problemas sociales susceptibles de tratamiento educativo, aunque se consideren inicialmente como sociales en sentido estricto, tan es así que suelen articularse a través de los *servicios sociales*. En este sentido existen ya programas y experiencias educativas que se realizan a través de los servicios sociales.

En uno y otro caso encontramos la existencia de problemas sociales que no requieren una respuesta curricular directa del sistema formal, pero constituyen, sin duda, auténticas necesidades socio-educativas que demandan una respuesta educativa de tipo pedagógico social (formativa, orientadora, informativa, instructiva, compensatoria, asistencial, dinamizadora...) en la que debe implicarse el sistema educativo “formal” y el “no formal”. Sin embargo, el análisis del contenido de las reformas educativas permite concluir que estas necesidades son contempladas muy pocas veces, por no decir ninguna, en el desarrollo de las últimas reformas educativas en España.

En cualquier caso, y al margen de su nula o deficiente consideración en las reformas educativas, existen en la práctica centros educativos sensibles a estas necesidades educativo-sociales. Práctica estructurada en torno a las denominadas actividades extraescolares. La sociedad se hace eco de estas mismas necesidades y desarrolla actividades educativas y formativas que abren nuevos espacios de educación (adultos, mayores, formación y empleo, educadores de calle...).

Estas respuestas no excluye la acción docente, aunque es la actividad educativa que se concreta implicada en la expresión *educación social* quien mejor responde a las mismas. No en vano el educador social se va configurando como profesión al respecto.

Es cierto que estas necesidades educativo-sociales han existido siempre, pero no siempre han requerido respuesta profesional como hoy. Durante años (J. V. Merino, 2005, 229):

- a) Los objetivos y tareas denominadas hoy como educación social eran realizadas por la familia, las instituciones religiosas o el propio contacto intergeneracional. Incluso se estimaba que no era un tema mayor digno de ser tenido en cuenta por las grandes cabezas e instituciones dedicadas al estudio científico de la educación.
- b) La acción educativo-social se consideró más como acción política, asistencial o caritativa que como acción educativa en sentido estricto, hasta que la complejidad de la respuesta a las necesidades socioeducativas, originadas por las diferentes revoluciones (industrial, ideológica, social), y las consecuencias de las dos grandes guerras en la primera mitad del siglo XX, forzó el nacimiento y expansión de determinados agentes y profesiones sociales, los cuales, ante la dificultad para responder con eficacia a dichas necesidades, dadas sus implicaciones educativas, demandaban una formación pedagógica distinta a la tradicional centrada en la escuela.

En la práctica, las actividades denominadas extraescolares se vienen realizando asiduamente fuera de los centros educativos, aunque en los últimos años se llevan a cabo cada vez más dentro de los mismos. Responden a necesidades socio-educativas reales demandadas cada vez más por la sociedad actual y constituyen un yacimiento de empleo importante. Así se demuestra en la investigación financiada por el MEC a través del FORCEM, coordinada por *ACITE Consultores* (2001), y promovida por ACADE titulada: “Necesidades formativas del dinamizador de actividades extraescolares en la escuela privada española”. En la misma se diagnostican y sistematizan numerosas necesidades socioeducativas existentes en la sociedad actual que se pueden ofrecer dentro de los centros educativos como “actividades extraescolares”, yo diría como “actividades extra curriculares”. De hecho se proponen programas concretos de oferta en este sentido a los centros.

2.4.1. Pedagogía social y nuevos espacios educativos

La pedagogía social es el ámbito y disciplina pedagógica que recoge y desarrolla el abundante corpus teórico sobre educación social y el ámbito profesional de tipo socio-educativo que se incrementa progresivamente en la sociedad actual como lo demuestra la numerosa demanda existente

en la misma. No sólo sistematiza la amplia y abundante práctica educativo-social al respecto sino que además responde pedagógicamente a la diversidad de la demanda formativa que la creciente profesionalización del campo está generando hoy (Quintana Cabanas, J. 1984; Feroso, P. 1994; Gelpi, E. 1994; Ortega Esteban, J. 1999; Izzo, D. 2000; Merino, J. 1999, 2003, 2005)

La Sociedad Ibérica de Pedagogía Sociales en su XX Seminario Interuniversitario estudió y debatió los nuevos espacios de educación generados en la sociedad postmoderna. Espacios configurados tradicionalmente por necesidades educativo-sociales distintas a las que respondía habitualmente el sistema educativo formal.

Estos espacios y otras nuevas necesidades socio educativas, que la compleja y trepidante sociedad actual genera cada día, no pueden quedar fuera de la consideración de las reformas educativas, puesto que tanto el sistema educativo en sus niveles formal y no formal como otras asociaciones e instituciones culturales, sociales y empresariales tiene algo que decir. Las reformas educativas conocidas hasta ahora no han abordado estas necesidades de manera directa.

Un interrogante radical y básico se plantea ante esta situación: *¿es justificable epistemológica y socialmente que la escuela y las reformas educativas no se impliquen en las necesidades educativas que están demandando respuestas pedagógico-sociales, además de no abandonar las tradicionales centradas en lo curricular?*

La respuesta es clara. La escuela y las reformas educativas no pueden dejar de implicarse en este sentido. La no implicación significaría el riesgo de que las reformas y la escuela dejaran de ser reformas e institución educativa para convertirse en institución y reformas políticas, económicas, científico-culturales, administrativas, tecnológicas, pero no educativas.

Hemos insistido en líneas anteriores que la naturaleza específica del sistema educativo formal, entendiendo por tal sistema los centros educativos desde primaria hasta la universidad, radica y se configura en la educación, es decir, la educación es la nota características que le da identidad como tal sistema educativo. La fidelidad a la misma, constituye no solo la base epistemológica de apoyo y el motor de impulso en su desarrollo institucional, organizativo y didáctico, sino también su capacidad para ajustar funcionalmente el sistema y el proceso educativo a las necesidades que cada realidad social y respectivo momento histórico le demandan, sin renunciar al principio epistemológico que le da razón de ser.

No debemos olvidar que la escuela se originó y configuró como tal

sistema institucional para responder a las necesidades educativas causadas por la complejidad de las sociedades, llámese industriales o de otro tipo, a las que las familias no podían responder de forma eficaz porque no tenían capacidad para ello, ya que requería una respuesta educativa más profesional. Asimismo la educación y formación desarrollada en este sistema educativo escolar fue adquiriendo características específicas, concretadas en contenidos y tareas en función de la diversidad y complejidad de las demandas educativas del momento histórico y social que definía a cada sociedad.

En la sociedad actual este problema se complica no solo dentro de la escuela sino también fuera de la misma. La educación se convierte en un problema y un reto que exige a la escuela cambios radicales más allá de los tradicionales de tipo organizativo y didáctico, tanto porque los conocimientos y habilidades adquiridas dentro del sistema formal quedan obsoletos cada vez con mayor rapidez, cuanto porque la educación es un problema permanente que va más allá de la propia escuela.

La sociedad ante las nuevas necesidades educativo-sociales que superan la capacidad de las familias y de otras instituciones requiere del sistema educativo, y por tanto de la escuela, una respuesta pedagógico-social sistemática, adecuada y de calidad. La sociedad actual y la emergente están demandando cada vez más una actitud positiva hacia la educación permanente en las personas y en las instituciones. Esto obliga, como recalca el informe de la UNESCO, a “implantar la educación durante toda la vida en el seno de la sociedad” (Delors, o.c., 1996, 21).

En esta dinámica detecta que la tensión entre lo epistemológico (ser fiel a su naturaleza educativa) y lo funcional (responder a las demandas concretas de la sociedad) siempre ha estado presente en la configuración y el desarrollo del sistema educativo.

Esta tensión ha generado históricamente dos ejes principales sobre los que se han articulado los paradigmas del concepto de educación y como consecuencia los modelos de escuela. Uno más centrado en el individuo y el otro en la sociedad. Ejes que anteriormente unimos a individualización y socialización. Ambos han estado presentes en la dirección que han adquirido las diferentes reformas educativas, cuando estas han sido educativas y no otra cosa. Ejes que siguen siendo válidos, aunque adquieran nuevas variables.

La incidencia de estos ejes en los sistemas educativos la he sistematizado en el siguiente esquema elaborado a partir de los términos clásicos *educere* y *educare*. (Böhm, W. (2002). Merino, J.V. 2003,100-101), que transcribo con alguna modificación.

AUTOEDUCACION

(EDUCERE)

GENERA DESARROLLO

- ✓ autonomía
- ✓ libertad

ESTIMULO INTERIOR:

- ✓ autodesarrollo
- ✓ voluntad autónoma

PREDOMINIO: EDUCANDO*ESPECIFICACION DEL POLO**ANTINOMICO:*

- ✓ naturaleza
- ✓ libertad/liberación
- ✓ individuo con entidad propia
- ✓ desarrollo personal
- ✓ presente

ESTILO DIDACTICO ACTIVO:

- ✓ aprendizaje
- ✓ experiencia
- ✓ creatividad

TEORÍAS EDUCATIVAS:

- ✓ educación como desarrollo
- ✓ ayuda al educando
- ✓ liberación

*INCIDENCIA EN EL MODELO
INSTITUCIONAL DE ESCUELA:*

- ✓ nueva-activa
- ✓ democrática
- ✓ modelo de organización escolar participativo (auto- gestión en sus manifestaciones maximalistas)

HETEROEDUCACION

(EDUCARE)

GENERA REPRODUCCIÓN

- ✓ heteronomía/autoridad
- ✓ dependencia-pasividad

ESTIMULO EXTERIOR:

- ✓ influencia externa
- ✓ impulso heterónimo
- ✓ voluntad heterónoma

PREDOMINIO: EDUCADOR*ESPECIFICACIÓN DEL POLO**ANTINOMICO:*

- ✓ sociedad/cultura
- ✓ autoridad
- ✓ transmisión/repeticón reproductiva
- ✓ adaptación
- ✓ futuro

ESTILO DIDACTICO AUTORITARIO:

- ✓ información
- ✓ instrucción
- ✓ enseñanza

TEORÍA EDUCATIVA:

- ✓ disciplina formal
- ✓ acción sobre el educando
- ✓ formación o construcción
- ✓ propagación cultural
- ✓ preparación para la vida

*INCIDENCIA EN EL MODELO
INSTITUCIONAL DE ESCUELA:*

- ✓ autoritaria
- ✓ tradicional
- ✓ modelo de organización escolar: administrativo-burocrático

Los procesos y características que se indican en una y otra columna han de entenderse como predominantes en la misma, no como exclusividad y en oposición a las de la otra columna. El hecho de presentarlos en dos columnas es simplemente un recurso didáctico para favorecer la tarea de configurar un perfil que ayude a identificar uno u otro paradigma del concepto de educación y el modelo institucional derivado. En ningún caso deben entenderse de manera disyuntiva o antinómica, puesto que no se da un modelo puro. La interpretación antinómica en el sentido de oponer una a otra ha causado históricamente bastantes equívocos y errores epistemológicos y organizativos. La investigación y reflexión pedagógica ha superado el planteamiento antinómico radical y considera como regresión científica dicha tendencia.

Estas dos columnas, resumen de los dos cauces predominantes en el desarrollo y articulación institucional de la educación, son claro indicador de que el proceso educativo se desarrolla a través de una tensión entre lo natural y lo social, tal como ya indicara Flitner (1972). Lo importante es superar a nivel teórico el antagonismo clásico, que tantos debates estériles ha promovido, y lograr a nivel práctico, que uno y otro se fertilicen mutuamente con el fin de conquistar una educación integral, permanente y de calidad.

2.4.2. Necesidades socio-educativas originadas por la dinámica de la sociedad actual.

La complejidad de la sociedad actual y el trepidante ritmo con que se suceden los acontecimientos en la misma, no solo generan una serie de necesidades socio-educativas inéditas, sino que provoca también una caducidad de las mismas tan rápida que dificulta cualquier procedimiento sereno de análisis utilizado en otros momentos históricos. Fiel reflejo de ello es, que, bajo el paraguas de “postmodernidad”, como calificativo más usado para identificar a la sociedad actual, se incluyen, en función del contexto del que se parta, otras muchas denominaciones como *sociedad del conocimiento, digital, multicultural, de la velocidad de cambio, de la globalización, de la información, tecnológica, de las migraciones, etc.* La proliferación de estos y otros epítetos que desaparecen con la misma rapidez con la que aparecieron, y donde los enumerados aquí no son sino algunos de los rótulos más frecuentes para caracterizar e identificar la sociedad actual y la emergente como una realidad social plural y compleja en la que constantemente se están originando nuevos e inéditos retos, que requieren nuevas e inéditas respuesta educativas, hacen urgente

que *las reformas educativas realicen un esfuerzo de salir de su esclavitud a la escuela y al currículum.*

En este marco globalizado, diverso y sometido a una velocidad acelerada en la sucesión de los acontecimientos, el ritmo del conocimiento, tecnológico e informativo camina, por una parte, a mayor celeridad que la capacidad de aprendizaje del hombre y de las sociedades, y, por otra, que el reto ético de construir una sociedad justa en las relaciones humanas, en la distribución de los recursos y en el acceso al conocimiento, a la información y a los avances tecnológicos. Todo ello genera nuevos procesos y focos de exclusión y marginación social, tanto con relación a los bienes y recursos económicos y sociales, como en lo que respecta a la cultura y la educación.

La sociedad, ante esta realidad contradictoria, vuelve sus ojos a la escuela en busca de respuestas educativas de calidad y de equidad. Le demanda cada vez más y más funciones socio-educativas relacionadas con la gestión y desarrollo de la convivencia, además de las tradicionales circunscritas de manera prioritaria a la gestión y desarrollo del conocimiento.

Esta exigencia está obligando a la escuela a una refundación (Román, M. 2005) o al menos a una reconversión en profundidad (Merino, J. V. 2006) que afecta no solo a *la modificación o innovación de algunas funciones, sino que requiere un replanteamiento global y en profundidad de su propio modelo institucional y en consecuencia a una reestructuración de sus sistemas organizativos y estructurales.*

Las reformas educativas parece que todavía no ven esta situación o no se atreven a abordarla. Se dedican a reformar la enseñanza, los planes de estudio o a impulsar determinados métodos de estudio, pero no se preocupan de la escuela, ni por lo tanto de reformar el modelo de escuela y mucho menos el modelo de sistema educativo. Sin embargo, *las necesidades educativas originadas en la sociedad actual están exigiendo un cambio estructural y un replanteamiento del modelo.* Parece, por lo tanto, que ha llegado el momento de que las reformas llamadas educativas dejen de limitarse a regular aspectos administrativos, organizativos y didácticos del sistema educativo formal, convertidas en simple reflejo de las políticas con las que se va a gobernar el sistema educativo, y abordar la refundación o reconversión que la sociedad actual está demandando hoy a la escuela.

El símil del edificio ayudará a comprender en su totalidad esta exigencia. Las reformas actuales cambian ventanas, blanquean paredes, mueven muebles y cuadros, pero no tocan la estructura del edificio y mucho me-

nos la concepción del modelo. La realidad social actual exige que el modelo institucional y la estructura sean ya objeto de las reformas educativas. A nadie se le escapa la dificultad de una reforma en este sentido, puesto que una reforma que implique al propio modelo educativo y a sus estructuras, requiere, para que tenga éxito, de un amplio consenso social y de una labor pedagógico-social de información y sensibilización que conciencie a toda la sociedad, y principalmente a los agentes sociales y a los profesionales de la educación sobre la urgencia de la necesidad de reconversión de la escuela para que siga siendo la institución educativa eficaz que todos demandan.

Dos ejemplos concretos de la realidad social actual avalan que lo anterior no responde a una reflexión especulativa sino que es exigencia de la propia dinámica social. Uno más general se refiere a la concreta realidad social caracterizada por la diversidad y heterogeneidad, el segundo lo centro en la necesidad de aprender determinadas habilidades y competencias sociales.

2.4.2.1 Educar para la diversidad y no para la homogeneidad

En la sociedad actual, las personas de diferentes culturas, religiones, ideologías, estilos de vida, etc. están más juntas como exigencia y resultado de la globalización, de las migraciones y de los avances de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Esta realidad genera y configura un modelo de sociedad con unas condiciones de acción radicalmente distintas a la conocidas anteriormente, tan es así que la pluralidad y diversidad se consideran como una de las notas de identidad de este modelo. En consecuencia *esta dinámica que acerca a las personas en un mismo lugar (migraciones) o les posibilita la interacción en tiempo real (nuevas tecnologías) está exigiendo el desarrollo de un sistema educativo que eduque para la diversidad socio-cultural y no para la homogeneidad*. Los existencialistas decían que estamos condenados a ser libres. Hoy parece que estamos condenados a convivir en la diversidad, y por lo tanto a buscar cauces de aprendizaje adecuados a dicha realidad diversa y heterogénea.

En este contexto, circunscribir las reformas educativas a parches en la gestión del conocimiento obviando las exigencias pedagógico-sociales de la convivencia social se percibe como una inconsecuencia e incluso como un error. La mayor fuerza de las reformas se ha concentrado en perfeccionar los sistemas organizativos y los procedimientos didácticos de aprendizaje de las disciplinas instrumentales en el ámbito cultural, científico y profesional en orden a obtener un mayor rendimiento académico

del sistema educativo. Objetivo importante pero insuficiente en la sociedad actual.

El riesgo inherente a lo anterior es el de permanecer anclados a nivel conceptual y organizativo en los parámetros de una sociedad uniforme, característica de la sociedad industrial. Error que es necesario corregir en la sociedad actual, puesto que la variabilidad y mestizaje de las realidades sociales, que la componen, genera situaciones más multiculturales, complejas y de conflicto que las homogéneas. Las tensiones de convivencia y de organización social, que los diferentes estilos de vida originan en estas sociedad pluralista, son indicador de que el incremento progresivo de identidades plurales de tipo étnico y cultural en el seno de una misma sociedad es un hecho innegable, situación que desata problemas de convivencia inéditos y radicales, y que está demandando asimismo, entre otras muchas, una respuesta educativa adecuada.

Una respuesta educativa integral y de calidad, que englobe no solo los *aspectos formativos culturales-profesionalizantes*, abordados tradicionalmente por la escuela, sino también aquellas otras *dimensiones educativo-sociales* que la complejidad de la convivencia y participación ciudadana en la sociedad actual convierten en una exigencia urgente e ineludible.

La escuela no puede cerrar los ojos ante esta realidad social heterogénea y las necesidades educativo-sociales derivadas de la misma. Ha de realizar un esfuerzo de tipo pedagógico-social para salir del enraizado aislamiento social que le ha conducido a crear una *cultura escolar propia*. Cultura caracterizada por una dinámica centrípeta absurda que, unas veces, no conecta con la cultura social, y otras, es completamente diferente a la misma. Salir de este aislamiento, real o percibido así por la sociedad, requiere que la escuela supere su actitud centrípeta, no solo conectando con la realidad social circundante, sino convirtiéndose de hecho y de derecho en *núcleo cultural del entorno*. Solo así podrá recuperar *la autoridad y liderazgo social y cultural* que como institución educativa le corresponde por definición y que están reclamando tanto los profesionales de la educación como la propia sociedad.

Considero que este reto educativo-social de la escuela y de la sociedad será puro deseo si dentro del ámbito escolar no se supera el academicismo curricular y se asumen, al mismo nivel que las funciones relacionadas con el *impulso, desarrollo y gestión del conocimiento*, las funciones educativas relacionadas con el *impulso, desarrollo y gestión de la convivencia*. Se ha convertido ya en un tópico, no por ello menos real, que la heterogeneidad existente en los pueblos y ciudades actuales han convertido el aprendizaje

de la convivencia en una necesidad tan compleja como lo fue el conocimiento y las habilidades profesionales en otros momentos históricos que dieron lugar a la génesis e impulso de la escuela.

La escuela actual ha de afrontar este reto realizando un ejercicio de autoanálisis crítico y de cambio valiente para, sin renunciar a su misión educadora, reconfigurarse en función de los nuevos y complejos desafíos educativo-sociales que la sociedad postmoderna le plantea. Este cambio le obliga a salir de la rutina cuartelaria y cognitivista en la que permanece anclada todavía porque no ha sabido liberarse de la presión que el largo brazo del pulpo de la revolución industrial sigue ejerciendo sobre ella.

Sin pretensión de abordar ahora el tema, me permito solo como ejemplo, indicar en el apartado siguiente algunas de estas necesidades educativo-sociales que el hombre necesita para no ser considerado como analfabeto funcional y moverse con cierta dignidad en la sociedad actual. Antes era necesario saber leer y escribir, al tiempo que poseer unas pequeñas nociones de números para dejar de ser analfabeto. Hoy se requiere, además de lo anterior, conocer ciertas habilidades sociales para no caer en un analfabetismo funcional. Analfabetismo funcional que produce muchos de los problemas de convivencia con los que se encuentran las personas hoy, y, por lo tanto, está en la base de numerosas situaciones de marginación social.

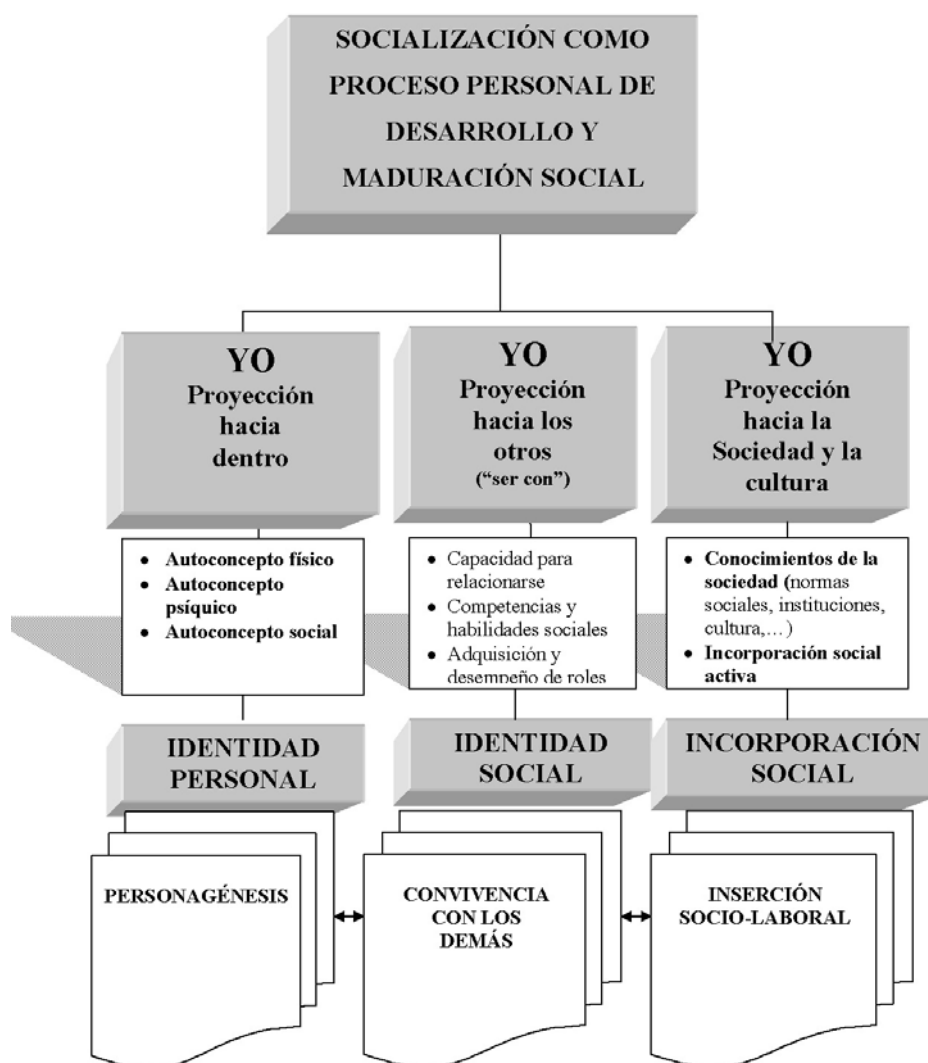
2.4.2.1. Aprendizaje de determinadas competencias y habilidades sociales

Los factores, procesos y competencias necesarias para llevar a cabo con éxito un proceso de socialización educativa siempre han requerido un aprendizaje. La socialización desde la perspectiva pedagógica y psicológica es parte de la educación. Como tal implica un proceso activo y dinámico de aprendizaje que “requiere del individuo que se socializa que sea, a la vez, sujeto y objeto de la acción, e implica tanto un proceso de aprendizaje como de maduración personal y de adaptación social” (Merino, J. 1999,13). Este aprendizaje, ha sido predominantemente realizado por la relación espontánea intergeneracional, donde la familia ha sido la principal protagonista. La escuela ha contribuido al mismo, aunque no se lo ha planteado de manera sistemática al mismo nivel que la enseñanza y aprendizaje cultural-científico-profesional.

La investigación y reflexión pedagógica y la praxis educativo-social sistematizan los procesos, condiciones, dinámicas, estrategias y metodologías de este aprendizaje bajo la denominación de *educación social*. El siguiente cuadro, en el que resumo las funciones y exigencias del proceso

de socialización desde la perspectiva pedagógica, ayudará a configurar una percepción integral del propio proceso⁶, que no es otra cosa que una de las dos dimensiones del proceso educativo.

El proceso de socialización desde la perspectiva pedagógica.



⁶ Es una reproducción con algunas modificaciones del elaborado en J.V. Merino (1999, 4).

El éxito de las personas y de los grupos en su personal proceso de socialización educativa les exige un esfuerzo de aprendizaje y de adaptación permanente a las nuevas condiciones y situaciones sociales que se suceden con vertiginosa velocidad en la sociedad actual. La adaptación social o socialización es un proceso activo de aprendizaje que requiere adquirir una serie de mecanismos de conocimiento y habilidades sociales mínimas e imprescindibles para mantener la capacidad crítica y autonomía necesaria en la percepción y comprensión de las informaciones, conocimientos y procesos informativos, culturales, técnicos, profesionales y sociales que aparecen y desaparecen, cada vez con mayor rapidez en esta sociedad más compleja cultural, tecnológica y socialmente.

No en vano constituye ya un tópico que la rápida sucesión de los acontecimientos y la complejidad de los mismos en esta sociedad globalizada, denominada de la postmodernidad, supera la capacidad de aprendizaje social de las familias, de los grupos y de los propios individuos, ya que éstos suelen realizar usualmente dicho aprendizaje de forma asistemática por imitación o por vivencia en la convivencia o coexistencia del día a día.

En este contexto parece que ha llegado el momento de que la escuela dé el salto a nivel de modelo educativo y asuma sistemáticamente las exigencias convivenciales del proceso de socialización al igual que durante años asumió las exigencias cognitivas de la cultura, científica o no científica, y del trabajo. El reto pedagógico-social para las reformas educativas inherente a esta necesidad es claro e ineludible.

Las tres dimensiones del proceso de socialización (identidad personal, identidad social e incorporación social y laboral) están relacionadas entre sí. No pueden considerarse como compartimentos estancos.

A) *identidad personal.* La identidad personal es un proceso complejo que se construye en el marco de un entramado de situaciones vivenciales y perceptivas que van desencadenando un juego de referencias, identidades, aceptaciones y rechazos en los que se mueve el individuo. Implica una serie de toma de decisiones y de actividades de reflexión introspectiva a partir de las percepciones, vivencias y resultados positivos o negativos que cada persona tiene de los procesos de convivencia con los demás y del éxito o fracaso en los de incorporación escolar, social y profesional. La especialización y complejidad de estos procesos personales requiere un tratamiento más monográfico. Por lo tanto, no es momento ahora, por razones obvias de objetivo y tiempo, de entrar en los procesos personales, cargados de subjetividad, que llevan al hombre al concepto que tiene de sí mismo y a sus procesos de identificación y rechazo.

No ocurre así con la identidad social y con la incorporación social y laboral que implican condiciones y realidades sociales existentes en la realidad social objetiva. Por ello, considero conveniente, solo como ejemplo de la pluralidad de aprendizajes generados por las diferentes y polivalentes situaciones sociales existentes en la sociedad actual respecto a la convivencia con los demás y a la inserción social y laboral, indicar algunas de las competencias mínimas que es necesario aprender para garantizar un mínimo de éxito en el proceso de socialización educativa.

B) *Identidad social*. Tres núcleos principales agrupan la casuística de competencias y habilidades sociales dirigidas a la comunicación y convivencia con los demás:

- *Competencias sociales para el conocimiento, respeto y aceptación del otro*. Todos somos conscientes de que vivimos en una sociedad plural y heterogénea cultural y étnicamente; una sociedad caracterizada hoy por una violencia sin antecedentes, donde no solo las acciones violentas abundan sino que se está generando una cultura de la violencia un tanto preocupante. Da la sensación de que nos estamos acostumbrando a vivir con la violencia. Es necesario no acomodarse a ello y salir al paso de este problema. Ello requiere aprender y desarrollar sentimientos y actitudes sociales que ayuden a comportarse de manera socialmente adecuada en el respeto y aceptación del otro. Por ejemplo, aprender a resolver las diferencias y los conflictos por procedimientos pacíficos y éticamente aceptables (Merino, J. V. 2006).
- *Competencias sociales para relacionarse con los otros*. Son muchas las denominadas competencias o habilidades sociales o prosociales que existen en la bibliografía especializada en este sentido. Entre las más repetidas encontramos:
 - *Habilidades de interacción* (saber escuchar, saber resolver los conflictos por procedimientos de diálogo y no violentos, saber ponerse en lugar del otro, tener sensibilidad ante los sentimientos propios y ajenos que intervienen en la interacción...)
 - *Habilidades verbales* (iniciar, mantener y terminar una conversación; expresar quejas, saber decir que si o que no con lenguaje asertivo, dar y recibir cumplidos...)

- *Habilidades no verbales* (expresar sentimientos, lenguaje corporal, mantener la distancia adecuada en las relaciones con los demás.
- *Competencias personales y sociales para enfrentarse a las exigencias de la realidad social*. La capacidad de reaccionar críticamente y moverse autónomamente en la mediatizada sociedad actual, donde la información y los acontecimientos se suceden con velocidad vertiginosa, requiere el aprendizaje de toda una serie de mecanismo, estrategias y procesos.

Las nuevas dinámicas plantean a la escuela inéditas demandas socio-educativas originándole problemas pedagógico-sociales que nunca había abordado. Un problema concreto en este sentido, que desde hace años viene inquietado a la familia con relación al mundo laboral, se ha extendido y afecta también hoy de manera directa a la escuela. Me refiero a la separación entre escuela y familia. A partir de la industrialización y, como efecto de la misma, se ha ido incrementando históricamente la separación entre vida laboral y vida del hogar. Este efecto ha ido afectando progresivamente a la escuela tanto que ésta se ha ido separando también de la vida social y de la vida familiar. Un ejemplo referido a la familia: en la familia actual, el niño tiene cada vez menos oportunidades de socialización, puesto que, por una parte, los padres están cada vez menos tiempo durante el día en la casa, por otra, la dependencia inherente a los nuevos avances tecnológicos (Internet, videoconsolas...) genera actitudes y situaciones de auto-aislamiento e incomunicación en el hogar. En este sentido “la escolarización se presenta como un pegamento moral moderno mediante el cual los individuos atomizados pueden unirse de nuevo entre ellos y con el orden social” (Ramirez, 1994,26). El problema ante esta situación surge espontáneamente, ¿Qué hace la escuela para ayudar a la familia a recuperar la capacidad y la actividad socializadora? Pregunta para operativizar la respuesta: ¿Contribuye la estructura actual del sistema educativo a que la familia pueda compatibilizar trabajo y vida familiar?

Desde esta perspectiva, la escuela ha cumplido una función socializadora importante durante años. Considero que la escuela actual no cumple esta función socializadora porque se ha convertido en una academia culturalista-profesionalizante (Merino, 2006). En este mismo estudio muestro que la escuela ha de recuperar esta función socializadora del proceso educativo si quiere seguir siendo institución educativa. Defiendo y reivindico en dicho estudio que las dos funciones a asumir por la escuela actual son:

- El impulso, la gestión y el desarrollo del conocimiento
- El impulso la gestión y desarrollo de la convivencia.

Durante años, la escuela no se ha preocupado de manera directa e intencional de la función socializadora indicada en segundo lugar, tal vez porque la familia ha ejercido desde los albores de la humanidad dicha función con el apoyo de otras instituciones sociales no escolares. Sin embargo, la situación de complejidad, que esta función ha adquirido hoy, supera la capacidad de la familia para llevarla a cabo con eficacia. Por diversas razones, entre otras por esta, se habla hoy de crisis de la familia. La frase “la familia está en crisis”, repetida constantemente desde hace décadas, es buena y cierta mientras la familia siga viva y adquiera manifestaciones y formas distintas que la capaciten para adaptarse a las diferentes realidades demográficas y socioculturales de la sociedad cambiante. En este momento, no solo no ha perdido su capacidad socializadora, de acogida y de pertenencia, sino que sigue desempeñando un papel fundamental en el “proceso de construcción de la personalidad de los hijos” (Ortega, P. y Mínguez, R. 2003, 37). Esto hace que la familia en cualquiera de sus modalidades o diversidad de formas familiares y de vida estable de pareja siga teniendo un protagonismo fundamental en el proceso de integración social de las personas en la sociedad actual, donde la facilidad de acercamiento y mezcla de individuos y grupos genera situaciones de socialización distintas a las predominantes en las sociedades tradicionales.

Sin menoscabo de la responsabilidad de la familia en esta tarea socializadora, se observa que el modelo de familia actual más nuclear (padre-madre/hijos; padre/hijos, o madre/hijos) demanda del sistema educativo nuevas respuestas educativas, porque tiene más dificultades para realizarlas por sí misma. Situación que las reformas educativas no suelen contemplar. Sólo un ejemplo del que ya he apuntado algo, cada vez es más común que existan numerosos momentos del día para los que el sistema educativo no ofrece respuestas para las familias en las que trabajen ambos cónyuges. En estos momentos, los niños se ven obligados, en el mejor de los casos a peregrinar por diferentes personas, instituciones o academias que ofrecen una serie de actividades para ocupar el tiempo sin coordinación entre ellas, y que suelen llamarse “educativas” entre comillas; y en otros casos, el niño está solo en casa o en la calle. Cada vez abunda más el conocido síndrome del *niño con la llave al cuello* como consecuencia de esta última situación. Síndrome que constituye ya un tópico de abandono. Este es un problema pedagógico-social puntual entre

los muchos con los que se encuentran las familias hoy. Se está hablando considerablemente de compaginar la vida laboral y la personal. No se habla tanto de que el sistema educativo ayude a resolver el problema.

Las reformas educativas respondieron en su día a ciertos problemas sociales como el problema de la alfabetización, el problema físico de mejorar los edificios escolares, la profesionalización cultural y científica de los profesores, sin embargo han obviado generalmente las relacionadas con lo social. Hoy no se plantean casi nunca la reforma de las estructuras organizativas del sistema educativo para que los centros escolares realicen otras funciones que requieren, sin duda, actividad educativa aunque no sea docente, como ofrecer alternativas educativo-sociales plurales a los niños antes del inicio de las clases y después de las mismas. Es cierto que existen cada vez más centros con programas en este sentido y que esta tarea se percibe ya como una necesidad ineludible. Ahora bien, esto no quiere decir que sean los profesores quienes hayan de asumir las funciones derivadas de ella. El *educador social* se valora ya en ámbitos teóricos y sociales como el profesional emergente en este sentido.

C) Incorporación socio-laboral. Las dificultades de las personas y grupos para su incorporación social y laboral constituyen en la sociedad actual una constante bastante manifiesta. Por ejemplo, Aprender a convivir en una sociedad heterogénea donde las comunidades multiculturales y multi-étnicas están juntas, aprender a participar como ciudadano en estas mismas sociedades en orden a construir proyectos sociales y políticos comunes, Aprender a buscar y crear trabajo, aprender a vivir en situaciones de paro, aprender a aprender para formarse permanentemente, son, entre otras muchas, algunas de las necesidades existentes ya en este sentido.

2.4.3. Necesidades y problemas sociales específicos

La heterogeneidad de estas necesidades especiales o específicas adquiere hoy una diversidad inédita, tanto las relacionadas directamente con las posibilidades de los individuos como las originadas por las nuevas dinámicas sociales. La casuística es muy amplia. Sin intención de exhaustividad y a riesgo de simplificar lo complejo, considero que los ámbitos y procesos en las que se generan estas necesidades tienen cinco núcleos de análisis principales:

- a) Personas, mayores y menores con necesidades educativas especiales derivadas de minusvalías físicas, psíquicas y mentales

- b) Personas con dificultades, carencias y perturbaciones de conducta cuyo origen es social, cultural o económico.
- c) Situaciones y condiciones de marginación y exclusión social.
- d) Demandas socio-educativas unidas a determinados grupos de tipo étnico o cultural.
- e) Realidades sociales y escolares relacionadas con la convivencia social y escolar. Por ejemplo, son muy repetidas las nuevas respuestas pedagógico-sociales que la sociedad de la postmodernidad está demandando a la escuela ante problemas tales como la capacidad de la familia para abordar la educación para la convivencia en la compleja sociedad actual, el deterioro de la convivencia social y escolar y el incremento de violencia social y escolar, la desmotivación de los alumnos ante la oferta formativa de la escuela y como consecuencia el hecho de que ésta ha dejado de ser un lugar de identificación y de referencia para los menores y jóvenes, cual muestran las numerosas manifestaciones de estos en el sentido de que la escuela se soporta, porque es un mal menor, etc.

Las reformas educativas suelen pasar por alto estos problemas que requieren un tratamiento pedagógico social. Cuando lo hacen, como ya hemos indicado antes, la presencia de éstos en las mismas no va más allá de una mención general en los preámbulos/exposición de motivos y una ausencia total o un tratamiento mínimo en el desarrollo posterior de las leyes. Se constata no obstante, en el marco de esta carencia, que las necesidades educativas especiales relacionadas con el primer bloque de análisis constituyen una excepción en el desarrollo de las últimas reformas.

Por contra, la sociedad no permanece ajena a esta demanda y ha originado ya numerosas asociaciones e instituciones, generalmente fuera y al margen del sistema educativo, que responden a la demanda educativa de los tres bloques restantes. Son cada vez más los centros educativos que, por la sensibilidad educativa de sus profesionales o porque la propia realidad social en la que está ubicado el centro así se lo demanda, están desarrollando programas concretos para ofrecer respuestas específicas a determinadas necesidad socio-educativas. Esto es indicador de que los profesionales de la educación, sean profesores o de perfil menos docente, cual son los educadores sociales, suelen ir por delante de las propias reformas, y, al contrario de lo que se subraya en entornos políticos y en algunos medios de comunicación de masas, hacen frente a estos problemas con una gran dosis de profesionalidad y, en muchos casos cargada de

voluntarismo, ante la poca formación específica y los escasos recursos de que disponen.

El riesgo inherente a esta dinámica es el de actuar en función del mercado con los peligros de desvirtuación inherentes a la misma. Hoy es el mercado y el exceso de demanda formativa existente en el mismo quien está marcando una respuesta funcional poco reflexiva y muchas veces carente de racionalidad y rigor. Respuesta funcional que promueve actividades de ayuda socio-educativa, formativa y de dinamización muy cauducas, ya que aparecen y desaparecen con gran rapidez.

3. ¿ES LO SOCIAL, Y CONCRETAMENTE LO “PEDAGÓGICO-SOCIAL”, EL GRAN AUSENTE EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS?

Los argumentos y datos aportados en el apartado anterior con el único objetivo de aclarar el equívoco a nivel conceptual y funcional de la expresión “pedagógico-social” nos ponen de manifiesto que existen grandes lagunas en las reformas educativas con relación a este tema. Por otra parte, el acercamiento a las necesidades educativo-sociales de la compleja sociedad actual, cuya existencia simplemente hemos oteado mediante una tímida apertura de ventana, nos permite afirmar que las reformas educativas apenas las consideran. Si resumimos las conclusiones del análisis hecho hasta ahora encontramos tres situaciones o direcciones que agrupan la casuística al respecto en las reformas españolas de los últimos años.

- 1) Lo *social* y lo *pedagógico social* está poco recogido y casi nunca tratado en las reformas educativas.
- 2) En los estudios y debates sobre las reformas educativas se escribe poco sobre lo *social* y *menos sobre lo “pedagógico-social”*. El interrogante que se plantea es clarificar si esto es una laguna de las reformas o por el contrario se considera que no tiene nada que ver con las mismas, puesto que las reformas se refieren únicamente a lo escolar y dentro de lo escolar a lo curricular.
- 3) La idea general es que las reformas educativas se limitan a lo administrativo-organizativo-curricular, pero no cambian nada ni del modelo educativo ni de las estructuras del sistema.

Si esto es así, es decir, que las reformas educativas españolas no van más allá de remozar los aspectos administrativos, organizativos, metodológicos y tecnológicos con una suave capa de barniz innovador, cabe

preguntarse ¿para que tantas reformas educativas si los serios problemas existentes en la sociedad actual plantean nuevas e inéditas necesidades educativas, entre ellas las de tipo pedagógico-social que no son recogidos en las mismas? Estas necesidades socio-educativas afectan al modelo de escuela existente, y por consiguiente, plantean y demandan del sistema educativo numerosos problemas pedagógico-sociales. Problemas que en la mayoría de los casos no son asumidos por éste, ni encuentran tratamiento suficiente en las reformas porque uno y otras permanecen atrapadas todavía en los requerimientos del desarrollo curricular y de la presión profesionalizante del mercado.

No extraña que esta situación de exceso de demanda educativo-social a la escuela y abandono de ésta a sus propias fuerzas, por parte de las instituciones políticas y sociales, le haya conducido a una “crisis de identidad”. Crisis que obliga a los procesos de reforma educativa a realizar un esfuerzo conceptual, ideológico y legislativo para liberarse de la *esclavitud administrativo-curricular-profesionalizante* en la que parece estar aparcada, y plantearse con mayor profundidad la modificación *del modelo educativo y de las estructuras del sistema educativo*, que siguen ancladas en la revolución industrial, para responder a la sociedad del conocimiento y de la diversidad. Las reformas educativas han de dar este salto. De lo contrario, su contribución a la eficacia de los sistemas educativos a las demandas socioeducativas será mínima, y expresiones como “lograr una educación de calidad” en una sociedad globalizada, del conocimiento y de la información seguirán siendo palabras bonitas que se usa en las reformas como cortina de humo en la justificación de las mismas.

Todas las reformas se construyen en teoría para mejorar y ajustar el sistema educativo a las exigencias de la sociedad actual. Este mensaje es el que se vende igualmente a través del marketing de sus impulsores. Sin embargo, tal como hemos analizado, la realidad parece indicar que el desarrollo de las reformas se circunscribe en la práctica cotidiana a modificar algunos contenidos curriculares y como consecuencia a cambiar determinados planes de estudio, impulsar algún que otro matiz en la organización de los centros e introducir cambios en la metodología de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se observa que descuidan, obvian o excluyen lo *pedagógico social* como objetivo directo de las mismas.

Para reforzar o rebatir las conclusiones a las que hemos llegado en el sentido de clarificar si la afirmación del párrafo anterior es especulación teórica, pura demagogia o responde a hechos reales, he preparado un decálogo, en forma de binomios que articulo sobre dos bloques. Bajo el epígrafe de *pseudoantinomias*, construyo un primer bloque a partir de

procesos y conceptos que se suelen percibir como opuestos o antinómicos. Bajo el epígrafe de *núcleos de análisis*, un segundo bloque en el que pongo en contacto la palabra “reformas” con los principales agentes y procesos implicados directamente en las mismas.

3.1. Pseudoantinomias

Las denomino pseudoantinomias por dos razones principales. La primera porque la mayoría de las veces no existe oposición entre ellas sino complementariedad. La segunda porque los planteamientos antinómicos que han abundado históricamente en la reflexión e investigación pedagógica han sido poco útiles. Por el contrario han promovido determinados errores y radicalizaciones que todavía están presentes en algunos discursos.

3.1.1. Calidad –equidad

Son numerosas las ramificaciones pedagógico-sociales derivadas de este binomio. Su presencia en las últimas reformas educativas es una constante en todas ellas. Más aún, existe casi una coincidencia total en afirmar que durante los últimos años se juega demasiado con estos conceptos en las reformas educativas, sin embargo, se subraya asimismo que suelen quedarse en puro revestimiento de lenguaje o expresiones verbalistas utilizadas en los preámbulos o exposiciones de motivos de las diferentes leyes para justificar y promocionar las reformas que proponen.

Las diferentes reformas se han originado y articulado sobre un eje principal que generalmente respondía a una demanda social de educación en un momento determinado. Esta demanda es indicador de la importancia que las sociedades modernas dan a la educación. Durante la primera mitad del siglo XX, la mayoría de las reformas educativas, sobre todo en los países desarrollados o en vías de desarrollo, trataban de hacer llegar la educación a todos los ciudadanos, es decir, hacer efectivo el derecho a la educación de toda persona mediante la universalización de la educación (inicialmente la primaria y después la secundaria) a través de los sistemas educativos, esfuerzo que en España se concretó en la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE 1985). Paralelamente a este esfuerzo de garantizar la educación para todos considerando a ésta como un servicio a la comunidad, cada reforma educativa destaca por un objetivo formativo y pedagógico-social prioritario que la identifica. Aunque éste último ha sido escasamente considerado en las leyes y no desarrollado al mismo nivel que el primero por las mismas como hemos analizado en los epígrafes anteriores.

Solo como ejemplo de esta dinámica, y sin pretensión de hacer un estudio histórico, me permito recordar algunas de las leyes reformistas en España a partir de la Ley General de Educación de 1970.

- Ley General de Educación (Ley 14/1970): Además de ser conocida como la que inició un auténtico cambio del sistema educativo, se identifica por su carácter *instrumental para que el sistema educativo contribuyera al desarrollo económico de España*. El condicionante económico determinó prioritariamente la ley. La educación como motor de desarrollo subyace en el modelo educativo de esta Ley.
- LOGSE (1990): Regula la *obligatoriedad de la educación entre los 6 y 16 años* Impulsa la comprensividad del sistema educativo para que éste garantice la igualdad de oportunidades. Trata de desarrollar un sistema no selectivo. Como consecuencia de ello, en esta Ley se observa una progresión en mejorar la atención a alumnos con necesidades educativas especiales.
- LOPEGE (1995) *Ley Orgánica de la Participación la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*. El reto de la calidad indicado tímidamente en la LOGSE, se plantea aquí ya de manera explícita. Son bastantes las orientaciones dirigidas a la mejora de la calidad.
- LOCE. (Ley Orgánica 10/2002) *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*. Como el mismo nombre indica, la calidad es el objetivo principal, pero no una calidad a costa de la equidad. Calidad y equidad se complementan: “Nunca ha sido tan evidente que calidad y equidad, desarrollo económico y cohesión social, no son elementos contrapuestos, sino objetivos ineludibles, a la vez que complementarios, del avance de nuestras sociedades. No elimina la idea de comprensividad⁷ del sistema presente en la LOGSE, pero trata de corregir los efectos perversos que la calidad pueda incluir para el desarrollo de una educación para todos.
- LOE. En el momento de escribir estas líneas, todavía no ha sido aprobada definitivamente, he tenido en cuenta el *Proyecto aprobado el 15*

⁷ La comprensividad es una nota a todas las leyes (concepto, cuya evolución se ha ido concretando y matizando en posteriores leyes como lo demuestran otros términos con los que se ha reflejado esta idea, cual son los de integración y hoy inclusividad...). Es falso que la LOCE no tuviera en cuenta la comprensividad.

de diciembre y publicado en el *Boletín Oficial de las Cortes Generales de 26 de diciembre de 2005*. Toma como desafío principal la *calidad y la equidad* como los dos retos educativo-sociales más urgentes en los comienzos del siglo XXI. La Ley parte del hecho de que la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisolubles.

En la esta *tensión de acercamiento/diferenciación entre calidad, equidad y servicio a los individuos y a la comunidad*, que está presente en todas las leyes, el *problema pedagógico-social* adquiere diferentes direcciones en función de las interpretaciones existentes a la hora de concretar los conceptos de calidad y de equidad. La calidad se considera desde hace unas décadas el principal eje de las leyes reformistas como garantía de mayor eficacia y eficiencia del sistema. Se relaciona, además de con la eficiencia y eficacia indicada, con innovación y rigor metodológico, innovación tecnológica, posibilidad de evaluación objetiva, rentabilidad, en suma, con toda una serie de variables aportadas para demostrar que, la presencia de las mismas en el sistema educativo objeto de la reforma y en las instituciones que lo integran, garantiza la calidad de éstos.

Sin embargo, el problema denunciado en la mayoría de los análisis insiste en el hecho de que dicha calidad se mide en función de parámetros de predominio cuantitativo y de procedencia generalmente ajena al propio sistema. Son muchos los parámetros utilizados con esta finalidad que no se elaboran ni fundamentan en la propia naturaleza educativa del sistema sino en otros ámbitos culturales, políticos, ideológicos, económicos o profesionales. Ámbitos y parámetros que hoy suelen estar predeterminados por las exigencias del mercado. Por ejemplo, se consideran instituciones educativas de calidad, aquellas que están bien ubicadas en los rankings elaborados al respecto. Rankings cuyo criterio prioritario, por no decir único, es el mayor o menor éxito obtenido en el mercado.

La *equidad* subraya el grado con el que el sistema es capaz de garantizar la *igualdad de oportunidades* de todos ante la educación. Será más equitativa cuanto mayor capacidad demuestre para garantizar la igualdad de oportunidades. Esta finalidad dirigida a asegurar y lograr la igualdad parece entrar en oposición con el polo anterior de calidad.

Oposición que, a mi entender, encierra un sofisma. Sofisma muy presente en la reflexión pedagógica. Así, en el desarrollo del principio de igualdad de oportunidades se fundamentan tanto los discursos que promueven un trato diferencial como los que defienden un aparente igualitarismo. Discursos contruidos a partir de una falsa contradicción entre el planteamiento que promueve el “desarrollo personal”, y el que busca ser fiel al “principio de igualdad de oportunidades”, que concretan en la expresión “una educación igual para todos” Expresión que resuelve poco porque admite las dos interpretaciones anteriores. Esta dinámica ha generado dos concepciones principales sobre el sistema educativo.

Comparar brevemente la idea eje de cada una de las dos tendencias existentes en este sentido ayudará no solo a ubicar el problema sino que aportará valiosos elementos teóricos y prácticos de profundización. Los dos enfoques o tendencias tienen su punto de partida *en dos polos conceptuales e ideológicos completamente opuestos: diferenciación versus igualación*. La tendencia denominada *neoliberal* desarrolla el binomio propugnando la diferenciación de las personas, mientras que la tendencia, que se autodenomina a sí misma *progresista*, impulsa el polo que podemos calificar como “igualitario”. En resumen:

- Tendencia diferencial (movimientos neoliberalistas)
- Tendencia igualitaria. (movimientos socialistas y comunistas)

Las dos buscan en las reformas lograr que el sistema educativo promueva calidad y equidad, y así lo especifican en la exposición de motivos de las reformas que proponen. Sin embargo, el desarrollo de una y otra idea reformista camina por senderos diferentes. Esta realidad nos permite afirmar que el problema de uno u otro enfoque no está tanto en el planteamiento cuanto en el desarrollo y resultados. En la práctica, existe una percepción generalizada de que cada enfoque se olvida de la educación y trata de imponer su tendencia ideológica. Si los dos buscan calidad, excelencia, equidad e igualdad de oportunidades, ¿Por qué dicen que la una diferencia y segrega mientras que la otra iguala y aborrega?, ¿la una genera exclusión y la otra integración o promueve falta de calidad al igualar a la baja?, etc.

Una y otra corriente han originado interpretaciones positivas y negativas. Me permito, aún a riesgo de caer en una simplificación de lo complejo, recordar brevemente el eje central de la interpretación positiva y negativa de cada una de las dos tendencias.

– Modelo o tendencia neoliberal:

a) Interpretación positiva:

La escuela de calidad para todos permite y posibilita el ascenso social porque ofrece recursos y procesos formativos para que cada cual demuestre su competencia y méritos. Se suele recoger esta idea bajo el término de “meritocracia”. Este loable objetivo educativo requiere un sistema que posibilite, impulse y garantice un proceso de desarrollo individual diferenciado. En este contexto, la escuela encarnó, tanto para el imaginario social como para profesores, pedagogos y teóricos del liberalismo político, la institución capaz de llevar a cabo con eficacia y objetividad el ideal de la igualdad a través de dos acciones educativas:

- Actualización y optimización de las potencialidades individuales en el contexto social específico y como exigencia de un espacio social y económico común.
- Regulación de las conductas individuales por medio de la socialización a partir de los valores y objetivos sociales sancionados como valiosos por la sociedad en la que se vive.

En este marco, la mayor equidad radica en proporcionar a cada cual los recursos y medios adecuados para desarrollar y mejorar al máximo su capacidad. El logro de este objetivo requiere un sistema diferencial y sancionador de aprendizaje y de promoción.

b) Interpretación negativa:

El autodenominado progresismo basa la crítica a este modelo neoliberal en dos argumentos. En primer lugar, subrayan que lo indicado por los impulsores del mismo (interpretación positiva) es un simple espejismo, que utiliza una capa de barniz demagógico con el fin de de tapar la auténtica finalidad de la escuela neoliberal, a saber, que es un modelo sancionador que no integra sino que excluye. En segundo lugar, y a partir de lo anterior, afirman que la escuela no contribuye a la cohesión social sino a un estático sistema social de clases, puesto que no genera procesos culturalmente integradores ni mecanismos garantes de movilidad social.

En el cauce de esta percepción y argumentación afirman que las reformas provenientes desde este planteamiento político tratan de desjerarquizar el sistema público y fragmentarlo, cuando no convertirlo en residual y semi-asistencial. Le acusan de establecer en el sistema educativo numerosas estructuras diferenciadas y elitistas para lograr el objetivo anterior, de manera que lo público se dedique a formar, por una parte,

productores y consumidores obedientes para el mercado en los niveles generalizados, y, por otra, ajustar los niveles no obligatorios medios y altos a formar los técnicos y profesionales exigidos por la demanda de ese mismo mercado; reservando el sistema privado para formar a las élites que son quienes podrán pagárselo. En este contexto se preguntan, ¿dónde está la equidad? Responden que en ningún sitio, arguyendo que esta escuela pública no educa, sino que adoctrina, amaestra, conforma trabajadores eficaces y disciplinados, selecciona, diferencia, promociona y margina...; sencillamente lleva las formas de selección y diferenciación de una sociedad injusta a la escuela. Tedesco abrió este debate hace ya dos décadas (1985,33-60) cuando concluye el crítico análisis social que hace de la escuela, indicando que el sistema educativo

“no pierde fácilmente su poder diferenciador sino que permanentemente se recrean formas y mecanismos para restablecerlo” (1985:38), tales como la “fuga hacia adelante” en el proceso de obtención de credenciales educativas, el “vaciamiento” de contenidos en los niveles que tienden a universalizarse, y el “proceso de segmentación interna” del sistema escolar.

Modelo o tendencia igualitaria:

a) Interpretación positiva:

En la misma línea que la neoliberal se sube al carro actual de la calidad y de la excelencia. Afirma que la equidad es factor de igualdad y, precisamente por ello, garantía de calidad y de excelencia. Afirma, al igual que la anterior, que calidad y equidad no se oponen en el sentido de que el impulso de un polo signifique disminución del otro, sino que sin equidad no se puede hablar de excelencia y de calidad. Señalan que el sistema educativo ha de garantizar la educación para todos en igualdad de condiciones y oportunidades. Hasta aquí no hay oposición entre un modelo y otro.

El debate se origina al matizar el principio de igualdad de oportunidades. Matización que se articula sobre el siguiente principio: *no existe calidad si no se trata a todos por igual*. Ahora bien, tratar a todos por igual no significa tratar a todos igualitariamente sino en función de sus posibilidades y limitaciones. Ello implica un sistema organizativo y didáctico comprensivo y diferencial que se ajuste a las necesidades y capacidades individuales de todos y cada uno de los escolares y no al revés. Para paliar los efectos perversos y los riesgos negativos en los que el modelo comprensivo puede derivar, el modelo ha evolucionado de la comprensión a la inclusión, pasando por la integración. En el marco de esta

argumentación, el modelo adopta la bandera de la “Escuela Inclusiva” como referente de identificación.

Entienden por escuela inclusiva la escuela que rompe con el planteamiento homogeneizador (escuela homogénea y segregacionista) de la escuela tradicional y asume, desde otra óptica, el planteamiento de que tratar a todos por igual significa tratar a cada cual de acuerdo con su especificidad. Este planteamiento diferencial lo adoptan como principio inspirador y como finalidad de la escuela (escuela inclusiva e integradora). Significa salir de la comodidad ordenada que implica la homogeneización como principio y como meta, y lanzarse al difícil reto que representa el reconocimiento diferencial del ser humano, valorándolo y respetando a cada uno como es en su diferencia. ¿Escuela imposible? Sí, si se considera la “diversidad” como problema o como defecto; no si la diferencia se juzga como una potencialidad, como un valor y como un capital humano rentable y en consecuencia como una posibilidad de mejora individual y de riqueza social.

B) Interpretación negativa

La crítica negativa procede, al igual que en el enfoque anterior, de sus detractores que coinciden mayoritariamente con los defensores del modelo neoliberal. Subraya que en este planteamiento no hay educación de calidad para todos, sino des-educación para todos porque no posibilita un tratamiento diferencial ni de atención a las diferencias, sino que potencia un proceso igualitario, al desarrollar estructuras y estrategias que igualan a todos por abajo, trata de igual manera lo que es diferente, limita la autonomía y autoridad del profesor y de los centros porque genera exceso de normativas en las propias leyes, estableciendo burocracias y estructuras organizativas complicadas, poco eficaces y bastante desmotivadoras.

Ejemplo de ello son ciertas manifestaciones de la denominada *comprehensive school* que confundiden la igualdad con la idea de que todos somos iguales en el sentido de potenciar un igualitarismo carente de base científica y social. En este sentido se desarrolla un sistema educativo que trata a todos de manera igual hasta los 16 años, y luego los lanza a la vida social y laboral sin haberlos preparado para la dinámica diferencial y competitiva existente en la misma. Esta redacción de la idea es ciertamente caricaturesca, pero no carece de cierta objetividad, puesto que en *la sociedad existe una dinámica en la que cada cual trata de orientar su vida en función de sus capacidades y méritos y no solo de los méritos que el sistema educativo ha sancionado*. La sociedad hará poco caso de los méritos sancionados por el sistema educativo, si éste sistema no desarro-

lla un proceso educativo que lo haga creíble. De hecho, quienes critican este modelo afirman que la sociedad actual no confía hoy en las sanciones o títulos del sistema educativo.

En resumen, dos concepciones y situaciones principales de base laten en las posiciones anteriores. Concepciones que han inspirado desde la perspectiva pedagógico-social las reformas de los últimos treinta años en España. Los dos enunciados siguientes reflejan sendas cosmovisiones, que formulo de de manera sucinta en los dos enunciados siguientes:

- El individuo es el responsable de su vida y de sus decisiones (modelo neoliberal).
- La sociedad es la responsable de la vida de los individuos y de las personas (modelo igualitario).

Concepciones que se extrapolan generalmente a la clasificación de las diferentes formas de administración y organización de las escuelas, originando un pseudo debate. Por ejemplo, y relacionándolo con el tema de “escuela pública–escuela privada” se suele indicar desde la perspectiva igualitarista que la escuela pública es más equitativa, mientras que la privada se circunscribe a las élites, tesis que la perspectiva de diferenciación personal rechaza.

3.1.2. *Conocimiento - convivencia.*

El contraste de estas dos palabras ha generado y sigue generando una serie de debates que afectan a las funciones de la escuela y no tanto a su naturaleza educativa, aunque una radicalización reduccionista en alguno de sus polos puede conducir a la institución escolar a una crisis de identidad. Sin intención de simplificar lo complejo y corriendo ese riesgo, considero que este debate discurre hoy por tres cauces principales. Estos son:

- 1) *La función de la escuela es educar.* El impulso, gestión y desarrollo del conocimiento y la formación para el trabajo ejerce una tarea muy valiosa en este proceso. Por ello, la escuela ha de seguir realizando esta tarea con calidad y eficacia. Ahora bien, la sociedad actual está exigiendo un esfuerzo a la escuela para evitar que el conocimiento y la cultura sean fin en si mismos del proceso escolar y mantengan su condición de medio y de instrumento para educar.
- 2) Las actividades relacionadas con la *educación social* han de ser realizadas también en la escuela, *aunque no necesariamente por los profesores, sino por otros profesionales ubicados en la propia escuela o*

procedentes de otras instituciones (educadores sociales por ejemplo), aunque la actividad se ejecuten dentro de los centros escolares. Acción educativa que no debe confundirse con las actividades extraescolares, pese a que se lleven a cabo prioritariamente como actividad extracurricular.

- 3) Ha llegado el momento de que la escuela de el salto y asuma el impulso la *gestión y desarrollo de la convivencia* al mismo nivel que el impulso, la *gestión y desarrollo del conocimiento*.

La primera hipótesis corre el riesgo hoy de confundir la misión educadora de la escuela con la enseñanza-aprendizaje de conocimientos culturales, científicos y profesionales o con la función de impulsar, gestionar y desarrollar el conocimiento, excluyendo de la misma el impulso, gestión y desarrollo de la convivencia. El fuerte incremento actual de la demanda en este sentido de la sociedad de la información y del conocimiento acentúa este reduccionismo. Ante esta demanda es muy fácil instalarse en el funcionalismo derivado de dicha exigencia funcionalista, y justificarse de la siguiente manera: *bastante tiene ya la escuela y el profesor con responder a este reto en la sociedad actual para tener que dedicarse también a la convivencia*.

Las leyes reformistas parecen también sentirse cómodas en esta dinámica un tanto rutinaria. Así en lo referente a la convivencia, creen cumplido su cometido, dedicando, como mucho, unas frases en los preámbulos y unas pocas líneas en el desarrollo para introducir alguna asignatura de *educación en valores, educación cívica o educación ciudadana*.

El impulso y desarrollo de este reduccionismo trata de justificarse también a través de una *pseudo-argumentación* que es imposible mantener desde planteamientos teóricos, técnicos o funcionales.

- Desde un *planteamiento teórico*, esta idea se configura a partir de una simplificación reduccionista del proceso educativo que tiende a identificar función docente con función educativa. La consecuencia de ello ha sido la de circunscribir la relación educativa a una relación docente o proceso didáctico/técnico de enseñanza-aprendizaje. Este reduccionismo está superado hoy en la teoría pedagógica, aunque la práctica escolar y las reformas educativas no parecen caminar al mismo ritmo. Las leyes parecen seguir ancladas en el error antiguo por el que se confundía educación con transmisión de información y con enseñanza de conocimientos de tipo cultural, científico y profesional, olvidando que todos ellos son solamente instrumentos para educar..

El despropósito de la escuela ha sido apropiarse de la palabra educación como si ella fuera el único agente responsable social de este proceso. Craso error, aunque su razón de ser sea la educación. Esta apropiación, unida al incremento de la demanda social de un desarrollo curricular cada vez más amplio, le ha conducido a enrocarse en la gestión y desarrollo del conocimiento como la tarea educativa de la escuela por excelencia, por no decir única.

El mismo error se detecta en las diferentes reformas educativas, entendiendo por tales los procesos legislativos dirigidos a cambiar la educación, que como hemos analizado antes puede leerse “cambiar la enseñanza o más bien aumentar currículum”. El estancamiento continuado de las diferentes reformas en este error no ha contribuido a un cambio profundo de los modelos educativos, ni tampoco de las estructuras escolares en función de los mismos, sino un aumento de burocracias administrativas y a la sucesión de planes de estudio que incrementan interminablemente las asignaturas y los contenidos de las mismas, con el efecto negativo de una sobre-abundancia de informaciones no siempre útiles, y que dificultan además la enseñanza y el aprendizaje de calidad.

Por el contrario, desde la perspectiva pedagógico-social, considero que las reformas educativas debieran regular más bien los procesos de selección de contenidos curriculares, atendiendo a criterios y objetivos pedagógico-sociales, y no tanto a ideologías o intereses de poder o de mercado. El bombardeo de informaciones y de conocimientos vanos e inútiles que ensanchan la sobre información acumulativa y pasiva de los niños y de los no tan niños, tal vez puedan admitirse en las programaciones televisivas, pero en la escuela, y las reformas educativas parece que sigan ese modelo, no es justificado ni justificable, al menos a partir de criterios pedagógico-sociales.

- Desde la *perspectiva técnica*, se basa en la idea de que potenciar la convivencia relaja el nivel de exigencia y se convierte en obstáculo para un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. Esta idea incluye un craso error pedagógico. No es cierto que el impuso de la convivencia en los centros y en las aulas constituya un obstáculo o una relajación del aprendizaje y de la relación docente. Hay que afirmar más bien lo contrario.

Uno de los principios pedagógicos sobre el aprendizaje muestra que si uno se encuentra en un entorno agradable, seguro, motivado,

con el que se identifica y con el que se siente solidario rinde más en su aprendizaje.

Por lo tanto, existe una percepción equivocada de la convivencia en el sentido de que convivencia significa relajar la disciplina, la autoridad del profesor, ¿quien ha dicho eso? Es cierto que en la historia de la pedagogía y de la escuela, encontramos movimientos teóricos y prácticos en este sentido, como la del maestro compañero, y otros surgidos en el entorno de la denominada “escuela libertaria”. Todos estos movimientos coinciden en un acierto y en un error. Aciertan en reaccionar contra esa relación artificial y artificiosa que se escuda en un autoritarismo pueril en el que ha derivado muchas veces la relación profesor-alumno, que, con más frecuencia de la deseada, excluye o minusvalora la relación humana, convirtiendo la relación docente en una relación didáctica-tecnológica-técnica, que unas veces se hace operativa mediante una especie de ejercicio de autoritarismo con capacidad de objetivar al alumno, y otras en potenciar un proceso de ayuda para lograr un aprendizaje eficaz de los elementos del currículum. Hierran, cuando se van al extremo contrario, considerando la relación educativa como un dejar hacer sin control ni norma alguna.

Los estudios pedagógicos de la relación docente como relación educativa dejan bien claro el error existente en esta última perspectiva de tipo libertario y también en la didáctico-tecnológica. La relación educativa no es una ingeniería sino una comunicación humana con finalidad educativa y con toda la ayuda técnica que sea necesaria para el logro eficaz del objetivo educativo que se pretenda.

- Desde la *perspectiva funcional*, no sirve parapetarse en el cómodo mecanismo de que ya tiene bastante la escuela con lo que viene realizando, como para atender a la demanda de otras funciones de tipo convivencial.

No se nos oculta que está adquiriendo un fuerte impulso la siguiente idea que compartimos: ha llegado el momento de que la escuela de el salto y asuma la *gestión y desarrollo de la convivencia* al mismo nivel que la *gestión y desarrollo del conocimiento*. Esto es, que asuma ya la educación social en el sentido que hemos explicado. Sin duda que la fuerte demanda de educación social existente en la sociedad actual está exigiendo a la escuela un esfuerzo extra de autocrítica y renovación para adaptar sus estructuras y asumir la función de educar para la convivencia, sin descuidar la función educativa radicada en la formación científica y profesional.

Ahora bien, esta demanda social no sería suficiente para que la escuela asumiese la educación social como una función propia, sino tuviera un fundamento teórico sólido desde la perspectiva pedagógica, tal como hemos mostrado anteriormente. En este sentido, considero que una formulación más correcta de la hipótesis sería: “ha llegado el momento de que la escuela recupere el impulso, gestión y desarrollo de la educación social, dimensión educativa que nunca debiera haber perdido”. La primera formulación responde a un requerimiento funcionalista, la segunda es una conclusión pedagógica o, si se prefiere, una exigencia pedagógico-social. Ambas exigencias, funcional y epistemológica, constituyen argumentos válidos como demuestro en la investigación existente en el libro “La violencia escolar. Análisis y propuestas de intervención socio educativa” (Merino, 2006).

3.1.3. *Cultura escolar – cultura social*

La tradicional pereza de la escuela a abrirse al entorno ha alimentado la crítica histórica que la escuela ha padecido en el sentido de que camina de espaldas a la sociedad. Crítica procedente tanto de la sociedad como de los ámbitos pedagógicos. El abanico va desde la corriente antiescuela que afirma y defiende la muerte de la escuela (E. Reimer, P. Goodman, I. Illich), hasta las últimas tendencias que propugnan una refundación (Roman 2005) o reconfiguración de la misma (Merino, 2006), pasando por las que defienden una escuela cuyo referente principal sea la existencia con Freire como promotor más significativo, y los que simplemente propugnan una innovación didáctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Situación esta última en la que parecen estar aparcadas las reformas educativas.

En la actualidad, todas las críticas insertas en estas corrientes coinciden en afirmar que la escuela actual adolece de una *cultura escolar de tipo centrípeta* que, como mecanismo de conservación, desarrolla, de manera consciente o inconsciente, procesos academicistas orientados a la reproducción y autoalimentación del mismo sistema educativo. En este sentido se llega a decir que los niveles anteriores a la universidad se dedican a preparar académicamente para entrar en ésta última. Esta actividad centrípeta está en la base de los movimientos que acusan a la escuela de que dicho objetivo condiciona, sino determina, el conocimiento y la educación dentro de sus muros. Esta dinámica ha generado una serie de vicios que contradicen el origen multifactorial de la acción escolar (personales, sociales, culturales académicos, científicos, profesionales, con-

vivenciales...). Vicios que se detectan también en las propias reformas educativas.

En resumen, existe una fuerte percepción de que las reformas educativas se centran en la escuela y, dentro de ésta, en los retos y problemas originados por el desarrollo académico-currículo, quedando lo educativo reducido a ciertos verbalismos existentes en sus preámbulos. Desde la perspectiva pedagógico-social, los efectos perversos derivados de esta dinámica que se detectan y denuncian los agrupamos en:

- *Curricularismo y didáctismo*. Este reduccionismo ha generado algunas críticas, a mi modo de ver, cum fundamento in re, sobre el abuso de la ingeniería pedagógica. Abundando en esta línea, se han oído voces en algún medio de comunicación oral sobre el perjuicio para la escuela que significan determinados ingenieros pedagógicos. Voces, a mi entender, un tanto injustas por la radicalidad simplista de ingenuidad, maldad o ignorancia educativa en función del punto de mira con el que se valoren. En cualquier caso, implican un simplismo divulgativo deformante y falso sobre la educación y sobre la ciencia de la misma o pedagogía.
- *Psicologismo*. Este vicio ha provocado, a su vez, otra serie de efectos perversos, como el de identificar la acción psicológica con la contribución pedagógica. Conclusión errónea, puesto que en el desarrollo de algunas leyes, como la LOGSE, no ha habido pedagogismo sino psicologismo. Este sesgo ha llegado incluso a una percepción en los padres y en los alumnos de una clinalización de la atención psicológica y pedagógica en el aprendizaje. En el fondo, late el cientifismo que reduce la educación dentro de la escuela a intervención técnica, predominantemente didáctica. Ya hemos subrayado el error implícito en esta concepción. No conviene olvidar que la contribución técnica es complementaria para una mayor calidad y eficacia del proceso educativo, en el que la enseñanza y aprendizaje no son sino subprocesos instrumentales o medios, como otros muchos instrumentos procedimentales y tecnológicos (información, instrucción, entrenamiento, orientación, tutoría o cualquier otro tipo de ayuda externa).
- *Tecnologismo didáctico*. Como hemos anotado en el punto anterior, consiste en abandonar, o al menos, obviar o no tratar como tema directo y normalizado el contexto social y las propias demandas sociales. Reduccionismo que suele atribuirse a la fuerte atención que exigen de-

terminadas palabras técnicas (flexibilidad curricular, adaptaciones curriculares, aprendizaje significativo, acudir al psicólogo como si todos los alumnos tuvieran deficiencias, deprivaciones...), derivadas del excesivo cientifismo y tecnologismo en el que ha derivado la relación docente.

- *Culturalización de la formación inicial del profesorado.* La manifestación operativa más ostensible es no abordar en profundidad la formación inicial del profesorado sobre todo de primaria. Los sistemas actuales de formación del profesorado adolecen de una carga culturalista excesiva con respecto a lo que es necesario en los primeros niveles del sistema y de poca preparación pedagógica y social.
- *Academicización de la educación en valores.* Convertir la educación de valores en una parte más del currículum con el riesgo de reducirlo a algunas asignaturas, en vez de desarrollarlo de manera integral a través de un aprendizaje personal más implicado, es el efecto nocivo más común de esta dinámica. No trato de indicar que se excluyan las disciplinas académicas u otros procesos de información y de enseñanza-aprendizaje sobre el tema, sino que éstas serán estériles sino se acompañan de otros procesos de aprendizaje y más activos y vivenciales, cual son la imitación de modelos humanos positivos, y la utilización del centro educativo como una realidad vivencial y de aprendizaje de valores, mediante la experimentación de climas sociales positivos.

Valores como la convivencia respetuosa, la solidaridad, la responsabilidad, el esfuerzo, la disciplina, el compromiso, la resolución de conflictos por procedimientos pacíficos, entre otros muchos, son valores ricos para vivenciarlo en la escuela, dada su gran carga educativa. En este sentido se comenten errores de fondo en la dinámica escolar, pues procesos esenciales como el respeto de las normas en la propia escuela, la autoridad del profesor, el respeto mutuo entre alumnos,..., se han dado por hecho, y no se planifica su aprendizaje con igual rigor que los contenidos curriculares. Los efectos de esta presunción gratuita son tristemente conocidos.

En este contexto, parece que la escuela y la sociedad adulta hayan olvidado su función y responsabilidad de educar. Da la sensación de que han dimitido de este deber, dejando una escuela descafeinada donde cada cual hace lo que quiere, porque se eliminan las normas y la disciplina, se olvida que la educación incluye siempre decisiones y que la escuela ha de

enseñar a decidir y a responsabilizarse de los propios actos. Las reformas educativas debieran tener en cuenta estos aspectos pedagógicos-sociales y atribuir a los responsables y profesores la suficiente autoridad y capacidad para exigirla.

Mientras las reformas educativas no aborden en profundidad estos retos pedagógico-sociales, me temo que la percepción pesimista, existente en muchos sectores sociales y de los propios profesionales de la educación, de asumir que la escuela actual se ha convertido en un lugar poco apto para educar, se irá incrementando progresivamente.

3.1.4. Nacionalismo – globalización

El problema pedagógico-social implicado en esta pseudoantinomia es igualmente complejo y sobre el que se han vertido ríos de tinta en las últimas décadas. La globalización es un hecho que demanda de la escuela respuestas educativas inéditas y complejas. Por otra parte, la globalización no ha de significar la desaparición de las identidades culturales y sociales asociadas a étnias o, desde un enfoque geográfico a pueblos, barrios, regiones y naciones. Glocalización es el término adoptado para indicar el proceso de armonización y equilibrio entre lo global y lo local como procesos que se enriquecen entre sí, y no como procesos que potencian el aislamiento cual es el caso de los nacionalismos, o una homogenización utópica cual es el caso de la globalización radical.

La respuesta a este problema ha generado y sigue generando numerosos debates que inciden en la dirección adquirida por las diferentes reformas educativas. El criterio predominante en buscar salida a los debates, a excepción de los nacionalismos anclados en el pasado y radicalizados en posiciones aislacionistas, reconoce que la globalización es un hecho ineludible y el reto principal radica en encontrar y desarrollar criterios y procesos económicos, políticos, culturales, sociales y educativos para establecer puentes entre lo global y lo local con capacidad para evitar que lo global elimine lo local o que lo local se aisle de toda dinámica universal. El tópico, tantas veces repetido en los últimos años, de *piensa globalmente y actúa localmente* ayudará al reto educativo de buscar cauces de asimilar la cultura global, sin perder la identidad individual y de grupo (local, regional, nacional...).

En este contexto la dirección de las reformas educativas adquiere distintos planteamientos en función de la perspectiva conceptual, ideológica, política o social de partida. No se da la misma respuesta si la reforma hace predominar el derecho del individuo sobre el de la familia, el Estado

o la iglesia, o al revés, en el sentido de que el derecho y el deber del estado a educar predominan sobre el derecho de otros grupos e incluso del derecho de los propios individuos. En el capítulo cuarto abundaremos en este problema.

3.1.5. Rentabilidad económica –rentabilidad social

La fuerte competitividad existente en la sociedad actual demanda que el sistema educativo sea rentable tanto en su gestión como en el producto que ofrece a la sociedad. El riesgo existente está en circunscribir la rentabilidad a “rentabilidad económica”, olvidando que el sistema educativo es un servicio a la sociedad, y, por lo tanto, la “rentabilidad social” ha de constituir un objetivo predominante del sistema y en consecuencia de las reformas educativas. No se trata de oponer ambas rentabilidades sino de armonizarlas.

El problema pedagógico-social implícito en la conjunción de estos dos polos está muy relacionado con las cuatro pseudoantinomias anteriores, y de manera especial con la primera. No resulta extraño, por lo tanto, que los discursos sobre la rentabilidad económica y social de los sistemas educativos se relacionen con la calidad y con la eficacia. El problema surge cuando la calidad se mide por parámetros ajenos a la educación, parámetros que proceden generalmente del mercado, y la eficacia en el rendimiento del sistema se identifica con rentabilidad económica en la gestión y con ofrecer productos competitivos en el mercado. No se cuestiona aquí la importancia de la rentabilidad económica, sino el reduccionismo que significa olvidarse de que la rentabilidad principal del sistema educativo es la “rentabilidad social”, puesto que la escuela surgió como un servicio a la sociedad. Si además es rentable económicamente tanto mejor. En la sociedad actual da la sensación de que se ha invertido el criterio.

Un nuevo riesgo implícito a este problema consiste en desviar los debates hacia otros problemas que incluyen aspectos más ideológicos o encubren intereses ajenos a lo educativo. Por ejemplo, confundirlo con el de “escuela pública-escuela privada”, o limitarlo al problema de “utilización de fondos públicos–fondos privados para financiar la educación”. Uno y otro tienen ciertamente implicaciones referidas a la rentabilidad económica y social de los centros educativos, pero no agotan el reto ni el problema.

En suma, esta pseudoantinomía plantea un problema pedagógico-social importante y complejo, que suele simplificarse si se reduce a un problema económico, y, en otros casos, desvirtuarse si se diluye en marcos ideológicos o se oculta bajo determinados intereses de mercado.

3.2. Núcleos de análisis

No resulta tarea sencilla sistematizar las polémicas desencadenadas en torno a las diferentes reformas. En los debates sobre las mismas, se libran numerosas batallas verbales y se vierten ríos de tinta tanto en lo referido a algunos procesos escolares y a opciones existenciales de las personas, como en lo relacionado con los agentes intervinientes directamente en el desarrollo de las mismas. Sin pretensión de exhaustividad en abordar la amplitud y complejidad del problema, he agrupado los principales conflictos y debates al respecto en los cuatro núcleos de análisis siguientes: *reformas–innovación, reformas–profesores, reformas–poder y reforma–ideologías..*

3.2.1. Reformas – innovación

No es extraño encontrar manifestaciones en el sentido de asociar que la veloz sucesión de los acontecimientos y las características de la sociedad actual requieren una velocidad similar en las reformas educativas. Sin embargo, las manifestaciones de expertos no parecen ir en la misma dirección. Por ejemplo, si tratamos de responder a la pregunta ¿a dónde va la escuela española con tanta reforma educativa?, diciendo que a una mejora y mayor innovación del sistema, posiblemente nos estemos equivocando. Nada mejor para refrendar esta equivocación que leer el siguiente texto del Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro (Santillana Eds. UNESCO 1996, 28-29):

Sin subestimar la gestión de las obligaciones a corto plazo ni descuidar la necesidad de adaptarse a los sistemas existentes, la Comisión desea hacer hincapié en la importancia de adoptar un enfoque a más largo plazo para llevar a cabo con éxito las indispensables reformas. Por esa misma razón, previene sobre el hecho de que demasiadas reformas en serie anulan el objetivo perseguido ya que no dan al sistema el tiempo necesario para impregnarse del nuevo espíritu y lograr que todos los agentes de la reforma estén en condiciones de participar en ella. Además, como demuestran los fracasos anteriores, muchos reformadores adoptan un enfoque demasiado radical o excesivamente teórico y no capitalizan las útiles enseñanzas que deja la experiencia o rechazan el acervo positivo heredado del pasado. Ello perturba a los docentes, los padres, y los alumnos y, por consiguiente, condiciona su disposición a aceptar y, ulteriormente, llevar a la práctica la reforma.

De los tres agentes principales que, según la Comisión coadyuvan al éxito de las reformas educativas, “Comunidad local y, sobre todo los pa-

dres, los directores y los docentes; en segundo lugar, las autoridades públicas y, por último, la comunidad internacional” (Ib. 29), da la impresión que en las reformas educativas de los últimos 25 años sólo participan las autoridades públicas.

La Comisión insiste en la participación de la comunidad local, pero sobre todo insiste en “que ninguna reforma dará resultados positivos sin la participación activa del cuerpo docente. Por esa razón, la Comisión recomienda que se preste atención prioritaria a la situación social, cultural y material de los educadores” (Ib.30).

En España se exige hoy mucho al docente, pero se cuenta poco con él, como agente especializado en la configuración, diseño y desarrollo de las reformas educativas. Por el contrario, se le impone su aplicación y se le da poco para facilitarla. Más aún, la sociedad está convirtiendo al profesor en la cabeza de turco del fracaso de las reformas. Esto es injusto. Por una parte, la interdependencia de la escuela con otras instituciones sociales, económicas y políticas es muy fuerte, y por otra, como ya hemos dicho, se cuenta poco con el profesor para la elaboración de las reformas. En esta situación el futuro de la escuela con tanta reforma y sin contar realmente con los mejores conocedores de la escuela e imprescindibles para llevarlas a cabo, se percibe no solo como dudoso e incierto sino también como negativo. Esta dinámica es un elemento pedagógico-social que las reformas debieran considerar de otra manera a como lo han hecho hasta ahora.

3.2.2. *Reformas – profesores*

Los profesores son el grupo clave en la implementación y desarrollo de las reformas. Sin embargo, como hemos indicado antes, la percepción de que los profesores no disponen de suficiente marco para contribuir en las reformas esta muy extendida. En este sentido, parece que el profesorado tiene la sensación de que cuentan poco en las reformas en comparación con el protagonismo que adquieren los políticos, los técnicos y los representantes sociales y sindicales.

Por otra parte, cada reforma educativa exige a los profesores un esfuerzo de cambio y de formación para adaptarse a las nuevas exigencias. Sin embargo, el esfuerzo de las reformas por arbitrar recursos económicos y de otro tipo para posibilitar y hacer efectivo el cambio que se exige al profesorado no se desarrolla en las mismas, o al menos con la misma intensidad. Los recursos económicos y otros incentivos de tipo profesional y social suelen ser la laguna en la mayoría de las últimas reformas educativas españolas.

En este contexto, desde la perspectiva “pedagógico-social”, las nuevas demandas de la compleja sociedad globalizada exigen al profesorado asumir nuevas e inéditas funciones en su tarea diaria. Además de la tarea de enseñanza-aprendizaje, el profesor se ve obligado a llevar a cabo otras muy diferentes. Por ejemplo, la de tutor, la de policía o agente de seguridad, la de animador, la de cuidador, la de psicólogo y pedagogo, la de educador social, la de administrativo, en suma, se perfila una especie de super-profesor para todo.

Esta dinámica está provocando cierta indefinición en el perfil actual del profesor y en consecuencia conduce a una crisis de identidad en los propios profesores. El problema pedagógico-social inherente a esta realidad no se ve reflejado suficientemente en las numerosas reformas educativas que se han sucedido con inusitada velocidad en España durante las últimas décadas.

Todas las reformas hablan de la importancia de la formación de los profesores, regulan algunos cauces para su formación en ejercicio, promueven estrategias para que sean evaluados, y especifican otras concreciones reguladoras de la actividad y control del profesorado. Como después no se arbitran ni concretan suficientes recursos para hacer viable esta dinámica y objetivos se está produciendo el efecto perverso de un descenso en el prestigio social del profesor y de la propia autoridad del profesorado ante los alumnos.

En este contexto, la disminución de la autoridad del profesor y del prestigio social del mismo y de la propia institución escolar se ha convertido ya en un tópico en los debates y congresos sobre educación. Pocas leyes reformistas, por el contrario, abordan este problema pedagógico-social de manera directa, y como uno de los problemas claves de la escuela.

Esta situación y dinámica constituye otro factor pedagógico-social que obliga a las reformas educativas a superar su dependencia didáctico-curricular y contribuir a la recuperación del liderazgo social y cultural de la escuela, objetivo que pasa por rescatar e impulsar la autoridad y el prestigio social de los profesores

3.2.3. Reformas – poder

El análisis de la educación como un elemento importante para conseguir o mantener el poder político y social no es nada nuevo en la reflexión e investigación pedagógica y social del fenómeno y del hecho de la educación. Las revoluciones coexistentes en la sociedad actual han

potenciado la percepción de que los gobiernos utilizan el sistema educativo como un mecanismo de poder. En las últimas décadas, existen hechos que confirman dicha percepción, como, por ejemplo, el excesivo ritmo con que se suceden las reformas educativas. Ritmo que es alarmante en España durante los últimos veinticinco años. Esta dinámica ha fomentado la idea, siempre latente e la crítica a las reformas educativas, de que éstas constituyen más una forma de hacer política que un planteamiento serio y profundo de ajustar los sistemas educativos a las necesidades y demandas que cada momento social requiere.

En este contexto, encuentra un cauce abonado, el argumento de que las reformas educativas constituyen más un mecanismo de poder, una estrategia política de control social y un cauce de ideologización, que un instrumento de mejora de los sistemas educativos. Esta argumentación se utiliza hoy con cierta frecuencia para construir la crítica orientada a desautorizarlas. Los promotores de esta crítica, entre otros argumentos de tipo sociológico, económico, político e ideológico, subrayan el hecho de que las reformas educativas se suelen dan paralelamente con los cambios de gobierno como elemento constatable y significativo de su argumentación.

3.2.4. *Reformas – ideologías*

Guillermina Tiramonti (2001) indica que las ideologías intervienen en las reformas educativas, pero rechaza la interpretación simplista de las reformas educativas que reduce estas a una lucha entre dos tendencias ideológicas: la que las consideran como “una punta de lanza de las políticas neoliberales” y la que las entiende como una “recreación del iluminismo progresista”. Plantea el problema de manera más compleja y realista. Afirma que las reformas buscan y responden a planteamientos más generales en los que intervienen numerosas variables como: la generalización de las estructuras sociales polarizadas y la fragmentación de la educación, la configuración de un “nuevo mapa de responsables”, los cambios en la constelación de valores, y la heterogeneización de los actores, los modos de gestión e identidades presentes en el sector educativo, las dinámicas sociales y económicas, etc.

La educación no es neutra ni objetiva en el sentido positivista del término. El proceso educativo, por lo tanto, no es un proceso aséptico de tipo técnico, cual son la construcción de sillas o la producción de coches, sino un proceso intersubjetivo de interacción humana con una intencionalidad o finalidad definida. Toda educación responde a una concepción del

hombre y del mundo, y en función de la misma se promueven, configuran y construyen los diferentes modelos educativos.

Las ideologías no están ajenas a este proceso. La afirmación anterior puede contrastar con la actual idea generalizada de que las ideologías han desaparecido del mapa de nuestras sociedades ante la fuerza adquirida durante las últimas décadas por los procesos económicos y tecnológicos, tanto que hablar de “la muerte de las ideologías” se ha convertido ya en un tópico. Considero, por el contrario, que las ideologías siguen incidiendo significativamente en las reformas educativas. Sin embargo, sin optar por la postura radical sobre el tema de la muerte de las ideologías, ¿Puede decirse que lo económico y lo tecnológico desplazan a las ideologías en la sociedad actual, o por el contrario, que, pese a la gran influencia de ambos en esta sociedad de postmodernidad, nunca han dejado de ser utilizados instrumentalmente por las ideologías al servicio de las mismas y del poder?

Difícil respuesta. Parece ser que esta idea de que la economía desplaza a las ideologías se ha convertido en una nueva ideología que, como tal, genera pasiones de aceptación y de rechazo. Por ejemplo, la *tecnociencia o proceso por el cual se asume la dinámica del mercado y de la tecnología en la construcción del conocimiento y de la ciencia*, de manera que el conocimiento no es ya tanto una búsqueda de certeza y de verdad, cuanto un medio interesado para el logro de rentabilidad económica, política o social. A nivel operativo, la epistemología da paso a la manipulación transformadora en función de unos fines no definidos ni controlados por el científico sino por otras instancias económicas, sociales, estratégicas o de poder. Dinámica que incide poderosamente en la producción del conocimiento y en la organización de las instituciones de formación e investigación.

En este contexto tecnocientífico, el científico o investigador solitario se percibe como una “rara avis” que debe dejar paso al grupo investigador potenciado y controlado por instancias distintas al propio conocimiento y ciencia. Son, como escribe J. Echeverría (2003,25), “otros escenarios (despachos de política científica, empresas, fundaciones, centros de estudios estratégicos, etc.)”, quienes marcan y controlan el camino. La ciencia y el conocimiento se convierten en una propiedad privada, en un capital o inversión, generalmente privado, que es necesario rentabilizar a corto plazo, como cualquier otro producto del mercado. En este contexto se introducen e impulsan en la comunidad científica todos aquellos mecanismos que garanticen dicha rentabilidad, como la obtención de patentes, figurar en los primeros puestos de los rankings, búsqueda de subvenciones, etc.

Surgen las “empresas tecnocientíficas” (Echeverría, o.c. 29) que van desplazando y substituyendo a las tradicionales comunidades de científicos. El conocimiento se inserta en la tecnología de la información y ambos en la iniciativa privada de producción y en la lógica empresarial de mercado, de tal manera que el conocimiento y la ciencia se convierten en un capital de inversión o en una mercancía más del mercado.

No resulta extraña en este marco la afirmación de Castells (1998), en el sentido de que la producción, difusión y gestión del conocimiento requieren la apuesta de capitales de riesgo para dotarles de infraestructuras indispensables que garanticen su propia producción, su aplicación y su rentabilidad. El científico se convierte así en un eslabón más en el mercado de producción y de difusión del conocimiento, viéndose obligado a compartir los espacios y los procesos de investigación con empresas, administración y otras instancias sociales y productivas. Instancias que en última instancia redefinen el propio campo científico en función de la demanda del mercado y al margen de la pureza y objetividad epistemológica.

Esta dinámica alcanza a las instituciones educativas, (escuela, universidad...) que se ven obligadas a una dura reconversión de los campos y disciplinas científicas en función de esta exigencia empresarial de producción de conocimiento, donde el conocimiento es un capital invertido que ha de ser rentable, donde la autonomía epistemológica tan utilizada tradicionalmente para definir las fronteras de los campos y disciplinas científicas y profesionales se percibe como ilusión ingenua o como utopía de idealistas.

En este contexto, cabe preguntarse si las reformas educativas siguen siendo educativas, estos es, responden a necesidades y criterios educativos, o por el contrario son un mecanismo más de la dinámica tecnocientífica utilizada por el poder para controlar el sistema de formación y producción de conocimiento. ¿Qué hacen las reformas educativas ante esta situación y condiciones? ¿Se montan al carro del más fuerte o velan por la educación, la objetividad y pureza científica y otros valores humanos que tradicionalmente han ayudado al hombre en su proceso perfectivo?

4. UNA CLASIFICACIÓN DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

La educación como proceso optimizante e integral de desarrollo del hombre, la sociedad y el estado-nación son las tres referencias principales sobre las que se construyen las reformas educativas. El predominio de una u otra referencia identifica conceptualmente el tipo de reforma. En este sentido F. O. Ramírez (1994, 26 y ss), profesor de la Escuela de Educa-

ción de la Universidad de Stanford, después de un análisis de los problemas sociales y reformas educativas desde una perspectiva institucional comparada, distingue dos tendencias o conceptualizaciones de las reformas: *conceptualizaciones funcionalistas y perspectiva institucionalista*. La sociedad para los funcionalistas y el estado-nación para la perspectiva institucionalista son las referencias sobre las que se estructura y desarrolla respectivamente cada una de estas conceptualizaciones.

Considero, sin embargo que esta clasificación no cierra la perspectiva de conceptualización de las reformas educativas, puesto que el componente humanista, configurado sobre el concepto de educación integral, constituye también un elemento importante de muchas reformas. En la inteligencia de que no existen modelos puros en la clasificación de las reformas, sino que éstas se identifican por el predominio de una u otra referencia, parece justificado añadir a las dos anteriores la *perspectiva humanista* para designar la reforma que tenga como referencia predominante la educación del hombre como proceso integral de optimización humana.

4.1. Funcionalistas

La consideración de los sistemas educativos como organizaciones surgidas para responder a través de la enseñanza a los problemas sociales derivados de los procesos de industrialización y urbanización es el eje común a las conceptualizaciones funcionalistas. En este contexto, por una parte se configuró la idea de que la educación es un proceso para solucionar una serie de problemas sociales a medio y largo plazo, problemas sociales que para los teóricos funcionalistas no son sino los problemas del sistema social, y, por otra, que los sistemas educativos han de configurarse y organizarse para desarrollar este tipo de educación.

Dentro de este cauce argumental, F. O. Ramírez subraya que “los sistemas educativos han sido dominados por el orden social y las variantes de reproducción de clase”. Los sistemas educativos están en estos contextos determinados por los sistemas sociales y desarrollan una función subsidiaria y reproductiva del sistema social. Función derivada de la necesidad de ofrecer soluciones a dichos problemas sociales. Sin embargo, se constata que estos problemas y las soluciones que se ofrecen no siempre coinciden con los de los propios individuos ni con los de la sociedad, sino, según Bowles y Gintis, (1976), con los de sus élites culturales, políticas y económicas. Por lo tanto, La función del sistema educativo es la socializar, entendiendo por tal, dentro de esta perspectiva, el pro-

ceso o la tarea de llevar a cabo una socialización educativa que contrarreste los efectos desestabilizantes y enajenantes de los potenciales elementos perturbadores e indóciles de la sociedad.

La exigencia de ofrecer soluciones urgentes a los problemas sociales, entendidos éstos en el sentido descrito en los dos párrafos anteriores, y a las necesidades “educativas” generadas por los mismos se convierte en el eje de las reformas educativas. La revolución industrial y la consecuente urbanización han condicionado las reformas educativas de la segunda mitad del siglo pasado. La presión de estos dos fenómenos sociales ha generado dinámicas perversas cuyos efectos perniciosos para los sistemas educativos y, por ende, para la escuela, en su esfuerzo para seguir siendo fiel a su misión y funciones educadoras, son bastante conocidos. Siguiendo a Ramírez, agrupo estos efectos, que originan a su vez tres problemas pedagógico-sociales, no abordados desde esta perspectiva por las reformas, en los tres siguientes:

- Separación escuela sociedad
- Función de control social de la escuela
- Unidireccionalidad de la educación y dentro de esta del proceso de socialización educativa.

La *progresiva separación de la escuela con relación a la sociedad* es la constante más presente en la mayoría de las críticas que recibe la escuela actual. Ya antes hemos apuntado el problema de la denominada “cultura escolar” que cada vez coincide menos con la denominada “cultura social”. Esta misma cultura escolar genera en el seno del propio sistema educativo dinámicas centrípetas o mecanismos reproductivos de dicha cultura, derivando en academicismos estériles en el sentido de que no resuelven los problemas educativo-sociales que la sociedad demanda, puesto que poco a poco se van convirtiendo en una especie de aparato auto-reproductor en el sentido de que los niveles educativos inferiores se conciben y articulan para preparar el paso al nivel académico superior. Dinámica que separa cada vez más a la escuela de la sociedad. No abundamos más en este problema, tanto porque su complejidad nos alejaría del objetivo propuesto, cuanto porque ya existen numerosas publicaciones sobre este problema.

La *función de control social* de la escuela por su capacidad sancionadora es una de las consecuencias de esta conceptualización. En la base de esta tendencia radica una simplificación del proceso educativo. Considera la educación como una especie de manipulación domesticadora y al niño

no como un ser con entidad propia sino como un trabajador y ciudadano potencial que hay que conformar o domesticar para su inserción y rendimiento activo en el sistema social y productivo.

Este funcionalismo que se percibe en las reformas y sistemas educativos configurados en su seno origina ciertas reservas conceptuales e incluso la sensación de una mala conciencia en algunos de sus promotores. Para paliar la dureza de las palabras anteriores y acallar la mala conciencia que la percepción manipuladora del proceso anterior pueda crear, se buscan atenuantes verbales como educación ciudadana, integración social, eficacia y rentabilidad del sistema, y otras similares, que suavicen el riesgo de simplificación de un proceso tan complejo como es el proceso educativo o si se prefiere el de socialización educativa, implícito en esta tendencia funcionalista. No resulta extraño, en este marco de complejidad y simplificación, que esta corriente haya generado, tanto una *crítica serena y objetiva como una resistencia y descalificación de la misma*.

La primera reacción se produce principalmente en el seno de determinados planteamientos educativos de teóricos y profesionales de la educación que, fundamentados en análisis rigurosos y documentados sacan a la luz las fortalezas, debilidades y contradicciones de esta corriente funcionalista; mientras que la resistencia, descalificación y reprobación de la misma conduce a una descalificación burlesca e incluso a reivindicar la supresión de la escuela en otros autores y grupos sociales más radicales. Resistencia y reprobación que suele estar más unida a ciertos dogmatismos e incluso iluminismos carentes de base que a análisis serios y fundamentados en la propia realidad social y educativa. Una constante de estos iluminismos consiste en autopresentarse como salvadores del sistema educativo e incluso como los inventores del mismo.

La unidireccionalidad de la educación o si se prefiere de la socialización educativa, implícita unas veces y explicitada otras en esta conceptualización, hace caer por su propio peso este planteamiento reductivo de la educación ante el carácter *multidireccional de la educación y de la socialización educativa*.

4.2. Institucionalistas

El modelo institucionalista se ha configurado sobre dos ejes principales: la dignidad y derechos de individuo y la autoridad y poder del estado-nación. A primera vista parece existir una contradicción entre el respecto a la dignidad y derechos del individuo y la autoridad del estado-nación. De hecho, se dan en la práctica situaciones en las que el estado

viola y reduce al silencio los derechos y la dignidad del individuo. Sin embargo, a nivel teórico, los derechos y dignidad del individuo no se discuten hoy y están reconocidos y regulados en las legislaciones de organismos internacionales y de la mayoría de los estados.

En este contexto, F.O. Ramirez (1994, 27) insiste en la dificultad para comprender la perspectiva institucionalista sino se hace dentro de la lógica del progreso que une el poder del “estado-nación” y el “encumbramiento del individuo”. Para subrayar la aprobación de esta secuencia lógica que une ambos ejes utiliza un doble camino.

Por una parte, identifica los “mitos nucleares legitimadores de lo que comenzó siendo la cultura política occidental y que se ha convertido ahora en mundial”, tales como: a) el Mito del Individuo; b) el Mito de la Nación como Agregación de Individuos; c) El Mito de la Socialización de la Infancia y su Continuidad a lo largo del Curso Vital; El Mito del Progreso, y e) El Mito del Estado como Guardián de la Nación” (Ibidem, 27).

Por otra, en el marco de que los individuos “se convierten cada vez más en candidatos para acceder a la ciudadanía y ser contribuidores en potencia al desarrollo nacional” (ibidem, 28), indica que la educabilidad de las masas y su capacidad de convertirse en ciudadanos es el presupuesto implícito en esta lógica de progreso conjunto del desarrollo del individuo y del estado-nación.

En resumen, los mitos indicados y esta lógica de desarrollo, basada en el modelo global del desarrollo individual y nacional, que “ha triunfado frente a las anteriores formas represivas de control social y frente al reto de las formas de solidaridad transnacional basadas en un sentimiento de clase” (ibidem, 28) son las columnas maestras sobre las que se configura y vertebra la perspectiva institucionalista. La vieja polémica entre si es la sociedad quien determina la educación o es el individuo sigue presente en la perspectiva institucionalista.

No es extraño, por lo tanto, que uno y otro eje (desarrollo del individuo y desarrollo de la nación) generen conflictos sociales entre individuos, estado y otras opciones institucionales. Conflictos que fraguan a su vez problemas pedagógico-sociales de gran envergadura en la sociedad actual y que el sistema educativo no tiene resuelto, ni las reformas educativas lo abordan de manera integral. Por ejemplo, cuando surge un conflicto entre el niño y la familia, entre el derecho del niño y el derecho de los profesionales de la educación, las soluciones a los mismos suelen caminar encubriendo el derecho del niño y obviando el derecho y el deber de la familia en la educación del niño. El mismo problema ocurre

en un conflicto entre un niño y un profesor. La lógica del progreso en la unión o coordinación entre estos dos ejes (dignidad del individuo/autoridad del estado-nación) encumbra los derechos e intereses del niño y del estado en detrimento de los derechos e intereses de otras instituciones como la familia, la escuela u otro tipo de instituciones y asociaciones, tan es así que, como afirma este mismo autor, “la violación de los derechos humanos se entienden de forma rutinaria como violaciones de los derechos humanos individuales” (ib., 28), de manera que “este procedimiento es impensable a menos que se considere a los niños como personas con derechos e intereses propios”.

La complejidad de los problemas pedagógico-sociales derivados de esta dinámica supera las respuestas curriculares y de profesionalización de tipo formativo que las reformas educativas vienen dando, puesto que implican otras dinámicas existenciales de convivencia e identificación personal, social, ideológica, religiosa, etc. En esta perspectiva institucionalista, el estado adquiere un protagonismo relevante y activo en la regulación del sistema educativo de cada país, en detrimento de otras instituciones como la familia, los municipios, las iglesias, etc., ya que los ejes individuo y estado sobre los que se sustenta y se desarrolla el sistema educativo tienen predominio sobre cualquier otro. Pero ¿qué ocurre si los derechos e intereses del Estado y del individuo entran en conflicto con los intereses de otras instituciones? Problema complicado y que se da con frecuencia. Dos ejemplos ayudarán a encontrar respuestas.

¿Qué ocurre si entran en conflicto la familia con el Estado? En el marco de esta perspectiva institucionalista, los intereses de la familia quedarán fácilmente conculcados por los intereses defendidos por el Estado, fundamentándose éste en su derecho y obligación de educar ciudadanos, profesionales y científicos competitivos⁸ como garantía de cohesión social y de mantenimiento y mejora del capital humano que ha de contribuir al desarrollo nacional. Es conocido el debate tradicional sobre si el Estado es subsidiario de la familia en la educación o por el contrario tiene preferencia.

El segundo ejemplo lo centramos en España, ¿qué ocurre si hay con-

⁸ Digo competitivos y no competentes porque el vocablo “competitivo” es el término más utilizado hoy en la mayoría de los debates. Sin embargo considero que la palabra competente y los procesos que implica debieran ir substituyendo a la de competitivo, ya que si uno es competente será también competitivo, pero entendida esta última en un sentido distinto al que se le da normalmente hoy. Competitivo implica hoy que el fin justifica los medios, ya que lo importante es lograr el objetivo por encima de todo sin escrúpulos éticos que frenen el éxito en el resultado. Ser competente es más amplio. El competente compite con éxito pero también con ética.

flicto entre el Estado y una Comunidad Autónoma? Problema complejo que hoy se complica más ante el hecho de la globalización. Las derivaciones de uno y otro superan ya el planteamiento institucionalista restringido al sistema educativo y requiere un tratamiento más complejo de tipo monográfico que, por razones obvias de objetivo y espacio no es posible abordar ahora.

4.3. Humanistas

Si la sociedad para los funcionalistas y el estado nación para los institucionalistas son la referencia eje sobre la que configuran sus respectivas conceptualizaciones, la persona humana es el eje de la perspectiva humanista. Es cierto que el lenguaje humanista al igual que el lenguaje más innovador sobre educación está presente en todos los preámbulos o explicación de motivos de las Leyes reformistas, tanto que es difícil encontrar alguna de ellas que en su preámbulo no considere a la persona humana como el eje de la reforma que propone. Sin embargo la crisis de humanismo de nuestras sociedades actuales impregna igualmente el texto de las diferentes reformas educativas y mucho más el desarrollo posterior de las mismas ante la fuerza del factor económico. Ello hace que el humanismo sea simples palabras en la justificación de las leyes con poca incidencia en las mismas.

Ante este problema y contradicción o incoherencia son muchos los analistas, planteamiento que compartimos, que, desde diferentes ámbitos, vuelven sus ojos al personalismo y concretamente al personalismo pedagógico, en busca de un baluarte defensor de la persona en la educación. El personalismo tiene capacidad teórica y normativa para contrarrestar el riesgo de desvirtuar las reformas educativas y desviar las instituciones educativas hacia el reproducionismo deshumanizante. Este riesgo deshumanizante que objetiva a la persona humana está inherente implícita o explícitamente en las perspectivas funcionalista e institucionalista.

Se puede criticar que el personalismo se fundamenta en un planteamiento epistemológico ajeno a la realidad social e institucional, realidad social e institucional en la que insisten respectivamente las perspectivas funcionalista e institucionalista respectivamente. Basta acudir a los grandes defensores del personalismo como E. Mounier (1965) o V. García Hoz (1981), por citar dos autores significativos entre los muchos existentes tanto en la línea de un personalismo cristiano como de un personalismo sin adjetivos, para verificar el error existente en esta crítica reduccionista del personalismo. Este planteamiento reduccionista y erróneo del personalis-

mo conduciría a oponerlo a las otras dos tendencias. Considero que unas y otro pueden contribuir a una calidad y excelencia mayor de los sistemas educativos. Por lo tanto, desde la perspectiva pedagógico-social, como puede derivarse del análisis de la educación realizado en este trabajo, personalismo, institucionalismo y funcionalismo han de plantearse como complementarios y no como antinómicos. El proceso educativo no es atemporal ni ahistorico, sino que trata de dar respuesta, de manera especial en el marco de las instituciones, a determinadas necesidades sociales que cada realidad social plantea al hombre en su proceso educativo, por ello, el personalismo como filosofía vital ha de impregnar las reformas educativas, sin que ello signifique menoscabo para la exigencia social ni para el desarrollo de las propias instituciones educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- ACITE Consultores (2001) *Necesidades formativas del dinamizador de actividades extraescolares en la escuela privada española*. Madrid: ACITE/ACADE.
- BÖHM, W. (2002). La Pedagogía Social en Alemania. En Ortega, J (coord.). *Nuevos retos de la Pedagogía Social*. Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.
- BOWLWS, S. and Herbert, G. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books
- CASTELLS, M. (1998): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vols. I – II – III. Madrid: Alianza.
- DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO
- DÍAZ CASANOVA, M. (2000). *El cambio social planificado y la cultura*. Madrid: Editorial Complutense.
- ECHEVERRÍA, J. (2003). *La revolución tecnocientífica*. Barcelona: FCE
- FERMOSO, P. (1994). *Pedagogía social*. Barcelona: Herder.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. Y ROGERO, J. (2001). *Escuela pública. Democracia y poder*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- FLITNER, W. (1972). *Manual de Pedagogía General*. Barcelona: Herder.
- GARCÍA HOZ, v. (1981). *Educación personalizada*. Madrid: Rialp
- GELPI, E. (1994) *Educación Social y Pedagogía Social*. En A. Muñoz (Edit.): *El educador social: profesión y formación universitaria*. Madrid: Popular.
- IZZO, G. (2000). *Manuales di pedagogia sociale*. Bologna: Heuresis.
- MERINO, J. (1999). Perspectivas futuras de la Pedagogía Social en este Cambio de Milenio. *Revista de Educação Social*. Ondivelos. Instituto Superior de Ciências Educativas, pp. 25-39.

- Merino, J. V. (2002): La Educación y la Cultura: Factores de Desarrollo Local. *Platea Revista Cultural*, nº 4, Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de Las Rozas (Madrid).
- MERINO, J. V. (2003). *Programas de Animación Sociocultural. Tres Instrumentos para su Diseño y Evaluación*. (Tercera Edición). Madrid: Narcea.
- MERINO, J. V. (2005). *Pedagogía Social y Educación Social: Retos de conocimiento y de acción para el siglo XXI*. Madrid: UCM. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- MERINO, J. V. (2005a). La educación fuera del sistema educativo. En A. Monclús (coord.): *Las perspectivas de la educación actual*. Salamanca: Témpora, 113-129.
- MERINO, J. V. (2006). *La violencia escolar. Análisis y Propuestas de Intervención Socioeducativa*. Santiago de Chile: Arrayán.
- MONCADA, A. (1983) *Más allá de la educación*. Madrid. Tecnos.
- MOUNIER, E. (1965). *Manifiesto a favor del personalismo*. Madrid: Taurus.
- MOUNIER, E. (1965). *¿Qué es el personalismo?* Buenos Aires: Criterio.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (coord.). *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel.
- ORTEGA, P. y MINGUEZ, R. (2003) Familia y Transmisión de valores. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*. Nº Monográfico: "La educación Moral". Vol. 15, 33-56
- QUINTANA, J. M^a (1984). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- RAMIREZ, J. (1994). Problemas sociales y reformas educativas. Una perspectiva institucional comparada. En A. Muñoz (Edit.): *El educador social: profesión y formación universitaria*. Madrid, Popular, 25-34.
- ROMÁN, M. (2005). *Competencias y perfiles profesionales en la Sociedad del Conocimiento*. Lima: Ediciones Libro Amigo.
- TEDESCO, T. (1985): Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina," en F. Madeira, y G. Mello (comp.): *Educação na América Latina. Os modelos teóricos e a realidade social*, Cortez, San Pablo, 1985, pp. 33-60
- TIRAMONTI, G (2001). Modernización educativa de los 90. ¿El fin de la ilusión emancipadora? Buenos Aires: FLACSO/Temas. Grupo editorial

IV. DE “VARIA LECCIÓN”

VALORES PARA VIVIR EN UNA SOCIEDAD PLURAL*

Por ABILIO DE GREGORIO
Profesor de filosofía

Una de las preocupaciones capitales de los padres, se formule como se formule, suele ser la de preparar a los hijos para que sean capaces de dar respuestas adecuadas a las condiciones sociales en las que les ha de tocar desarrollar su biografía. “Prepararlos para la vida”, se suele decir genéricamente. Pero no siempre es fácil prever cómo han de ser esas condiciones que les rodearán al llegar a adultos, sobre todo cuando la sociedad produce y soporta cambios cada vez más rápidos e imprevisibles.

Entre las pautas dadas por el citadísimo informe Delors acerca de lo que tiene que aprender un educando de cara a las exigencias futuras, se nos dice que han de “aprender a vivir con los demás”. Pero “los demás” no es una realidad abstracta e inmóvil, sino una realidad concreta y cambiante. Los demás con los que interactuó en su momento de formación un adulto de cuarenta años, responsable de la educación de un niño de hoy, fueron distintos a los demás con los que ha de interactuar éste. Probablemente los demás próximos de su núcleo familiar con los que ha de comenzar a establecer las primeras relaciones van a ser muy pocos, toda vez que la familia nuclear se contrae cada día más. Quizás, incluso, esas relaciones serán cada vez más cambiantes en función de la nueva situación de la “familia incierta”. Y estos ya son unos cambios importantes, sin duda, en relación con la situación vivida por sus padres. Comenzará el niño a pertenecer al ecosistema escuela desde bastante antes que lo hicieron sus progenitores, con lo cual se verá obligado desde muy tem-

* Conferencia pronunciada en la Fundación Universitaria Española el 7 de febrero de 2005 en el XIX Curso de Pedagogía para Educadores: La Educación en un contexto multicultural.

prano a establecer relaciones con los demás, distintas en cantidad y en calidad a las que se establecen en el ámbito familiar. En la escuela, cada vez con más probabilidad, se irá encontrando con niños de distintas culturas de origen, de distintas etnias, de distintas lenguas, etc. Igualmente, el paisanaje urbano en el que va a vivir será cada vez menos uniforme, y, aquel vecindario de la gran ciudad en el que, a lo sumo, se tenía localizado al procedente de Murcia, de Guadalajara, de Zamora o de Bilbao, irá cambiando por el de Perú, Ecuador, Polonia, China, Bélgica, Italia o Marruecos. Es muy probable que estudien parte de sus carreras fuera de España, que se enamoren y se casen con nacionales de otros países, que sus puestos de trabajo estén más allá de las fronteras de su nación de origen, que cambien varias veces de trabajo y, por lo tanto, de compañeros a lo largo de su vida activa profesional.

Podríamos, en suma, decir que es hoy imprevisible para quienes tienen la responsabilidad de educar a las nuevas generaciones, determinar el perfil futuro de ese “los demás” con los que han de convivir y junto con los cuales han de desarrollar su personalidad. Quizás la única generalidad que podemos formular es que ese mundo que han de vivir los hijos que hoy se educan será, desde una cierta perspectiva, un mundo más plural, aunque, desde otra, tienda a ser un mundo más globalizado. ¿Cómo preparar a esas nuevas generaciones para sobrevivir como personas en un mundo plural?

1.— EL PLURALISMO

Frecuentemente, sucede con los conceptos como con las monedas antiguas: con la manipulación permanente, su relieve se va gastando, desaparece la figura y cuesta averiguar cuál es su identidad y su verdadero valor. Hablamos del pluralismo como si se tratara de una categoría sociológica comodín. Sirve para explicar y justificar casi todo: la más laxa permisividad, como el más rígido control. En nombre del pluralismo se puede tolerar hasta la televisión basura, pero se pueden restringir las manifestaciones públicas de las creencias religiosas. Conviene, pues, que nos acerquemos con una mínima actitud analítica al concepto de pluralismo.

Lo plural, la pluralidad, forma parte de la misma naturaleza de la sociedad y, por lo tanto, existe desde que existe la sociedad. En toda sociedad, aun en las sociedades premodernas, siempre nos encontraremos con personas y grupos de personas que viven sus vidas de distinta manera unas respecto a las otras. Se puede estructurar en castas, en estamentos, en gremios, en comunidades, etc. Siempre han coexistido distintos sistemas de valores o al menos segmentos de dichos sistemas en una misma

sociedad. Los nobles medievales se rigen por códigos distintos a los clérigos; los comerciantes, en su ámbito, por códigos diferentes a los de los campesinos en el suyo, etc. Lo que le da carácter de sociedad organizada a la pluralidad de fragmentos sociales, sin embargo, es que todos esos grupos o personas se sienten vinculados a un determinado sistema de valores común que regula la interacción entre ellos. La conciencia de pertenecer a una misma sociedad, a pesar de experimentar simultáneamente sentimientos de pertenencias a grupos menores, procede de la vinculación a un determinado universo común de valores. ¿Qué caracteriza a ese sistema común de valores? ¿Cómo opera dicho sistema de valores comunes en la personalidad de los individuos y de las colectividades? ¿Qué diferencia a nuestra época en relación con otras épocas respecto a ese sistema común de valores?

a).— *Qué caracteriza a ese sistema común de valores*

Se trata de un conjunto de principios, conocimientos, creencias, bienes a los que se da valor, que configuran un universo “que se da por supuesto” en la convivencia de una comunidad de personas, tal como lo define Alfred Shütz en su obra “La construcción significativa del mundo social”. Son arraigadas representaciones e interpretaciones de la realidad social que tienen un carácter apremiante por incuestionadas, y que sirven de suelo firme para poner los pies en el tránsito de la interacción entre las personas y los grupos pertenecientes a una misma sociedad. Piénsese, para clarificar el concepto, en lo embarazoso de la situación de la persona que acude a un banquete de gala de alta sociedad desconociendo “lo que se da por supuesto” en el protocolo correspondiente. O en el aborígen selvático que transitará por vez primera por las calles de Nueva York desconociendo “lo que se da por supuesto” en las normas de circulación. O en el habitante de una nación (autóctono o inmigrante) que desconoce o rechaza “lo que se da por supuesto” en el ordenamiento legal de convivencia de esa colectividad.

Todo grupo de personas que pretenden vivir juntas formando una sociedad necesita un “depósito social de sentido” (P. L. Berger y T. Luckmann), “lo que se da por supuesto”, es decir, de una configuración común de valores desde los que se explica, se regula y se da sentido a la relación en la vida cotidiana, a las empresas comunes, a la superación de crisis comunes, etc. “Una sociedad es absolutamente inconcebible sin valores comunes e interpretaciones compartidas de la realidad” (Berger y Luckmann). Decía Olegario González de Cardedal en “España por pensar”: “Sin la existencia de valores comunes a todos en la sociedad ésta

sólo puede sostenerse por la coacción de la ley y del orden público mantenido por los agentes de la autoridad. Tal sociedad es a la larga insostenible y termina generando nuevas dictaduras dogmáticas”.

Ese depósito social de sentido constituido por acumulación en la biografía histórica de una comunidad, o como producto de la reflexión de especialistas asumido por la comunidad, o simplemente como producto de acuerdos y convecciones, ha de ser accesible a todos los miembros de la sociedad hasta convertirse en una suerte de “sentido común” general y cotidiano mediante el cual el individuo ha de hacer frente al entorno social.

Esas configuraciones comunes de valores convertidas en “depósito social de sentido”, que es “lo que se da por supuesto” en la interacción social, se pueden situar en diferentes niveles. Pueden ser configuraciones de máximos o pueden ser configuraciones de mínimos. Hay sistemas de valores orientados a dotar de sentido a la totalidad de la vida de los individuos, desde el nacimiento a la muerte, y se puede pretender que las relaciones sociales se rijan precisamente por estas configuraciones supraordinales. Son depósitos sociales de sentido totalizantes, bien de carácter teocéntrico, o etnocéntrico, o materialista, o racionalista, etc. La vigencia de tales depósitos como substrato común de las relaciones entre personas y grupos es propia de sociedades arcaicas predemocráticas, aunque no es necesario remontarse a épocas lejanas para encontrar ejemplos de tales sociedades. En estas sociedades hay un sistema de valores único y todos los distintos estratos o grupos, a pesar de tener sus códigos de relación específicos, se integran en él. Son necesarias determinadas instituciones que velen por la concordancia básica entre el depósito de sentido único y la vida práctica de los ciudadanos (Ministerio de la promoción de la virtud y la persecución del vicio, Ministerio de la Revolución, determinados Ministerios de Cultura, etc). El índice de pluralidad en estas sociedades, lógicamente, es muy bajo.

En el otro extremo de una sociedad organizada nos encontramos con una colectividad en la que existe un grado mínimo de sentido compartido. En las sociedades modernas democráticas las esferas funcionales de la convivencia civil se distancian de los sistemas de valores supraordinales y totalizantes (creencias religiosas, ideologías omniabarcantes) para determinar la acción del individuo solamente en el ámbito que administran. Hay un depósito de sentido que afecta solamente a esa esfera funcional, y así como no es admisible que esta esfera se rija por las configuraciones de valores de sentido totalizante (valores de último sentido), tampoco los esquemas de acción de la esfera funcional (política, economía, etc.) pueden ser transferidos a esquemas de sentido supraordinal.

Pero hay que insistir en que ese depósito mínimo también debe estar configurado por valores estables y con consistencia axiológica suficiente como para servir de fundamento de las actitudes. El índice de pluralidad de estas sociedades modernas democráticas es mayor que el de las sociedades arcaicas arriba descritas si existe el margen suficiente como para que actúen las diversas instituciones cuya misión es proporcionar categorías de sentido con pretensión de totalidad, y los individuos o los grupos tienen la posibilidad de ponerlas en práctica y de proyectarlas socialmente con respeto a las categorías de los demás grupos.

Una sociedad plural no se define, pues, por el estatus de la vigencia exclusiva de valores mínimos en la relación entre individuos y grupos, sino por la presencia activa de configuraciones diversas de valores de sentido global en convivencia respetuosa en torno a ese núcleo reducido de valores comunes y representaciones compartidas de la realidad. Si no se diera esa condición y nos quedáramos solamente con este último núcleo, podríamos estar ante una sociedad tan poco plural como en el caso anterior. Al fin y al cabo, el concepto de pluralidad existe solamente porque existe el concepto de singularidad. Sin tales singularidades no sería posible hablar de pluralidad.

Las crisis sociales se producen, o bien cuando en una sociedad que mantiene un sistema único de valores de totalidad de aplicación general hay grupos o individuos que no encuentran espacio para expresar y para proyectar sus sistemas alternativos (totalitarismos, poderes absolutos); o bien cuando en una sociedad “tolerante” no se cuenta con un núcleo suficientemente sólido y estable de valores compartidos (“lo que se da por supuesto”) que sirvan de base y de fundamento para regular la interacción entre los diversos miembros de la sociedad; o bien cuando ese núcleo mínimo se convierte en único por intolerancia hacia el resto de los sistemas supraordinales.

En todas las sociedades existen instituciones con la misión de acumular ese depósito de sentido y ponerlo a disposición de del individuo. Hay instituciones informales, como la familia, y hay instituciones de acción formalizada, como puede ser la escuela o las iglesias en el caso de los sistemas de valores de última trascendencia.

b).— ¿Cómo opera dicho sistema de valores comunes en la personalidad de los individuos y de las colectividades?

La existencia de ese sistema de valores comunes tiene una importancia capital en la hechura de la personalidad de los individuos y, en conse-

cuencia, en la de las sociedades. El niño va a construir su personalidad a través de la interacción que, desde el comienzo y progresivamente, establece con las personas que para él son significativas: padres, maestros, iguales. El yo de cada persona es siempre un yo instalado socialmente, como advierte Julián Marías. La imagen de la identidad de ese yo con sus correspondientes contenidos de conciencia se va construyendo dependiendo de cómo son esas relaciones, que se transforman progresivamente en actos regulares y estables. Es decir, cada acción del niño es respondida por una acción de condescendencia, aceptación, rechazo, indiferencia, etc. de las personas que le rodean. Pero estas respuestas están determinadas en gran medida por esquemas extraídos del depósito social de sentido o configuraciones de valores de dichas personas. El niño aprende a comprender el “sentido” o valor de sus propias acciones, comprendiendo el “sentido” o valor que a las mismas les dan aquellos con los que se relaciona. Por lo tanto el niño se sitúa a sí mismo, de una u otra manera, en relación con las configuraciones de valores de la sociedad a través de los otros próximos a él. Y es en este proceso en el que va desarrollando progresivamente su identidad personal, consistente en poder adscribir a su yo el origen y causa de las acciones que realiza (responsabilidad). Con ello se perfilan los contornos de su yo diferencial y la vinculación de su yo con las acciones que de él emanan.

Si el niño se desarrolla en una sociedad que cuenta con un sistema de valores (depósito de sentido) estable y operante; si los padres y las demás personas significativas para el niño han formado sus respectivas identidades conforme a los patrones de dicho sistema y actúan conforme a ellas, el comportamiento del niño se ve reflejado de un modo coherente y estable en las respuestas de los demás. En esta situación la identidad del niño se irá constituyendo sin mayores dificultades y sin disonancias desestabilizadoras. Si el niño corretea entre las mesas de un restaurante perturbando la comida y conversación del resto de los comensales recibirá al mismo tiempo el reproche de sus padres, el de los camareros y el de los demás asistentes. Con ello tomará conciencia del valor de sus actos haciéndose responsable de los mismos, que es lo que constituye la esencia de la identidad personal.

Si, por el contrario, el niño se desarrolla en un ámbito social carente de un sistema de valores de aplicación general, con categorías y esquemas de conducta a los que atenerse; si, por ello, el comportamiento del niño no se refleja con claridad en las conductas de los demás, recibiendo respuestas disonantes y contradictorias de aquellos con los que se rela-

ciona, es perfectamente predecible que crecerá con una identidad difusa y con el predominio de conductas meramente impulsivas.

Cabe incluso la posibilidad de que el niño crezca en el seno de una comunidad familiar en el que existe un sistema de valores claramente compartido por sus miembros, pero éstos, a su vez, estén instalados en sociedades carentes de una configuración comúnmente aceptada. En este caso, es probable una cierta crisis de identidad subjetiva del niño, pero lo más probable es que termine rigiéndose por las pautas aportadas en la familia. O cabe la posibilidad de que la comunidad familiar carezca de tal sistema de valores, pero la sociedad tenga claro y activo el suyo. También aquí son previsibles dificultades para la construcción de la identidad del niño, con problemas para la correspondiente adaptación social, lo que es susceptible de originar conductas antisociales e incluso delictivas.

El proceso de formación de la identidad de una sociedad sigue las mismas pautas que el de la formación de la identidad del individuo. Pero aquí desempeñarán un papel capital las leyes, en tanto en cuanto actúan como referente de contraste de las conductas de los ciudadanos, las tradiciones en cuanto reflejo colectivo de ese depósito de valores o reserva de sentido, las conductas de las personas y colectividades con proyección pública, los medios de comunicación, e incluso el lenguaje. Por ello, cuando se pretende cambiar la identidad de una sociedad, se actúa sobre esos ámbitos.

c).— ¿Qué diferencia a nuestra sociedad actual en relación con la sociedad de otras épocas respecto a ese sistema común de valores?

Está fuera de toda duda que nuestra sociedad ya no es una sociedad premoderna en la que esté vigente un sistema de valores de sentido total, único y de aplicación general. Si algo le caracteriza es su alto nivel de pluralidad. Y este nivel se ha elevado en un período de tiempo muy corto. Los hijos de muchos de los padres que se educaron en su día circulando en un canal de valores unificado en el que había un concepto unívoco de familia, de religión, de verdad, de bien y de mal, se encuentran hoy ante una realidad fragmentada en la que entran en competencia diversas versiones de familia, diversas “denominaciones” de religión (Richard Niebuhr), bazares de “todo a cien” de verdades y éticas “pret a porter”. Entran en la red y se encuentran con un batiburrillo de realidades indeferenciadas que convierten la “aldea global” en un zoco. “*Ya no somos nosotros quienes pensamos el mundo, sino que el mundo nos piensa. Internet me piensa*” (J. Baudrillard)

Pero, así como en otras sociedades tal pluralidad llegó de la mano de la modernidad, a la nuestra ha llegado de la mano de la postmodernidad. Y esto le hace aparecer con unos caracteres específicos.

Uno de los conceptos más manejados por el postmodernismo es el de “deconstrucción” (J. Derrida). La deconstrucción supone, en el fondo, la negación de la capacidad del ser humano para interpretar la realidad o hacer declaraciones de verdad desde un punto de vista objetivo. Ahora bien: si no existe la posibilidad de hacer declaraciones de verdad desde un punto de vista objetivo, si no hay la posibilidad de certezas, entonces o se niega todo sistema de valores y quedamos reducidos a un “vagar por la nada infinita”, o se afirma que una opción de valores, una cosmovisión, es tan válida como cualquier otra.

Es evidente que la negación total de la posibilidad de un sistema de valores haría absolutamente inviable la vida en común, las relaciones entre personas y grupos. Nuestra sociedad parece inclinarse más bien por la aceptación de que cualquier configuración de sentido total es tan válida como otra. Queda así reducida la reserva de sentido de las relaciones sociales a un pequeño puñado de actitudes o, si se quiere, de valores meramente procedimentales o funcionales, que ordenen la convivencia. Obsérvese que no se afirma el derecho de cada persona a profesar una determinada cosmovisión o configuración de valores, lo cual forma parte del ejercicio básico de la libertad. Lo que se preconiza es la igualdad de todas ellas, la relatividad de cada una de ellas, dada la imposibilidad de declaraciones de verdad. O lo que podría ser todavía más grave: *“una democracia que se absolutiza a sí misma, queriendo ser no sólo marco para convivir, sino fuente de valores, verdades e ideales”* . (Olegario González).

Dicha relatividad, convertida en creencia, convierte la pluralidad en pluralismo. Es decir, lo plural como categoría de valor; lo plural como ideología (por eso el “ismo”). Desde una tal ideología lo que se promociona, hemos de insistir en ello, no es tanto la libre competencia de propuestas de concepciones de vida, de hombre, de sociedad, etc., sino el “qué más da, mientras no se moleste a los demás”. Por ello, cualquier pretensión de defensa de una determinada opción, salvo la opción del relativismo, será considerada como muestra de intolerancia. Cualquier pretensión de asentarse en principios, salvo el principio del pluralismo, se descalificará como fundamentalismo. Cualquier recurso a la naturaleza o ser de la realidad, salvo del ser relativo de la misma, será acusado de esencialismo. La ética buena será aquella que está aderezada con una pluralidad de fuentes dependiendo de las circunstancias: “pluralismo éti-

co”. La buena religión, es aquella que admite menús a la carta. Claudio Magris, en “Utopía y desencanto” advierte: *“Estos años nuestros podrían quizás definirse, por una actitud que los distingue en los más diversos ámbitos de la vida y el pensamiento, como la era de lo facultativo. Religiones, filosofías, sistemas de valores o concepciones políticas se alinean por orden en las estanterías de un supermercado y cada uno –según la necesidad o apetito del momento– toma de un estante o de otro los artículos que se le antojan, dos paquetes de cristianismo, tres de budismo zen, doscientos gramos de ultraliberalismo, un terrón de socialismo, y los mezcla a placer en un cóctel privado”*.

No es éste el concepto de pluralidad que se defendió en la modernidad. Para los pensadores de la modernidad el respeto a la libre concurrencia de los distintos depósitos de sentido en la sociedad supone tomárselos en serio y enfrentarse con rigor a la verdad que anuncian, así como a la capacidad de cada uno para seguir o no dicha verdad. Por eso se entiende la pluralidad como una riqueza social, desde el momento en que permite una racionalidad itinerante, una racionalidad en búsqueda.

Probablemente este relativismo facilón descrito sea un síntoma de decadencia cultural. C. Magris completa la cita anterior afirmando: *“Este sincretismo exacerbado es típico de los momentos de transición de una civilización a otra; no es casual que floreciera exuberante al final del imperio romano y de la civilización antigua –época a la que la nuestra se parece cada vez más–, cuando prosperaban cultos supersticiosos de todo tipo y se fabricaban nuevos dioses con los fragmentos de los agrietados dioses de todos los panteones”*.

En estas condiciones ¿qué contenidos puede tener ese reserva mínima de sentido (lo que se ha dar por supuesto) llamada a presidir las relaciones entre personas y grupos en una sociedad democrática? Como he señalado más arriba, quedará reducida a un conjunto de actitudes de “entente” que hagan viable y soportable (nótese que “tolerare” equivale a soportar, aguantar...) la convivencia. Se reduce a un conjunto de normas destinadas a ordenar el tráfico de los distintos intereses en concurrencia. La ordenación de este tráfico es absolutamente necesaria, pero si los conductores de los vehículos en tránsito no saben dónde han de ir, se terminará produciendo un colosal atasco que no hay ordenador ni policía que lo resuelva. Estaremos ante una sociedad en crisis. Lo dicen P. L. Berger y T. Luckmann: *“Los pálidos valores del pluralismo moderno no tienen la capacidad de evitar las crisis de sentido. Pueden tener otros efectos útiles, por cuanto fomentan la coexistencia pacífica entre diferentes formas de vida y sistemas de valores. Aun así, no sirven para contrarrestar en*

forma directa la propagación de las crisis de sentido. Dichos valores le dicen al individuo cómo comportarse frente a otras personas y otros grupos que tienen otras visiones de la vida. Sin embargo, no nos dicen cómo deberíamos conducir nuestra vida...”.

Dicha crisis se explica por la pérdida de profundidad de los contenidos de conciencia fundamentados en las “afirmaciones que se dan por ciertas” (Robert y Helen Lynd). En efecto: si nos imaginamos la conciencia de las personas como una tectónica formada por diferentes estratos, en lo más profundo situaríamos todo ese conjunto de conocimientos, creencias, convicciones que se dan por ciertas, seguras y no cuestionadas y que determinan las concepciones de la vida y sus correspondiente universo de valores de totalidad. En el estrato superficial quedaría ese otro espacio de lo cambiante, de lo opinable por naturaleza, de lo que es negociable, de lo conveniente. ¿Cómo se interrelacionan hoy estos estratos? Berger y Luckmann utilizan una metáfora muy gráfica: *“podemos considerar la conciencia (del hombre actual) como una enorme cafetera: los contenidos de conciencia de todos los tipos se han evaporado hacia arriba, el sedimento residual se ha contraído notoriamente y el café se ha vuelto bastante aguado”.*

O glosando otra metáfora de R. Spaeman, es cierto que una sociedad plural se ha de centrar en las actitudes de convivencia. Estas actitudes han de penetrar en todos los individuos o grupos de una sociedad al modo de las conducciones públicas de agua que han de garantizar suministro a todas las viviendas e instalaciones sociales. Sin embargo, no puede olvidarse que, ese agua (actitudes de convivencia armónica) que circulan por la tuberías del entramado ciudadano brotan de algún acuífero, y que, cuanto más abundante sea el caudal del manadero, más se asegura el suministro. Si se pretende que los acuíferos se alimenten tan solo con el agua que viene de las conducciones públicas, pronto ya no llegaría nada a las tuberías.

El problema más acuciante para alguien que tiene que aprender a vivir con personas de culturas diversas, de distintos estilos de vida, de distintas cosmovisiones, no será tanto el desarrollo de las habilidades sociales suficientes como para negociar la cohabitación, sino esa ausencia de profundidad, esa pérdida de densidad de conciencia acerca de qué es “lo que se ha de dar por supuesto”, pérdida que conduce a la relativización total de los sistemas de valores y los esquemas de interpretación. Y el relativismo no deja de ser una capitulación ante la tarea de dar algún sentido digno a la vida personal o colectiva. Cuando se toma conciencia de una tal debilidad de valores frente al otro distinto, las reacciones son imprevi-

sibles: desde la evasión, al fanatismo. Lo preocupante no es que el otro tenga otra concepción de la vida, de Dios, de la sociedad, de nación, etc. Lo preocupante es que yo no tenga ninguna... Y, por muy equivocado que estuviera el otro, su fortaleza procede de mi debilidad. Lo relevante no es con qué otras ofertas de sentido (o de sinsentido) se han de enfrentar los niños y adolescentes que hoy se educan, sino desde qué seguridades o inseguridades lo hacen.

2.- PROYECCIÓN EDUCATIVA

Una vez que hemos reflexionado acerca del fenómeno de la pluralidad social y del pluralismo, hemos de hacer la correspondiente proyección sobre el hecho de la educación.

En primer lugar, parecería que en una sociedad plural y pluralista en la que la reserva social de sentido se reduce al consenso sobre mínimos, y estos mínimos, a su vez, se han de limitar a las actitudes funcionales de relación (tolerancia, participación, no discriminación, etc) los contenidos de la educación habrían de quedar limitados a aquella esfera de la realidad que resulte, por su naturaleza, indiscutible para todos. Son básicamente indiscutibles las estructuras lingüísticas, las leyes y los mecanismos por los que se rige el medio físico, el depósito canónico de la historia, la historia literaria y artística, la tecnología, etc. propias de un currículo escolar, así como las normas elementales de evitar las molestias a los demás. En contraposición, los distintos caminos por los que el hombre puede conducir su existencia para cumplir una vida lograda, los distintos horizontes para llenarla de sentido, los referentes de último sentido, la diferencia entre el bien y el mal, entre lo conveniente y lo inconveniente, etc. es ampliamente discutido. Ante este hecho, son muchos los que preconizan la exclusión de toda esa esfera de lo discutible del ámbito de la educación con el fin de no condicionar, dicen, las posteriores opciones que puedan hacer los educandos. O, a lo sumo, admiten presentar asépticamente el muestrario de ofertas de distintas visiones discutidas de la realidad.

Ante estas proposiciones, es conveniente tener en cuenta que, cuanto queda excluido de los contenidos de la educación se presenta ante el niño como irrelevante. Este lo percibe como algo no digno de atención, como una infrarrealidad carente de importancia. Y al sacar del foco de atención educativa ese espacio, ciertamente discutido socialmente, se le está privando de componentes básicos para la construcción de su identidad.

Por otra parte, sería ingenuo pensar que, ante la presentación aséptica

de los muchos caminos que existen para que el hombre conduzca su vida a una meta, el educando eligirá uno de ellos decididamente. Lo más probable es que no elija ninguno dejándolos todos en el terreno de lo relativo, de lo facultativo, de lo hipotético. Dice Robert Spaeman que *“la patológica falta de compromiso de muchos adultos jóvenes de hoy en día es ya producto de una educación de este tipo. Se priva a los jóvenes del poder descubridor de la realidad poseído por una visión exigente del mundo y del hombre, por la mera razón de que la realidad también puede verse desde otro ángulo. Ésta es una profunda injusticia con los niños. La confrontación antes de tiempo con el pluralismo de nuestra sociedad conduce casi inevitablemente a la muerte de las profundas potencias espirituales del hombre, al relativismo”*.

Este modo de entender la educación escolar ha influido con bastante frecuencia en el modo de entender también la educación familiar. Son muchos los padres que limitan el ejercicio de la acción de la influencia educativa solamente a los espacios de actitudes funcionales de relación. Excluyen intencionalmente los referentes de sentido (ideales, creencias, cosmovisiones) que vayan más allá (que trasciendan) lo meramente social, amparados en el deseo de no condicionar las futuras opciones de los hijos, o por temor a que, en la confrontación que tengan que hacer con los esquemas vigentes en sus entornos, sufran incomprendimientos y marginación. Quizás se olvida que, por evitar la imposición de una creencia, se puede caer en la imposición de la no creencia, la cual es otra creencia. Rechazamos, con razón, las imposiciones autoritarias, pero aceptamos mansamente las imposiciones con anestesia.

Dicho esto, queda pendiente responder a la cuestión que da título a este capítulo: ¿Qué valores se han de cultivar para vivir en una sociedad plural?

Si estamos ahora considerando esta dimensión social de la educación del niño y del adolescente, estamos hablando de una función básica de la familia, que es la función de socialización. A la familia, casi en exclusiva, corresponde la socialización primaria, sobre la que ya se ha reflexionado en otro apartado. Pero también interviene en la socialización secundaria en concurrencia con otras instancias sociales (escuela, medios de comunicación, instituciones, amigos...). Mas la función socializadora de la familia no puede entenderse solamente como un proceso de acomodación, de modelado o de formateado de las conductas del niño al dictado de lo que es generalmente aceptado. Socializar a un niño y a un adolescente supone, ante todo, formarlo moralmente, en tanto en cuanto tal formación indica que se le prepara para establecer un diálogo responsable

con los demás. Para esto no son suficientes las estrategias de las denominadas “habilidades sociales” (asertividad, flexibilidad, empatía, etc.), ni el cultivo de actitudes de convivencia. Todo ello es imprescindible, pero no es suficiente. Actitudes y habilidades sociales son eslabones de una cadena de conductas sociales que, o bien está anclada en unos valores sólidos (lo que vale por sí mismo y no por su carácter funcional), o resulta una simple “pose” para quedar bien en la foto.

En una sociedad plural y democrática, el modelo de convivencia se tendría que fundamentar los siguientes valores (“lo dado por supuesto”):

a).—La persona es un valor absoluto y es fin en sí misma. No tiene precio, según la afirmación de Kant, sino que tiene dignidad. No puede ser medio al servicio de ningún fin porque ella es fin en sí misma. Es imposible, impenetrable, inabarcable. Es y debe ser el principio, el sujeto y el fin de las instituciones sociales. El orden social se debe subordinar al orden personal y no al contrario.

Lo nuclear de la democracia reside en la elevación que convierte a la persona de súbdito en ciudadano. Pero esta elevación se lleva a cabo como un proceso de humanización. Por ello, el criterio evaluador de un sistema social no reside solamente ni en la representatividad de los ciudadanos en los órganos de decisión de tal sistema, ni en la capacidad de ordenar los intereses de éstos, sino en la orientación humanizadora de esas decisiones, en la aplicación efectiva del principio de la dignidad de la persona.

Esta afirmación de la dignidad de la persona exige la afirmación de la dignidad de la vida humana en cualquiera de sus instalaciones, proclamando la vida misma como un valor intangible, y un nivel de calidad de vida suficiente como para que pueda ser considerada verdaderamente humana. Este valor raíz genera derechos y deberes no sólo respecto a la persona y a la vida de los demás, sino también respecto a la propia persona y a la propia vida.

Aunque parezcan éstas unas proposiciones excesivamente abstractas, hemos de tener en cuenta que, el modelo conceptual que el niño va integrando respecto al valor persona estará vinculado de forma muy decisiva a los modelos de identificación del grupo primario de pertenencia —la familia—, así como a los distintos modelos externos que se le van proponiendo a imitar, bien sea a través de las actividades narrativas, de las actividades lúdicas, etc.

Será de capital importancia que el niño desarrolle desde el principio el sentimiento de “confianza básica”. Tal como ya se ha señalado en otra

parte, este sentimiento, según lo describe Erikson, será la consecuencia de percibirse a sí mismo como alguien que vale para los demás (de haber satisfecho la necesidad de vinculación, de arrimo, de ternura, etc.), puesto que en etapas posteriores su conceptualización de persona estará subordinada a una proyección de la conceptualización que haga de sí mismo. En la base de muchas conductas de intolerancia, de muchas sociopatías, se encuentran con frecuencia desatenciones, desafectos e incluso abandonos traducidos a baja autoestima y proyectados sobre el valer de los demás. En el fondo, cuando al niño se le habla de la persona del otro, la tal persona no la puede concebir sino como alguien semejante a uno mismo. Ser persona, para el niño, es ser como es él o lo que él es. Sobre el referente “persona” proyectará de forma no consciente los sentimientos y las vivencias que, a través de los demás próximos, se van teniendo sobre sí mismo.

El niño va aprendiendo ese valor sagrado de la persona cuando percibe con claridad que, ante sus errores, desaciertos o incorrecciones, no se sanciona su ser, sino simplemente su hacer. Cuando percibe que los adultos que le rodean profesan respeto casi sagrado a las personas con las que se convive y se relacionan. Este respeto se visualiza en la práctica de lo que denominó en otras épocas “normas de buena educación” o “cortesía”, en los comentarios habituales sobre los demás, en la práctica de la compasión y de la solidaridad, etc. El niño que crece en un ambiente donde se habla habitualmente del “sudaca”, del “moraco”; donde se hace mofa de defectos, etc. está configurando una matriz de lectura de realidades personales posteriores por la que no cabe el respeto o la aceptación del diferente.

b).— Si la persona es un valor en sí misma, si predicamos de ella la autonomía respecto a la naturaleza y a la sociedad, entonces estamos afirmando un segundo valor capital: *la libertad*. Y, al ligar el valor persona al valor libertad, habrá que entender la libertad como capacidad de autodeterminación consciente, como autonomía en la elección (autonomía en el pensamiento y autonomía en la voluntad que decide), tal como hemos tratado con un cierto detalle en capítulo dedicado a la libertad de los hijos y la autoridad de los padres.

De poco servirán las libertades democráticas si no hay ciudadanos libres. De poco servirán las instituciones y los mecanismos de funcionamiento democráticos sin sujetos con capacidad de autodeterminación consciente. Lo relevante en el valor de la libertad, columna vertebral de la democracia, es la autonomía en el pensar y la autonomía en el hacer.

“Lo hermoso de la democracia –decía un tertuliano radiofónico– es que pueden votar hasta los analfabetos”. “Es cierto, le contestaba su contertulio; pero es mucho más democrático que no haya analfabetos”.

Pero esta autonomía es precisamente todo lo contrario de la opinión y de la voluntad erráticas, desarraigadas del conocimiento fundamentado y del deber querido. Dice A. Llanos: *“en la democracia, como proyecto de convivencia, el poder político es esencialmente la libertad social entendida como bien común. Lo primario y sustantivo es la “libertad concertada”: el dinamismo ascendente de una acción solidaria por la que los ciudadanos cooperan libremente para alcanzar el bien general. Lo derivado –y, en cierto modo adjetivo– es la concreta estructura política, que viene a constituir el resultado “arquitectónico” de la acción social libre. Para que la organización merezca el calificativo de “democracia”, ha de ser efectivamente una creación libre de los ciudadanos que deje abierto el ulterior ejercicio de la libertad. Porque la libertad misma es expansiva, creadora de libertad”*.

Al plantear la libertad como valor gozne de la democracia, hemos de hacer referencia al valor que le acompaña consustancialmente: la responsabilidad. Sólo quien es libre puede responder de sus actos. Pero también será preciso afirmar que, puesto que la democracia proclama el inalienable derecho de todo ciudadano a la libertad, debe exigirse, también en nombre de la democracia, la responsabilidad por las acciones que se realizan y por las que no se realizan y se debieran realizar. Es la libertad vinculada. En la medida en que una sociedad no sea capaz de promocionar el valor de la responsabilidad en sus ciudadanos, estaría socavando los fundamentos de la misma democracia, por más que se prodigará en la defensa de todas las libertades. Quizás éste sea el camino para la creación de una democracia anestesiada en la que los individuos viven en la ilusión de disfrutar de las más amplias libertades mientras otros asumen la responsabilidad. Probablemente a algunos les interese este estado, pero entonces ha desaparecido el fundamento ético de la democracia.

En otro capítulo se han dado las pautas para la educación de un libertad responsable en el seno de la familia, y no procede repetir los mismos conceptos. Sin embargo, sí parece pertinente advertir para que los padres estén en guardia frente a determinados clichés políticamente correctos de libertad y de democracia desde los que se pretende descalificar toda acción de autoridad paterna. Bajo la capa de democracia se ocultan, con más frecuencia de la deseada, determinadas actitudes de comunicadores, sedicentes intelectuales y hasta docentes –reflejo de determinadas actitudes-escaparate de personas con proyección pública– que representan un

reduccionismo de los jóvenes y, por lo tanto, un desprecio radical a su condición y capacidades. Quizás porque se les teme, se les halaga, al mismo tiempo que se les utiliza en beneficio del consumo, aniquilando todo su potencial de conquista en una pseudocultura de la frivolidad. Por eso, como dice Lustinguer “acampan fuera de la ciudad”, en la oscuridad de la noche... ¿Para no verlos o para que no vean...?

c).– El valor persona mirado desde la vertiente de la libertad, nos conduce a un tercer valor que ha de estar en “la reserva de sentido” o en “lo dado por supuesto” en una sociedad democrática: el valor de la *ciudadanía*.

Cuando hablamos de la ciudadanía como valor, nos estamos refiriendo a la comprensión de la existencia propia no solamente como referida a un yo libre, sino también referida y relacionada con el yo libre de los demás. Esa libertad de los otros se convierte en frontera desde la que el yo tiene que vivir su libertad, pero también como una realidad con la que interactúa para construir la propia identidad, con lo que, la libertad de los demás no solamente me limita sino que también me libera. Este entramado está regulado por el mundo del derecho, aportación básica de Roma a la cultura de occidente.

Hablar, pues, de la ciudadanía como valor es hablar, en primer lugar, de “bien común” en torno al cual los miembros de una comunidad tratan de armonizar sus libertades. No de “interés común”. El interés común a una colectividad podría no ser un bien. Cerrar las fronteras a todos los inmigrantes podría ser una medida aplaudida por el interés medroso de los ciudadanos de un país. Pero ello ¿es un bien? Por eso el propio concepto de ciudadanía, entendida como compromiso colectivo en torno al logro del bien común, tiene un contenido ético. Las crisis sociales de la ciudadanía suelen tener su origen, pues, o en esa pérdida de densidad ética de la vida pública al relativizar e incluso al ningunear el sentido del bien. En ese caso no cabe más que la fuerza de los intereses (¡ay del vencido...!), o al individualismo que encierra a la persona en sí misma y la impide abrirse a los demás y construir con ellos proyectos solidarios. Ambas experiencias están presentes hoy en nuestra sociedad y, por ello, más que hablar de ciudadanía para caracterizar nuestra vida social, habría que hablar de “muchedumbre solitaria”, con menor capacidad de implicación ciudadana cada día a no ser ante los pequeños guirigáis políticos.

Pero la presencia del sentido del bien común en la conciencia de un sujeto nace ya en el primer ámbito de socialización, que es la familia. Precisamente el grupo familiar está llamado a ser el paradigma de ese

universo de relaciones en el que la libertad de cada uno entra en juego contrayéndose, si es preciso, para ensanchar la libertad del otro. Está llamado a ser el arquetipo de la búsqueda del bien del otro por encima del interés propio y, al mismo tiempo, del ordenamiento de los recursos individuales al bien común de la común-unidad de la familia. Es, pues, ahí y por esta vía donde y como el niño debe comenzar a hacer el primer discernimiento entre el bien común y los intereses individuales; entre el deseo de expandir su libertad sin límites y la necesidad de sintonizarla con otras libertades en concurrencia. Difícilmente se puede llegar a integrar el valor del bien común como componente capital del valor de la ciudadanía, si el niño no hace de forma adecuada esa primera socialización, bien por exceso o bien por defecto de protección. Por exceso, porque crecerá configurando una personalidad ególatra (hay familias que parecen sociedades protectoras de la especie “niño” en extinción...) desde la que no alcanza a ver otro bien que el de su deseo. Por defecto, porque el niño que ha carecido de los primeros afectos necesarios ha aprendido a ver el mundo como una realidad de la que se tiene que defender para sobrevivir (lecciones de nuestra picaresca literaria) y suele mirarlo solamente desde el cristal de los intereses privados.

A partir de esta primera socialización y coincidiendo con su ingreso al ambiente escolar, se ampliará la experiencia de lo común a círculos más amplios. Es, precisamente, la toma de contacto con los bienes comunes, lo que le permitirá ir creando conciencia de pertenencia a grupos y entidades más amplios que la familia. Por eso habrá de aprender a cuidarlos. En ese cuidado o miramiento por los utensilios comunes del aula, el niño se siente perteneciente al grupo de aula, de la misma manera que se sentirá perteneciente a la ciudad a través del cuidado y miramiento por los bienes comunes de su ciudad. El sentimiento de ciudadanía no es (no debe ser) un simple sentimiento de ser sujeto de derechos dentro de un determinado contorno social, sino que consiste básicamente en sentirse corresponsable de lo que es común y, por lo tanto, ligado (obligado) a su cuidado: sujeto de deberes.

Y, puesto que no hay conciencia de ciudadanía sin el correspondiente sentimiento de pertenencia a una “cives” común, los valores propios de la ciudadanía se desarrollan a través del “humanismo cívico”, definido por Alejandro Llano como “*la actitud que fomenta la responsabilidad de las personas y las comunidades ciudadanas en la orientación y desarrollo de la vida política*”.

Ciudadanía, derechos, deberes, bien común, humanismo cívico. Todo ello, al final se articula en torno a tres valores básicos, a través de los

cuales se expresa el valor raíz, el valor persona: la justicia, la solidaridad y la igualdad.

No hay sentido de la ciudadanía sin sentido de la justicia. Pero la justicia, si queremos volver a las fuentes de nuestra cultura, que se alimenta del pensamiento judeo-cristiano, trasciende los equilibrios conceptuales de “dar a cada uno lo que le corresponde”. En el pensamiento judeo-cristiano la justicia está vinculada a la compasión y a la misericordia. El Dios Justo es el que vela por el pobre y por el necesitado, por la viuda y por el débil. Y hará justicia, recordémoslo, preguntando qué se hizo por el que pasaba hambre, por el que sufría enfermedad, por el perseguido, etc.

Es precisamente la compasión y la misericordia lo que nos humaniza. Llama la atención la vinculación que, incluso en el lenguaje común hacemos de estos dos términos: compasión y humanización. El pobre pide “por humanidad...”; descalificamos una conducta inmisericorde como falta de humanidad...; calificamos a una acción compasiva como obra humanitaria. Está claro: cuando compadezco al otro (padezco con él) me uno al otro hombre, y en ese contacto entre seres humanos, nos humanizamos. Cuando me aíso en mi egocentrismo, me separo del hombre y me acerco al bruto: me embrutezco. “*No hay modo de instaurar el orbe ético*—dice J.A. Marina en su libro, “La lucha por la dignidad”— *si no se toma en serio el sufrimiento y la humillación humanos*”.

Por eso no está tan claro que se puedan establecer fronteras nítidas entre la justicia y la solidaridad, entre la solidaridad y la ciudadanía. Victoria Camps define en “Virtudes públicas” la solidaridad como “*un sentimiento de comunidad, de afecto hacia el necesitado, de obligaciones compartidas, de necesidades comunes*”. La solidaridad (“solidus”, moneda, paga, sueldo) es, pues, el sueldo que hay pagar al otro por su condición de persona. Y lo que se ajusta como sueldo a tal condición ha de ser también de carácter personal. Y lo más personal es la libertad que poseo como un capital del que he de disponer con apertura al bien común. Y el bien más común es la justicia.

En el momento en que se pretenda ordenar las libertades insolidarias de todos los ciudadanos con los diferentes intereses que ellas generan, ya no será posible hablar en rigor de justicia y, mucho menos de solidaridad. Quizás entonces la democracia se ha reducido ya a papel de celofán.

La solidaridad y la justicia, a su vez, presuponen *el valor de la igualdad*. Igualdad moral o “igualdad en la libertad”, lo cual trae consigo el respeto a las diferencias, uno de los pilares de la democracia. En realidad, cuando socialmente se afirma y se reivindica la igualdad, implícitamente

se está afirmando la diferencia. Si no, no sería necesario insistir en dicha igualdad. Con el valor de la igualdad se trata de garantizar el acceso de todos los ciudadanos a todos los bienes de carácter material o espiritual.

La hipertrofia de este valor, sin embargo, podría llegar a convertirlo en un contravalor si, junto con la igualdad, no se tiene en cuenta la contraparte de la identidad y de la diferencia. Quizás sea oportuno recordar que, cuando hablamos de democracia, estamos hablando de una comunidad de personas, no de una masa de individuos. Con V. Frankl tendríamos que afirmar que *“no es solamente la existencia individual la que necesita de la comunidad para cobrar un sentido, sino que, a su vez, la comunidad necesita también de la existencia individual para significar algo. Por eso la comunidad se distingue sustancialmente de la simple masa. La masa no tolera en su seno individualidades y, menos aún, que la existencia individual cobre en ella plenitud de sentido”*. Y es que si reducimos al hombre sacándolo de su dimensión más profundamente humana, y lo proyectamos a una sola dimensión inferior, la social, entonces, efectivamente, el valor supremo es la igualdad, de la misma manera que un vaso, una botella, un plato, proyectados sobre un plano inferior no son más que círculos cerrados iguales a pesar de su evidente diferencia. Por ello podemos afirmar que los ciudadanos en una democracia, a pesar de su igualdad moral, son insumables e indivisibles (insumisos e indivisos).

Por último, habría que señalar que, difícilmente se podría cultivar la mayor parte de esos valores sin la presencia de un valor más: *el valor comunidad*. Hay la posibilidad de organizar una vida en común de forma democrática cuando hay una conciencia de “nosotros”, en tanto que pertenecientes a un grupo con identidad y con una empresa en común. Ello es lo que da lugar a los valores del bien común. En los casos en que el grupo de referencia queda difuminado, también se hace difusa la conciencia de identidad y, por ello, la percepción del bien común. Lo que convierte a los individuos aislados en ciudadanos de una democracia es una conciencia cultural que dota de significado a su participación en la vida del grupo en busca de sentido.

El valor comunidad, sin embargo, podría llegar a dificultar el cultivo de otros valores esenciales en la sociedad democrática cuando se sobrevaloran los caracteres étnicos o de grupo social, toda vez que la afirmación desmesurada de las identidades colectivas diferenciales suele producir un efecto centrípeto que conduce a relacionarse con el otro no en tanto que persona, sino en tanto que perteneciente a la misma etnia, clase, estructura, cultura, etc. Entonces quedan automáticamente expulsados del

universo de valores los que derivan de la condición de persona del otro, así como la igualdad, la solidaridad, etc. o, por lo menos, quedan deformados y reducidos a los intereses del grupo.

Todos estos valores se presentan con una jerarquía funcional. El valor matriz es, sin duda, el que se refiere a la persona como valor absoluto y fin en sí misma. Sin la toma de conciencia o interiorización de este valor, la propuesta del valor de la libertad, de la justicia, de la solidaridad, de la igualdad, etc. quedaría sin anclaje y, por lo tanto, sus enunciados no pasarían de meras declaraciones retóricas. Otro tanto puede decirse del valor comunidad. Sin ese sentimiento de pertenencia, difícilmente se podrán cultivar los correspondientes valores de solidaridad, justicia, igualdad, etc.

Sobre el fundamento de estos valores comunes en una convivencia democrática se construirán estructuras de sentido o sistemas de valores diversos en función de las distintas opciones personales o grupales propios del pluralismo que, no solamente permite, sino que fomentan la democracia.

Aquellos valores y este pluralismo exigen una disposición de conducta (actitudes) de relación interpersonal, objeto del necesario cultivo educativo. Hemos de insistir en que, si solamente pretendiéramos conseguir en los educandos unas disposiciones de conducta, la acción educativa habría de establecerse sobre la base del condicionamiento operante, bien sea condicionamiento social o condicionamiento psicológico. Las normas y las sanciones positivas o negativas tienen el valor de estímulo. La educación para la democracia no pasaría de ser un simple proceso de socialización para copiar o reproducir las vigencias sociales. Sin embargo, tendríamos que convenir que existe el riesgo de que, desaparecido el condicionante, se debilite e, incluso, se extinga la disposición de conducta. No tendríamos personalidades con estructuras psíquicas democráticas, a pesar de que mantuvieran actitudes democráticas. Ello, no obstante, no quiere decir que dichas actitudes no deban ser objeto de cultivo educativo. Entre valores y actitudes se produce una interacción de doble vía por la que entendemos que, la interiorización de los valores base producen unas determinadas conductas, al mismo tiempo que la práctica de esas conductas facilita la interiorización de tales valores.

d).– Veamos algunas de esas *actitudes de referencia* que tendrá que aprender el niño (y el adulto) en la relación con los demás.

Si consideramos la persona como el valor central, como algo “sagrado”, la actitud que se corresponde en la relación interpersonal es la de

respeto tolerante al otro. Se introduce aquí el término “tolerante” o “tolerancia” sabiendo que socialmente se está haciendo un uso abusivo del mismo, hasta el punto de referirse en muchos casos más a la claudicación del relativismo que a una exigencia del valor sagrado de la persona. Escribía ya en 1993 Julián Marías en un artículo de prensa:

“Hay que revisar el estado de consenso en diferentes campos y determinar qué es de verdad intolerancia y qué no lo es. Se está deslizando la noción de que todo es equivalente, de que no hay verdad ni falsedad, de que todas las conductas son aceptables y lícitas. Esto es absolutamente erróneo, y se está llegando a que lo que no se tolera es la razón que justifica la verdad o la moralidad de algo. Esta sería la forma más monstruosa de intolerancia, frente a la cual son muchos los que no tienen defensa. La tolerancia exige la verdadera convivencia, es decir, vivir y dejar vivir a los demás, sin negarlos ni silenciarlos ni pretender suprimirlos. Pero con entera libertad para combatirlos, mostrar que no tienen razón, que falsifican la realidad, que niegan los derechos de otros, que pretenden imponer lo que no se puede aceptar. En suma, que ejercen una intolerancia respecto a lo más respetable de este mundo: la realidad y la capacidad de justificar cómo es; en otras palabras, la verdad.”

La cita no precisa de más glosa o comentario. Pero la actitud de respeto tolerante sí necesita que paralelamente se desarrolle la actitud de autoafirmación o de firmeza frente a lo distinto o diverso como savia de la que se nutre la dialéctica del pluralismo.

Podemos afirmar que el verdadero fundamento del plural es el singular. El pluralismo no es un híbrido que surge como consecuencia de la renuncia de cada uno a su identidad, sino que es la consecuencia de la posibilidad de que cada ciudadano pueda afirmar en la sociedad sus propias convicciones, su propia cultura, su propio ser y forma de ser, el conjunto de rasgos dados por sus instalaciones concretas sin temor a sufrir ningún tipo de exclusión. Es la singularidad la que puede y debe enriquecer la pluralidad. En caso contrario, el pluralismo, lejos de humanizar, masifica. Por eso, la educación para vivir en una sociedad plural no exige solamente estrategias de tolerancia, sino también estrategias de autoafirmación, al menos hasta donde ésta no sea disfuncional para el grupo. Cuando hoy se habla de los problemas de la multiculturalidad en la sociedad occidental y se plantea la necesidad de integración de personas o colectividades procedentes de otras culturas, hemos de pensar que no sería legítimo exigir que dicha integración se lleve a cabo con renuncia a los rasgos de identidad de procedencia, siempre y cuando tales rasgos no se opongan a las normas de convivencia que se han dado las sociedades democráticas que los acoge.

El respeto y la autoafirmación han de conducir a las *actitudes relacionadas con el diálogo o "razonamiento comunicativo"*. Son éstas actitudes que han de conducir a la superación del recurso a cualquier fuerza para imponerse o para conseguir ventaja sobre los demás. A dialogar no se aprende simplemente dialogando. Tres son los presupuestos del verdadero diálogo: creer en la razón como instrumento de acceso a la verdad, deseo de superar los posibles prejuicios, capacidad de "imaginación psicológica para ponerse en la perspectiva del otro con quien se dialoga.

El primer enemigo del diálogo hay que situarlo en la desconfianza en la razón, desconfianza que se produce en alianza con la negación de la verdad. Si cada cual tiene su verdad, y todas las verdades de cada cual son igual de verdaderas (por lo tanto igual de falsas...), el diálogo nos es sino una cháchara insustancial, un girar de tiovivo que entretiene pero que no lleva a ninguna parte. Si la razón no es un instrumento fiable para encontrar esa verdad, entonces el diálogo no pasa de un exhibicionismo de ocurrencias. Todas las "opiniones" valen igual y, como dice el sociólogo Javier Elzo, el derecho a la opinión termina convirtiendo a ésta en fundamento de derechos. Precisamente el diálogo adquiere su legitimidad en la convicción de que el "razonamiento comunicativo" es una vía para acceder más fácilmente a la verdad. Parece, sin embargo, evidente que la fertilidad del diálogo requiere la comunicación de razones suficientemente informadas. Desde la ignorancia, el diálogo no es sino ignorancia compartida.

Pero, conviene modular bien la confianza en la verdad, porque, confianza en la verdad más prejuicio da como resultado fanatismo. Dice J.A. Marina: "*si el lector ha conversado con alguno (fanático) se habrá dado cuenta de que pueden ser muy razonadores y aducir muchos argumentos. Sin embargo, son impermeables a las razones ajenas, entre otras cosas porque han elegido su prejuicio como nivel de evidencia, de modo que lo que confirma el prejuicio es real y lo que lo pondría en tela de juicio se considera irreal o irrelevante*". Solamente cuando se admite la posibilidad de estar equivocado, o de que haya otras vertientes de la realidad que no se han tenido suficientemente en cuenta, adquiere sentido el diálogo.

Para ello será preciso tener la capacidad de situarse mentalmente en el argumento del otro con quien se dialoga. Esta flexibilidad mental es la que permitirá captar el núcleo argumental del interlocutor. Cuando en una discusión o diálogo hemos ensayado acostumbrar a cada uno de los interlocutores a repetir la intervención de quien les precede en el diálogo antes de aportar su argumento, constatamos que el tiempo de discusión se acorta y los acuerdos se producen con mucha facilidad. Frecuentemente

las sesiones de diálogo no son sino monólogos ordenados por asociación espontánea de ideas. Cada uno de los contertulios elige de quien le precede la idea que le va a permitir una intervención más brillante sin considerar el contenido de los argumentos.

Educar para el diálogo es, pues, mucho más que enseñar a los hijos-educandos a guardar turnos de palabra, a dar su opinión sin descalificar, a renunciar a vencer, etc. Educar para el diálogo pasa por educar en el amor apasionado a la verdad, en la confianza en la razón informada, en la permanente revisión de prejuicios y estereotipos, en la escucha respetuosa.

Acabamos este capítulo con una suerte de “ritornello” que está presente en casi todos los capítulos: los valores para vivir en una sociedad plural se aprenden viviendo al lado de adultos que, instalados en una sociedad plural, mantienen una identidad clara y gozosa de valores sin necesidad de rechazar, marginar, excluir, descalificar, despremiar, etc. al otro distinto, antes bien, lo acepta, lo acoge, dialoga, etc. a pesar de las diferencias.

BIBLIOGRAFÍA

- BERGER, P. L. y LUCKMANN, T. (1997): *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*, Barcelona, Piados.
- BUBER, M. (1993): *Yo y Tú*, Madrid, Caparrós Editores.
- CAMPS, V. (1994): *Los valores de la educación*, Madrid, Anaya,
- CORTINA, A. (1995): *Ética civil y religión*, Madrid, PPC
- _____, (1992): *Ética mínima*, Madrid, Tecnos.
- GONZÁLEZ DE CARDEDAL, O. (1984): *España por pensar*, Salamanca, Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- LLANO, A. (1999): *Humanismo cívico*, Barcelona, Ariel.
- MAGRIS, C. (2001): *Utopía y desencanto*, Barcelona, Anagrama.
- MARÍAS, J. (1995): *Tratado de lo mejor*, Madrid, Alianza editorial.
- MARINA, J. A. (2004): *Crónicas de la ultramodernidad*, Barcelona, Anagrama.
- _____, (1994): *Ética para naufragos*, Barcelona, Anagrama.
- MARINA, J. A. y VÁLGOMA, M. (1999): *La lucha por la dignidad*, Barcelona, Anagrama.
- SCHÜTZ, A. (1993): *La construcción significativa del mundo social*, Barcelona, Piados.
- SPAEMANN, R. (2003): *Límites. Acerca de la dimensión ética del actuar*. Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias.
- TEDESCO, J. C. (1995): *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Anaya.

EL COMPROMISO POR LA VERDAD EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN*

Por JOSÉ ÁNGEL AGEJAS ESTEBAN
Universidad Francisco de Vitoria

SÍNTESIS

Tras una primera definición del periodismo como saber eminentemente prudencial, se expone con mayor detenimiento la mutua implicación que existe entre la Verdad y la libertad humana para comunicarla. En un segundo momento se analizan algunas de las principales dificultades intrínsecas de la comunicación humana para, finalmente, desarrollar cuáles son los principales desafíos que han de ser afrontados para una comunicación de la verdad hoy.

En primer lugar quiero agradecer muy sinceramente a la Fundación Universitaria Española, al coordinador de este curso, el Doctor Eudaldo Forment, y a la secretaria del mismo, la Doctora Teresa Cid, la amable invitación a participar en el mismo y a compartir con ustedes la disertación que se me encomendó para esta sesión.

La segunda cuestión protocolaria que se impone en circunstancias como éstas suele ser la de valorar la importancia del tema sobre el que versará la charla y reseñar su enorme trascendencia. Y obviamente será así. Ahora bien, el tema que se me ha encomendado tiene, a mi parecer, dos grandes peligros que trataré de evitar. Al señalarlos trataré, pues, indirectamente, de situar la que considero verdadera importancia del tema que nos ocupa esta tarde.

En primer lugar tenemos la dificultad de convertir la conferencia de hoy en una enumeración, ni tan siquiera exhaustiva, de las constantes

* Conferencia pronunciada en la Fundación Universitaria Española el 9 de marzo de 2005 en el VII Curso de Antropología Filosófica: Verdad y Comunicación.

agresiones que los medios de comunicación social perpetran contra la verdad, y por tanto, contra la inteligencia y la dignidad de sus destinatarios por un lado, y contra la realidad misma y sus exigencias por otro. Aunque hagamos alusiones a algunas de estas agresiones, el contexto del seminario nos exige superar este nivel del discurso y en caso de que sean pertinentes, que dichas alusiones se hagan desde un planteamiento más general, más elaborado teórica y críticamente. Es mi propósito situarme ahí y espero conseguirlo.

Y por lo mismo, la segunda dificultad se plantea a la hora de considerar el tema desde una perspectiva tan abstracta que no incida en la dimensión concreta del compromiso que ha de darse entre la verdad y los medios de comunicación. Trataré de que mis palabras esta tarde se muevan siempre entre estos dos límites negativos, por exceso o por defecto: la total fragmentación de los contenidos del debate casuístico o la abstracción ajena a la realidad.

Teniendo esto en cuenta, el hilo argumental de esta conferencia será el siguiente: partiremos de una primera definición del tipo de saber y de quehacer que es el periodismo, lo que en definitiva supone definir qué relación esencial se da entre la verdad y la comunicación social, para poder analizar así cuál es la relación que ha de darse entre la verdad y la dedicación de las personas que tienen a su cargo los medios de comunicación: verdad y compromiso, en consecuencia, van íntimamente unidos. A partir de aquí veremos cuáles son las dificultades intrínsecas del mundo de la comunicación que hacen peligrar esa vinculación esencial, y ante las cuales, por tanto, es menester que el profesional de los medios de comunicación esté particularmente en guardia. Finalizaremos con la consideración de algunos de los retos que han de ser tenidos en cuenta para hacer posible la estrecha relación entre verdad y comunicación.

1. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA VERDAD

Muchos tienen la sensación, o quizá incluso aún más, el convencimiento de que la Humanidad que afronta el inicio del Tercer Milenio de la era cristiana se encuentra ante problemas inéditos, insospechados y, lo que para quienes así lo perciben es lo peor, ante los que no contamos con instrumentos racionales suficientes como para reaccionar adecuadamente. No comparto plenamente dicha sensación, y en consecuencia, tampoco las derivaciones críticas que se siguen de ella. De lo que sí estoy convencido y me van a permitir que se lo enuncie así al inicio de mi intervención, es de que nos encontramos ante una nueva forma de problemas siempre presen-

tes en la historia de la Humanidad. Tal es la tesis que me propongo explicitar en los siguientes minutos. Cambian los accidentes, no la sustancia del problema: la comunicación forma parte esencial de las acciones propias de la naturaleza racional humana. Lo que no es esencial a la naturaleza humana es el medio técnico del que el sujeto se vale para llevar adelante esa comunicación con los demás sujetos. Ahí aparecen retos y problemas particulares propios de la sociedad tecnológica de la que formamos parte. Asumo, pues, ante ustedes, el compromiso de perfilar lo esencial y lo accidental de la cuestión, para analizarlo con mayor detenimiento.

La reflexión sobre la relación entre verdad y comunicación dentro del ámbito de los medios de comunicación social, con ser un aspecto restringido dentro del tema general, sigue siendo un tema lo suficientemente amplio como para que su extensión cause algunas dificultades. Medios de comunicación social son los periódicos, sin duda. Pero también la televisión y la radio, la mayoría de cuyas horas de programación no tienen una función informativa. Y medio de comunicación es el cine, e Internet... Comunicación social e información no son lo mismo, aunque estén íntimamente relacionadas. ¿Sobre qué versarán exactamente nuestras reflexiones? Pues sobre todo hablaremos del compromiso del periodista con la verdad en los medios de comunicación. Por tanto, hemos acotado el mundo de los medios al de los medios en su vertiente informativa, aunque en un sentido más general, siempre que hablemos de comunicación es posible trasladar ese compromiso con la verdad a ésta en su sentido no sólo informativo, de contenidos correctos, sino también a la verdad moral, antropológica, e incluso poética.

1.1 Un problema siempre antiguo y siempre nuevo

¿Por qué defendemos que los problemas que plantea la denominada sociedad de la información (o del conocimiento, e incluso a veces también llamada sociedad del espectáculo, lo que ya indica no poco el caos de percepciones en el que nos movemos) no son nuevos, sino nuevas versiones de problemas «clásicos»? La mejor respuesta es, a nuestro parecer, recordar las páginas finales de un clásico de la filosofía, el *Fedro* de Platón, también conocido como diálogo *sobre la Belleza*, en las que se nos narra el mito egipcio de Theut y Thamus. Decir que el hombre es un animal racional es sinónimo de decir que es un animal de comunicación, ya que la comunicación es el resultado de una serie de acciones puestas en marcha por un sujeto racional. Fuera de la condición racional no encontramos sujetos capaces de comunicación propiamente dicha. El

lógos griego tenía, como mínimo, esas implicaciones. De ahí que nos haya parecido una sugerencia más que interesante iniciar nuestra reflexión con el *Fedro* de Platón, diálogo de la época de madurez del filósofo en el que vuelve sobre los temas que más le preocupan desde el punto de vista intelectual, y en el que recupera la figura de un Sócrates defensor del intelectual entendido como quien discierne la Verdad por encima de los ropajes de la retórica. Ese mito, —como afirma Lledó— descansa sobre dos tesis principales: la de que las letras podrán alimentar la memoria de los hombres, pero que las letras serán algo vivo en la medida en la que la memoria se reavive, también, desde la reflexión.

Asumimos como punto de partida la paradoja planteada por el filósofo griego como tesis de fondo de su disertación, a saber, la que supone que a la vez que confiamos a unos medios técnicos (la escritura entonces) la transmisión de la memoria, esto es, según la gnoseología platónica, de la verdad que tenemos en nosotros, necesitemos de ellos para que dicha memoria sea más eficaz y constante, a la par que duradera en el tiempo y útil para las generaciones venideras. Los textos contrapuestos serían:

Frente a una *escritura que impulsa una memoria*, surgida de «caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos» (275a)

Platón propone —y de hecho hace— *escribir «palabras portadoras de simientes* de las que surgen otras palabras que, en otros caracteres, son canales por donde se transmite, en todo tiempo, esa semilla inmortal» (277a)

No podemos ocuparnos aquí de exponer la gnoseología platónica por lo que respecta a la explicación del origen del conocimiento y la validez de los criterios de verdad, simplemente nos interesa retener la contraposición entre la verdad que reside en el depósito de la memoria —y que por ello es garantía de lo auténtico— y lo que desde fuera de dicho depósito puede falsearla, lo que provoca su derivación hacia la *inautenticidad*. Es cierto que la transmisión de la verdad puede ser favorecida o entorpecida desde fuera, por los medios, pero en ningún caso podemos partir del supuesto de que esa verdad se encuentra ya en la mente humana. La grave responsabilidad de los medios, de los profesionales que en ellos trabajan y de los destinatarios que reciben sus mensajes, no es otra a nuestro parecer, que la de contribuir a la difusión y conocimiento de la verdad.

Aquí limitaremos nuestra reflexión. Pero podríamos ampliarla desde la información periodística al conjunto de la actividad comunicativa, para mostrar cómo en un sentido más profundo, los medios de comunicación han de estar al servicio de la verdad plena del ser humano. Pasando así de la verdad informativa a la «posibilitación» de experiencias esencialmente

humanas que hagan al sujeto capaz de alcanzar la verdad de sí mismo. Y es que cualquier elaboración racional humana alcanza o no su plenitud en la medida en la que en ella esté presente o ausente el *logos*, la razón que nos humaniza o nos deteriora (MARTÍN ALGARRA, 2003).

El conflicto del *Fedro*, pues, es el reto de la labor del periodista no sólo como transmisor de datos ciertos, sino sobre todo, como aquel «descubridor del sentido» presente en la realidad, que constituye su verdad más esencial. El profesional de la información tiene pues el deber de comunicar esa verdad fáctica y ese sentido a los demás. Su compromiso, por tanto, ha de llevarle a impedir que los medios de comunicación se conviertan de simples medios, en fines que, por razones diversas, oculten ese sentido. Hay que tener en cuenta como señalan los estudiosos de los escritos platónicos, (ver LLEDÓ: 1992), que en este diálogo nos encontramos con un texto peculiar en distintos sentidos: por un lado se trata de un diálogo que sólo recientemente se ha considerado de la madurez platónica y no un escrito de juventud como se pensaba anteriormente. Y es que seguramente tanto en el error previo como en la datación actual haya intervenido un factor esencial: no tiene un tema definido. Jaeger abre la presentación de este diálogo en su famosa *Paideia*, comentando que «ante ninguna obra de Platón ha vacilado tanto el juicio de la posteridad» como ante este diálogo (JAEGER, 2001: 982). La ausencia de un tema definido no se debe a una ausencia de madurez a la hora de tener que determinarlo, sino que más bien lo que se plantea el propio Platón es reflexionar sobre la vocación del que reflexiona, no sobre el contenido de la reflexión. No es falta de «materia» lo que lo define, pues, sino plena conciencia de la propia vocación filosófica.

Los saberes liberales en general, y la Filosofía como el más libre de todos en particular, se han ocupado siempre de reflexionar sobre el sentido de las acciones humanas, y en particular de una de las más claramente racionales: la comunicación. Por tanto, si no es un problema esencialmente nuevo, se nos impone ahora pensar con más detenimiento de la particular circunstancia que rodea el ámbito de la comunicación, y más particularmente, como ya hemos indicado, de la información.

En los últimos años, gracias a la versión cinematoográfica, ha adquirido un mayor relieve y presencia social la fantástica —que no fantasiosa— saga del inglés Tolkien, *El Señor de los Anillos*. Una de las síntesis que podríamos hacer de ella sería la de decir que supone un tratado vivo de las grandes virtudes morales. Cada personaje, cada situación, el conjunto de los avatares suponen la plasmación de qué supone el ejercicio de la prudencia, la fortaleza, la amistad, la fidelidad,... Pues bien, en un de-

terminado momento, ya al final de la obra, una vez que el bien ha vencido sobre el mal gracias a la perseverancia y la lucha de todos, uno de los personajes, el enano Gimli exclama: «pero si hubiese conocido el peligro de la luz y de la alegría, no hubiese venido».

¿Por qué traemos a colación aquí esta cita? Para ilustrar el título de nuestra conferencia y mostrar que a nuestro entender, la relación de los medios de comunicación con la verdad es ante todo una cuestión moral, no una cuestión lógica. Y una cuestión moral en un doble sentido: porque en primer lugar el periodista ha de buscar honradamente la verdad de los hechos y acontecimientos humanos y en segundo lugar porque ha de comunicarlos con verdad para el bien común. La inteligencia del periodista ha de regirse por la prudencia y su voluntad por la fortaleza. En los apartados que completan este primer punto buscaremos hacer explícitas estas dos cuestiones: qué tipo de acción humana es la periodística, por un lado, y qué tipo de relación existe entre esa acción y la verdad por otro.

1.2 Índole prudencial del saber y la profesión periodística

Por claridad, hemos acotado el amplio terreno de la comunicación al ámbito del periodismo informativo. Pero con todo, no está nada claro que cuando hablamos de periodismo todos entendamos lo mismo, ni tan siquiera que todos los profesionales que se dedican a su ejercicio entiendan su labor del mismo modo. Hay quien ha definido el periodismo como «un saber prudencial que consiste en la comunicación adecuada del saber sobre las realidades humanas actuales que a los ciudadanos les es útil saber para actuar libre y solidariamente» (GALDÓN 2002: 19). Así lo entendemos nosotros y será el concepto que tengamos presente al hablar de la profesión.

En el siguiente apartado mostraremos qué verdades son aquellas con las que el periodista ha de comprometerse. Aunque la división es algo forzada, en este punto nos limitaremos a mostrar por qué decimos que el periodismo es un saber prudencial. Decían los clásicos que lo primero en la intención es lo último en la ejecución: tal es el papel de la finalidad o causa final en la acción humana. El periodismo como saber tiene un objeto y una finalidad, unos contenidos y una razón de ser, que coinciden en un cierto sentido pero que no se identifican sin más.

El periodista ha de saber cómo determinarse en la acción que lleva a cabo: no es un mero conocedor de cosas y de hechos (el historiador lo es, el economista lo es, el policía también) sino aquel que conoce en orden a comunicar. La inteligencia se especifica por el objeto conocido, por la verdad del hecho conocido. Pero el saber periodístico no puede quedarse

en el mero conocimiento del dato, sino que ha de saber y discernir teniendo en cuenta que su saber tiene como fin el de dar a conocer aquello —todo y sólo aquello— que es preciso para el bien común. La finalidad de las acciones humanas es puesta por el sujeto de forma consciente e intencional en el acto mismo por el que tiende a ellas. Y en esa relación con el fin propio del sujeto, el ejercicio de la inteligencia implica también el discernimiento sobre los medios para alcanzarlo. Dicho de otra manera, el periodismo y su relación con la realidad, no se definen sólo por un contenido objetivo ni por una realización mecánica o formal. El papel de la finalidad es esencial para comprender adecuadamente las acciones humanas, y en consecuencia, también la profesión periodística como tal (AGEJAS 2003: 115).

En otras palabras, más coloquiales: el periodista no es aquel que se entera de lo que otros no saben para decirlo y soltarlo sin más. Eso sería un concepto de la profesión periodística muy limitado, muy atado al ambiente positivista en el que nace determinado modo de entender el periodismo, y que como veremos constituye una de las graves dificultades intrínsecas de la comunicación. Y el positivismo ya sabemos cómo reduce el saber a mero conocimiento de datos empíricos. El positivismo excluye del ámbito del saber, además de la metafísica, todo aquello que permite el análisis y el discernimiento histórico y crítico. Pero está claro que nosotros entendemos al periodista no como una simple grabadora de datos, sino como un sujeto responsable que a través de su acción intelectual y profesional quiere conocer con verdad la realidad humana actual, para discernir lo que en ella contribuye al bien común, lo que de esa realidad humana actual debe darse a conocer para el mejor desarrollo de la vida en sociedad.

Pero por otro lado también limita una recta comprensión del periodismo la mentalidad relativista que parte del convencimiento de que la verdad es imposible, y de que por tanto, el periodista lo único que puede hacer es, en el mejor de los casos, ser un relator de fragmentos inconexos de realidad. El informador ni puede ni debe pretender, desde esa visión postmoderna, conocer la realidad humana actual. Eso es algo imposible. De manera no menos irresponsable que la que se sigue del postulado positivista, el periodismo en este caso no sirve al bien común: contribuye más al caos reinante porque no ayuda a la comprensión de la realidad.

Frente a estos dos modos de entender y ejercer el periodismo — bastante extendidos hoy todo hay que decirlo— hemos defendido que el periodismo ha de ser un saber prudencial. En este concepto del periodismo está implícita una comprensión realista del sujeto humano, basada en una metafísica realista. De donde se sigue que entendemos que las facul-

tades espirituales de este sujeto se definen por el objeto al que tienden, y se especifican además por la finalidad buscada intencionalmente. En concreto, que no sólo la inteligencia es capaz de conocer la verdad, sino también que la voluntad se determina hacia el bien que ha de ser hecho. La comprensión de la realidad y su comunicación informativa no son acciones neutras, sino que en ellas está presente la especificación de la voluntad del sujeto por el fin al que tiende de modo consciente. La prudencia es la virtud que guía a la inteligencia para el discernimiento sobre el bien moral que ha de ser realizado y sobre los medios más adecuados para conseguirlo. Es la virtud «puente» entre la inteligencia y la voluntad, o dicho de otro modo, la que sostiene el ejercicio racional de la voluntad.

1.3 La estrecha relación entre verdad y compromiso

Nos parece que este breve apunte sobre la definición del periodismo como saber prudencial nos ha puesto ya sobre la mesa la cuestión fundamental que hemos de definir aquí: por qué el compromiso con la verdad, y con qué verdad ha de comprometerse el periodista. Por eso en este apartado hemos de ocuparnos de manera sintética de los tipos de verdad y de la posibilidad y estilo de la comunicación de cada una de ellas, así como de la definición de información y de su posibilidad real a través de los medios de comunicación. Dicha elaboración nos abrirá el camino al resto de nuestra conferencia.

Cuando normalmente hablamos de verdad, y sobre todo de verdad en los medios de comunicación, y más en concreto todavía cuando nos referimos a la verdad informativa, muchas veces sólo se está entendiendo el concepto de verdad en uno de los tres posibles sentidos que tiene. Y que quizá no sea el más significativo e importante. Haremos una breve exposición del triple sentido de la verdad para ver cómo cada uno de ellos está presente en el ejercicio del periodismo, y por tanto, podemos esperar razonablemente que sean buscados y respetados. Dice el Doctor Angélico en el cuerpo del primer artículo de la muchas veces citada cuestión disputada *De Veritate*: «encontramos tres formas de definir la verdad y lo verdadero. De una manera, según aquello que precede al concepto de verdadero y en lo que se funda lo verdadero. [...] Otra manera de definirlos es según aquello que formalmente termina al concepto de verdadero. [...] La tercera manera de definir lo verdadero es según el efecto consiguiendo».

El doctor Forment explica con todo detalle estos tres sentidos en dos extensos artículos a los que remitimos sin duda a quien quiera ampliar

esta explicación (ver FORMENT 1997) y en los que nos hemos inspirado para perfilar este resumen. En el lenguaje coloquial solemos entender la verdad únicamente en el sentido más formal del término, es decir, como «la adecuación entre intelecto y realidad», de modo que damos por supuesto que la verdad es algo que se da en el juicio y su esencia está en esa concordancia. Ahora bien, Santo Tomás de Aquino expone en distintos momentos de su obra que los sentidos de la verdad son al menos tres, y que por tanto el que acabamos de enunciar como el más común o coloquial simplemente sería uno de ellos.

El primero de los sentidos de verdad (segundo en el texto que acabamos de citar) es el que se refiere a la verdad que está en el entendimiento en cuanto que está en acto y en el acto mismo de intelección nos manifiesta lo que las cosas son. Dicho de otro modo, en cuanto que el sujeto está presente a sí mismo, y es consciente de su realidad como inteligencia que conoce, conoce la esencia de aquello que conoce. Por eso dice Santo Tomás que lo verdadero está primeramente en el entendimiento. Ahora bien, este primer sentido de la verdad se da únicamente en el acto del juicio, pero es posible sólo gracias a que la verdad conocida se adecua a la cosa conocida. La verdad del ente es ontológicamente primera y posibilita la verdad conocida. Conocer esa adecuación es conocer la verdad, que es el segundo sentido (primero de los expuestos en el texto), que supone lo anterior aunque para el modo humano de conocer se produce «después». Resumiendo y desde el punto de vista del orden de las acciones del entendimiento: un primer significado alude a la verdad como lo conocido, el segundo como el conocimiento de la conformidad entre la realidad y lo conocido.

Cuando hablamos del compromiso del periodista por la verdad, estamos entendiendo desde luego que como sujeto espiritual, dotado de inteligencia, apuesta por comunicar esta adecuación que él ha conocido como verdadera. El primer sentido de la verdad funda el acto de comunicación en cuanto que en la intelección conocemos la verdad de las cosas. Es una primera dimensión del compromiso del periodista por la verdad: ha de formar su inteligencia a través de hábitos de trabajo y de estudio de modo tal que sea capaz de proceder adecuadamente en el conocimiento de la realidad. En un segundo momento, el compromiso por la verdad se da también en cuanto que el profesional ha de contrastar y saber si lo conocido por él es conforme con la realidad y por tanto puede «decir verdad». Él está en la verdad al conocer, puede decirla en cuanto que sabe que es verdad lo que conoce.

«La verdad en su segundo sentido, —dice el doctor Forment— hace

no sólo que el entendimiento sea conforme a la realidad, ya que lo requiere la misma esencia del entender, sino también que se conozca esta adecuación, porque en la posesión de las esencias de las cosas, en cuanto conocidas según la conformidad que exige la esencia del entendimiento, consiste la perfección del entendimiento. El primer concepto de verdad, que se refiere a la que está en el entendimiento en cuanto tal, se fundamenta, por tanto, en un segundo que resulta así anterior. La verdad que está en el entendimiento, por encontrarse en el juicio, supone por consiguiente, adecuación a la realidad y conocimiento de esta conformidad» (FORMENT 1997: 23).

Nos queda el último, tercero de los sentidos de la verdad: decimos de algo que es verdadero por el efecto consiguiente. Sería el sentido con el que hablamos de una información como verdadera o no, es decir, si una información nos da a conocer, nos manifiesta lo que la realidad es o más bien nos lo oculta o no se adecua a dicha realidad. Tenemos aquí un tercer compromiso del periodista por la verdad, y quizá el más obvio o el que se espera desde un punto de vista deontológico: no sólo que el periodista haya procedido con verdad, ni sólo que sepa si lo que sabe se ajusta a lo real, sino que lo que comunica lleve a un mayor y mejor conocimiento de lo real.

Para finalizar este apartado, finalmente, nos queda por indicar de qué manera el periodismo ha de proceder en cuanto saber prudencial en su relación con la verdad, entendida en los tres sentidos apuntados. El doctor Galdón ha subrayado en distintas ocasiones todas las dimensiones o requisitos que ha de cumplir cualquier información para atenerse a la verdad, o dicho de otro modo, para que podamos considerar que el periodismo se ha ejercido con la prudencia precisa en todas las áreas en las que puede prácticamente y debe moralmente hacerse. Él divide esos requisitos de la información periodística en tres áreas: en relación con la finalidad del ejercicio del periodismo, en relación con el saber sobre la realidad que han de tener los periodistas, y por último en relación con la adecuación comunicativa (GALDÓN 2001: 48). Como veremos, hay una relación directa entre estas tres áreas y los tres sentidos de la verdad según Santo Tomás antes explicados.

La legitimidad moral del periodismo como «saber prudencial en orden a la comunicación adecuada del saber sobre las realidades humanas actuales que a los ciudadanos les es útil saber para actuar libre y solidariamente» y la exigencia de su compromiso con la verdad, viene dada, además, por la virtud de la veracidad. Como recuerda el doctor Forment, la veracidad «es una virtud necesaria, y por tanto obligatoria, para la vida

social, porque la comunicación social se establece sobre la veracidad. Explica Santo Tomás que “por ser animal social, el hombre debe a los demás cuanto es necesario para la conservación de la sociedad. Ahora bien, es necesario para tal convivencia el dar mutuo crédito a las palabras y creer que nos dicen la verdad. Y en este sentido adquiere la virtud de la veracidad cierta razón de débito” (II-II, q. 109, a. 3, ad1^{um})», y en consecuencia, «se tiene cierto deber de comunicar la verdad poseída, basado en un derecho no estricto que tiene el hombre a la verdad que los demás poseen» (FORMENT 2001: 154-155).

Veamos, pues, ahora, de qué modo el ejercicio de la prudencia se aplica en el compromiso con la verdad en los tres sentidos apuntados.

En primer lugar, el ejercicio de la prudencia exige por parte del periodista un claro compromiso con la verdad atendiendo a la finalidad de su acción, lo que impondrá un claro sentido de la formación intelectual y el discernimiento crítico, de la reflexión, de la historia, de la complejidad de la realidad, ... Uno de los grandes peligros en contra de este ejercicio de la prudencia está en la autosuficiencia del periodista que se cree que ya se lo sabe todo, que él ya no tiene nada que aprender, o el que cree que porque ha visto, ya sabe. Las dos cuestiones son cada vez más habituales, en la medida en la que se van incorporando a los medios nuevos titulados, dignos exponentes de un sistema educativo cada vez más frágil, más fragmentario y más esclavo de la imagen y menos de la letra. Decía un conocido periodista, Ryszard Kapuściński que «la gente confunde el mundo generado por las sensaciones con el mundo creado por el pensamiento, y cree que ver es lo mismo que entender. Sin embargo, no es así. Y más aún: la creciente cantidad de imágenes que nos atacan constantemente, al contrario, limita la relación con la palabra hablada y escrita, y por consiguiente, el dominio del pensamiento» (KAPUŚCIŃSKI 2003: 32).

En un segundo momento, ese saber prudencial se ha de dirigir hacia lo conocido, para discernir adecuadamente sobre la adecuación entre su conocimiento y la realidad conocida, y sobre todo, para discernir de su conocimiento verdadero qué es lo que resulta relevante para la vida en sociedad y el bien común, y qué no. «Muchas veces el lenguaje contemporáneo parece expresar un olvido de esta importante tesis de que la verdad del entendimiento consiste en juzgar la realidad según lo que ésta es. Así, por ejemplo, se ha notado que “en lugar de suponer que un acontecimiento o un hombre, en razón de su real influencia o de su intrínseca calidad, merecen que se tenga noticia de ellos, oímos afirmar que ‘son noticia’”, es decir, algo que se comunica o informa porque de hecho se

“habla” de ellos, o es noticia» (FORMENT 1997: 28). Dicho con otras palabras, los periodistas terminan creando la realidad en la medida en la que no hablan de lo que es, sino que hablan de lo que hablan, crean un submundo en el que lo real ha quedado sustituido por lo noticioso. «Es decir, que cuando la tecnología hace posible la construcción de una aldea global, los medios reflejan el mundo de manera superficial y fragmentaria, centrados apenas en las visitas de los presidentes y los atentados terroristas» (KAPUŚCIŃSKI 2003: 33).

Por último, esa fragmentación de la realidad a la que conduce ese modo imprudente de pensar la verdad de lo conocido nos lleva también a consecuencias negativas en el tercero de los niveles del saber prudencial que tiene que ver con el tercer tipo de verdad, la verdad sobre los efectos consiguientes. Lo que con la expresión del profesor Galdón se refiere al saber prudencial sobre «la adecuación comunicativa» que «requiere dar la verdad necesaria contextualizada, explicada, con sentido; emplear el lenguaje y los modos discursivos apropiados; comprometerse personalmente con lo que se escribe y respetar y fomentar la libertad de los ciudadanos» (GALDÓN 2001: 50). Es en este nivel del ejercicio del saber periodístico donde más claramente se ven los efectos de la manipulación, de la corrupción, de la tergiversación... Podemos señalar como dos de los principales, por un lado, la reducción de lo verdadero a lo interesante, y por otro, la conversión de la noticia en negocio o en publicidad.

En el siguiente apartado de nuestra ponencia queremos detallar cuáles son algunas de las dificultades intrínsecas del mundo de la comunicación que hacen peligrar esa vinculación esencial entre periodismo y verdad. La exposición y breve comentario de estas dificultades nos ayudará a comprender cómo hay ámbitos de la realidad en los que es particularmente exigente el ejercicio del periodismo como saber prudencial.

2. DIFICULTADES INTRÍNSECAS DE LA COMUNICACIÓN

Hemos iniciado nuestra conferencia recordando el *Fedro* de Platón, ese diálogo en el que el filósofo griego nos hacía pensar sobre el papel del lenguaje como portador de simientes de verdad, y su peligro alternativo, el de la proliferación de la retórica como eficaz instrumento al servicio de la opinión y no de la verdad. Juan Pablo II, en su carta apostólica *El rápido desarrollo* apunta algunas de las posibles causas de las dificultades intrínsecas de la comunicación. Veamos cada una de ellas por separado.

2.1 Las ideologías

En primer lugar alude a las ideologías. Y con toda seguridad podemos afirmar que el marxismo es la principal de las ideologías que ha influido y sigue influyendo en buena parte del modo en que se hace el periodismo. «Sabemos que el comunismo cayó al final a causa de la insuficiencia socioeconómica de su sistema. Pero esto no significa que haya sido desechado realmente como ideología y como filosofía. En ciertos círculos de Occidente se continúa considerando su ocaso como un perjuicio y se lamenta su pérdida» (JUAN PABLO II 2005a: 65). Y uno de esos círculos tiene en buena parte de los medios de comunicación su principal área de influencia. Que no se haya abandonado el marxismo como ideología, supone que se mantiene intacto como sistema de definición de la realidad, como esquema a priori cuyas categorías se proyectan sobre la realidad para que ésta confirme dicho esquema. En el ejercicio del periodismo esto supone que los profesionales marcados ideológicamente, en vez de proceder conforme a las exigencias de la verdad, esto es, en vez de hacer que el conocimiento parta de la realidad que conocemos, la información se seleccione en importancia y en modo de ser narrada para confirmar unas tesis previamente admitidas como definidoras de la realidad. Baste un ejemplo que confirme cuanto aquí estamos diciendo. En un determinado manual universitario para la carrera de periodismo se definía como verdadero «todo aquello que puede ser llevado a la praxis». A partir de aquí, imagínense el resto de los contenidos del manual.

Es más, durante mucho tiempo el marxismo ha sido —y en no pocos casos continúa siendo aún— la ideología desde la que se considera la comunicación y se forman los periodistas. Y eso por dos razones. Por un lado porque el ámbito de la comunicación social ha sido estratégicamente utilizado por las izquierdas desde los años sesenta del pasado siglo como modo de influencia y transformación social. Y por otro, porque también fue clara y determinante la influencia del materialismo dialéctico en las ciencias sociales en general, y por ende, en las ciencias de la comunicación social en particular. «La producción marxiana tiene unos parámetros nítidos: universalismo y dialéctico. Desde ellos se ha de explicar el presente social desde una proyección determinista. Este determinismo hunde sus raíces en el racionalismo ilustrado, y se dota de contenidos científicos en la segunda mitad del siglo XIX, en paralelo a otras elaboraciones, como el positivismo o el evolucionismo» (MONTERO DÍAZ 2001: 58). En la práctica esto se traduce en manuales que presentan los medios de comunicación como instrumentos de la lucha de clases, o bien porque son reflejo de las ansias y luchas por la libertad del proletariado oprimido, o bien porque son instru-

mentos de opresión por parte del capital burgués y alienante. ¿La verdad, la realidad? Ya están decididas y explicadas antes de acercarse a ellos.

La otra gran estructura ideológica que ha marcado y marca la formación de periodistas y el ejercicio de la profesión en no pocos casos se deriva del peso de la sociología positivista en estos estudios y en la configuración de la sociedad y las mentalidades de finales del siglo XIX, cuando nace el periodismo moderno. El doctor Galdón (1999) ha analizado con profundidad y detalle el grado de influencia de ese positivismo objetivista y las consecuencias desinformativas que tiene. Enumeramos aquí las principales. Ese objetivismo genera «una visión parcial y superficial superficial». Entre otras cosas, porque lleva a que el periodismo diario no utilice más de mil palabras de promedio (KAPUŚCIŃSKI 2003: 39) y proyecte unos moldes rígidos y estereotipados para contar la realidad, que normalmente se reduce a los elementos externos del último suceso acaecido. Veamos un ejemplo. En el primer trimestre del año 2002 se produjeron en la vida pública española casi de modo simultáneo tres acontecimientos cuyo tratamiento informativo adolecía en muy buena medida de lo que los moralistas denominan naturalismo de la acción y que coincide en su raíz con el positivismo epistemológico aplicado al quehacer informativo. Lo señalaba muy acertadamente Lorenzo Contreras en una de sus columnas en el diario ABC titulada «valores humanos». Analizaba en líneas generales cómo se había informado de esos acontecimientos, cuya característica común era que habían sido protagonizados directamente por tres personas en el ejercicio heroico de su libertad, aunque con diferente resultado final: la muerte de un guardaespaldas de una edil socialista en el País Vasco, el gesto de un periodista por salvar a un niño que era arrastrado por una riada en Tenerife y la muerte de un policía que ayudaba a un ciego a bajar del tren. El análisis de este columnista le llevaba a la siguiente conclusión: «han sido tres historias de generosidad y sacrificio. (...) Ahora se examinan las circunstancias casi con criterio científico. Se estudia el inesperado factor meteorológico que provocó la tragedia de Tenerife, pero se olvida, o casi, la hazaña del cámara de televisión que luchó hasta la extenuación para rescatar al niño. (...) Del policía de Alcalá de Henares, víctima de su solidaridad con una persona en apuros que no podía apearse del tren sin ayuda, queda prácticamente el recuerdo de un episodio de mala suerte, de maldita fatalidad. (...) Ese hombre sintió la llamada del servicio y arriesgó la posibilidad de perder el tren, tan peligrosamente, que perdió el tren y la propia vida. El escolta de San Sebastián no murió sólo por una confusión, sino también por espíritu de servicio. No se le puede imputar, como algunos han insinuado,

impericia en su labor. Reaccionó heroicamente en un ambiente capaz de confundir al más pintado».

Si analizamos por separado cada una de las acciones a las que se refieren las informaciones, y nos detenemos en cómo se daba dicha información, podríamos concluir que en la mayoría de los casos se seguía no sólo fiel, sino incluso escrupulosamente, el paradigma positivista: pirámide invertida, limitación a los datos externos ocultando los demás por considerarlos «opinión», neutralidad hasta la asepsia,... Pero como muestra claramente la columna de Contreras, al hacerlo así no se estaba teniendo en cuenta lo fundamental de los tres casos, sino sólo lo externo y accidental. En consecuencia, la noticia robaba a los lectores lo fundamental, señalaba como datos importantes, la fatalidad, las circunstancias adversas, los elementos empíricos, y no la acción de una persona. Y es que las acciones humanas —las tres lo eran— no se explican por el contexto. La causa directa de la muerte en alguno de los casos puede que sí sea atribuible a factores externos, pero en ningún caso podemos considerar que dichos factores son la causa de la acción en cuanto acción humana, que no es otra que la decisión libre y heroica de estas personas. Si al explicar o informar acerca del obrar humano se elimina al sujeto espiritual, la finalidad de su acción elegida libremente por él como sentido de su determinación, se elimina lo fundamental.

Como consecuencia de este positivismo, y dado el enorme peso que los titulares tienen casi como única fuente de información de la mayoría de los lectores de periódicos, se produce el siguiente efecto: la realidad se convierte en «una acumulación de hechos sin sentido». La prensa gratuita de rápido consumo es quizá el producto más acabado que consagra este efecto claramente desinformativo (con el peligro añadido de que además genera la sensación contraria, la de estar informado): en veinte minutos usted ha pasado de la actualidad política nacional a la internacional, el mundo rosa, la información meteorológica, el deporte, la crónica social y el espectáculo.

Anotamos por último otras dos de estas consecuencias desinformativas más evidentes: «la idolatría de la actualidad» y «una visión superficial de la realidad». Ambas van muy unidas, como muestra el siguiente análisis muy crítico con los medios de comunicación —en especial con la televisión— del fenomenólogo francés Michel Henry: «la actualidad determina lo que es actual, ¿no es evidente? Lo que ocurre es que la actualidad no determina lo que es actual de una manera tan inmediata como finge creerlo. Lo que es actual, ¿no es sencillamente lo que está ahí, ahora, objetivamente? Lo que está ahí ahora, en este instante que resuena al

mismo tiempo en el mundo entero, es precisamente ese mundo entero, la totalidad de los acontecimientos, de las personas y de las cosas. Es necesario, pues, elegir. ¿Qué es lo que dirige esta selección? Sobre la totalidad de la realidad los medios de comunicación social proyectan una retícula, y de ella sólo retienen lo que se corresponde con tal retícula: el atraco de la mañana, las carreras de caballos y las apuestas, la frasecita de algún histrión de la política de gira, la subida del dólar y del petróleo (o su bajada), la bajada del oro (o su subida), la entrevista con el portero del inmueble más próximo al lugar donde se supone sucedió la violación de la chiquilla, la llegada de la travesía del Atlántico, a vela, o la etapa del Tour, la literatura, por último, en el momento de la entrega de los premios, cuando se parece a una carrera con favoritos, con los que no puede aspirar a nada, etc. Considerados en la película de su sucesión o en su yuxtaposición en la página de un periódico, estos acontecimientos presentan un carácter común: la incoherencia. Ni sus antecedentes ni consecuencias son presentados con él. Sacar el hilo de su causalidad, de su finalidad, de su significación, de su valor, sería pensar, comprender, imaginar, restituir la vida a ella misma, cuando de lo que se trata es de eliminarla. Nada entra en la actualidad si no es con esta doble condición de la incoherencia y de la superficialidad, de manera que lo actual es lo insignificante» (HENRY 1996: 139).

La ideología, cualquier ideología, se caracteriza por jivarizar la realidad y, en consecuencia, la verdad. La ideología reduce la verdad a instrumento de manipulación de las conciencias, y a la audiencia, a la sociedad a meros individuos o grupos rivales de intereses. Encasilla la historia y las acciones humanas en el molde de sus categorías, y por lo tanto impide contemplar la vida humana como fruto de las decisiones libres de sujetos racionales y libres. En definitiva, producen discursos maniqueos como únicas explicaciones posibles de lo que sucede, lo que desemboca en innumerables falsedades repetidas como tópicos indiscutibles.

2.2 El deseo de ganancias y de poder

«Hay una razón para el cambio de nuestro oficio, acaso la más importante: que la noticia se convirtió en un buen negocio. Este acontecimiento tiene suma importancia, ya que al descubrimiento del enorme valor económico de la noticia se debe la llegada del gran capital a los medios de comunicación. Normalmente el periodismo se hacía por ambición o ideales, pero de repente se advirtió que la noticia era negocio, que permitía ganar dinero pronto y en grandes cantidades» (KAPUŚCIŃSKI 2003: 23).

Esta dinámica es inseparable de la que ha ido convirtiendo la información en espectáculo. Es un círculo vicioso: la información genera negocio, el negocio invierte en aquello que le es más rentable, la rentabilidad exige generar una dinámica doble dinámica. Por un lado la de bajos costes en la producción, por lo que se reducen las inversiones, y por otro la de aumentar las audiencias haciendo que su relación con los medios de comunicación no sea de búsqueda libre de información, sino de consumo.

La consecuencia de todo ello es la paulatina concentración de medios de comunicación en grandes grupos o corporaciones multimedia, normalmente además vinculados con otro tipo de negocios o intereses de poder, lo que a corto y medio plazo desemboca en una serie de alianzas de intereses crematísticos difícilmente compatibles con la independencia y la pluralidad de la información. Ya decía Aristóteles en su *Política* que «hay dos cosas, principalmente, que hacen que los hombres tengan interés y afecto: la pertenencia y la estimación» (II, 1262 b 9). Difícilmente un periodista (o un propietario de medios de comunicación) tendrá interés por algo que exceda el ámbito concreto de aquello que le pertenece y que le genera pingües beneficios, sino no tiene claro que por encima de los réditos particulares han de estar su sentido de pertenencia y estimación de la sociedad y del bien común.

Después de la reducción ideológica, la reducción de la verdad a objeto de consumo y de la audiencia a un número del que se obtiene un rendimiento es la otra gran lacra de los medios de comunicación social que de este modo destruyen la comunidad humana en vez de aunar a las personas y fomentar la comunión entre ellas.

2.3 La fragilidad humana

Llegados a este punto, citar la fragilidad humana como otra de las posibles fuentes de distorsión de la comunicación es apostar por una antropología adecuada. El optimismo ingenuo que ha caracterizado buena parte de la filosofía Moderna o incluso de las construcciones ideológicas a las que nos hemos referido con anterioridad, ha tenido una de sus peores consecuencias en la ignorancia de la fragilidad humana como causa de la distorsión de la verdad, de la posible manipulación, de la ignorancia misma.

Por tanto, hemos de afirmar que toda antropología que no respete las dimensiones esencialmente constitutivas del ser humano —y la fragilidad es una de ellas— no responde a la verdad del mismo, y por tanto, falsifica el modo de considerar al hombre y la comunicación misma. Como hemos visto al ver la estrecha relación entre verdad e información, son

muchas y muy diversas las dimensiones implícitas en el acto de la comunicación, por parte del sujeto que la realiza, del sujeto receptor, del contenido de la misma, del modo en que se realiza, de las finalidades implícitas, del resultado cultural subsiguiente..., pero el primer factor desde el que hemos de analizarlas y considerarlas, valorarlas y juzgarlas será éste, el antropológico. El ser humano es, ante todo, un ser en búsqueda, un ser que se encamina hacia su destino y realización plenas, a los que debe tender con todas sus fuerzas y con todas las consecuencias.

Toda recta antropología —y la antropología cristiana con su reconocimiento del pecado original lo es— ha de reconocer que el mayor obstáculo con el que se encuentra el hombre en ese camino de búsqueda de la verdad (sobre sí mismo, sobre el mundo y sobre Dios) radica en su propia fragilidad, que para el cristiano es clara consecuencia del pecado. El pecado, resultado de la libertad humana, se concreta de muchas maneras, pero la que más nos interesa en este momento en el caso de los medios se concreta en que dirigen o encauzan esa búsqueda al sitio equivocado. En consecuencia, aunque todos los hombres buscan, porque tal es su condición esencial, ni todos buscan en el sitio justo, ni todos cuentan con la ayuda precisa desde los medios de comunicación, que hoy configuran el ambiente social y cultural de buena parte de la sociedad. La fragilidad humana puede llevar a los informadores o a los receptores de la información a no atestiguar la verdad sobre la vida, sobre la dignidad humana, sobre el verdadero sentido de nuestra libertad y de la mutua interdependencia. La comunicación, por tanto, es acción de sujetos personales, dirigida a la comunión de personas y que se desarrolla como medio de perfeccionamiento personal en cuanto que incide directamente en la configuración de la cultura entendida como ámbito en el que se concreta externamente y en su dimensión social la búsqueda personal, la respuesta del hombre a la llamada de su Creador.

Nos parece que estos tres son las dificultades intrínsecas más relevantes y significativas que acechan la vinculación directa entre información y verdad. Finalizaremos con la consideración breve de algunos de los retos que han de ser tenidos en cuenta para hacer posible la estrecha relación entre verdad y comunicación.

3. LA VERDAD Y LA COMUNICACIÓN POSIBLES

El mundo de la comunicación presenta hoy un aspecto paradójico. Si bien por un lado, con las nuevas tecnologías de la información crecen la velocidad, cantidad y alcance de la comunicación, por otro nos encon-

tramos con que ese crecimiento cuantitativo en las distintas dimensiones del proceso no favorece del mismo modo «el frágil intercambio entre mente y mente, entre corazón y corazón, que debe caracterizar toda comunicación al servicio de la solidaridad y del amor» (JUAN PABLO II, 2005b: n. 13). Si después de ver todas las dificultades intrínsecas de la comunicación, añadimos esta constatación tecnológica, puede surgirnos la duda de que sea posible la vinculación entre periodismo y verdad con que iniciamos nuestra conferencia. Sin embargo, como entonces ya afirmamos, precisamente esa vinculación era posible y exigible precisamente porque el periodismo es un saber prudencial, esto es, un saber que ha de ser llevado a la práctica como exigencia moral asumida por el sujeto que lo ejerce, en orden a la comunicación adecuada del saber sobre las realidades humanas actuales que al público le es necesario o útil saber para su actuación libre en sociedad.

En el último libro del Papa Juan Pablo II que ha visto la luz, alude de pasada a dos de las cuestiones que están en juego en lo que hemos comentado hoy. Por un lado establece que la democracia no es un sistema que haya de «canonizarse» por sí mismo —dice literalmente—, ya que su postulado fundamental ha de ser «formar una sociedad de ciudadanos libres que trabajan conjuntamente para el bien común» (JUAN PABLO II, 2005a: 163). Y por otro tenemos que a lo largo de los capítulos anteriores ha establecido con toda claridad dos supuestos previos indiscutibles a esta consideración de la democracia. El primero, que la libertad «es auténtica en la medida en la que realiza el verdadero bien. Sólo entonces ella misma es un bien. Si deja de estar vinculada con la verdad y comienza a considerar ésta como dependiente de la libertad, pone las premisas de unas consecuencias morales dañosas de dimensiones a veces incalculables» (JUAN PABLO II, 2005a: 59). Y el segundo, que nuestra civilización se empeña en pensar y actuar como si esa referencia del bien y de la verdad, esto es Dios, no existiera, y por tanto, en crear una mentalidad alejada del mundo de los valores. Dicha mentalidad, afirma el Santo Padre «se aprecia fácilmente [...] sobre todo, en los medios de comunicación de masas.[...] Este programa se sugiere y divulga de muchos modos y desde diversos sectores» (JUAN PABLO II, 2005a: 64).

El Santo Padre constata, pues, que el periodismo es esencial para la convivencia en la verdadera libertad, a la verdad que afirma que, por desgracia, son los medios de comunicación los principales responsables de divulgar un estilo totalitario de sociedad, pues divulgan una mentalidad alejada de la esencial referencia de la libertad con la verdad. El fundamento de la posibilidad y de la exigencia de unir comunicación y verdad es

claro por la naturaleza misma del periodismo, de la verdad y de la sociedad. Y tras este diagnóstico, no es menos evidente la urgencia de llevarla a cabo. A continuación señalaremos los desafíos que nos parece han de ser afrontados de manera inmediata para superar esos límites u obstáculos.

Y volvemos al mito con que iniciamos nuestra reflexión. Si en la primera parte del mismo, Platón nos lanzaba la reflexión sobre los problemas que causa la retórica, en la segunda parte procede analizando «los defectos de la retórica y de los sistemas retóricos imperantes en tiempos de Sócrates, para luego esclarecer los méritos de la dialéctica socrática como medio de una verdadera retórica» (JAEGER 2001: 984). Platón defiende que ha de existir una retórica verdadera, que conduzca a la verdad, pero en el diálogo deja sin respuesta la pregunta sobre si él cree que algún día llegará a existir. Parece que la confianza de Platón en la retórica pasó por distintos momentos: desde la crítica a la admiración. Lo que sí parece claro, a juicio de Jaeger, es que el Fedro está escrito para mostrar que las «distinciones psicológicas y conceptuales constituyen premisas de toda retórica» y que sin ellas, «los recursos técnicos que brindaban entonces, como brindan hoy, los manuales didácticos de la retórica al uso no pueden suplir en modo alguno esta formación espiritual» (JAEGER 2001: 986). La información, pues, nunca será formación. Contribuirá más o menos, se podrá hacer desde supuestos más formativos o deformantes, pero nunca suplirá la labor esencial de la educación. De aquí partimos en este punto final: conviene tomar conciencia de esta realidad para que todos, profesionales, educadores, padres, políticos... seamos críticos con los medios de comunicación en orden a que la información y las experiencias que posibilitan sean formadoras. Porque de lo que tampoco cabe ninguna duda es, como afirma el Santo Padre, de que «vivimos en una época de comunicación global, en que muchos momentos de la existencia humana se articulan a través de procesos mediáticos, o por lo menos deben confrontarse con ellos. Me limito a recordar la formación de la personalidad y de la conciencia, la interpretación y estructuración de lazos afectivos, la articulación de las fases educativas y formativas, la elaboración y la difusión de fenómenos culturales, el desarrollo de la vida social, política y económica» (JUAN PABLO II, 2005b: n. 3). La síntesis final de la postura platónica ante el valor del arte de la retórica se condensa en el relato del mito de Theuth y Thamos: «Cuando el dios [Theuth] acudió con su nuevo descubrimiento a Thamos de Tebas, jactándose de brindar al hombre, con él, un recurso salvador para su memoria y, por tanto, para su saber, Thamos le contestó que la invención de la escritura serviría, por el contrario, para descuidar la memoria y llevar el olvido a las almas,

pues los hombres se confiarían a lo escrito, en vez de grabar el recuerdo vivo en sus propias almas. Y de este modo se cultivaría una falsa sabiduría en vez de un verdadero saber. Toda la grandeza de Platón se revela en esta posición soberana que adopta ante la palabra escrita, posición que le afecta tanto a él, en sus actividades de creación literaria, como a la producción de los retóricos» (JAEGER 2001: 996).

3.1 El peligro de la trivialización del pensamiento

Hay quien sostiene que la trivialización del pensamiento que se produce en nuestra sociedad de la comunicación, se debe, sobre todo, al propio sistema de la información, ya que en él tiene especial relevancia la nada antes que el pensamiento, la imagen y la emoción se superponen a la reflexión, la atención morbosa por lo biológico ha desplazado el pensamiento de la primera página de la programación, y en consecuencia, de la vida y el interés de las personas. En este sentido, por ejemplo, considera Ramonet que la invasión de lo audiovisual ha desnaturalizado la información, porque repercute directamente en las emociones y por tanto, ha provocado que todos los medios se dirijan al registro de lo sentimental y del corazón, abandonando lo racional (RAMONET 1998: 194). No nos parece que la reducción de la información a puros datos objetivistas la convierta en más informativa, como ya hemos explicado. Del mismo modo que tampoco la reducción a meros efectismos sentimentales. La implicación de toda la persona en la tarea informativa —un tipo de comunicación al fin y al cabo, particularmente exigente y concreta, pero comunicación— no puede dejar los sentimientos como un añadido deshumanizador, pues si se dan y están presentes en el proceso de conocimiento del hecho por parte del informador, o en la acción misma de informar, o en la acción humana de la que se informa si es el caso, siempre aportan verdad de las acciones humanas, sin duda alguna. El informador ha de conocer la verdad de la acción para luego expresarla de modo que el oyente pueda descifrarla y captar la verdad comunicada. Ya aludimos a la confusión entre ver y conocer que la invasión de lo audiovisual ha introducido de manera sutil pero innegable en el inconsciente colectivo.

La nueva aparición de lo audiovisual en nuestra cultura tiene muchos elementos que lo convierten en algo esencialmente nuevo y distinto de lo visual en el mundo antiguo, con lo que tampoco se trata de crear alarmismos como los de Sartori en su *Homo Videns*. Más bien creemos que las posibilidades de enriquecimiento mutuas entre racionalidad y comunicación son ahora mayores que nunca, con la condición eso sí de que el

uso crítico y racional sea enseñado y aprendido (también por los periodistas mismos). Y creemos que es posible, ante todo, porque la de hoy es la producción audiovisual de una cultura pasada por el libro y la escritura. Y además, porque la posibilidad de la narración audiovisual y la producción industrial de «argumentos» los convierten en fruto de un meticuloso plan que exige un elevado número de operaciones racionales: no hay cine, ni televisión, ni *software* informático sin una cuidada elaboración racional. Quien simplemente ve, por lo general, no ve todas estas operaciones, y quizá tampoco perciba explícitamente el discurso racional implícito tras una determinada configuración del contenido audiovisual del producto que ve. Pero esto no significa que lo comunicado no lleve este «mensaje» y esas operaciones, y que en consecuencia, no se transmitan. La eficacia de la comunicación reside, a nuestro entender, en la manera en que se ha sabido volcar en un formato más interpelador de las dimensiones sensibles y emotivas del hombre la racionalidad de un discurso abstracto. Y por tanto, en que se ha sabido «racionalizar» lo que puede quedar reducido a pura sensibilidad.

El gran peligro, sin duda, estriba en lo que el propio Sartori define como tesis central de su libro: cuando un hombre pierde la capacidad de abstracción es en ese momento incapaz de racionalidad, incapaz de sostener y alimentar el mundo propio del *homo sapiens* (SARTORI 2002: 150). Sin duda es un peligro, y nada desdeñable, pero lo audiovisual no supone de forma automática desprecio de la racionalidad: que se use así, que se haya convertido en eso, que se abuse con esa finalidad, no lo convierte en irracional. Se hace de él un uso racionalmente perverso, y compete al intelectual distinguirlo.

Por concluir este primer apartado sobre la trivialización del pensamiento, haremos una última apostilla sobre lo que nos parece un exceso de insistencia en la «nueva racionalidad» que surge del mundo audiovisual, y sobre todo también, del mundo de la interactividad informática. El libro de Sartori surge claramente contra esa tendencia (que él denomina *negropontismo*, tomando el apellido de Negroponte como emblema de quienes piensan así). Nos parece que, como poco, ambos exageran, aunque no son los únicos en pensar así. Castells, por ejemplo, aboga por «una nueva pedagogía, basada en la interactividad, la personalización y el desarrollo de la capacidad de aprender y pensar de manera autónoma» (CASTELLS 2001, 308), sin que explique en ningún momento muy bien en qué consiste eso, y cómo es posible una racionalidad que no proceda por mecanismos lógicos de inferencia. Parece esconderse de nuevo aquí una vieja discusión de inicios del siglo XX, bien conocida en ciertos ambien-

tes filosóficos, sobre si la psicología suponía un cambio para la lógica y sus modos de funcionamiento o no, y si a psicologías distintas se corresponderían lógicas distintas... Qué es la verdad y cómo se procede en su conocimiento racional es algo que no hay que descubrir ya, simplemente quererlo saber, comunicar y enseñar.

3.2 De la opinión a la verdad

La distinción entre la verdadera sabiduría y el falso saber, entre la retórica hueca y la verdadera filosofía, es también una reedición de *la distinción platónica entre opinión y verdad*. Es decir, el triunfo de la retórica sin más pretensión que la de rellenar huecos de programación, y en el mejor de los casos, de simplemente conmover al espectador sin ofrecer elaboración racional que haga comprender y trascender el sentimiento o la emoción, tiene no pocos paralelismos con las denuncias que encontramos en el *Fedro*, y que en el fondo, eran el gran peligro para la democracia denunciado por Sócrates. Los profesores de retórica tan eficaces en sus resultados a los que alude el *Fedro* no buscaban la educación, sino la instauración del reino de la opinión.

Quizá una de las páginas más sugerentes de la reflexión de Sartori reside en la caracterización de la persona víctima de una cultura meramente audiovisual que traza en el apéndice de su ensayo: «el animal multimedial descrito más arriba ya está descrito e inscrito, tal cual, en los tratados sobre la esquizofrenia: es un ser disociado cuyo yo se caracteriza por mecanismos de asociación arbitrarios, por un pensamiento hecho lábil por la ausencia de dirección, y por el recurso a símbolos de tipo onírico “sin sentido”; y por un yo que está igualmente caracterizado, en la esfera de los sentimientos, por reacciones emotivas carentes de una relación inteligible con los estímulos que las genera» (SARTORI 2002: 190). Lo lábil y lo onírico no pertenecen al mundo de la verdad, sin duda. Sin embargo, nos negamos a compartir esa visión catastrofista de una sociedad audiovisual como sinónimo de una sociedad poblada de yoes neuróticos. Precisamente porque creemos que dentro del mundo audiovisual que marca hoy el tono de los medios de comunicación es posible una comunicación verdaderamente humana, no caótica y menos aún vacía de sentido.

En el fondo de esta polémica entre verdad y opinión en el reino de la comunicación audiovisual tenemos la exaltación o denigración del conocimiento sensible o de su oponente en el cuadrilátero dialéctico, el conocimiento intelectual. Desde luego que la capacidad del pensamiento abstracto es un síntoma de madurez intelectual que no vamos a poner en

duda aquí, así como la capacidad de operaciones como la formulación de hipótesis, el razonamiento deductivo, las conexiones lógicas... Pero, a nuestro entender, el error de base de quienes niegan a los medios de comunicación audiovisuales su papel en la genuina comunicación humana estriba en la negación del papel de lo sensible también en esos procesos abstractos. La inteligencia humana no puede no pensar sin referirse al sensible, o expresado a la inversa, una plasmación sensible adecuada ayuda a pensar mejor lo abstracto. Los ejemplos podrían multiplicarse indefinidamente, y no sólo acudiendo a la cinematografía o la televisión, sino a la fotografía, la escultura o la pintura... No es casualidad por ello que los ejemplos históricos de puritanismo ornamental, o directamente de iconoclastia, hayan coincidido con visiones antropológicas en las que la corporeidad era abiertamente despreciada o denigrada. Aunque la discusión en este punto nos llevaría por otros vericuetos mucho más amplios —claramente vinculados con el amplio mundo del arte sacro, por ejemplo— bástenos esta alusión para darnos cuenta de que ayudaría bastante a pensar lo que aquí estamos defendiendo.

Por último, aunque no sea un resultado sólo del mundo de la comunicación audiovisual, sino que podemos encontrarlo en todas las formas de comunicación informativa, es el fenómeno de la desinformación no ya derivado de las ideologías como antes apuntamos, sino presentado aquí de dos maneras. La primera de ellas, en forma de mezcla acrítica de información y opinión (ni siquiera de verdad y opinión, ojo), o como resultado de la confusión entre opiniones fundadas y pareceres personales. La sacralización de la opinión espontánea, que mejor llamaríamos «mero punto de vista», es uno de los más graves atentados contra el pensamiento racional que se ha venido perpetrando en los últimos años.

Y la segunda de esas formas, la falacia de creer que la imagen es pura y simple representación visual, y que por tanto, para entenderla no hace falta más que verla. La imagen lo es de una realidad, y la imagen no se entiende por sí misma: es un medio para conocer la realidad reflejada. No podemos tratar la imagen como algo pleno de valor y significado por sí mismo. La imagen no vale más que mil palabras. Enseñar una imagen no es comunicar una realidad. La imagen también necesita de un marco simbólico de referencia desde el que es vista y entendida. A este propósito podíamos aludir a la polémica que se suscitó en el periodismo gráfico español sobre unas fotografías de Bauluz sobre la tragedia de los inmigrantes ilegales que cruzan el Estrecho y los comentarios de otro periodista al respecto de las mismas, acusándole, entre otras cosas quizá más graves pero que no vienen directamente al caso, de «fabricar una pura

ficción simbólica». Es imposible separar el carácter informativo de una imagen del contexto en el que se produce el hecho que refleja, así como es imposible excluir legítimamente de la verdad informativa la perspectiva simbólica que dota de sentido a los hechos. Que un cadáver en la playa cerca de unos bañistas (tal era la imagen) sea percibido como imagen de abandono y de despreocupación es inevitable en una sociedad que ve esa situación con ese significado. Seguramente en una sociedad cuyo marco de interpretación fuera el hinduismo, la compasión no sería el criterio de lectura y la imagen tomada por un fotógrafo que quiere informar de una tragedia humana no se daría.

Ahora bien, la denuncia que sí nos parece acertada de Sartori y nos parece que resulta evidente, es que esta mutación del formato, esta preponderancia de lo audiovisual comporta una mutación del modo de ser de quienes reciben: es un instrumento de comunicación que se convierte en configurador del modo de ser y captar la realidad (SARTORI 2002: 39). Y aquí es donde la desinformación puede campar a sus anchas: sin discernimiento por parte del informador, con la configuración del medio y sin capacidad crítica por parte del informado.

Hay un segundo grado de perversión añadido a esta nueva forma de entender el mundo que crea la televisión, y es la que se produce cuando se da el paso a la «espectacularización» de la realidad. Y no es un riesgo menor: la actitud pasiva de quien «contempla» lo que se le proyecta delante le convierte en espectador, sea cual sea, por un lado, la naturaleza de lo que ve, y por otro, la naturaleza real de las personas, objetos o situaciones presentadas en las imágenes que él ve.

Y un tercero todavía, lo que Sartori denomina el «pseudoacontecimiento» (SARTORI 2002: 87) esto es, aquel que se produce simplemente porque hay una cámara delante. En su dimensión más dramática adquiere tintes salvajes, pues puede suponer incluso la puesta en juego de vidas humanas, con rebeldes en una guerra dispuestos a mostrar su crueldad ante las cámaras de las televisiones extranjeras ejecutando en la calle a prisioneros, o el caso que el propio Sartori recuerda de la plaza de Tiananmen.

CONCLUSIÓN

La gran tragedia del mundo de las comunicaciones sociales no es muy distinta de la tragedia tantas veces diagnosticada y denunciada de la Postmodernidad. Quizá lo más llamativo de esa tragedia es que adquiere tintes de espectáculo, no se vive como tal, se hace apología de la mis-

ma... e influye. Los medios de comunicación quizá se han convertido en los convencidos portavoces y adalides más conspicuos del pensamiento débil, de la pérdida del sentido de la verdad, de la fragmentación de la realidad y de la crisis de valores. Nuestro análisis en las páginas anteriores ha tenido como finalidad desvelar que esas características no son propiedades esenciales de los medios de comunicación social. Esperamos haber mostrado con la suficiente claridad que entre comunicación, información y verdad hay una vinculación posible y estrecha. La posterior constatación de las dificultades intrínsecas de ese proceso y de los desafíos más imperantes nos han servido para mostrar los síntomas y elaborar el diagnóstico de la ruptura entre comunicación y verdad.

Ya hacia el final de la novela *El regreso de Don Quijote*, los nuevos Don Quijote y Sancho Panza dialogan sobre su ser y Chesterton pone en su boca estas palabras: «Cervantes pensó que el Romance estaba muriendo y que la Razón podía razonablemente, ocupar su lugar. Pero yo sostengo que en nuestro tiempo la Razón está muriendo y su vejez es realmente menos respetable que el viejo romance. Nosotros queremos volver a una forma de ataque más simple y directa. Lo que nosotros queremos ahora es alguien que crea en derribar gigantes. (...) su error fue atacar a los molinos de viento en vez de atacar a los molineros» (CHESTERTON 1958: 183). No cometamos el mismo error: los gigantes mediáticos son utilizados por molineros. Formemos el compromiso de éstos por la verdad, y el bien que podrán hacer será inmenso.

BIBLIOGRAFÍA

- AGEJAS ESTEBAN, JOSÉ ÁNGEL, *El arte de aprender la libertad. Curso de ética*, Spiritus Media, Madrid, 2002.
- , *Valor moral y apertura espiritual*, Fundación Universitaria Española, Madrid, 2003.
- AGEJAS, JOSÉ ÁNGEL y SERRANO OCEJA, FRANCISCO JOSÉ (COORDS.), *Ética de la comunicación y de la información*. Barcelona, Ariel, 2002.
- CASTELLS, MANUEL, *La Galaxia Internet*, Plaza y Janés, Madrid, 2001.
- CHESTERTON, G.K., *El regreso de Don Quijote*, Ediciones G.P., Barcelona, 1958.
- FINANCE, JOSEPH (DE), *Le sensible et Dieu*, Pontificia Università Gregoriana, Roma, 1988.
- , *Personne et Valeur*, Pontificia Università Gregoriana, Roma, 1992.

- FORMENT GIRALT, EUDALDO, «El triple sentido de la verdad en Santo Tomás (I y II)», en *Doctor Communis*, anno L, n. 1 Gennaio-Aprile 1997 pp. 12-34, y n. 2 Maggio-Settembre 1997 pp. 132-151.
- , «Filosofía de la comunicación y doctrina católica», en *Verbo*, nn. 391-392 (2001), pp. 129-179.
- GALDÓN LÓPEZ, GABRIEL, *Desinformación. Método, aspectos y soluciones*, EUNSA, Pamplona, 1999.
- (COORD.), *Introducción a la comunicación y a la información*, Ariel, Barcelona, 2001.
- (COORD.), *Teoría y práctica de la documentación informativa*, Ariel, Barcelona, 2002.
- HENRY, MICHEL, *La Barbarie*, Caparrós Editores, Madrid, 1996.
- JAEGER, W., *Paideia*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 2001^{10ª reimpr.}
- JUAN PABLO II, *Memoria e identidad*, La esfera de los libros, Madrid, 2005.
- , *El rápido desarrollo*. Carta Apostólica a los responsables de las comunicaciones sociales, Ciudad del Vaticano, 24 de enero de 2005.
- KAPUŚCIŃSKI, RYSZARD, *Los cinco sentidos del periodista*, Fondo de Cultura Económica, México DF, 2003.
- LEWIS, C.S., *La experiencia de leer*, Alba Editorial, Barcelona, 2000.
- LLEDÓ IÑIGO, E. «Introducción al Fedro» en PLATÓN, *Diálogos* (III), editorial Gredos, Madrid, 1992 (pp. 291-308).
- MARTÍN ALGARRA, M., *Teoría de la comunicación: una propuesta*, Tecnos, Madrid, 2003.
- MCLUHAN, MARSHALL, *La galaxia Gutenberg*, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, Barcelona, 1998.
- MONTERO DÍAZ, JULIO Y RUEDA LAFFOND, JOSÉ CARLOS, *Introducción a la Historia de la comunicación social*, Ariel, Barcelona, 2001.
- PLATÓN, *Fedro*, en *Diálogos* (III), editorial Gredos, Madrid, 1992.
- RAMONET, IGNACIO, *La tiranía de la comunicación*, Barcelona, 1998.
- RATZINGER, JOSEPH, *Cooperadores de la verdad*, Rialp, Madrid, 1991.
- SARTORI, GIOVANNI, *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Madrid, Taurus, 2001.
- SIMONE, RAFFAELE, *La Tercera Fase. Formas de saber que estamos perdiendo*, Taurus, Madrid, 2001.

EL BIEN COMÚN COMO FIN DE LA POLÍTICA

Por FRANCISCA TOMAR ROMERO
Universidad Rey Juan Carlos (Madrid)

INTRODUCCIÓN

El contenido de esta conferencia¹ que hoy nos reúne tiene por objeto mostrar y demostrar que el bien común es el fin de la política. En principio no parece una tarea ardua o compleja, ya que una adecuada comprensión de los términos relacionados en dicha afirmación implica necesariamente su evidencia. Sin embargo, la dificultad radica precisamente en que, para reconocer con certeza la verdad que encierra dicha conclusión, es condición necesaria explicitar el auténtico significado del concepto de “bien común” así como desentrañar y recuperar el auténtico ser y, por consiguiente, legítimo deber ser de la “política”, más allá de sus diferentes concepciones y por encima de lo fáctico o praxis habitual. Esta exigencia nos obligará a abordar cuestiones como la sociabilidad del ser humano y su fundamento natural, el carácter de la sociedad civil y la función del Estado, o las relaciones entre ética y política. Todo ello formará parte de ese recorrido que nos permitirá concluir que la política tiene en el bien común su fin.

2. EL ORIGEN NATURAL DE LA SOCIABILIDAD HUMANA

La sociabilidad humana es un hecho de experiencia común. Lo social aparece como una característica de la vida humana que implica plurali-

¹ Conferencia pronunciada en la Fundación Universitaria Española el 24 de marzo de 2004, en el *VI Curso de Antropología Filosófica: “Ética y política en el pensamiento tomista”*.

dad, unión y convivencia². El hombre histórico se concreta en comunidades y asociaciones. La familia, la nación y el Estado constituyen algunas de esas entidades sociales. La evidencia del hecho de que el hombre vive y convive en sociedad se impone por sí misma. Ahora bien, ¿cuál es la causa eficiente o que está en el origen de esa sociabilidad humana?. Básicamente nos encontramos con tres tipos de respuesta³: la teoría contractualista, la conocida como teoría naturalista y la teoría de la naturaleza social del hombre (o teoría del derecho natural).

La *teoría del pacto o contrato social* afirma que la sociedad humana tiene su origen y fundamento en un pacto o libre acuerdo entre los individuos. Esta teoría, que está en la base del liberalismo clásico, ha sido defendida por autores como Hobbes, Locke y Rousseau. Así, Hobbes considera que la naturaleza humana es esencialmente egoísta y antisocial. En esa situación de inseguridad y temor en la que *el hombre es un lobo para el hombre*, los hombres renuncian al interés personal y a su derecho absoluto sobre los bienes materiales mediante un pacto en el que se constituye el *Leviathan*: un poder fuerte, absoluto, pero más amable que el poder del hombre, capaz de formar las voluntades, y que surge del pacto de cada uno con todos los demás⁴. Por su parte, Rousseau supone que el estado primitivo del hombre era asocial y que, en aras de un mayor perfeccionamiento, la sociedad se constituye gracias a un contrato social por el que los individuos ceden sus derechos en favor de la comunidad y del poder civil que representará la voluntad general⁵.

En lo que se refiere a la teoría naturalista, que tiene en Hegel a uno de sus máximos exponentes, considera la sociedad como un todo orgánico que se constituye como la última fase conocida de un proceso evolutivo de la realidad (materia o espíritu), que se rige por las rígidas e inflexibles leyes del determinismo universal. Esta tesis está en el substrato de los planteamientos políticos totalitarios.

Por último, la tercera respuesta –sostenida por Aristóteles y Tomás de Aquino, entre otros– afirma que el hombre es social por naturaleza; es

² Cf. RODRÍGUEZ LUÑO, A., *Ética*, Pamplona, Eunsa, 1982, p. 147.

³ Cf. *Ibid.*, pp. 148-152.

⁴ Cf. HOBBS, Th., *Leviathan*, II, cap. 17.

⁵ “Cada uno de nosotros pone en común su persona y todo su poder bajo la suprema dirección de la voluntad general, y nosotros recibimos corporativamente a cada miembro como parte indivisible del todo”. “... lo que pierde el hombre con el contrato social es su libertad natural y un derecho ilimitado a todo cuanto le apetece y puede conseguir; lo que gana es la libertad civil y la propiedad de todo lo que posee” (ROUSSEAU, J.J., *Contrato social*, 1, c.8).

decir, que el origen, causa eficiente o fundamento de la sociedad radica en la propia naturaleza humana que tiene en la sociabilidad una de sus características esenciales. Existe, pues, una inclinación natural del hombre a vivir en sociedad.

Ya a los griegos les resultaba imposible concebir al hombre en estado de aislamiento. Aristóteles señaló que el hombre es por naturaleza *politikón zôion*, animal social y político⁶. El ser humano nace ubicado en una familia y en una sociedad civil determinada por necesidad natural. Los hombres necesitan de los demás para alcanzar sus propias perfecciones individuales. Esta perfección, desde el punto de vista finalista, no puede lograrse en la soledad, puesto que el hombre aislado no puede bastarse a sí mismo. La comunidad es el espacio donde puede sobrevivir el hombre en cuanto hombre. De ahí que el Estagirita insista en la idea de que un hombre que fuera incapaz de formar parte de una comunidad política sería o un animal inferior o bien un dios⁷.

Tomás de Aquino apunta tres razones por las cuales se constata que el hombre tiende naturalmente a vivir en sociedad: el hombre no se basta a sí mismo para atender a las necesidades de la vida; precisa de la ayuda de los otros para conocer lo que necesita para su subsistencia y procurárselo; es esencialmente comunicativo, como lo demuestra el hecho del lenguaje⁸.

La natural dependencia recíproca de los hombres en la consecución de sus finalidades específicas, así como la existencia en todos los individuos de una fuerte tendencia a la unión con sus semejantes, prueban el carácter social de la naturaleza humana. De hecho, los hombres ya nacen en el seno de la sociedad; al principio de su vida la necesitan ineludiblemente, y cuando llegan a la edad adulta no se pueden separar de ella totalmente, sino con grave perjuicio para su bienestar físico y espiritual. La constitución corporal y anímica del hombre condiciona su propia supervivencia a la ayuda de los demás durante un tiempo incomparablemente más largo que en los demás animales. Incluso el despertar y el desarrollo de sus facultades espirituales dependen estrechamente de la ayuda y enseñanza de sus congéneres. En este sentido, la madurez psicológica del entendimiento y de la voluntad está condicionada por la ayuda de los demás, por lo que

⁶ Cf. ARISTÓTELES, *Política*, I, 1252 b; *Ética a Nicómaco*, IX, 9, 1169 b.

⁷ “De todo esto es evidente que la ciudad es una de las cosas naturales, y que el hombre es por naturaleza un animal social, y que el insocial por naturaleza y no por azar es o un ser inferior o un ser superior al hombre” (ARISTÓTELES, *Política*, I, 1253 a).

⁸ Cf. GARCÍA LÓPEZ, J., *Tomás de Aquino, maestro del orden*, Madrid, Cincel, 1987, p. 191.

sería muy difícil distinguir de un irracional al individuo humano que hubiese crecido en soledad. Gracias al lenguaje podemos heredar los conocimientos, técnicas y valores que la humanidad ha ido perfeccionando durante siglos y que ningún individuo podría alcanzar partiendo en solitario de cero. Pero este instrumento natural que es el lenguaje únicamente se actualiza como tal, como lenguaje humano, en el marco de la sociedad. Por consiguiente, más allá de la propia supervivencia, la existencia digna, la existencia humana en cuanto tal, implica la satisfacción de una serie de necesidades materiales y espirituales (morales y culturales) que exigen naturalmente la sociabilidad.

El origen de la sociedad es, pues, natural. Además, el hombre no sólo necesita *recibir* de los demás, sino también *dar*, comunicar, compartir. La propia condición del ser humano hace de él un ser naturalmente social y nacido para la convivencia. La persona es un ser que siente la necesidad de relacionarse con los otros hombres, de mantener con ellos relaciones interpersonales. De este modo, la sociedad es una exigencia de la persona no sólo en razón de sus necesidades materiales y espirituales, que no podría satisfacer en soledad, sino, más profundamente, en razón de su propia perfección y plenitud, que se comunica y expande en la mutua comprensión y amistad⁹. El ser humano no está hecho para la soledad, ni tampoco para únicamente coexistir con los demás o ser-con-otro. Si la situación humana es la de ser-con-otro, entonces la persona únicamente “coexiste” con sus prójimos, que siente muy lejanos, como mera “contigüidad física”. La sociabilidad humana implica la convivencia, el ser-para-otro.

Siendo ésta la realidad del ser humano en cuanto tal, y no habiendo nadie probado (sino simplemente supuesto) ni la existencia de un determinismo universal, ni el carácter egoísta, antisocial o asocial de la naturaleza humana, no parece que el nacimiento de la sociedad se deba a un pacto más o menos explícito, ni al mutuo consentimiento entre los hombres, sino más bien a una imperiosa inclinación de la naturaleza y a una necesidad ineludible para la inmensa mayoría de los hombres. Ahora bien, no existe oposición entre el carácter natural de la sociedad y el papel de la libertad en su formación. La sociedad humana en general es una institución natural, fundamentada en la naturaleza humana. La naturaleza explica la sociabilidad, es decir, la exigencia necesaria de la sociedad por parte del hombre. Pero, libremente y por mutuo acuerdo o convención, los hombres fundan o establecen sociedades concretas y particulares que tienen elementos esenciales, geográficos, culturales o históricos específi-

⁹ Cf. TOMAR, F., *Persona y amor*, Barcelona, P.P.U., 1993, pp. 285-329 passim.

cos. Por consiguiente, el fundamento natural de la sociedad humana permite comprender lo que la sociedad tiene de libre y de necesario, es decir, aquellos elementos que dependen de la libertad humana y los que se fundamentan en la propia naturaleza del hombre.

3. LA SOCIEDAD CIVIL

Podríamos definir la sociedad como “la unión de varios hombres que cooperan de una manera estable para la consecución de un bien común”¹⁰. La diversidad de los bienes y fines necesarios para la vida explica la variedad de agrupaciones o sociedades existentes: la familia, el Estado, sociedades culturales, recreativas, comerciales,... No obstante, atendiendo a diferentes criterios, las sociedades humanas se pueden clasificar como: *simples* o *compuestas*, según estén constituidas por simples individuos (como, por ejemplo, la familia) o por otras sociedades de rango inferior (como la nación), respectivamente; *necesarias*, cuando se constituyen por necesidad natural (la familia y la sociedad civil), o *libres* si se forman por elección voluntaria de sus miembros (asociación cultural); *civiles* o *religiosas*; también pueden ser *perfectas* o *completas*, si poseen por sí todos los medios suficientes para lograr el bien humano y no dependen directamente de otras, o bien *imperfectas* o *incompletas*, en el caso contrario.

El objeto de nuestro estudio implica que el análisis deba centrarse en la sociedad civil que, de acuerdo con los anteriores criterios de distinción, podemos calificar como una sociedad compuesta, necesaria, civil y perfecta o completa. A. Rodríguez Luño define la sociedad civil como “la agrupación de personas y familias que pueden alcanzar suficientemente los bienes que el hombre necesita, y cuyas autoridades supremas no dependen de otras (independencia o soberanía jurídica). Es la comunidad más perfecta en el orden natural, porque se ordena al bien común natural del hombre, en toda su extensión; y a la vez tiene todos los medios para lograrlo, a diferencia de las familias”¹¹. Frente a las teorías individualistas (contractualistas o liberales) que niegan que la sociedad civil tenga una entidad propia (pues depende totalmente de la voluntad de sus miembros) y las doctrinas colectivistas y naturalistas que le asignan una entidad substancial a la que deben subordinarse los individuos, debemos señalar que la sociedad civil tiene una entidad accidental, ya que sólo las perso-

¹⁰ RODRÍGUEZ LUÑO, A., *Ética*, op. cit., p. 155.

¹¹ *Ibid.*, p. 156.

nas son individuos subsistentes. Pero esa entidad accidental de la sociedad civil, además de ser propia y específica, es necesaria. Actualmente la sociedad civil suele constituirse bajo la forma de Estado o sociedad política, si bien ha adoptado diferentes modos de organización a lo largo de la historia: tribus, pueblos, ciudades-estado, imperios, etc.

Ya hemos examinado el carácter natural del origen, causa eficiente o fundamento de la sociedad civil. Aunque en dicho análisis ya se señalaba o apuntaba implícitamente su finalidad, ahora nos corresponde determinar la causa final o fin de la sociedad civil de un modo más preciso:

Se ha comentado anteriormente que la teoría contractualista está en la base del liberalismo: a través del contrato social el individuo pierde su libertad natural y el derecho ilimitado a cuanto provoca su apetito y está a su alcance, pero gana a cambio la libertad civil y la propiedad de cuanto posee. Por consiguiente, al no reconocer la naturaleza social del hombre y ver en él ante todo un ser esencialmente libre, el liberalismo afirma en consecuencia que el fin propio de la sociedad civil (o bien común que los hombres buscan en la misma) consiste únicamente en la defensa de los derechos y libertades individuales, estableciendo para ello un orden jurídico que armonice dichos derechos y libertades y los componga entre sí. La armonización y composición de las libertades es el fin de la sociedad y el objeto del orden jurídico. Así pues, el establecimiento del bien común es función de la autoridad a través de la ley, y consiste en determinar los límites de los derechos y libertades individuales en el marco de la máxima libertad posible para todos.

Por su parte, el totalitarismo, que fundamenta el origen de la sociedad en teorías naturalistas o en un evolucionismo ya sea material o dialéctico, considera que el Estado es un fin en sí mismo, al que se subordinan todos los derechos y libertades de los individuos. Por consiguiente, para el totalitarismo el fin de la sociedad civil es el bien del Estado. El estado totalitario no tiene otro fin que él mismo; no es una entidad al servicio de la persona sino que, por el contrario, todo es por y para el Estado, incluidos los individuos.

Finalmente, desde la teoría que afirma la naturaleza social del hombre (o teoría del derecho natural)¹² –y que constituye el referente conceptual de este análisis que pretende centrarse en la propia realidad de lo humano y de lo social– se considera que el fin intrínseco o bien común de la sociedad civil es aquello por lo que los hombres han conformado la sociedad civil. Así, el fin o bien común de la sociedad política comprende

¹² Esta postura o corriente también se conoce con el nombre de *teoría sacionaturalista*.

aquel conjunto de condiciones de la vida social con las que los hombres puedan conseguir con más plenitud y facilidad su propia perfección. En este sentido, los hombres buscan en la sociedad civil aquel conjunto de bienes útiles que no pueden obtener por sí solos o en familia y que necesitan para poder realizarse íntegramente como personas, tanto a nivel físico, como intelectual y moral. Por consiguiente, esos bienes que son fin de la sociedad civil no sólo comprenden la defensa de los derechos y libertades individuales, familiares y profesionales; sino también la suficiencia de medios y condiciones de acción que ayuden a los individuos a un mejor cumplimiento de sus fines humanos que se concretan en la realización integral de la persona humana en sus dimensiones física, moral e intelectual.

En definitiva, la noción de bien común asume la realidad del bien personal y la realidad del proyecto social en la medida en que las dos realidades forman una unidad de convergencia: la sociedad civil o comunidad. El bien común es el bien de la comunidad. El bien común no sólo se concentra en los bienes materiales como muchos suponen, sino que también engloba otras riquezas de corte cultural, intelectual, moral y espiritual. Estos bienes no son siempre adquiridos por la gestión gubernamental del Estado; sino que éste debe garantizar, agilizar y facilitar su crecimiento, procurando ser una institución de servicios y no de imposiciones, aunque en ciertos casos debe intervenir directamente por causa del derecho que le confiere la ley.

4. EL BIEN COMÚN

Parece evidente que el fin de la sociedad civil o comunidad política es un bien. Dentro del pensamiento filosófico griego hallamos ya implícitamente presente la cuestión del bien común en las discusiones de los sofistas y en la *República* de Platón¹³. En la *Política*¹⁴ Aristóteles indica que la

¹³ Si bien, filosóficamente, las raíces de la noción de bien común son griegas, no debemos olvidar el influjo que el Derecho romano ejercerá sobre la filosofía medieval y posterior. El espíritu jurídico romano forja la concepción de “persona jurídica”. Así, la idea jurídico-romana del bien común se plasma, por ejemplo, en la noción de bienes del pueblo romano. El pueblo se perfila así como persona cuyo bien es superior al de los individuos que lo componen, pero no está separado o disociado de él. El principio del bien común se traduce en la exigencia de que el ejercicio del poder se ajuste al Derecho. La justicia no es sino una ordenada convivencia entre los hombres a través de la *res publica* o sociedad, orientada hacia la justa búsqueda de la utilidad común. La regla de la vida política no es otra que el primado de la ley; pero el pueblo es la fuente de la autoridad y, por consiguiente, de la ley.

¹⁴ Cf. ARISTÓTELES, *Política*, III.

sociedad organizada en un Estado debe proporcionar a cada uno de sus miembros lo necesario para su bienestar y felicidad como ciudadanos. De ahí que tradicionalmente se considere al Estagirita como el primero que formalmente trató el problema del bien común. En otra de sus obras, en la *Ética a Nicómaco*, Aristóteles afirma que “el fin de la política debe ser el bien del hombre”¹⁵, pero no sólo eso sino que el bien a que aspira la política debe ser “el supremo entre todos los bienes que pueden realizarse”¹⁶. Y, ¿en qué consiste ese bien?. El Estagirita responde: “Casi todo el mundo está de acuerdo en cuanto a su nombre, pues tanto la multitud como los refinados dicen que es la felicidad y admiten que vivir bien y obrar bien es lo mismo que ser feliz”¹⁷. Todos admiten esta afirmación, pero en la realidad tanto el vulgo como el sabio disienten en los medios para alcanzarla. Y termina diciendo que el fin de la comunidad política son las buenas acciones¹⁸. Según esto, el fin de la sociedad civil y de su correspondiente gestión política no es la simple convivencia, que ya nos viene dada por naturaleza, sino las “buenas acciones” que deben impregnar dicha sociedad. La sociedad civil tiene por fin no sólo vivir, sino vivir “bien”. Este vivir bien no se debe comprender como el vivir en la abundancia de bienes materiales para llevar lo que coloquialmente denominamos una “buena vida”, sino la vida conforme a la “virtud”, principalmente la de la justicia, que es la fundamental y propia de la comunidad política. En este sentido, según Aristóteles “todos los regímenes que tienen como objetivo el bien común son rectos, según la justicia absoluta; en cambio, cuantos atienden sólo al interés personal de los gobernantes son defectuosos, y todos ellos desviaciones de los regímenes rectos, pues son despóticos y la ciudad es una comunidad de hombres libres”¹⁹. Por consiguiente, para alcanzar el bien común es condición necesaria la existencia de un gobierno justo.

La cuestión acerca del bien común fue recogida por los autores escolásticos (Egidio Romano, Francisco Suárez..), y en particular por Tomás

¹⁵ “Y puesto que la política se sirve de las demás ciencias prácticas y legisla además qué se debe hacer y de qué cosas hay que apartarse, el fin de ella comprenderá los de las demás ciencias, de modo que constituirá el bien del hombre; pues aunque el bien del individuo y el de la ciudad sean el mismo, es evidente que será mucho más grande y más perfecto alcanzar y preservar el de la ciudad; porque, ciertamente, ya es apetecible procurarlo para uno solo, pero es más hermoso y divino para un pueblo y ciudades”(ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, I, 2, 1094 b).

¹⁶ ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, I, 4, 1094 b.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Cf. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, I, 7, 1098 a.

¹⁹ ARISTÓTELES, *Política*, III, 5, 1279 a.

de Aquino. Por su parte, el Aquinate también señala el bien común, entendido como bien común inmanente, como fin o causa final de la sociedad civil²⁰. ¿En qué consiste dicho bien común para Tomás de Aquino?. En primer lugar, el bien común es aquello que hace posible la vida virtuosa de los ciudadanos²¹. Pero la consecución de esa vida digna o virtuosa implica la exigencia de otros muchos bienes, tanto materiales como espirituales, y además convenientemente ordenados y jerarquizados. De ese modo, el mencionado bien común llega a concretarse en el orden, la tranquilidad, la paz, la unidad, la amistad, el bienestar, la salud pública²². Analicemos la tesis tomista con algo más de detalle:

Ya hemos comprobado cómo Tomás de Aquino sigue a Aristóteles en sus principales ideas sobre la vida social y política²³. Piensa que la naturaleza es un sistema de fines. Dentro de este sistema se encuentran las sociedades humanas y el hombre, que es un “viviente social y político”. Esto equivale a decir que también la sociedad es algo natural. El ser humano necesita de la sociedad, que no se organiza según impulsos del instinto como en los animales gregarios, sino por medio de la razón.

El atributo esencial de quien gobierna es promulgar la ley. Probablemente una de las aportaciones más importantes de Tomás de Aquino al pensamiento político sea, precisamente, su estudio acerca de la ley. Su análisis de los elementos esenciales a la ley concluye con su famosa definición: “la ley es una cierta ordenación de la razón para el bien común promulgada por quien tiene a su cargo el cuidado de la comunidad”²⁴. Esta definición de la ley cobra su auténtico significado cuando el bien común es concebido no común con comunidad genérica o específica, sino con comunidad de causa final. El bien común es el fin común al que se inclinan intrínsecamente los hombres que conviven ordenados bajo la ley.

El bien común exige la existencia de una función directiva dentro de la sociedad, la existencia de una autoridad. Por tanto, la justificación bá-

²⁰ Cf. TOMÁS DE AQUINO, *Contra Gentes*, III, c. 80; *Summa Theologiae* I, q. 105, a. 4; I-II, q. 90, a. 2; *De regimine principum*, I, 1.

²¹ “Los hombres se reúnen en sociedad para vivir dignamente, lo que no puede conseguirse si todos y cada uno no vive así individualmente. Pero la vida humana digna es la que se conforma a la virtud. Por consiguiente, la vida virtuosa es el fin de la sociedad civil” (TOMÁS DE AQUINO, *De regimine principum*, I, cap. 15).

²² Cf. TOMÁS DE AQUINO, *De regimine principum*, I, c.3; I, c. 11; *Contra Gentes*, IV, c. 76.

²³ La filosofía jurídica y política de Santo Tomás se desarrolla en torno a la idea de la justicia legal recibida de Aristóteles y el concepto agustiniano del orden.

²⁴ TOMÁS DE AQUINO, *Summa Theologiae*, I-II, q. 90, a. 4.

sica del gobierno es su contribución al bien común. En último término, el bien común es la felicidad de los miembros de la sociedad, y esta felicidad consiste en la vida virtuosa. Encontramos así una idea típicamente aristotélica, pero con un contenido diferente, ya que para Tomás de Aquino la virtud ya no es la *areté*, sino la virtud de la moral cristiana, que es el camino para llegar hasta el fin sobrenatural al que está llamado el hombre. Aunque la obtención del último fin sobrenatural no es misión directa del gobierno secular, Santo Tomás considera que una vida secular ordenada facilita la práctica de las virtudes y la consecución del fin último.

El fin general que es el bien común se concreta en fines más específicos como son la vigencia de la paz interna y externa, y la administración de la justicia. Siguiendo a San Agustín, Tomás de Aquino da mayor importancia a la paz que Aristóteles: la paz es la salud del cuerpo colectivo²⁵. Y, siguiendo al obispo de Hipona, afirma que la paz no puede estar separada de la justicia, porque es el fruto directo de la misma. En última instancia, ese fin común al que tiende cualquier ley es definido por Tomás de Aquino como la “amistad” entre los seres personales²⁶.

El Estado ha de procurar el bien común, para lo cual legislará de acuerdo con la ley natural. Las leyes contrarias a la ley natural no obligan en conciencia (por ejemplo, las contrarias al bien común, o las dictadas por egoísmo). Las leyes contrarias a la ley divina deben rechazarse y no es lícito obedecerlas. Respecto a las formas de gobierno, santo Tomás sigue a Aristóteles, distinguiendo tres formas legítimas y tres formas ilegítimas de gobierno que son la degeneración de las anteriores. Así, analizando las formas de gobierno sancionadas por la tradición clásica (monarquía, aristocracia y democracia), Santo Tomás afirma que ninguna de ellas debe ser considerada ilícita a priori. Se convierten en ilícitas cuando degeneran en tiránicas, y este peligro no lo corren solamente la monarquía y la aristocracia, sino también toda democracia que no respete la justicia. Aunque la monarquía parece proporcionar un mayor grado de unidad y de paz, Santo Tomás tampoco descarta las otras formas de go-

²⁵ Cf. TOMÁS DE AQUINO, *De regimine principum*, I, c. 3; *Contra Gentes*, IV, c. 76.

²⁶ “Entre todos los bienes del mundo no hay ninguno que pueda dignamente preferirse al de la amistad” (TOMÁS DE AQUINO, *De regimine principum*, I, c. 11). Ya Aristóteles había advertido del desbordamiento de la justicia por el amor al escribir. “Cuando los hombres son amigos, ninguna necesidad hay de justicia” (*Ética a Nicómaco*, VIII, 1155 a). San Agustín tomó nuevamente esta temática, enriquecida con el cristianismo, cuando afirmó “Ama et quod vis, fac” (*Comentario a la 1ª Epístola de s. Juan*, 7). El amor caritativo no suprime o anula la justicia sino que, presuponéndola, la trasciende en tanto que la vivifica y humaniza.

bierno válidas, y no considera que ninguna de ellas sea especialmente deseable por Dios.

Llegados a este punto y a la luz de la aportación tomista, conviene precisar adecuadamente los dos sentidos del concepto de bien común, así como su distinción respecto a otras nociones con las que está íntimamente relacionado.

El concepto de bien común es propio de la escolástica, ha servido de base a la doctrina social de la Iglesia, y ha desempeñado un puesto predominante en los procesos de moralización de la actividad política, a tal extremo que ha sido considerado como causa ejemplar, como principio integrador de la actividad política y también como causa final. Desde el punto de vista natural y temporal, el bien común es, al mismo tiempo, el principio que da forma a la sociedad y el fin al que ésta debe tender: concierne a la felicidad natural y por consiguiente al valor político por excelencia, aunque subordinado a la moral.

En una primera aproximación podríamos definir el bien común como el objetivo que aúna a todos los miembros de una sociedad y determina el modo en que han de organizarse. Toda sociedad tiene dos fines: uno inmediato, para satisfacer las necesidades de subsistencia, y otro trascendente, que es conducir a los individuos a Dios. La sociedad humana tiene fines propios, los cuales son fines naturales que hay que atender y realizar. Los fines espirituales y el bien supremo no son incompatibles con el bien común de la sociedad en cuanto tal; pertenecen a otro orden. Sin pretender destruir ninguno de ellos, hay que establecer cómo los dos órdenes se relacionan entre sí. De este modo, en toda sociedad humana se puede distinguir un bien común trascendente o externo, un bien común intrínseco o interno, y los bienes particulares de los individuos²⁷. Tanto el bien común externo como el interno son realmente bienes comunes, en cuanto que ambos forman parte de una tarea en la que todos deben contribuir y de la que todos se benefician.

El bien común trascendente es la finalidad última buscada por una sociedad. En ese sentido, la misión natural y, por tanto, necesaria de la sociedad civil es facilitar a los hombres la obtención de su bien pleno y

²⁷ Cf. CARDONA, C., *Metafísica del bien común*, Madrid, Rialp, 1966; CHALMETA, G., *La justicia política en Tomás de Aquino: una interpretación del bien común político*, Pamplona, Eunsa, 2002; GARCÍA ESTÉBANEZ, E., *El bien común y la moral política*, Barcelona, Herder, 1970; MESSNER, J., *El bien común como fin y tarea de la sociedad*, Madrid, Euramerica, 1959; PEREÑA, L., *Hacia una sociología del bien común*, Madrid, A.C.N. de P., 1956; PETRELLA, R., *El bien común: elogio de la solidaridad*, Madrid, Debate, 1997; TODOLI, J., *El bien común*, Madrid, C.S.I.C., 1951; UTZ, A.F., *Ética social*, vol. I, Barcelona, Herder, 1964; ZARAGÜETA, J., *Problemática del bien común*, Madrid, A.C.N. de P., 1956.

definitivo, la felicidad, a través de una cooperación social que cree las condiciones propicias para su realización más plena. Siendo Dios el fin último del hombre, es también el bien común externo y trascendente al que se dirige la vida social. Sin embargo, conviene precisar que aunque Dios es el último fin de la sociedad, no es su finalidad directa e inmediata ya que la unión con Dios y, en definitiva, alcanzar o no la felicidad es algo que corresponde a la persona individual y no al grupo social considerado de un modo abstracto o en su conjunto.

El bien común intrínseco consiste en la adecuada ordenación entre las partes, que permite alcanzar el fin trascendente o externo. El bien común interno o intrínseco de la sociedad civil, también conocido como bien común temporal, es el conjunto de los medios y condiciones vitales y morales que toda sociedad debe procurar a sus miembros para que puedan alcanzar los fines de su vida. Todas las leyes tienden – o deberían tender– a este bien común. Gracias a la ordenación de la convivencia humana por la ley, los hombres pueden lograr su inclinación al bien común.

Bien particular o propio es aquel que corresponde a cada uno de los individuos que componen la sociedad a título exclusivo y personal. Este bien particular puede concebirse como *bien de la persona* (el cumplimiento efectivo de sus fines por parte de cada persona), o como *bien privado* (objetivo inmediato de la conducta personal, buscado a través de medios que sólo determina el propio interesado). En relación con el bien individual, el bien común no es simplemente su suma, ni tampoco lo niega: se sitúa como su verificación o síntesis armónica, partiendo de la distinción entre el individuo, que está subordinado a la comunidad, y la persona que queda como verdadero y último fin. En ese sentido, el bien común temporal y el bien particular, entendido como bien de la persona, están estrechamente relacionados²⁸.

Así pues, el bien común es un concepto ético-político, que especifica las condiciones materiales y espirituales que permiten que la sociedad pueda promover a la persona en la libertad. Entre estas condiciones, están principalmente el respeto a la persona humana, y también a sus derechos,

²⁸ “En cuanto supraindividual, el bien común es superior al particular, puesto que aprovecha a toda la colectividad. Pero en cuanto el bien de la persona ofrece un aspecto suprasocial, puede decirse que el bien común está en función del verdadero bien de los individuos (...). En la relación entre bien común y bien particular se ha de tener en cuenta la jerarquía de bienes. El bien de muchos es preferible al bien de uno, solamente si son del mismo género (...). Atendiendo a esta jerarquía, el bien espiritual precede al material; y el bien eterno al temporal” (RODRÍGUEZ LUÑO, A., *Ética*, op. cit., p. 170).

el bienestar material, los bienes culturales y la paz²⁹. En el bien común no entran ni los intereses generales ni la razón de estado. Por otra parte, el concepto de bien común no debe confundirse con el de voluntad general: mientras que el primero es objetivo, el segundo es subjetivo.

5. POLÍTICA Y ESTADO

Después de haber distinguido los matices del concepto de bien común, podemos precisar algo más nuestra afirmación originaria. Cuando decimos que el bien común es el fin de la política, propiamente nos estamos refiriendo al bien común intrínseco o inmanente. Así, el bien común intrínseco es el fin de la política. Quizás algunos se pregunten “de qué política”. La respuesta sólo puede ser una: de la política entendida como la actividad propia del Estado o autoridad política de la sociedad civil jurídicamente independiente y soberana. En este sentido el Estado es el conjunto de organismos y autoridades que tienen a su cargo el gobierno de la sociedad civil y la promoción de su bien común³⁰.

Ya Aristóteles consideraba la política como una ciencia práctica, cuyo objeto es el bien común y el buen gobierno de la ciudad. De hecho, el Estado y la actividad política han sido tema de reflexión filosófica en casi todos los grandes pensadores que, en particular desde Platón, han intentado definir su esencia y su misión con respecto al individuo y la sociedad. En la Antigüedad, la política no estaba separada ni opuesta al orden moral; de ahí que la cuestión acerca del Estado era un caso particular del problema más general de la justicia. En ese sentido, tanto en la discusión platónica sobre el Estado ideal, como en los escritos políticos de Aristóteles, se habla del Estado como la mejor organización de la sociedad, como aquella forma o estructuración de los individuos y de las clases que permite realizar en la medida de lo posible la idea de justicia, dando a cada uno lo que de derecho le pertenece. Tanto Platón como Aristóteles se oponían por igual a las tesis de algunos sofistas (como Trasímaco) que consideraban que el Estado no se hallaba fundado en la justicia, sino en “el interés del más fuerte”³¹. Para tales sofistas el Estado se hallaba básicamente

²⁹ Cf. FORMENT, E., *Santo Tomas de Aquino. El orden del ser. Antología filosófica*, Madrid, Tecnos, 2003, p. 442.

³⁰ En un sentido amplio, el Estado significa la misma sociedad civil en cuanto posee una unidad y organización política independiente y soberana, y comprende tanto a los gobernantes como a sus súbditos.

³¹ Cf. PLATÓN, *República*, I.

camente ligado al “poder” y, de alguna manera, anticiparon las tesis del maquiavelismo o la teoría del contrato social. Varios siglos después las ideas de un Maquiavelo, Hobbes o Rousseau, entre muchos otros, han dejado su *huella*: aunque quizás muchos no recuerden ni conozcan las particularidades de su pensamiento, utilizando la terminología de Ortega podemos afirmar que sus ideas han pasado a formar parte de nuestras “creencias”³². Así, si abrimos un libro cualquiera que haga referencia a la política, por ejemplo un libro de texto de enseñanzas medias, lo habitual desde hace ya mucho tiempo, demasiado, es encontrarnos con afirmaciones como: “El poder de unos sobre otros es un constitutivo fundamental de *lo político*”; “la política es aquella actividad social que se propone asegurar –mediante la fuerza y en general fundándose en el derecho– la seguridad exterior, la concordia interior y el progreso colectivo”; o “la política según los tratadistas contemporáneos es ciencia y arte ambivalentes que procuran, por una parte, el dominio de unos hombres sobre otros y que, por otro lado, se esfuerzan por hacer reinar el orden y la justicia”³³. También es verdad que en esas mismas páginas encontramos la definición de política como “conjunto de operaciones realizadas por individuos, grupos o poderes estatales, en orden a la consecución del Bien Común”, pero previamente presentada como una “definición utópica de política” y “visión excesivamente ingenua acerca del quehacer político”.

No parece que el dominio de unos hombres sobre otros sea aquello que conforma esencialmente a la sociedad civil, ya sea ésta concebida como de origen natural o como fruto de un pacto que se supone “libre”. Por otro lado, el fin de la política –edificar un orden justo y asegurar a la comunidad humana una vida en paz, tanto en el plano nacional como internacional– precisa, efectivamente, del poder como medio o instrumento. Ahora bien, eso no significa que la política sea la ciencia y el arte de hacerse con el poder estatal y mantenerse en él. Esta afirmación correspondería a la concepción maquiaveliana que convierte al poder en el único fin de la actividad política y abre paso a la “razón de estado”.

Un estudio exhaustivo de la esencia de la política nos obligaría a abordar dicha cuestión desde las perspectivas de la filosofía política, de la ciencia política y de la historia del pensamiento político-social. Indudablemente, dicho acceso metodológico excedería con mucho las necesarias limitaciones de esta exposición y también su pretensión originaria.

³² “Las ideas se tienen; en las creencias se está” (Cf. ORTEGA Y GASSET, J., *Ideas y creencias*, Madrid, Alianza Editorial, 1999, pp. 23 ss.

³³ FONTÁN, P. y FULLAT, O., *Politeia*, Barcelona, Vicens-Vives, 1982.

Por otra parte, probablemente todo ello sería en vano y tampoco cumpliría su intención si previamente no se erradica un error que dificulta nuestro acceso a un conocimiento verdadero³⁴ sobre la cuestión y que está en el punto de partida, en cuanto que es un prejuicio (juicio previo) que, asumido consciente o inconscientemente, forma parte de nuestras creencias actuales o contemporáneas. Dicho error consiste en concebir lo utópico como algo imposible, quimérico o ilusorio; al tiempo que se identifica la realidad, lo real con lo “fáctico”, es decir, con aquello que sucede o acontece.

Ernst Bloch afirmaba que “ser hombre significa tener una utopía”³⁵. Ahora bien, conviene precisar el sentido de dicho término. En primer lugar, la utopía no es una pura “entelequia”, algo fantástico, quimérico o ilusorio. La utopía no tiene su origen en la ingenuidad, ni en la ignorancia o renuncia frente a la realidad. “Utópico” significa etimológicamente “en ningún lugar”; la utopía es, simplemente, algo que de momento o todavía no se produce o realiza en ninguna parte. Por consiguiente, no existe una dicotomía entre utopía y realidad; y plantear la cuestión en dichos términos constituye un falso dilema³⁶. En segundo lugar, lo que comúnmente conocemos como realidad, lo que acontece o sucede, comprobamos que no siempre se corresponde con la naturaleza objetiva de las cosas. Que las cosas sean de un determinado modo no significa que necesariamente deban ser así, ya que el “ser” de la realidad no siempre se corresponde con su legítimo “deber ser”. ¿Acaso no es el triunfo de lo humano lo que subyace y promueve en su impulso originario a toda utopía? ¿No es también ese triunfo de lo humano aquello que toda utopía aspira a alcanzar y universalizar?. Así pues, muy probablemente, la utopía no sea sino el rostro más puro y verdadero de la auténtica realidad; el deseo y aspiración humana de que las cosas sean tal y como deben ser, es decir, que se corresponden a su legítima naturaleza y fines específicos.

Alguien dijo que “cuando un dedo señala la luna, el necio se queda mirando al dedo”; pero lo más preocupante es que hoy son pocos los que se detienen a contemplar la luna y, entre ellos, muchos menos los que se atreven a señalarla. ¿Acaso la causa de ello es que nuestro mundo no está necesitado de utopías?. Al contrario, probablemente ningún otro momento his-

³⁴ La verdad gnoseológica o verdad del entendimiento se define como “la adecuación de un juicio con la realidad”. Ahora bien, esa “realidad” no es otra que la “verdad ontológica” que constituye su fundamento.

³⁵ BLOCH, E., *El principio esperanza*, Madrid, Aguilar, 1975.

³⁶ Cf. TOMAR, F., “Entre la utopía y la realidad”, en *Espíritu*, LI (2002) 125, pp. 37-58.

tórico haya mostrado con mayor evidencia dicha carencia y al mismo tiempo necesidad. Sin embargo, el nuestro es un tiempo poco propicio para la utopía: Hemos concluido un siglo en el que el progreso no ha ido acompañado de un crecimiento moral. En el contexto de la crisis actual, comprobamos que, en la mayoría de las ocasiones, ni la política, ni la economía, ni la técnica, ni la información cumplen sus respectivas funciones, ya que siendo originariamente medios o instrumentos al servicio del hombre, se han absolutizado como fines en sí mismos, no regulados ni por la ética ni por los valores de la persona. La desorientación y la desesperanza están en el amanecer de este siglo XXI: hemos perdido el norte al perder el concepto y la noción de persona, y ello nos ha llevado a un cierto desencanto, a una falta de ilusión frente al futuro. Esa desorientación, esencial y existencial, la falta de esperanza, el materialismo y pragmatismo –no realismo– contemporáneos, son coordenadas hostiles para los planteamientos utópicos.

6. ÉTICA Y POLÍTICA: PLATÓN VERSUS MAQUIAVELO

A la luz de todo lo anteriormente explicitado, se entiende por qué vamos a presentar a continuación el pensamiento de Platón y de Maquiavelo como modelos paradigmáticos del pensamiento político. Ambos inspiraron sus ideas en la política y, al mismo tiempo, fueron inspiradores de la misma. Ambos se disputan el honor de haber fundado la ciencia política, si bien hay quienes, estableciendo una disquisición, atribuyen este mérito a Maquiavelo y reconocen a Platón la gloria de haber inaugurado la filosofía política. En el pensamiento de ambos autores tienen una importancia esencial las relaciones que se establecen entre la política y la ética; pero sus conclusiones son radicalmente opuestas. No en vano, Platón articula su pensamiento en torno al “deber ser” (como naturaleza objetiva o esencial), mientras que Maquiavelo lo hace en función del “ser” (entendida como la realidad fáctica). De ahí que, para la posteridad, a la política platónica vaya unido el calificativo de utópica, idealista; mientras que se califica como “realista” al pensamiento de Maquiavelo. En la base o fundamento de sus respectivos desarrollos teóricos está una determinada concepción del hombre, que es radicalmente diferente en nuestros dos autores. Evidentemente, toda concepción de la política, y también de sus relaciones con la ética, se fundamenta en una determinada antropología o concepción de lo humano. Ahora bien, el problema de fondo radica en que “la concepción que se tenga de lo humano” no tiene por qué responder a su naturaleza o esencia objetiva. No debemos confundir la naturaleza del hombre con el concepto o idea que se tenga de él.

El pensamiento occidental tiene en Platón (428-347 a.C.) sus orígenes, pues es él quien inicia el estudio serio de casi todos los grandes problemas filosóficos, entre los que cabe incluir la política. Así, la teoría política de Platón ha sido el fundamento de fructíferas especulaciones subsiguientes acerca de la naturaleza y de las características del Estado. Ello no significa que no existiese antes en Grecia un pensamiento político, sino que debemos esperar hasta Platón para hallar un sistema político coherente, una teoría jurídico-política acabada o, lo que es lo mismo, una teoría filosófica del Estado. Platón descubrió los principios básicos de la vida política, por lo que puede decirse que fue él quien puso los fundamentos de una teoría filosófica del Estado, y esto es así porque sus principios estaban basados en la naturaleza misma del Estado en cuanto tal y por consiguiente destinados a ser universales. No es menos cierto que Platón se ocupó de reformas que consideraba necesarias dada la situación de los Estados griegos de su tiempo, y que su teoría la elaboró sobre el trasfondo de la *πόλις* griega (o ciudad-estado); pero como trató de ser universal y de atenerse a la naturaleza misma de la vida política, hemos de reconocer que estructuró una teoría filosófica del Estado y no una simple teoría reformadora. Tanto en su crítica de las ciudades imperfectas, como en la construcción de su ciudad *ideal* o de su ciudad *segunda*, Platón ha expresado algunos principios de interés perdurable porque son siempre verdaderos. Al haber expuesto estos principios que han conservado todo su valor, Platón merece ser considerado no sólo uno de los maestros, sino también el verdadero fundador de la ciencia política.

Para los griegos la moral era, primeramente y sobre todo, la moral social: la política, como la moral, estaba limitada por el horizonte de la ciudad, y no iba más allá. La vida griega era esencialmente una vida comunal, vivida en el seno de la ciudad-estado e inconcebible aparte de ella, hasta tal punto que a ningún griego genuino se le habría ocurrido nunca que alguien pudiese ser un hombre perfectamente bueno y cabal manteniéndose ajeno por completo al Estado, puesto que sólo en la sociedad y gracias a ella era posible que el hombre viviese como era debido; y la sociedad significaba para el griego la ciudad-estado. Sócrates había mostrado lo que debía ser la verdadera política: una actividad racional que pusiera en juego las más altas facultades del espíritu humano, guiada por el sentimiento del deber y el cuidado del bien. Para Sócrates, la moral y la política no eran dos ciencias diferentes, sino que, propiamente hablando, ambas no eran sino dos capítulos de una misma ciencia que es la ciencia del hombre; dos capítulos apenas distintos el uno del otro y que presentaban entre ellos las más estrechas relaciones.

La experiencia, junto con la influencia socrática, habían llevado a Platón a no separar la moral y la política. De aquí que manifieste en política las preocupaciones que de ordinario incumben a un moralista. El fundamento del Estado platónico es un principio de orden ético, ya que la política de Platón se funda sobre la concepción de un cierto orden de los valores humanos que expresa una moral³⁷. En definitiva, la aspiración suprema del orden político platónico es la creación de un orden moral para la realización de la virtud. Así pues, la teoría política de Platón se desarrolla en íntima conexión con su ética: Platón no aceptaba la idea de que haya una moral para el individuo y otra para el Estado. Consideraba que éste se compone de individuos y existe para que los hombres individuales puedan llevar una vida buena. Existe un código moral absoluto que rige a todos los hombres y a todos los Estados³⁸. Por consiguiente, el Estado no es el árbitro de lo justo e injusto, ni la fuente de su propio código moral, ni la justificación absoluta de sus propias acciones, sino que debe atender a la Ley Moral.

Las doctrinas políticas de Platón son mera extensión y elaboración de sus ideas morales. Junto con la mayor parte de los griegos, sostiene que el hombre únicamente puede vivir una vida plenamente humana en la comunidad política y a través de ella. Por consiguiente, para un filósofo como Platón, interesado en todo lo relativo a la felicidad del hombre y a la vida verdaderamente buena para éste, era una necesidad imperiosa determinar la genuina naturaleza y la función del Estado. Pues, si todos los ciudadanos fuesen hombres moralmente malos, sería imposible asegurar la bondad del Estado; e inversamente, si el Estado fuese malo, los ciudadanos se hallarían incapaces de vivir conforme se debe.

Platón, si bien considera la política como un arte y también como una ciencia, incluso como la más importante de todas ellas³⁹, no cree que sea autónoma o independiente. A fin de cuentas, asigna a la política el mismo objeto que a la moral: hacer volver al hombre al que es su fin verdadero; indicarle, y en caso de necesidad imponerle, los medios de alcanzarlo, ayudándole a superar los obstáculos que puedan alzarse en su camino y le aparten del deber que le había sido prescrito. En definitiva, la política se confunde con la ética.

³⁷ Cf. TOMAR, F., “Ética y política en Platón: la función de la virtud (I)”, en *Espíritu*, XLVII (1998) 118, pp. 243-267; Ídem, “Ética y política en Platón: la función de la virtud (II)”, en *Espíritu*, XLVIII (1999) 119, pp. 101-111.

³⁸ En este sentido, la tentativa de Platón está encaminada a salvar la moral y la política del relativismo de los sofistas.

³⁹ Cf. PLATÓN, *Eutidemo*, 291 b-c; *El político*, 259 a-d, 276 b-c.

Propone a la política y a la moral los mismos problemas particulares nacidos de las diferentes circunstancias de la vida humana. Juzga que una y otra se fundan sobre los mismos principios y que, teniendo los mismos intereses (pues ambas tratan de conducir al hombre hacia el bien), deben disponer también de los mismos medios de acción. En todo caso, si hay una identificación, no se puede decir que Platón subordine la moral a la política, haciendo que sólo sea considerado como moral un acto conforme al interés del Estado. Ello no es así porque Platón no pone el Estado como un hecho anterior y superior al hombre. Su pensamiento es contrario a las teorías que sólo se ocupan de la moral en la medida en que ésta sirve a los intereses políticos. La política de Platón se funda sobre la concepción de un cierto orden de los valores humanos que expresa una moral. La política debe ejercerse en beneficio no de quien la practica, sino de aquel sobre quien se ejerce y, además, ella debe tener por fin último no la prosperidad material sino la felicidad conforme a la ley moral, proponiendo e imponiendo la práctica de la virtud. Por consiguiente, una finalidad ética informa tanto la vida social como la individual.

El fundamento del Estado platónico es un principio de orden ético. La esencia de su filosofía política descansa en la idea de valor y sobre una concepción moral del Estado y de la política. La aspiración suprema del orden político platónico es la creación de un orden moral para la realización de la virtud de la justicia, que comprende todas las otras virtudes. La referencia a la justicia permite excluir los puntos de vista de la utilidad, el interés o la conveniencia. La política se mide en relación con la idea misma de Justicia, que no es sino la Verdad o el Bien aplicados al comportamiento social. Por lo tanto, Platón funda la política como ciencia deduciéndola de la justicia, como estudio normativo de los principios teóricos del gobierno de los hombres, y no como una simple descripción objetiva de los fenómenos políticos. La intención de Platón no es la de hacer del Estado un fin en sí mismo ni subordinar el hombre a la ciudad, sino, por el contrario, hacer que la ciudad sirva de instrumento a la perfección moral del individuo. Y esa concepción acerca de que el gobierno debe fundarse en la ética y en la razón es, precisamente, la idea esencial y perdurable del platonismo que ha prevalecido a través de todos los tiempos.

En lo que se refiere a nuestro segundo autor, Nicolás Maquiavelo (1469-1527), debemos señalar que también ha tenido un renombre extraordinario en el que se han mezclado los más admirables elogios con los más denigrantes juicios. La lectura de sus escritos ha provocado, a través de más de cuatro siglos, una polémica que, lejos de cesar, crece con el avance de la Ciencia Política y con la importancia que tiene en nuestros días el juego que

encierra el ejercicio del poder. Más que ningún otro pensador político, fue Maquiavelo el creador del significado que se ha atribuido al Estado en el pensamiento político moderno ya que, de todos sus contemporáneos, fue el que tuvo la mayor amplitud de visión y la penetración más clara de lo que era la tendencia general de la evolución política europea. Maquiavelo es un personaje complejo cuyo pensamiento no se puede abordar de un modo puntual, definitivo e instantáneo. De hecho, no se puede comprender plenamente su pensamiento si no se relaciona con la crítica situación histórica que le tocó vivir y con la inserción de la política y de la teoría en los avatares de su vida⁴⁰. Así pues, el Maquiavelo literato y pensador toma una opción clara en el marco de la cultura florentina y de la crisis político-religiosa con que esa cultura estaba vinculada. Su praxis política y la elaboración de su pensamiento político no es independiente de todo ello, sino expresión del movimiento global de su personalidad en el medio total en que se desenvuelve.

La concepción maquiaveliana de la ética y de la política no es fruto de un pensamiento puntual y concreto, sino resultado de una progresiva elaboración teórica. De hecho, éste es uno de los temas más discutidos acerca de Maquiavelo: los choques que se suscitan entre la moral y la actividad de un político que pretende ser eficaz⁴¹. El dilema que queda planteado es el de una política sujeta a la moral, pero condenada al fracaso, o bien una política eficaz pero inmoral. En torno a este tema se han producido las mayores discrepancias acerca de la obra de Maquiavelo, calificándola algunos, como Sabine o Cassirer, no de inmoral sino de amoral; o bien condenándola otros por francamente inmoral. Acerca de esta cuestión también se ha hablado de un “doble patrón de moralidad” y de la autonomía de la política respecto a la ética. Son estas cuestiones las que, en la medida de lo posible, trataremos de dilucidar.

En primer lugar, se debe constatar que la ciencia política moderna comienza con el florentino Nicolás Maquiavelo. Antes y después de él se habla en la cultura occidental de *filosofía política*; pero sólo después de él de *ciencia política*. En este sentido, la ciencia política moderna no es una continuación de la *Política* de Aristóteles, ni de las glosas de sus comentaristas, sino un nuevo producto intelectual, cuya fuente es la observación de los hechos vividos y de las instituciones políticas vigentes. El *Poder* y el

⁴⁰ Cf. GRANADA, M.A., *Maquiavelo*, Barcelona, Barcanova, 1981.

⁴¹ Cf. TOMAR, F., “La concepción de la ética y de la política en Nicolás Maquiavelo”, en *Actas de las Jornadas Internacionales de la S.I.T.A.: Dignidad personal, comunidad humana y orden jurídico*, vol. II, Barcelona, Ed. Balmes, 1993, pp. 857-877.

Estado, como la máxima expresión del Poder, son el tema de esta nueva ciencia política iniciada por Maquiavelo: mientras la filosofía política se empeña en gran parte en el estudio del Estado y del comportamiento político tales como deben ser, la ciencia política los estudia tal y como son. En nombre de las nuevas exigencias esgrime el arma del realismo y no se deja encerrar en la ética tradicional. Es la autonomía de la política, su independencia de la moral o también la constitución de una moral política. Maquiavelo no desarrolla teóricamente estos puntos, simplemente se les ve funcionar en su reflexión.

En síntesis, Maquiavelo es famoso por su actitud de indiferencia hacia la moralidad o inmoralidad de los medios empleados por el gobernante en la realización de sus fines políticos, que consisten en la conservación y aumento del poder. De hecho, lo que hace Maquiavelo es transfigurar la realidad y valorarla según los principios de su doctrina política, o sea, según su propia concepción del Estado:

Más que ningún otro pensador político fue Maquiavelo el creador del significado que se ha atribuido al estado en el pensamiento político moderno. Considera que la única base del Estado, del poder político, es la fuerza y el consentimiento organizado. Describe el funcionamiento efectivo de las instituciones políticas y en este sentido *El Príncipe* es una larga revelación de los mecanismos reales del poder. Incluso la propia palabra *estado*, empleada para designar al cuerpo político soberano, parece haberse difundido en los idiomas modernos en gran parte debido a sus escritos. La doctrina del poder de Maquiavelo alcanzó en la estructura del Estado Moderno su concreción plena y total. Nace, con ello, la teoría del Estado. Para él, el Estado no era un medio, sino un fin en sí mismo cuya meta principal era conservarse. La existencia y seguridad del Estado debían estar por encima de las acciones privadas de los individuos. De ahí que, el bienestar público y las necesidades del Estado, debían anteponerse al desenvolvimiento autónomo de la personalidad. Lo original y novedoso de su pensamiento político se manifiesta principalmente en su manera de concebir la estructura del Estado, que es ante todo una estructura de poder.

La frase "*Ragion di Stato*" no la forjó Maquiavelo, pero conoció su contenido y vivió y experimentó su problema. Él es quien, subvertiendo el rango de los valores, puso los fines del Estado por encima de todos los demás, incluso de los valores éticos y religiosos. En él la noción del Estado se seculariza, se libera de la envoltura teológica y encuentra en sí misma su propia justificación. De aquí a la "razón de Estado" no hay más que un paso, que pronto se da.

En *El Príncipe* menciona buenas cualidades como mantener la fidelidad y mostrar integridad, y observa luego que “no es necesario que un príncipe tenga todas las buenas cualidades que ha enumerado, pero es muy necesario que parezca que las tiene⁴²”: Si el príncipe posee y practica invariablemente esas buenas cualidades, estas resultan nocivas, mientras que la apariencia de poseerlas es útil. Es necesario que el Príncipe sepa encubrir este procedimiento artificioso, y sea hábil en disimular y fingir: “Como los hombres son simples, y se sujetan a la necesidad en tal alto grado, el que engaña con arte, halla siempre gente que se deja engañar⁴³”. Para Maquiavelo, la virtud en política debía tener un alcance utilitario y práctico. No era preciso que el príncipe o gobernante fuera virtuoso, lo importante era que lo pareciera, o dejara de serlo si era un impedimento para realizar los fines del Estado⁴⁴. Así pues, es bueno parecer ser clemente, fiel, humano, religioso y recto, y también es bueno serlo en realidad, pero al mismo tiempo el príncipe debería estar de tal manera dispuesto que supiese obrar de modo contrario cuando las circunstancias lo requiriesen. Esto es así porque en las acciones de todos los hombres, y especialmente en las de los príncipes, los resultados son lo que cuenta, y es por ellos por los que el pueblo juzga. Si el príncipe tiene buen éxito en establecer y mantener su autoridad, los medios que emplee serán siempre calificados de honorables y serán aprobados por todos.

Maquiavelo no ignora que su doctrina contradice la moral oficial. Pero considera que el mundo está hecho de tal forma que comportarse de otro modo resultaría “peligroso”, ya que los hombres son mentirosos y tramposos, y quien no sabe engañar o mentir corre el riesgo de ser devorado. Puesto que los demás no respetan los compromisos, uno mismo no está obligado a respetar los suyos con los demás. El príncipe sólo necesita, pues, encontrar un pretexto honorable que sin duda no le faltará. Los hombres han actuado así siempre: las historias de todos los pueblos dan fe de ello. Modernamente una infinidad de ejemplos permite comprobar la deslealtad de los príncipes (Maquiavelo piensa en ciertos casos ilustres y recientes: C. Borgia, Alejandro VI, entre otros). Considera que es preciso ser un gran simulador y disimulador, ya que quien sepa mentir engañará a los hombres y podrá abusar de su irreflexión y de su simplicidad.

⁴² MAQUIAVELO, N., *El Príncipe*, cap. XVII.

⁴³ *Ibid.*, cap. XVIII.

⁴⁴ En este sentido, era indispensable “conservar su corazón en exacto acuerdo con su inteligencia, para variar en sentido contrario a sus convicciones, en caso preciso, si para mantener el orden de su Estado, se viera obligado a obrar contra su palabra, contra las virtudes humanitarias o caritativas, y hasta contra su propia religión”(Ibid).

Por tanto, en el polémico capítulo XVIII de *El Príncipe*, que tantos reproches ha levantado, Maquiavelo no hace otra cosa sino descubrir y describir una práctica habitual del momento sobre la que, hasta entonces, ningún teórico de la política se había atrevido a fundar un sistema, dar reglas y, mucho menos, proponerlas a los gobernantes. De esta forma, en ese famoso capítulo XVIII donde se desarrolla ya la teoría de la caducidad de los tratados, y del derecho permanente de los Estados a no cumplir los compromisos más solemnes, el secretario florentino expone, sin vacilación ni reticencia, la doctrina de la hipocresía política (la cual es consecuencia de la necesidad en que el Estado se encuentra de preocuparse de la opinión, y producto de la absurdidad de los hombres, cuyos prejuicios hay que respetar aparentemente si se quiere conservar cerca de ellos el crédito necesario). Por eso, todas las veces que la “razón de estado”, es decir el interés o conservación del Estado lo exija, el príncipe debe mentir, simular y disimular. Y Maquiavelo asegura a estos procedimientos de gobierno un éxito infalible.

El supuesto de que la naturaleza humana es esencialmente egoísta y de que los motivos reales en los que tiene que apoyarse el estadista son de ese carácter, está en la base de los planteamientos de Maquiavelo acerca de política práctica: la naturaleza humana es profundamente agresiva y ambiciosa; los hombres no sólo aspiran a conservar lo que tienen, sino a adquirir más, ya que ni en el poder ni en las posesiones hay límite para los deseos humanos. Por todo ello parte del supuesto de que los hombres son, por lo general, malos y que el gobernante prudente debe basar su política en este hecho. El gobierno se funda en realidad en la debilidad e insuficiencia del individuo, que es incapaz de protegerse contra la agresión de otros individuos a no ser que tenga el apoyo del poder estatal. Con este motivo insiste especialmente en que el gobernante debe ser fuerte y aspirar ante todo a la seguridad de la propiedad y la vida (pues estos son los deseos más universales que hay en la naturaleza humana). De ahí su cínica observación de que un hombre olvida con más facilidad el asesinato de su padre que la confiscación de su patrimonio: el gobernante prudente puede matar, pero no debe saquear. Estas consideraciones del pensamiento de Maquiavelo, completadas por una psicología sistemática, darán lugar a la filosofía política de Hobbes.

Maquiavelo concibe la política como una ciencia cuya base es la identidad de la naturaleza humana, que siempre se comporta igual, responde a los mismos estímulos de forma parecida, y sufre una invencible tendencia a obrar mal a no ser que se le obligue a lo contrario. Maquiavelo daba por supuesto que la naturaleza humana es fundamentalmente egoísta, e indicaba

al príncipe dónde se encuentran sus intereses y cómo podría realizarlos. Su menosprecio de la moralidad residía en la creencia de la maldad natural del hombre. Como el arte de la política se funda en razones de “egoísmos”, dedujo la conclusión de que la fortaleza del Estado no residía en la moralidad de su basamento institucional, sino en la fuerza y habilidad de los gobernantes. De este modo, la fuerza física entendida como coacción, la astucia y la habilidad, constituían para él las bases esenciales del engrandecimiento político. Por tanto, para Maquiavelo la misma maldad ínsita en el hombre obliga al político a actuar partiendo del principio de que todos los hombres son “reos” (*Discorsi*, I,3), falsos, simuladores y disimuladores, lo que le obliga a él mismo a incurrir en acciones condenables desde el ámbito de la moral.

Considera que quien quiera fundar un Estado y hacer leyes apropiadas para su gobierno, debe suponer de antemano que todos los hombres son malos por naturaleza, y que no dejarán de mostrar esta depravación de su ánimo, cuantas veces se le ofrezca la oportunidad. También influían en su creencia el estado de corrupción que dominaba en la época a Italia. Entendía Maquiavelo por corrupción, primera y principalmente la decadencia de la moral privada y cívica, el progreso de la impiedad y de la violencia, de la holgazanería y de la ignorancia, el predominio de la mala voluntad, de la licencia y de la ambición; el olvido de la justicia, la deslealtad, la debilidad y la desunión. Por tanto, si bien postulaba el uso de medios inmorales por parte de los gobernantes para conseguir una finalidad, nunca dudó que la corrupción moral de un pueblo hace imposible el buen gobierno.

Maquiavelo presenta un ejemplo extremo de la doctrina de un doble patrón de moralidad: el doble patrón de conducta para el estadista y para el ciudadano privado constituye la nota principal del llamado “maquiavelismo”. Se debería distinguir, entonces, entre unas normas para aplicar al gobernante que encarna la voluntad del Estado, y otras para juzgar los actos de los sencillos ciudadanos: se juzga al primero por el éxito conseguido en el mantenimiento y aumento de su poder; y a los segundos por el vigor que su conducta da al grupo social. Como el gobernante está fuera del grupo o, por lo menos, en una situación muy especial con respecto a él, se encuentra por encima de la moralidad cuyo cumplimiento debe imponerse dentro del grupo. El gobernante, como creador del Estado, no sólo está fuera de la ley, sino que si la ley impone una moral, está también fuera de la moralidad. No hay otro patrón para juzgar sus actos sino el éxito de sus expedientes políticos para ampliar y perpetuar el poder de su Estado. El legislador puede utilizar todos los medios prudentes para asegurar sus fines ya que, siendo él mismo la causa de la ley y de la moralidad cívica, es independiente de

ambas en la realización de su función política. Nuestro autor aceptó esta conclusión y la incluyó en sus consejos a los gobernantes, lo cual es el motivo principal de la mala reputación de *El Príncipe*, donde postula abiertamente el uso de la crueldad, la perfidia, el asesinato o cualquier otro medio, con tal que fuesen utilizados con suficiente inteligencia y secreto para poder alcanzar sus fines. No hay, pues, recursos buenos ni malos desde el punto de vista ético.

Si bien desde la ética es discutible la aceptación de dos morales, de lo que no puede caber duda es que la práctica de buena parte de los gobernantes, tanto de nuestros días como del resto de los habidos en los siglos que nos separan de Maquiavelo, ha estado amparada por sus preceptos. El príncipe de Maquiavelo es, pues, la encarnación viva del poder: como legislador supremo estaba por encima de las leyes que él mismo dictaba, y utilizaba la ley como instrumento de la soberanía de su poder. Declarar al príncipe (legislador o gobernante) libre de todo freno de la ley o moralidad, equivalía a decir que el poder no tenía justificación. Así pues, la existencia de un doble patrón de moralidad, aplicado por Maquiavelo, descubre la *razón de Estado* y, muy posiblemente, es la causa de su perennidad.

El planteamiento maquiaveliano de la praxis real del gobernante no oculta la dolorosa conciencia, no cancelada ni superada, de la presencia del mal y de la traición en política, de la tensión y escisión entre ética y política como problema doloroso y no resuelto. No hay una simple constatación de la necesidad inevitable del mal en la política, sino que el lenguaje maquiaveliano expresa también la amargura y el dolor por esa confirmación, sustentada en los hechos, de que ésa es la realidad de la praxis política y considera que es imposible abstraerse a ese modo de proceder. De esta manera, el destinado a establecer el orden, a canalizar las pasiones y organizar la convivencia, se ve abocado y legitimado a la violencia, al fraude, a la extorsión. El propio Maquiavelo lo sabe y es consciente de esta tensión, de la inmoralidad de la política, pero considera que no hay remedio posible. Ya no se condena que el empleo de medios malos entrañe una violación de la moral, sino que se encuentra justa la violación misma por razón de la necesidad: junto al bien, el mal aparece como un medio necesario para consolidar el “bien”. Se trata de la utilidad frente a la moralidad: “el fin justifica los medios”, y el fin es el Estado. Lo único que cuenta es el éxito o buena culminación de las actividades emprendidas, el triunfo⁴⁵.

⁴⁵ “Aquellos que vencen, que vengzan de cualquier modo, mas sin avergonzarse nunca”(MAQUIAVELO, N., *Istorie Fiorentine*, III, 13).

Maquiavelo contempla la política como una actividad que se sustenta en sí misma, que es autónoma y que no requiere de otras consideraciones externas a ella. Da por supuesto naturalmente que la política es un fin en sí, que la finalidad de la misma es conservar y aumentar el poder político, y que el patrón para juzgarla es su éxito en la consecución de ese propósito. Que una política sea cruel, desleal o injusta, es cosa para Maquiavelo indiferente, aunque se da perfectamente cuenta de que tales cualidades pueden influir en su éxito. Trata con frecuencia de las ventajas que la inmoralidad hábilmente utilizada puede proporcionar a los fines de un gobernante, y esto ha causado principalmente la mala reputación de este florentino. Eso no significa que Maquiavelo tuviese intención alguna de aconsejar la difusión de la inmoralidad. Como ya se ha señalado, era perfectamente consciente de que una nación moralmente degradada y decadente está condenada a la destrucción; lamentaba la condición moral de Italia y tenía una sincera admiración por las virtudes cívicas del mundo antiguo.

La doctrina de Maquiavelo es responsable del profundo desmembramiento de la conciencia moderna, de la incontrastable y ostensible separación entre la Política y la Moral. Sin embargo, frente a esta postura debemos afirmar que en ningún caso la política debe estar al margen de la ética, ya que la política es conducta humana, social e histórica, y por consiguiente siempre susceptible de valoración ética. Al separar la moral de la política, Maquiavelo admitió que la acción moral dentro de una sociedad civil era principalmente conformidad con el Código. No se percató de que ese no tomar en cuenta el bien moral convierte en vano hasta el bien político.

Por todo ello las perspectivas políticas de Maquiavelo son unilaterales y restringidas, limitadas a lo útil, al éxito y al mantenimiento del Estado. Ya hemos comentado que Maquiavelo concebía el Estado no como un medio, sino como un fin en sí mismo. Aparte del carácter inmoral del principio implicado en que el fin justifica los medios, se plantea la obvia dificultad de que las concepciones de lo que es un fin bueno pueden diferir. La existencia y seguridad del Estado debían estar por encima de las acciones privadas de los individuos. De ahí que, el bienestar público y las necesidades del Estado se antepusiesen al desenvolvimiento autónomo de la personalidad. Bajo esta concepción latía una subestimación de la naturaleza intrínseca del hombre: no le interesaba en su análisis el hombre interior, singular, subjetivo, sino el hombre general, sujeto al conflicto de intereses que determina la vida en sociedad.

La obra fundamental del célebre secretario florentino, la que ha perdurado a través del tiempo, dando siempre lugar a las más encontradas opiniones, es *El Príncipe*, libro que encierra cuanto de filosofía práctica y

reglas de gobierno podría apetecer cualquier jefe de Estado de cualquier tiempo, dispuesto a no reparar en medios para alcanzar sus fines. Su índole moral es fundamentalmente recusable. El Príncipe ha tenido apolo-gistas entusiastas, como Gentile, Alfieri, Gobineau y Nietzsche, y detractores implacables, a cuyo frente se hallan, en diferentes épocas, hombres como Saavedra Fajardo, Voltaire, Federico de Prusia, Castelar, Tolstoi, etcétera. Napoleón comentó el libro de Maquiavelo con discrepancia en algunos puntos, pero siempre con simpatía.

En las primeras décadas del siglo XVI la *ética* de Maquiavelo, su reducción de la ética gubernamental a una técnica del gobierno más eficaz, constituyó una novedad. Su concepción se oponía diametralmente a la ética clásica tradicional: No sólo Platón, sino también Aristóteles, habían descrito la política como una actividad subordinada a una ética que deseaba, sobre todo, el perfeccionamiento del hombre. Ambos concebían la organización política como el marco para la educación moral e intelectual de los hombres⁴⁶.

Sin embargo, desde Maquiavelo no sólo los príncipes y conquistadores del siglo XV, sino también los fundadores de los modernos Estados tienen la conciencia tranquila cuando “crean orden”, utilizando la injusticia y obrando el mal para dar satisfacción a sus ambiciones de poder, ya que pueden convencerse y estar persuadidos de que así cumplen su deber como políticos: “sacrifican” su moralidad personal en favor del bien político, y se sienten muy satisfechos con ello.

De este modo el concepto de justicia queda totalmente transformado: se le ha vaciado de su originario y verdadero contenido moral. Así, pasa a ser *justo* lo que dicta la ley (con independencia de su moralidad), lo útil o provechoso en un momento dado. La indiferencia ante el bien y el mal es considerada como una norma, no de la moral, pero sí de la política entre los hombres. Por lo tanto, a Maquiavelo se remonta no sólo la constatación o reconocimiento de la inmoralidad que se da en muchos de los políticos, sino también la responsabilidad de la doctrina que hace de la inmoralidad una ley fundamental de la política⁴⁷. Carga con la responsabilidad, ante la Historia, de haber reconocido, proclamado y explicado la inmoralidad como norma imperante en la política. Esta inmoralidad consiste en haber tomado

⁴⁶ En este sentido no debemos olvidar que la filosofía política de Aristóteles se nos presenta como una síntesis de teoría y práctica, como un intento de armonizar verdad y vida en el contexto de un planteamiento *realista* que ha rechazado el idealismo platónico.

⁴⁷ Por otra parte, si olvidamos sus elaboraciones teóricas y nos centramos en su propia vida, podemos comprobar que, en realidad, no hubo nadie menos *maquiavélico* ni peor discípulo de sus enseñanzas que el propio Maquiavelo.

como “buena Política”, es decir, como una Política que satisface su verdadero objetivo y se adapta a su verdadera naturaleza, a una Política que, en su esencia, no es moral.

En lo que se refiere a su “doble patrón de moralidad” hay que decir que por su misma constitución está condenado al fracaso: Maquiavelo subraya que los valores morales están descartados en los pensamientos y obras de quienes desarrollan la política (príncipe o gobernantes). Pero al mismo tiempo sostiene el valor o perenne vitalidad de los mismos valores morales y convencimientos éticos en todos los otros con los que el Príncipe se rodea y a los que tiene que gobernar. Sin embargo, es imposible que los actos de alguien situado fuera de la moral a la larga no conduzcan hacia una desintegración o degeneración de los valores morales y de los convencimientos éticos en la vida de ese pueblo, y a la consiguiente ruina progresiva de las estructuras y costumbres éticas ligadas a estos convencimientos.

Las máximas que prescribe Maquiavelo para alcanzar el éxito político siguen estando tan vigentes en nuestros días como en sus tiempos de corrupción en Florencia. El Estado, que debería ser la persona moral destinada a realizar el bien común en la sociedad, sencillamente no lo quiere o puede realizar, y para alcanzar determinados logros parciales se ve obligado a cometer diversas iniquidades. La lectura de *El Príncipe* apasiona no sólo por la prosa tersa, directa y fría de su autor, sino también por la vigencia y actualidad de sus juicios. Por tanto, la perennidad de Maquiavelo nos lleva a la lamentable conclusión de que son nuestros tiempos los que lo hacen oportuno y aplicable en cada momento de la vida política. Ciertamente, Maquiavelo sacó a la luz de las conciencias no sólo las costumbres de su propio tiempo, sino también las prácticas generales de la política de fuerza de todos los tiempos. Ahora bien, no podemos ni debemos confundir dicha *política de fuerza* que no tiene otro fin que el poder (su consecución y mantenimiento), con la auténtica o verdadera política que tiene su legítimo fin en la consecución del bien común. Indudablemente no es una tarea nada fácil, que exige por parte del político, entre otras muchas capacidades y aptitudes, una gran vocación de servicio a los demás, sacrificio, perseverancia y esfuerzo. Quizás otro de los problemas actuales es que hoy en día tenemos muchos políticos pero la mayoría de los gobernantes no son habitualmente “hombres de estado”⁴⁸. Un estadista es aquel que posee una capacidad analítica y sintética en la consideración de las causas reales, interre-

⁴⁸ “La diferencia entre los gobernantes y los estadistas está en que unos piensan en las próximas elecciones y otros en las próximas generaciones” (Cf. MAYOR ZARAGOZA, *Los nudos gordianos*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 1999, p. 120).

laciones y vías de solución de los problemas; un auténtico conocimiento de la naturaleza humana; una visión intuitiva e histórica que le hace capaz de prever, y por consiguiente de prevenir, al mismo tiempo que es capaz de innovar estrategias a medio y largo plazo.

El Bien Común es el fin de la política. Ese es su objetivo o meta, el horizonte hacia el que debe dirigir sus pasos y que le sirve de guía. Es más, ese fin es el que distingue a la auténtica política en cuanto tal. Tal vez, al igual que sucede con la línea del horizonte, sólo podamos ir aproximándonos sin llegar nunca a alcanzarla totalmente pero no es menos cierto que, aún siendo así, el no perder de vista esa línea nos permite orientar el rumbo y no dirigirnos de nuevo a la orilla. Acostumbramos a decir que “la perfección no existe” pero, a pesar de ello, en todos los órdenes intentamos mejorar y aproximarnos progresivamente a ese ideal de perfección. Así, por ejemplo, nuestra inteligencia se dirige hacia la búsqueda de la verdad y, a pesar de que querríamos conocer toda la verdad de absolutamente todas las cosas pues ese fin es el único que podría satisfacer nuestro natural afán de saber, sabemos que debemos conformarnos con verdades limitadas o parciales que, a pesar de su limitación, no por ello dejan de ser verdades. Ciertamente somos conscientes de las dificultades y limitaciones de nuestra pretensión de Verdad pero, en nuestro recorrido por el camino del conocer, ello no nos lleva ni a aceptar la mentira ni a equiparar la verdad con el error. Por otra parte, el bien es el objeto de nuestra voluntad y sólo el Bien podría saciar dicha tendencia, pero al mismo tiempo sabemos que debemos conformarnos con bienes finitos, limitados, particulares. Hablamos de justicia y queremos justicia; una justicia que presupone el conocimiento de la verdad y la orientación hacia el bien. No siempre obramos justamente, pero todos compartimos un ideal de Justicia al que no renunciamos y seguimos aspirando, que nos sirve no sólo como referente o meta a alcanzar sino también como medida para valorar las acciones, a pesar de que constatamos con pesar que dicho ideal no se realiza en el mundo. Del mismo modo, el Bien Común (en mayúscula) quizás sólo exista en su plena y auténtica realidad en ese mundo platónico de las Ideas, probablemente sea un ideal en sí mismo inalcanzable en un mundo sensible en el que lo humano, lo social y lo político no son una excepción frente a la mutabilidad y la contingencia. Sin embargo, desde una consideración metafísica y, por tanto, absolutamente real, ese Bien Común es el sentido y objeto de la política. Existe un bien común que no sólo es real sino también realizable, y que constituye el fin que a su vez conforma y determina la actividad política en su genuina autenticidad. Si nos quedamos mirando el dedo que señala la

luna, no sólo habremos perdido la posibilidad de contemplarla, sino también la posibilidad de marcarla como objetivo y trazar el camino que nos aproxime a ella o, incluso, que permita a generaciones futuras alcanzarla.

Existen situaciones o momentos en los que faltan las palabras pero, al mismo tiempo, también sobran. Por tanto, ya para finalizar, sólo diré que después de la trágica, inhumana y dolorosa masacre de ese 11 de marzo del que siempre guardaremos memoria individual y colectiva en nuestra alma, mente y corazón; después de la conmoción no sólo humana, sino también social y política que básicamente no ha sido asimilada (a pesar de que se interprete de muy diferentes formas), no olvidemos nunca –ni nosotros ni nuestros políticos– que: los bienes propios del bien común se inscriben en el orden del “ser” y no en el del mero “tener”; que el poder no es un fin en sí mismo, sino el instrumento que permite al Estado cumplir con su deber; y que la salvaguarda de la vida humana en su plena dignidad es el más básico o fundamental de los deberes del gobernante y un derecho esencial de la persona y no sólo del ciudadano. La libertad humana no se reduce a la libertad política, y tampoco a la libertad de elección sino que, junto a esta última, también incluye la libertad física (o capacidad de obrar y vivir de acuerdo con nuestra propia naturaleza o esencia, sin coacción externa) y la libertad interior (o moral, o de espíritu).