

## CRÓNICA DEL X CURSO DE PEDAGOGÍA PARA EDUCADORES: *PEDAGOGÍA DE LAS HUMANIDADES*

Por *Teresa Cid*  
Coordinadora del Curso

Durante el curso académico 1995-1996 se impartió en la Fundación Universitaria Española el X CURSO DE PEDAGOGÍA PARA EDUCADORES. Este Curso se viene organizando anualmente por el *Seminario de Pensamiento Ángel González Álvarez*, bajo la dirección de D.<sup>a</sup> Lydia Jiménez, directora de dicho *Seminario*. Este año, en el que se celebraba la décima edición, se tituló *Pedagogía de las Humanidades*, y fue impartido por los siguientes profesores: Ángeles Galino, Eduardo Soler, Ramón Pérez Juste, Bienvenido G. Andrade, Raúl Vázquez, Juan Manuel Moreno García y Ramiro Flórez, con un total de cuarenta horas de duración.

La lección inaugural llevó por título *Humanidades clásicas y humanidades modernas* y estuvo a cargo de la profesora Ángeles Galino —en el mes de febrero impartió otras dos lecciones—. Comenzó refiriéndose a la historia de los ideales de la educación en Grecia y en Roma. En Grecia, la transmisión de la cultura a las jóvenes generaciones recibía el nombre de *paideia*, era el ideal de formación del hombre griego. Entre los modelos de educación griegos, el de los sofistas, principalmente el de Protágoras, era una educación formal, capaz de disciplinar el espíritu mediante la gimnasia del discurso; a diferencia de los antiguos, los sofistas inauguraron una comprensión deliberadamente didáctica de la poesía. Desde entonces, los comentarios de Homero ocuparían en las escuelas un espacio preeminente durante más de diez siglos. Sócrates no abordó temas físicos ni naturales —temas obligados en la filosofía que triunfa desde Tales—, le interesaba un solo tema, las cosas humanas, *antrópika*. El logos socrático, el concepto que él descubría y buscaba a la vez, era el logos del bien. Su indagación se centró en la norma ideal de la conducta humana: un concepto puro, perfecto y absoluto de virtud.

En la historia de los ideales de la educación, a la *paideia* griega siguió la *humanitas* romana, si bien, las dos corrientes de la *paideia* griega, la retórica y la filosófica persistieron en la *humanitas* romana. Cicerón partió de la *humanitas litteraeque* que concedía un lugar privilegiado a la producción literaria. *Humanitas* es ante todo belleza de expresión, cultivo de la forma, pensamiento. La originalidad de esta fuerza educadora corresponde todavía a Grecia, los romanos desarrollaron una cultura bilingüe, pero gracias a Cicerón, el cultivo de las letras llegó a equipararse en Roma al *humaniter viver*. En la plenitud armónica del «hombre bueno» vienen a fundirse la vida moral y la intelectual como elementos integrantes de esta *humanitas* hecha a la medida de la *gens* romana, que robustece su capacidad de establecer orden en las realidades concretas, de gobernar la vida y aun el mundo. El bien soberano de los filósofos, excesivamente abstracto para fundamentar en él cosa tan

importante como son los deberes, es trasladado por Cicerón al bien común de la sociedad. Éste se convierte en bien supremo de la *humanitas politica* a la que han de subordinarse las otras dimensiones de la *humanitas*, «aquellas obligaciones que contribuyen a la conservación de la sociedad y unión de los hombres se han de anteponer a las que provienen del conocimiento y sabiduría» (*De Officiis*, I, 44).

Séneca, sobre el fondo degradado de la Roma Imperial en la que le tocó vivir, cultivó la corriente filosófica, quería restituir al hombre su propia conciencia de hombre: la libertad ante su propio destino, su propia vida y su propia muerte. Al proclamar la autonomía de la razón como elemento fundamental de su antropología, y el ejercicio de la filosofía como ascesis hacia la perfección humana, estableció la ordenación definitiva de la filosofía a la sabiduría. Cultivó distintos géneros literarios, pero las artes liberales le merecieron poco aprecio porque ni su contenido, ni la finalidad de quienes las profesaban se relacionan con la perfección humana. A lo largo de la Historia se ha reconocido el valor pedagógico de la *humanitas* senequiana por su profunda experiencia humana, su fina intuición de las relaciones interpersonales, así como por el nuevo sentido de intimidad con uno mismo que descubre.

La profesora Galino concluyó su lección inaugural señalando que en nuestro siglo XX todavía se acusa la notable permanencia de los temas clásicos en las letras contemporáneas, incluida la filosofía. La concepción de este humanismo se funda, en buena parte, sobre la recreación del humanismo renacentista, el replanteamiento cristiano presente en muchos autores del Renacimiento y del Barroco, y de los neoclásicos alemanes del siglo XVIII. El humanismo de nuestro siglo eleva su voz desde un escenario donde la vida humana ha sido objeto de ultrajes sin precedentes. Un humanismo, que se ha podido calificar de «humanismo inhumano», sin embargo, a él le debemos el haber puesto en primer término del debate cultural grandes ideales personales y cívicos, entre ellos, la dignidad humana, la libertad, la justicia y la solidaridad.

Su segunda lección versó sobre la *Historia de una crisis*. El latín, la lengua litúrgica de la Iglesia católica romana, había sido durante la Edad Media y el Renacimiento la lengua científica por antonomasia. Se había impuesto en Occidente con carácter internacional indiscutible, ninguna otra lengua hubiese podido suministrar esquemas verbales suficientes para verter en ella los sistemas de teología, derecho o medicina que se cultivaban en las Universidades. El humanismo renacentista entendía que el enfoque lingüístico y literario de la educación daba al hombre la verdadera *humanitas*: el saber y la elocuencia, el contenido y la forma de los textos dependían del estudio y la imitación de los autores griegos y latinos antiguos. En la «crisis de la conciencia europea» que se produce en el siglo XVIII, se cuestionan los métodos de enseñanza tradicionales, el estudio del griego y el uso del latín en las aulas. Las escuelas de Gramática, clave obligada para cursar estudios, lo eran de latín, su misión consistía en iniciar en el latín escrito y hablado. En esta lengua estaban escritos los textos de estudio y los exámenes y oposiciones para las carreras universitarias de jurisprudencia y eclesiásticas habían de defenderse en esta lengua. Entre tanto, las lenguas neolatinas habían alcanzado ya la cima literaria con obras maestras y las nuevas ciencias desbordaban los moldes clásicos. La crítica beligerante de esta situación —por parte de los humanistas pedagogos o docentes— alcanzó su expresión más alta en Feijóo, Mayáns y Sisear, y Jovellanos.

Feijóo (1676-1764) empezó a publicar su *Teatro crítico universal* en 1726; pertenece de lleno a la «Primera Ilustración», en su época tomó cuerpo un tema genérico que englobaba a otros muchos, *la reforma de la enseñanza y de los estudios*.

Fue profesor de Teología en la Universidad de Oviedo, y durante tres decenios escribió varias veces sobre las reformas fundamentales que necesita la enseñanza universitaria. Para la profesora Galino, a Feijóo hay que definirlo en función de España y la europeidad, puesto que en nuestras letras representa la causa de la cultura francesa; no en vano el idioma que más merece la pena estudiar, según Feijóo, es el francés, porque esta lengua ha recogido toda la erudición sagrada y profana del pueblo hebreo y de la antigüedad greco-latina. En una de sus *Cartas eruditas y curiosas*, en la que disuade a un amigo suyo de estudiar el griego y le anima a que estudie la lengua francesa, leemos: «En su vecindad tiene España provisión bastante para saciar la sed del alma más estudiosa, sin ir a buscar tesoros distantes en Egipto, Palestina, Grecia o Italia». Feijóo, que por la diversidad de temas tratados y hasta por la estructura de sus obras prefigura el estilo periodístico, suministra los principales argumentos para remediar la postración de las Universidades abriendo espacios a las nuevas ciencias y a los nuevos métodos; la consecuencia obligada de la hipótesis feijoniana fueron los cambios metodológicos y la reducción de los estudios de humanidades en la preparación para el ingreso en las Facultades.

Si Feijóo desempeñó en su tiempo el magisterio más brillante y de mayor difusión social, Mayáns y Siscar (1699-1781) ejerció el más audaz y acaso el más profundo, debido al círculo de personalidades en las que influyó. Mayáns representa un eslabón decisivo entre la Ilustración y el Siglo de Oro. Literaria y espiritualmente, conecta, por encima del Barroco, con los autores españoles del siglo xvi; formado en la lectura de los clásicos, especialmente latinos, capta en los humanistas del Renacimiento una de las cumbres literarias de la Historia. Cuando proyectaba reformar las letras hispánicas tenía siempre por modelo a los escritores del siglo xvi. Él se consideraba heredero de aquel humanismo crítico con ribetes erasmianos, abierto al diálogo y a las nuevas corrientes intelectuales. La profesora Galino señaló que la valoración del Quijote cervantino, el redescubrimiento de Fr. Luis de León, la entusiasta relectura de Juan Valdés, los elogios de Fr. Luis de Granada, de San Juan de la Cruz o de Santa Teresa, son méritos en el haber de Mayáns. El maestro de Oliva se cuenta entre los creadores del «mito» del Siglo de Oro, a ello contribuyeron poderosamente las numerosas ediciones mayansianas de autores del siglo xvi: Nebrija y Vives, Sánchez de las Brozas y Pedro de Núñez, Fr. Luis de León y Arias Montano, Juan de Valdés, la vida de Miguel de Cervantes. Su valoración de la literatura hispana desde el Humanismo, pasando por el Barroco con pocas excepciones, con lo que tiene de luces y sombras, marcó la pauta de interpretación a otros autores de su siglo.

Jovellanos (1744-1811), humanista, poeta, político y pedagogo, jurisconsulto de profesión, se planteó abiertamente el uso del latín y el estudio de las humanidades clásicas en la enseñanza. Para Jovellanos el vicio radical de la enseñanza consistía en hacer estudiar las ciencias en una lengua extraña, «el más idiota conoce mejor la lengua nativa que no el más sabio la latina», decía Jovellanos. La lengua, no era para él, sólo instrumento de expresión, sino también instrumento para la concepción y análisis de nuestras ideas, por consiguiente, maestros y discípulos debían hablar castellano en las aulas. En su tiempo, cuando ya no hacía falta defender la aptitud científica del idioma, se trataba sólo de desterrar la rutina. Jovellanos no suprimió las humanidades latinas, «no quiera Dios que yo asienta a esta blasfemia literaria», escribió y dio razones para su estudio, los idiomas griego y hebreo se debían exigir en determinados estudios superiores, según Jovellanos. La educación estética y su contribución al desarrollo de la sensibilidad constituyen un capítulo importante de

este escritor. Los aspectos éticos y morales se encuentran por toda la obra de Jove-llanos; sus ideas acerca de la enseñanza de la ética y de la moral religiosa, con las que termina su *Memoria sobre Educación Pública*, constituyen la cima de todo su humanismo pedagógico. Este autor incorpora creativamente la herencia del humanismo renacentista, lo recrea en vigilancia activa con los reclamos de su tiempo y echa así las raíces de una genuina enseñanza humanística para los siglos siguientes.

La tercera clase de la profesora Galino versó sobre las *Humanidades modernas y la educación*. Señaló algunas características de la Pedagogía como ciencia: la Pedagogía es una ciencia globalizante, ya que el concepto de educación abarca el sentido total de la vida del sujeto, educar es una relación de ayuda que orienta el crecimiento humano con respuestas diversas pero convergentes a un mismo fin. La unidad y unicidad de la persona exige que su maduración revista un carácter integrador y unificador de la personalidad; ése es el concepto de educación global que intenta responder a los desafíos de la realidad actual. Para A. Galino, una lectura crítica de esta realidad ofrece, en síntesis, las siguientes pistas:

La *familia*, casi hasta nuestros días, respondía de la primera socialización del individuo, mientras la escuela proporcionaba una segunda y más abierta socialización, ésta era la premisa sobre la que descansaba la educación. La realidad actual es muy distinta, ha fallado la premisa tradicional. Muchas de las familias no asumen y no están en condiciones de asumir las responsabilidades básicas de la crianza y educación de los hijos.

La *escuela* está desorientada porque no acaba de reconocer los cambios de todo tipo, que han incidido en los alumnos y sus familias. Sólo un reducido número podrá superar un *currículum* fuerte con las asignaturas tradicionales. Los hijos y los nietos de quienes lucharon por el derecho a la educación hoy asisten desmotivados a la prolongación de la escolaridad obligatoria, o no asisten. Sin embargo, el sistema docente sigue segregando individuos desplazados no sólo de la enseñanza, sino excluidos *a priori* del mundo laboral.

La *sociedad*, desarraigada de la religión, sujeta a cambios rapidísimos y a distintas corrientes éticas, como acontece en España y en toda la civilización occidental, no ha llegado a ofrecer, desde su carácter pluricultural, unos fines coherentes con la identidad personal y con la tolerancia respetuosa, solidaria con las diferencias.

En muchos *profesores* cunde la desorientación y el desánimo a la vista de las dificultades: «¿Qué hace un profesor —se pregunta uno de ellos— tratando de enseñar lengua o literatura en las zonas suburbanas de Madrid o Barcelona a grupos de alumnos desmotivados —economías débiles, relaciones emocionales desmotivadas, minorías étnicas discriminadas, socialmente inadaptadas— si el alumno no quiere aprenderlas y el profesor carece de autoridad para mantener al menos un mínimo de disciplina? Estos alumnos no necesitan un profesor de humanidades sino un confesor, un confidente, un terapeuta, o un misionero». A la vida y conocimientos de estos alumnos les falta fundamento personal y social.

¿Qué sucede en este cuadro socio-pedagógico con las Humanidades, si se comparan con otras materias que ofrecen respuestas más inmediatas y tangibles? Para ayudar al desarrollo de personalidades maduras en una sociedad de masas dominada por la tecnociencia, hay que responder con un *humanismo nuevo* —nos decía la profesora Galino—, porque se concibe con datos del mundo actual, y antiguo, porque su antropología dialoga con las nuevas ciencias del hombre enriquecidas por el saber de humanidades. La vocación de este humanismo, que tiene distintas realiza-

ciones modales en el mundo contemporáneo, es «volver siempre a la persona concreta *en situación*», respetarla, descubrir la riqueza de sus dimensiones históricas y trascendentes; hacer fecundos los aspectos inagotables de la *alteridad*, categoría que, a pesar de las modas filosóficas, goza de buena salud. Esta concepción conoce las carencias y posibilidades del yo, sin clausurar la persona en un subjetivismo individualista, explora las relaciones interpersonales, donde las identidades humanas se ponen en diálogo, se tornan socialmente creativas y multiplican indefinidamente las fuerzas de comunicación, de servicio, gozo, gratuidad y amor. Este humanismo cuenta con un punto básico, anti-ideológico, e irreductible a cualquier otro *ismo*, la *afirmación de la persona humana*. En su vertiente pedagógica cultiva la personalización educativa en su doble dimensión, personal y comunitaria.

Para A. Galino si impone un *cambio* de prioridades educativas. Las instituciones docentes han de asumir procesos de socialización primaria (autodisciplina en la adquisición de hábitos de conducta personal y convivencial, aprender a respetar a los demás) que antes llevaban a cabo la mayoría de las familias, aun las familias analfabetas, si estaban enraizadas en la tradición cultural. La realidad social plantea con urgencia una propuesta revolucionaria, que contrasta con las actitudes de quienes se consideran *docentes* pero no *educadores*. Además, la educación ha de enseñar a *pensar*. Nos los recuerdan hoy distintas corrientes, como la escuela neo-piagetiana del «aprendizaje cognitivo», la de Harvard con Perkins y su «escuela inteligente» a la cabeza. También urge recuperar la educación *afectiva*, para ello las *humanidades modernas* encierran una virtud privilegiada, la de apoyar la aproximación al fenómeno humano en la facultad creadora de poetas y artistas que desvelan tantas zonas oscuras y contradictorias del corazón humano. La tradición humanista nos impide eludir el reto antropológico que presentan los lenguajes poéticos y los no conceptuales; sin embargo, la penumbra en que hemos tenido las humanidades ha traído el descuido de las dos facultades anticipadoras que tiene el hombre, el deseo y la imaginación.

La profesora Galino señaló, por último, que la formación general obligatoria (3 a 16 años) ha de tener un tronco humanista en el que figuren el cultivo del lenguaje oral y escrito del español y demás lenguas nacionales en sus autonomías respectivas; un par de lenguas y literaturas modernas, pertenecientes a las grandes culturas de ámbito mundial. La historia, vista como saber de lo humano y humanizador, así como los elementos de historia del arte para una sensibilización a las Bellas Artes. Las áreas que estudian al hombre en sociedad han de cultivar elementos de sociología, política, economía, medios de comunicación, y medio ambiente; el área que se ocupa de la vida moral y la reflexión ética, así como la psicología, merecen ocupar un espacio suficiente entre las troncales. Las humanidades clásicas y modernas tienen su espacio obligado en el bachillerato —no sólo en el de Letras— y en diferentes carreras universitarias que hoy carecen de ese fundamento o lo han suprimido. También habría que repensar y, en su caso, abrir un debate sobre los principios y las formas de llevar a cabo la formación religiosa en el sistema docente de un Estado no confesional. De este modo, con otros contenidos y perspectivas, pues el escenario mundial es otro, resurgen las tres orientaciones de las humanidades clásicas y del humanismo renacentista: la literaria, la artística, y la ética con bases filosóficas y proyecciones políticas.

El profesor Ramón Pérez Juste impartió dos lecciones en el Curso, la primera sobre *La calidad de la educación desde una perspectiva personalizada*, y la segunda sobre *La educación en valores, clave de la educación de calidad*. En su primera

intervención puso de relieve que la preocupación por la *calidad* es una realidad muy extendida en nuestro tiempo, tanto en general como en el ámbito de la educación en particular, preocupación que se pone de manifiesto en los ordenamientos legales, en la realización de Congresos, Seminarios y demás reuniones científicas, así como en la gran cantidad de publicaciones e investigaciones sobre el tema; no obstante, los enfoques del concepto varían según los autores. Se pueden detectar dos grandes planteamientos: el relativo, que entiende la *calidad* como *superioridad*, y el absoluto, que la sitúa en la *excelencia* de las metas. En sentido relativo, la educación impartida en un Centro es de calidad cuando se plantea más metas y/o más ricas, más amplias, más profundas... que las de otros centros o las del mismo en épocas anteriores. Cabe, también, entenderla, como mantiene el profesor De la Orden, como un *sistema de coherencias múltiples*, definidas en términos de funcionalidad, eficiencia y eficacia. Este enfoque es perfectamente admisible, según señalaba el profesor Pérez Juste, y no entra en colisión con el que denominó *absoluto*; se trata, en definitiva, de no olvidar que lo verdaderamente importante son las metas que se persiguen. Obviamente, una vez planteadas con claridad en el *Proyecto educativo*, será necesario alcanzarlas —*eficacia*— mediante unos procesos educativos *eficientes*.

Todo el conjunto de acciones pedagógicas, desde los *diseños curriculares* a la evaluación, pasando por las programaciones, las adaptaciones curriculares, la selección de actividades, las técnicas de motivación, la adecuación de la organización del profesorado y del alumnado, las acciones encaminadas a la construcción de climas o ambientes educativos... deben estar orientadas por esas metas de excelencia, resultando coherentes entre sí y en perfecta armonía con las metas fijadas. ¿Cuáles pueden ser esas metas? A juicio del profesor Pérez Juste, es preciso hablar de una gran meta, de un fin de la educación, capaz de dar sentido y unidad a todo el *Proyecto educativo*; de no ser así podríamos encontrarnos ante *proyectos* que, por ser varios, podrían resultar meramente yuxtapuestos y hasta incoherentes entre sí. Esa gran meta final, la sitúa Pérez Juste, en la formación de personas plenas, algo que concretó del siguiente modo: formar personas consiste en hacer de cada ser humano un *ser autónomo*, autónomo para darse un proyecto personal de vida valioso y para vivir de conformidad con él. Nos recordó la afirmación de John Ruskin, crítico de arte y reformador británico del pasado siglo, «educar a un joven no es hacerle aprender algo que no sabía, sino hacer de él alguien que no existía». Una meta de esta entidad engloba la dimensión cognitiva o intelectual con la afectiva y hasta con la volitiva, permitiendo que la educación no se limite al puro «saber», ni siquiera al «saber hacer», sino que se proponga la probablemente inalcanzable meta del «*saber ser*»: en definitiva, una *formación integral*, es decir, «*formación no sólo de la mente, sino de la voluntad, de la sensibilidad humana, ética y estética, formación de la capacidad de reflexión y responsabilidad*».

Respecto a la posible relación entre calidad de la educación y la educación en valores, los estudiosos del tema señalan el papel central de los valores tanto por su contribución a la *unidad de vida* cuanto por convertirse en un elemento nuclear de la madurez humana, sin olvidar su papel regulador ya que constituyen un plan general para evaluar, resolver conflictos y tomar decisiones en las situaciones problemáticas. En esta línea se mueve la *Declaración Institucional de la Universidad Pontificia de Comillas* que, con motivo de su centenario (1991-1992), afirmaba:

«Los valores son precisamente aquello que el hombre estima, por lo que está dispuesto a sacrificarse. Aportan significado a la existencia. Convencen a

la mente, afectan al corazón, guían la acción. Ninguna formación del ser humano puede permitirse el lujo de prescindir de unos valores u otros valores».

Por último, analizó las manifestaciones de una educación conforme con los anteriores planteamientos, que pueden ser tomadas como criterios para su evaluación, así como una propuesta de actuación por la que todo el personal de un Centro puede, sin dejar de desarrollar su actividad específica (enseñar Matemáticas, Biología, Literatura, asegurar la disciplina y el orden en los patios...) contribuir a la educación en valores. Se trata de integrar la educación en valores en los objetivos propios de cada materia y de tomar la vida de convivencia como la ocasión de vivir de conformidad con los valores personalmente asumidos. La primera parte de la propuesta se centra en un tipo de enseñanza-aprendizaje en la que se prima la reflexión y el espíritu crítico como forma de tomar conciencia de las situaciones, de conocer *criterios* para valorar y aprender a utilizarlos correctamente. Este tipo de aprendizaje, obviamente, se aparta radicalmente de una enseñanza que promueve el saber superficial, puramente memorístico, orientado únicamente a la superación de los exámenes. Un tipo de aprendizaje de esta naturaleza evita, por otra parte, el riesgo de ciertas actuaciones orientadas a la educación en valores: la posible manipulación de los educandos, aunque sea con la mejor de las intenciones; contra ese riesgo, ya alertó en su momento, como señaló Pérez Juste, el gran pensador cristiano Romano Guardini, en su obra *El Señor* (1945).

En la lección impartida por el profesor Bienvenido G. Andrade se abordó el tema del *Humanismo y la formación integral*. Antes de iniciar la exposición del tema, aclaró el significado del término «humanismo», pues al utilizar este término nos referimos a doctrinas muy dispares que intentan explicar el significado del hombre dentro del mundo. A finales del siglo xx tenemos experiencia de diversidad de humanismos, que se pueden clasificar en tres grandes corrientes: cristiano, agnóstico (anticristiano), ateo (materialista), los dos últimos son producto de la modernidad. Entre los humanismos de la modernidad, el *humanismo agnóstico*, heredero del *nominalismo* de Guillermo de Ockham, supuso no sólo la afirmación de la imposibilidad de la razón humana para llegar al conocimiento de Dios («vía moderna» de la teología), sino la imposibilidad radical de un acuerdo entre fe y razón, separando definitivamente el orden natural del sobrenatural, estableciendo un nuevo concepto de libertad muy próximo al de independencia. Sobre esta base —ampliada por Lutero y elaborada filosóficamente por Descartes— se fundamentó el gran proyecto de la *Ilustración*: instalar «un nuevo Derecho, que no tendría nada que ver con el derecho divino; una nueva moral, independiente de toda teología; una nueva política que transformaría a los súbditos en ciudadanos» para construir «su ciudad ideal, la ciudad de los hombres» (P. Hazard). La Ilustración reivindicará inequívocamente la *autonomía total* del hombre, afirmando que la libertad no es tanto un atributo cuanto esencia misma del hombre: autonomía en el orden de la *razón*, que es infalible («la razón no puede engañarse ni engañarnos»). En el orden *moral*, haciendo del hombre (bueno por naturaleza), causa de sí mismo, desterrando toda norma moral externa a él. Esta autonomía es el fundamento del liberalismo decimonónico y del neoliberalismo de las sociedades occidentales de la abundancia. Pero la Ilustración, al aislar al hombre en sí mismo, generó dos actitudes aparentemente contrapuestas, pero convergentes: primera, el *escepticismo*, carente de ideales que conducirá al *permisivismo* o a la *tolerancia*, por la constatación de la inexistencia de valores

objetivos fuera de los del sujeto (el «pensamiento débil, la asepsia ante todo compromiso, la pérdida de sentido de responsabilidad personal, el desencanto y la desesperanza). Segunda, la *voluntad de poder* de Nietzsche, desembocando en el totalitarismo. Ambas terminan en la muerte del hombre, de su reducto personal interior, disuelto en la evanescencia, y en la soledad.

El otro humanismo producto de la modernidad, es el *humanismo ateo* contemporáneo que, a diferencia del humanismo agnóstico, un humanismo sin Dios, es un *antiteísmo*. La primera formulación de esta propuesta la hizo L. Feuerbach en su *Esencia del cristianismo*; para él la negación de Dios no es un fin en sí mismo, sino una necesidad de medio para que el hombre viva. Todos los teóricos del humanismo ateo (Marx, Nietzsche, Sartre) harán suya de una forma u otra la máxima de Feuerbach, «el hombre es para el hombre el ser supremo». Contra toda ilusión posible, el humanismo ateo no ha salvado al hombre negando a Dios, sino que lo ha disuelto en su género (herencia hegeliana), reduciéndolo a un ser genérico (sin personalidad) que domina a la naturaleza, pero siendo mero producto de ella. Mediante el trabajo el hombre se autocrea, es el *homo faber* marxista. A juicio del profesor G. Andrade, en nuestra época —la época de la postmodernidad— estamos en unas condiciones magníficas para juzgar los resultados de la propuesta prometeica que hicieron la Ilustración y los ateísmos materialistas. ¿Qué resultados son éstos? Durante el siglo XX tenemos un balance de dos guerras mundiales con millones de muertos y refugiados; totalitarismos marxistas o nazis, nacionalismos exacerbados; por otra parte, una presión muy fuerte sobre la persona por el sistema neocapitalista. Asistimos —nos decía el profesor G. Andrade— a una *pérdida de la verdad sobre el hombre* que se nos advierte a través del pensamiento (el vacío existencial), el arte «desflechado» o la evasión del hombre «light» que huye hacia la periferia del ser por medio del sexo, la droga, la ludopatía, la televisión, la diversión desenfrenada, la apariencia, etc.

Al lado de los humanismos anteriores, existió y existe, el *humanismo realista*, el humanismo del *sentido común*; guiados por él se ha profundizado mucho a lo largo de los siglos en el abismo que es el hombre, evitando caer en cualquier reduccionismo. El humanismo realista es una *afirmación del hombre y de todo lo humano*, en toda su realidad; persona, ser radicalmente incompleto (hombre-mujer) que necesita complementación; ser material y espiritual a la vez; libre pero dependiente; ser inacabado, por tanto perfectible; capaz de conocer la verdad y seguirla, pero falible e inconstante; finito, pero abierto a lo infinito, por tanto necesitado de la divinidad para su realización. Importa mucho al educador apuntalar muy bien este edificio antropológico, captando con realismo la contradicción íntima que late dentro del ser humano (hombre o mujer) y que forma parte de su naturaleza; somos seres equívocos, complejos, incompletos, trascendentes. *Equívocos*: hechos con inteligencia capaz de alcanzar la verdad; somos seres libres, con voluntad que aspira al bien, con afectividad capaz de amar, pero a la vez rotos interiormente por un desequilibrio original de nuestra naturaleza. *Complejos*: la persona humana es un difícil compuesto indisoluble de razón, instintos, afectividad, con una enorme tendencia al desorden de estos elementos. *Incompletos*: la persona se realiza de dos formas posibles, en masculino y en femenino. *Trascendentes*: con capacidad de trascender el contexto material que nos envuelve; inmortales, abiertos a la divinidad, necesitados de ella. El profesor G. Andrade concluyó su intervención formulando una *propuesta educativa*, fundamentada en las cuatro notas anteriores:

1. *Seres equívocos*: supone la necesidad de exigir a los jóvenes, con una exi-

gencia flexible, amorosa, razonable; exigencia en el detalle concreto; sometida a revisión y corrección; con un contenido ilusionante (el ideal).

2. *Seres complejos* (razón, afectividad, instintos): primero, necesidad de enseñar a pensar (reflexión práctica: ver, juzgar, actuar), para ello es indispensable el cultivo de las Humanidades, especialmente de la Filosofía y de la Historia. Segundo, enseñar a querer, educar en la constancia a través de la acción continua y concreta. Tercero, enseñar a amar, el hombre se define más como ser para el amor que como ser racional. El corazón humano es el motor de la persona («Un hombre sin corazón es un mendigo... No puede actuar, porque el corazón, aunque no lo parezca, sugiere ideas, impulsa a la acción. En cambio las ideas no dan corazón», T. Morales, S.J.). Hoy nuestra cultura no enseña a amar, porque no distingue entre «amor de persona» y «amor de cosa». El amor de persona no es un sentimiento solamente, es ante todo un acto libre de la voluntad (por eso necesita aprendizaje), está ligado al sufrimiento (pero el amante más desgraciado es más feliz que el que no puede amar), supone un conocimiento del otro, supone además aceptación del otro y de sí mismo. Se impone, por tanto, en la educación integral, prestar atención a este tema, corrigiendo incansablemente las desviaciones típicas: sentimentalismo y sensualidad.

3. *Seres incompletos*: hombre y mujer, realidad querida por el Creador como formas de realización de la personalidad. De ahí la importancia educativa de insistir en los valores personales que afirman al sexo femenino (más imaginativo, sensible, intuitivo, apasionado) y masculino (más abstracto, independiente, cerebral, pasivo) y en los que complementan a ambos.

4. *Seres trascendentes*: es éste un perfil que el educador no puede obviar, el hombre es un ser religioso, lo ha sido desde el principio de su historia, negar esto en pro de un desarrollo de la inteligencia es violentar la realidad de las cosas y el hombre volverá a los mitos y a las pitonisas. Educar en lo trascendente no es violentar las conciencias ni caer en fundamentalismos, es abrir a la persona a la realidad de Dios, no tanto al de los filósofos sino a un Dios personal que se define como amor. La cultura cristiana afirma que ese Dios se hizo Hombre para enseñarnos, entre otras cosas, a ser precisamente hombres.

El profesor Raul Vázquez impartió cuatro lecciones en el Curso. En la primera de ellas trató el tema de *La crisis de la educación contemporánea*. La crisis de la educación —que se remonta unos cuarenta o cincuenta años atrás— es una crisis de crecimiento patológico, desmesurado, es por tanto un problema cuantitativo; señaló algunos factores que han influido en esta crisis: La *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948) estableció por primera vez que la educación es un *derecho humano* que tiene todo hombre por el mero hecho de ser hombre. Hoy nos parece evidente, lo asumimos de manera acrítica, pero durante milenios la educación fue concebida sólo para minorías. Desde 1948 la educación es un derecho humano: todos tienen derecho a la educación; surge en términos jurídicos el concepto de educación obligatoria. Sin embargo, el sistema en vigor estaba diseñado para pequeños grupos, las élites. Éste fue el primer factor que desencadenó un crecimiento desmesurado. Un segundo factor fue el impacto que produjo la II Guerra Mundial. Se extendió la idea de que la educación podía ser el auténtico instrumento que evitase la guerra: educar para la paz. La educación produciría la paz. En este contexto se creó la UNESCO, con la finalidad de educar las conciencias para la paz: «lo que gastamos en armas, gastémoslo en educación» (Mayor Zaragoza). Un tercer factor fue la política económica de los años 1950-1960, que giraba en torno al Banco Mundial:

la mejor inversión económica es la inversión en educación. La educación se concibe como una variable económica. Entre los años 1960-1970, Japón e Israel invirtieron enormes sumas de dinero en educación. La familia española de los años 60-70 también piensa que «la mejor herencia para los hijos es darles una buena educación». Estos tres factores produjeron la democratización de la educación, su universalización. Hemos confundido el concepto de escolarizar con el de educar. Han proliferado millones y millones de puestos escolares por toda España, en el Bachillerato y en la Universidad, niveles no obligatorios. En 1962 había en España 127 Institutos Nacionales de Enseñanza Media, treinta años después, en 1995, de 127 se pasa a 1.600 Institutos. Lo mismo ha ocurrido con las Universidades: se han creado muchas nuevas Universidades en toda España, pero hemos hecho un crecimiento sobre un modelo que no estaba preparado para ello.

La crisis de crecimiento ha sido agravada, además, por otros factores externos al sistema. En 1973, la crisis del petróleo hizo inviable el modelo que se diseñó en los años cincuenta. Esta crisis —en la que continuamos en la actualidad— ha producido un fenómeno: el paro. Lógicamente, al haber menos recursos no se pueden dedicar los recursos previstos para el desarrollo educativo. Como no hay empleo, se han creado más puestos dentro de las Universidades; se amplía el tiempo obligatorio de la escolaridad en toda Europa. Se intenta que el sistema educativo enmascare el problema económico, la Universidad se está convirtiendo, en cierto sentido, en un centro de «aparcamiento social». Lo más grave, sin embargo, es la falta de motivación que esto produce en alumnos y profesores. En el fondo, más que un problema pedagógico, es un problema económico, socio-económico, lo que hay detrás y repercute muy seriamente en el sistema educativo y en todas las esferas de la vida social.

Otro factor que condiciona la crisis es la influencia de los medios de comunicación social. La escuela ha dejado de tener el monopolio formativo que ha tenido durante milenios; el comunicador se ha convertido en competidor del educador. La autoridad que antaño tenía el maestro se ha visto relegada por la enorme influencia de la televisión en los niños desde muy temprana edad. Un factor más que repercute en la crisis es el problema demográfico: desde 1984 al 2004 se van a perder de tres a cuatro millones de puestos escolares. Los españoles de 0-15 años son menos que los mayores de 65 años. Hasta ahora la escuela ha preparado para la vida activa; sin embargo, un tercio de la vida de la persona lo constituye una etapa que no es ni la etapa escolar ni la productiva; es necesario, por tanto, educar para la tercera edad, la escuela tiene que preparar para el ocio. Históricamente nació para eso, para el ocio, y ahora tendría que plantearse de nuevo, creando un sector cuaternario: industrias culturales para la tercera edad, que generarían muchos puestos de trabajo. Aquí la educación tiene un importante reto: educar para leer, el ocio...

En la siguiente clase el profesor Raúl Vázquez nos habló sobre *La familia y la educación*. Destacó que, antes que la Iglesia y que el Estado, los padres tienen el derecho y el deber de educar a los hijos; subsidiariamente educa la Iglesia y el Estado (*Declaración Universal de Derechos Humanos; Constitución española (1978); Familiaris consortio*). En la educación de los hijos, la familia tiene un derecho prevalente, la Iglesia y el Estado tienen un derecho subsidiario, porque la familia no puede abarcar todo, la instrucción, desarrollo de habilidades, etc.; por ello debe intervenir el Estado en la socialización. En la mentalidad de nuestro tiempo, tan dominado por la técnica, estamos asistiendo a una pérdida del valor de la «palabra», del «logos». La palabra es siempre comunicación entre sujetos, y lo que hay cada vez menos es, precisamente, comunicación entre alumnos-profesores, padres-hijos.

Los hijos piden a los padres lo que tiene más valor para ellos: su tiempo; lo que más agradecen los hijos es que los padres «pierdan» el tiempo con ellos, sólo así se los gana de verdad, porque perder el tiempo supone darse, entregarse, comunicarse con ellos. Además, hay que educar para la libertad, y la libertad implica siempre el derecho al fracaso de los hijos y de los alumnos.

En su tercera clase trató el tema de la *Educación en valores*. La axiología está fundamentada en una visión antropológica del hombre concreta. El modelo antropológico, desde el punto de vista de la escuela, significa el proyecto educativo, un equipo pedagógico. Pero conocer los valores no es suficiente para explicar los valores, ¿cómo se transmiten los valores? A través de los héroes en la cultura clásica, y de los santos en la cristiana. Pero los valores sólo tienen realidad cuando están encarnados; cuando hay ejemplos vivos, la pedagogía del testimonio es la única eficaz. Los valores entran a formar parte de la vida de la persona por un acto de adhesión; significa, en frase de Julián Marías, «vivir es preferir», elegir unos valores a otros. El simple conocimiento objetivo de los valores no es suficiente, hay que adherirse; para ello tienen que estar encarnados en alguien. Los valores se transmiten, por tanto, a través del testimonio: el alumno se adhiere a una persona «desde Jesús hasta nosotros». Los valores sobrenaturales se asientan sólo sobre los valores humanos. Para el profesor Raúl Vázquez tendríamos que recuperar los valores:

— *Los valores biológicos*: el valor de la vida. No se tiene experiencia de la vida en las ciudades, por ello no se valora. Además, la muerte ficticia, irreal, del cine o de la televisión, un cierto sentido «cinematográfico» de la vida y de la muerte, viene a sustituir el verdadero sentido de la vida o de muerte en nuestros jóvenes.

— *Los valores sociales*: la solidaridad; somos individualistas, en gran parte por el tipo de educación recibido en la escuela; también habría que recuperar el valor de la veracidad, de la justicia («donde no hay veracidad no puede haber sociedad», Santo Tomás de Aquino en *Comentario a Aristóteles*). Si no hay verdad, no se convive, se coexiste, no se puede educar para la tolerancia.

— *Los valores morales*: el valor del bien. No se puede aceptar la cultura del «todo vale», la cultura de la eficacia. La eficacia, en sí misma, no es fin, es un medio. El prototipo moral hoy es el triunfador. Habría que recuperar el modelo antropológico del hombre bueno, que encarna el bien.

— *Los valores estéticos*: recuperar el valor de la belleza. Significa recuperar también lo que la belleza tiene que degustar, de contemplar.

— *Los valores intelectuales*: recuperar el valor de la verdad.

La verdad tiene una función liberadora. La verdad libera, mientras que la técnica esclaviza cuando es convertida en un fin. La verdad tiene también una función creadora, tenemos que recuperar el valor del esfuerzo personal, volver a una pedagogía del esfuerzo como valor en sí mismo, no como un medio que espera una recompensa; disfrutar estudiando, resolviendo una dificultad, es el saber por el saber. Hoy los chicos no maduran, porque no se esfuerzan. El maestro no tiene el papel de transmitir información, sino de discernir, preferir la información, eso es saber, no sólo conocer (conocer también pueden hacerlo las máquinas, los animales).

En su última lección abordó el tema de *La educación ante los retos del siglo XXI*. La escuela tiene, en primer lugar, un reto demográfico: España tiene la tasa de natalidad más baja de Europa actualmente, ello va a permitir una educación más personalizada. La inmigración creciente exige una educación intercultural, se plantea el dilema de la diferencia/integración. La influencia de los medios de comunicación plantea también nuevos retos: hay un exceso de información, es necesario saber

valorar y seleccionar los conocimientos desde la escuela. Los medios de comunicación proporcionan conocimientos efímeros y sensoriales, no hay memoria de los acontecimientos; hay que cultivar una memoria crítica, saber valorar, contrastar. La televisión produce una personalidad pasiva y versátil, desaparece el concepto de esfuerzo, es la cultura de la facilidad, del hedonismo. Por ello es difícil que se genere una pedagogía del esfuerzo personal en nuestra cultura. Otro reto es el del papel fundamental que desempeñan los profesores: la máquina no puede educar, la educación es siempre interpersonal. Por último señaló el importante reto que supone para la educación el problema de la financiación, de compleja solución.

Durante los meses de febrero y marzo, el profesor Juan Manuel Moreno García impartió —bajo el rótulo general *Pedagogía humanista y comunidad escolar*— cuatro lecciones en las que abordó los siguientes temas: 1. *Propuesta humanista para la relación ideal profesor-alumno*. 2. *Humanismo versus tecnología en el currículo escolar*. 3. *La creatividad de los estudiantes*. 4. *Humanización de la organización escolar*. Como puso de relieve el profesor Moreno García, la propuesta humanista ha insistido constantemente en la relación profesor-alumno que, para vencer la tentación de la neutralidad y la ineficacia, se inspira en la seguridad científica del profesor, en la transparencia didáctica de la comunicación y en la cercanía emocional de las dos instancias personales implicadas. De otro lado, y por lo que toca a la elaboración del currículo de las enseñanzas y de la educación institucionalizada en general, los expertos están a favor de mantener con un tacto exquisito y una habilísimas discreción el equilibrio entre dos instancias —Valores Humanos y Tecnologías— que nadie debería declarar irreconciliables. El tema de la creatividad de los estudiantes, es entendido como «divergencia» original y genuina opuesta a la «convergencia» mecánica y dócil. Los profesores están llamados al fomento de la creatividad de todo orden, literaria, científica, estética..., liberándola en la práctica escolar del ensueño o la fantasía. El compromiso de las instituciones educativas en el desarrollo de la creatividad es, desde luego, una forma evidente de alentar el progreso y el bienestar humanos. Las propias estructuras de gobierno y acción educativa de los centros docentes están llamadas a ejercer sobre ellas mismas programas de humanización en favor de un sistema relacional en donde todos los protagonistas de la institución son estimados como sujetos empeñados en su perfeccionamiento y mejora.

La última parte del Curso, estuvo a cargo del profesor Ramiro Flórez que expuso, en cinco lecciones, el tema de *La experiencia estética como mediación educativa*. Partiendo de la afirmación de Hegel de que «el Arte ha sido siempre el primer educador de los pueblos» introdujo el tema, no como si el fin del Arte fuera el de educar, sino que la experiencia estética se podía y debía adquirir y utilizar como medio educativo y como instrumento pedagógico. Como momento histórico más significativo expuso brevemente el Renacimiento, época en la que el Arte toma la iniciativa de la formación humana, concibiendo al hombre como artífice de sí mismo, en función del nuevo concepto de libertad expuesto por Pico de la Mirándola y también por nuestro Luis Vives en su *Fabula de homine*. Retomando ideales neoplatónicos, los renacentistas repetían, en el orden educativo, la frase de Plotino: «No dejes de esculpir tu estatua».

En su primera intervención titulada *El Arte como presencialización*, expuso la noción de Arte según la teoría de Hegel. En el mundo occidental no hay un concepto unívoco con el que se pueda definir el Arte. Ante la multiplicidad y diversidad de esos conceptos, Heidegger mantiene que todavía hoy «la noción más comprensiva

sobre la esencia del Arte es la que se nos da en las *Lecciones sobre Estética*, de Hegel, porque están «pensadas desde un punto de vista metafísico». Según Hegel, el Arte tiene como finalidad la realización de la Belleza. Y por belleza se debe entender «la expresión sensible de la Idea». El Arte posee dos polos dialécticos: lo sensible y lo espiritual. Ambos son esenciales para una comprensión de la vivencia estética. El Arte es la presencialización sensible de lo espiritual. Al abordar el tema de la *Pedagogía de la vivencia estética*, el profesor Flórez insistió en que en ella se aúnan la sensibilidad y la espiritualidad. Hay un excitante o captación sensorial que remite a la evocación y comprensión mental. En la vivencia estética intervienen los sentidos externos, la imaginación, el entendimiento y hasta el discernimiento (juicio estético). Al afectar a todo el hombre, en la vivencia estética conduce a la interioridad y a la conciencia de mismidad y trascendencia que en el hombre cohabitan como en su propio hogar. Por la misma razón, esa vivencia nos remite al problema del *Tiempo e intemporalidad en el Arte*. Ante las conocidas discusiones sobre si se dan valores eternos o únicamente temporales e históricos en la comprensión del contenido artístico, el profesor Flórez propone el término de «transtemporalización» como secuencia o forma de actualizar o hacer aflorar el mensaje del contenido artístico. Un repaso histórico a las diversas Artes y Artistas muestra este efecto transtemporalizador que efectúa el Arte. Así pueden conjugarse las posiciones distintas que suscitaba Marx cuando preguntaba porqué hoy nos gusta el Arte griego.

El Arte ha sido y es siempre una anticipación de futuro, la forma más llamativa y elocuente de lo que E. Bloch llamaba conciencia anticipadora. Además de manifestación de los intereses e inquietudes del presente, es el mejor sensor de lo que se anuncia como porvenir. En este tema, visto también históricamente, se muestra cómo el Arte es premonitor y nos prepara y educa para lo que adviene. Los diversos estilos artísticos son definiciones de una época y el Arte innovador, a veces difícilmente comprensible, es el signo y apunte hacia lo nuevo que todavía no ha encontrado formas de conceptualizarse. De ahí la importancia de prestar atención a las vanguardias de todo género de expresión artística. En ellas puede haber snobismo, pero de ordinario hay una germinación que debe enseñarse a captar dentro de todo sistema educativo. En este orden de la conciencia anticipadora en el Arte, hay que distinguir con cuidado cuándo el Arte es auténtico y autóctono y cuando está sencillamente al servicio del Poder o de ideologías o ideales extraestéticos.

Por último, el profesor Flórez explicó el malentendido que se ha dado en la llamada muerte del Arte. Como en tantas otras muertes anunciadas, se trata aquí de un cambio de objetivo o finalidad. Cuando Hegel habla de que «el Arte es algo que pertenece al pasado» se refiere al modo de concebir el Arte como expresión de lo Absoluto. Se trata de un giro por el que el Arte va a tomar como objeto solamente lo humano. No obstante, el Arte sigue y seguirá siendo el espacio donde lo espiritual se nos dé en la expresión sensible. El cambio se orienta a ser más expresión pura que mensaje objetivado. En la desobjetivación del Arte, en cualquier caso, el Arte nos seguirá exigiendo una Pedagogía de la alusión y de la remitencia desde lo sensible al mundo espiritual, vivir la inmanencia de lo trascendente. Ese es el rasgo principal del papel pedagógico y didáctico que debe desempeñar la Estética en toda acción educativa que desee articular, en una unidad, todas las formas de humanismo, incluyendo también el humanismo tecnológico.