



# riesgo de educar

año 5 - número 9 2010

Revista de la Facultad  
de Ciencias de la Educación y Humanidades  
de la Universidad Católica Sedes Sapientiae  
[www.ucss.edu.pe](http://www.ucss.edu.pe)

■ **Educación: conocimiento y ética**

*Carlos Díaz Hernández*

■ **Las conversaciones: otro modelo  
para entender lo que leemos**

*Hilda Neyra Reátegui*

■ **¿Es el maestro un filósofo?**

*César Buendía Romero*





riesgo

# *de educar*

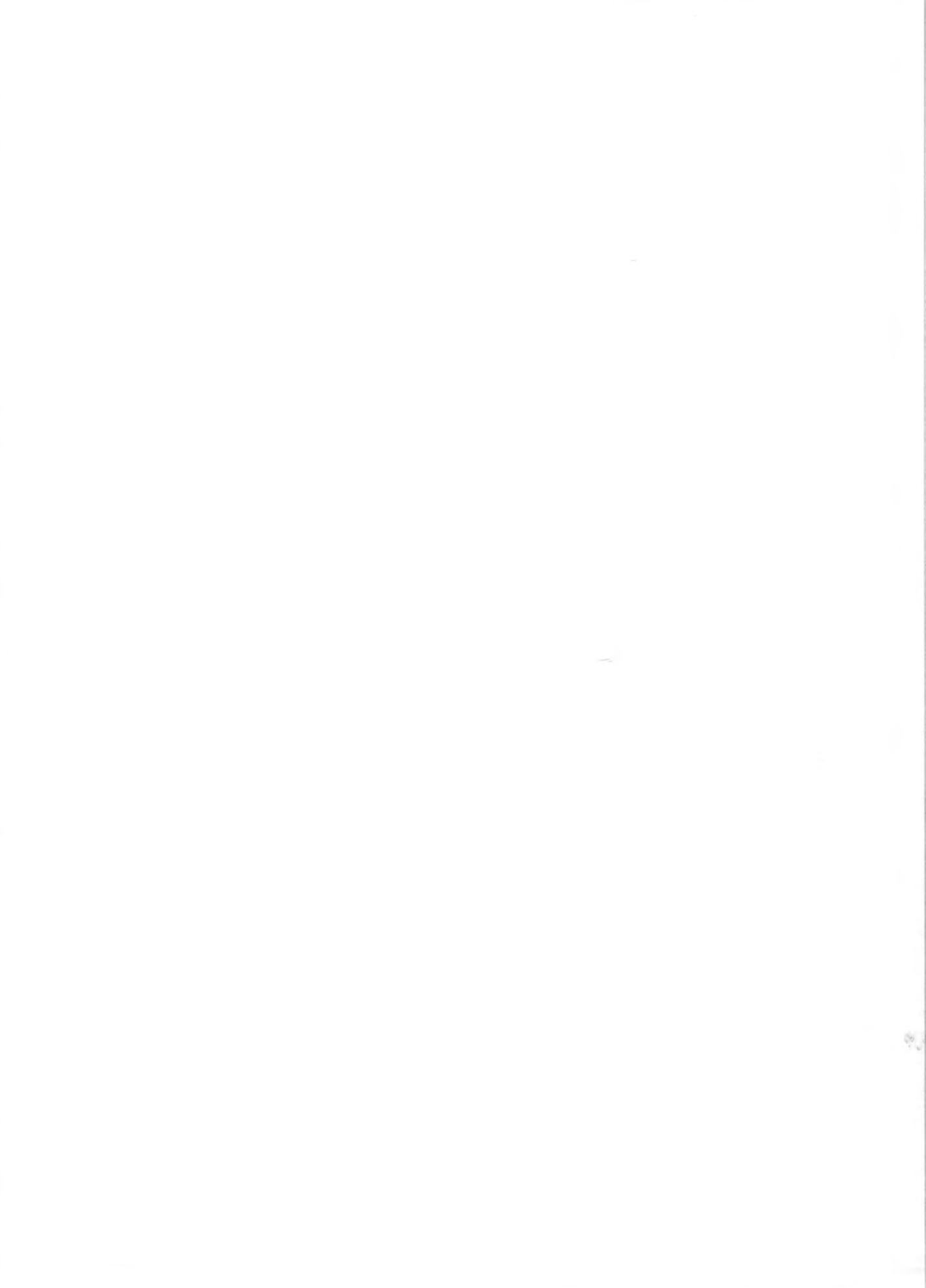
año 5 - número 9 2010

Revista de la Facultad de Ciencias  
de la Educación y Humanidades de la  
Universidad Católica Sedes Sapientiae

[www.ucss.edu.pe](http://www.ucss.edu.pe) ■



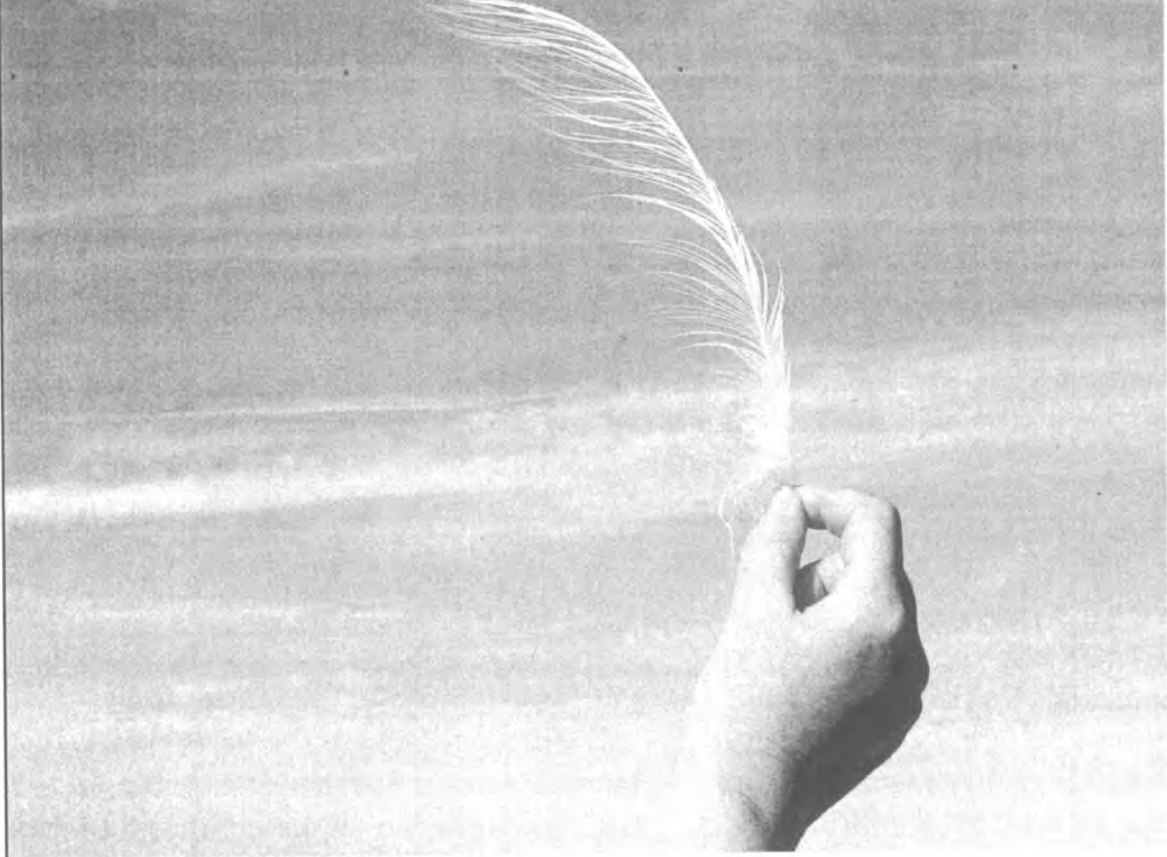
Universidad Católica  
Sedes Sapientiae



# Editorial







## «¿Qué coraje se necesita para sostener la esperanza de los hombres!»

Pocas afirmaciones, como esta del gran educador Luigi Giussani, tocan, a mi parecer, la fibra última de esa gran aventura que es educar: sostener la esperanza de los hombres, es decir aclarar y motivar esa tímida y, muchas veces, inconsciente intuición que la vida tenga un sentido, que sea buena y útil y que, por lo tanto, valga la pena vivirla.

En mi convicción y mi experiencia esto implica, antes que nada, la seriedad y la pasión —el «cuidado»— con que se enseña la propia disciplina, conscientes de que se trabaja para algo grande: la persona y su dignidad.

El poeta francés Charles Peguy, a propósito de la dignidad del trabajo, señalaba que hacía falta «hacer sillas como catedrales», es decir vivir lo cotidiano y lo aparentemente intrascendente con la dimensión de lo eterno.

En segundo lugar, es vital apostar sobre la libertad de los alumnos, incitarlos y contagiarlos para que del trabajo del profesor nazca el suyo, y así se conviertan en los protagonistas de su crecimiento.

No conozco otra forma más verdadera de amar que no sea esta: motivar y sostener cada uno para que se asuma, sin miedo, su responsabilidad y empiece ese trabajo sin el cual la vida nunca será verdaderamente libre y constructiva, es decir humana.

No creo en recetas y estrategias pedagógicas que no sean las consecuencias creativas de lo que he afirmado y que podríamos resumir así: buenos profesores y buenas clases: hombres que —como dice Dante de su maestro Brunetto Latini— nos enseñen «como el hombre se hace eterno» y clases donde aprender a «hacer sillas como catedrales».

Tiene razón Luis Jaime Cisneros, en uno de sus últimos artículos, cuando afirma que en la época de la máquina se «hace cada vez más exigente la tarea del hombre:







## ¿Es el maestro un filósofo?

**César Buendía**

**¿Q**ué es filosofía? La filosofía es la ciencia que busca la verdad. ¿Es que las demás no lo buscan? Sí. Y ciertamente la verdad total, pero desde perspectivas parciales. Como la verdad es única, las ciencias, en principio, no deben contradecirse. Si se contradicen hay algún error. La filosofía es la ciencia de la verdad en sus últimas causas. Busca, por encima de todo, hacer que nos entendamos en este mundo, que sepamos «a qué atenernos».

Se trata de saber, pues, qué busco, qué necesito, qué es lo importante, qué soy, dónde estoy, qué son los demás y qué deben ser.

Este saber es el verdaderamente importante. Es importante saber si hay algo más que lo que veo, saber si existe Dios y si me ama, saber si hay algo más en la vida que simplemente sentir o ser llevado.

Estos saberes no se oponen a otros saberes, los prácticos, los urgentes. Aunque a veces lo más urgente coincide con lo más importante. Y no es que no sea importante conseguir agua, conservar alimentos o viajar rápido. Pero es más importante otra cosa, saber por qué vine a este mundo y saber a dónde voy.

Un maestro debe enseñar no solo a sumar o a escribir, sino que debe orientar también sobre las preguntas que antes hemos hecho, sobre aquello por lo que vale la pena vivir, sobre el bien y el mal, y tendrá, para poder hacerlo, que descubrir por sí mismo la verdad, amarla y enseñar a descubrirla a sus discípulos. Por eso el verdadero triunfo de un maestro es enseñar a buscar, a amar y a dar a otros generosamente la verdad<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Esas preguntas necesitan respuesta. Es propio del filósofo encontrar la respuesta. A quien tenga la respuesta hay que abrirle la puerta de la inteligencia.

Así pues, la escuela no se puede cerrar a los interrogantes humanos so pena de ser verdaderamente inútil o manipuladora.

Porque si hay que sufrir, si hay que preguntarse, si hay que buscar, la solución no está en no pensar en todo eso. Las preguntas permanecen. Y no es posible preguntar sin libertad para hacerlo. La escuela es un espacio de libertad, para el maestro y para el alumno.

La libertad consiste en la búsqueda autónoma del bien.

¿Hace falta eso en la escuela?

Nos preguntábamos si la escuela es para todos. Creo que a todos nos interesa saber para qué estamos en el mundo.

Sin ese deseo profundo de la verdad no se es maestro.

No es bueno reducir la enseñanza a una oferta de satisfacciones.

No se debe tratar de ella como de una oferta de mercado, es decir, como si se tratara de un cliente que paga y manda.

Quizá al que no le guste se puede marchar. Pero es indigna de una verdadera educación la esclavitud del mercado

En la antigüedad ya se plantearon este problema. Diógenes tenía un amigo llamado Aristipo, considerado filósofo. Este había conseguido un buen puesto junto al gobernante de turno alabando siempre sus ocurrencias y justificando lo injustificable.

Diógenes, sin embargo, buscaba la verdad, y, como la verdad, como la justicia, es imparcial, no se acomoda al interés. Eso para Diógenes era sagrado.

Estaba Diógenes comiendo lentejas, y Aristipo, que era rico a costa de la adulación a los poderosos, le indica que si aprendiera a adular no tendría que comer sólo lentejas. Responde Diógenes: si aprendiera a comer lentejas no tendría que adular.

Un buen maestro ha aprendido a comer lentejas, pero no adula a los padres de familia, ni enseña aquello que resulta rentable, sino que enseña con la rigurosidad de la verdad. En realidad un maestro sustituye a los padres, pero tiene derecho a ser él mismo. Y los padres que le confían a su hijo tienen derecho y obligación de pedirle que entre con ellos en la aventura humana de buscar la verdad y que les ayude a ellos mismos a entrar en esa aventura, queriendo, eso sí, el bien de sus hijos. Tienen derecho a exigir el amor a los jóvenes que le son confiados. Así si el maestro ama la verdad, la busca, la enseña y enseña a no traicionarla es un buen maestro. La tarea del maestro es semejante, pues, a la tarea de Cristo, es tarea de mártir.

Porque no puede enseñar a amar la verdad el que verdaderamente no la ama, y no sirve a la sociedad el que, en su nombre, enseña no a servirla realmente sino a aprovecharse de ella.

Un maestro no es un robot de los padres ni de la sociedad, sino un ser humano que la sirve de una forma difícil, dándole lo que la misma sociedad, por sí misma, es incapaz de producir a veces, pero que necesita de forma imperiosa. Solo el totalitarismo, que se pone por encima del bien y del mal, niega al maestro la libertad necesaria para dar y buscar la verdad

Porque la sociedad deja en el maestro no sólo a los niños. Le deja también la tarea de orientarles en la vida. Le deja al maestro la tarea de transmitirles los valores. Le deja la tarea de enseñarles a buscarlos. Le deja la tarea de enseñarles a amar el bien. En fin, le deja la tarea de enseñarles a usar de su libertad. Es, justamente, el tiempo del aprendizaje de esas tareas. Un tiempo en que todavía no se puede dejar solos a los jóvenes, pero sí al maestro con ellos. La tarea del maestro es por eso de máxima confianza. Se le da la tarea de convertir a los jóvenes en seres tan confiables como él.

Por eso el maestro, que es un ser humano, da algo que la sociedad no se siente, por sí misma, en la posibilidad de dar. ¿Qué será? El sentido de la vida. También tiene esa responsabilidad la Iglesia, por lo que también ella es responsable y debe asumir su responsabilidad. No en vano de la Iglesia salió la educación.

Se confía al maestro formar en aquello que hace de nosotros seres humanos: pensar, sentir, amar y convivir como humanos.

A un ser humano que solo lo hace Dios.

El maestro es un don para la sociedad porque es un ser humano, libre, consciente, amante, creativo... y, por libre, nuevo. Todo joven que llega a sus manos es también una obra de Dios y colaborar con esta obra es divino.

Precisamente por ello es sagrada la misión de enseñar la verdad, que implica la tarea incondicionable de buscarla.

De donde se deduce claramente que un maestro debe pensar por sí mismo, en la obediencia a la verdad, y no debe ser simplemente de servidor de aquel de quien cobra.

La servilidad, es decir, la abyección de quien no es servidor de lo bueno, sino solo servidor de su amo, no es propio de ningún ser humano, y menos de quien tiene como misión compartir con el educando la aventura del descubrimiento de la verdad y del bien.

Aquel que puede ofrecer el servicio de la verdad es siempre alguien que merece, como un padre, no solo ser obsequiado con lo material, sino ser reverenciado porque ejerce el maravilloso y decisivo oficio de hacer un hombre.

Decía el marxismo que el educador es alguien que repite y reproduce la sociedad, que le encarga la tarea de educar y prepara a los que conviene y cómo conviene<sup>2</sup>. El que busca y sirve a la verdad, con ella enseña a los hijos de la sociedad no a repetir su misma sociedad sino a mejorarla. Para ello él mismo debe ser libre y debe enseñar a ser libres a los demás.

Es cierto que la libertad es un riesgo. Es cierto también, pues, que la tarea de maestro es una tarea de creación de sociedad, y, en eso, tienen razón los marxistas. Pero no es cierto que la sociedad, que ellos conciben como una sociedad siempre y necesariamente en tensión y en injusticia, intente con la educación disminuir esa tensión con la aceptación burguesa y la justificación falsa de todas las cosas. Eso lo hace el totalitarismo, y es torpe. No. Simplemente, lo inteligente es poner al mejor en la tarea de educador, para que logre

personas mejores. Con personas malas es imposible la justicia.

Por tanto dejemos la idea del esclavo que no corrige, del niño de los palos de la antigua monarquía española. El pedagogo corrige al niño porque equivale al padre y el padre no quiere un hijo mentiroso y perezoso, ni un hijo adulator y aprovechado. Sabe que un hijo así es un hijo infiel. Quiere un hijo mejor que él mismo. El verdadero servicio es estar en el propio lugar, y el lugar del educador es la libertad, y, por tanto, la capacidad autónoma de pensar. Por eso y para eso la sociedad le ha confiado sus hijos.

Se trata pues, de recuperar la libertad, de poder obrar por mí mismo.

Eso es lo que me enseña quien verdaderamente enseña.

El maestro es, pues, un intérprete de la vida. La vida a la que se prepara el joven es un mundo incomprensible. A veces porque es un caos, el maestro le introduce en la vida y en la realidad con sus propios pasos, con sus propias palabras, con su propia interpretación de las cosas.

Es necesario, pues, que esa interpretación sea verdadera. Por eso el maestro es un buscador de la verdad. Y es necesario también que la solución propuesta, que siempre pasa por la educación del individuo, sea correcta.

<sup>2</sup> Hemos leído de un autor marxista lo siguiente: «El propio Gramsci... en los *Cuadernos de la cárcel* sostiene una larga polémica con la obra del filósofo Benedetto Croce, al que interpreta en clave de intelectual orgánico de la burguesía... Manuel Sacristán elige de entre los proyectos y pensadores orgánicos de la burguesía al más potente y agudo. El proyecto liberal burgués elaborado por Ortega y Gasset. La razón es clara, el liberalismo posee conciencia de la fractura del mundo social moral en el que vive, y de los problemas y amenazas que esto comporta para su proyecto de dominación política; en consecuencia sabe que tiene la necesidad de desarrollar una estrategia de vertebración social, esto es, de *hegemonía* sobre la Sociedad Civil, de forma que esta sea revertibrada –“España invertibrada”–. Escribe Sacristán: “La actividad liberal contiene siempre y explícitamente una aspiración a componer la fragmentada vida moral de los individuos de la sociedad capitalista (...) “Hay que reconstruir con los pedazos dispersos –disiecta membra– la unidad vital del hombre europeo” dice [Ortega], por de pronto, llegando finalmente a la realidad social elemental, la vida del individuo. “(...) ¿Quién puede hacer esto sino la universidad?” (...) Ortega llega por ese camino al tema de la hegemonía: es necesario, para reorganizar una sociedad de clases en fragmentación, que una capa de individuos –“muchos individuos”– (...) dicte al resto de la población valores y creencias concordantes con las dominantes sociopolíticas de la base social”. Y sigue Sacristán con esta cita de Ortega: “(...) en toda sociedad manda alguien (...) Y por mandar no entiendo tanto el ejercicio jurídico de una autoridad como la presión e influjo difusos sobre el cuerpo social. Hoy mandan en las sociedades europeas las clases burguesas, la mayoría de cuyos individuos es profesional. Importa, pues, mucho a aquéllas que estos profesionales, a parte de su especial profesión, sean capaces de vivir e influir vitalmente (...) *Ésa es la tarea universitaria radical*» ( EN, MIRAS ALBARRÁN, Joaquín. *La lucha por la hegemonía en el frente intelectual*. <www.rebellion.org>. 2006).

Pero eso es la filosofía: la ciencia de las últimas causas, es decir, de los últimos motivos, de las últimas razones de la realidad, dicho de otro modo, la ciencia que busca la verdad en su totalidad.

Por eso puede haber filosofía del derecho, de la historia, de la educación, de la naturaleza... Porque se trata de descubrir los principios de todas las cosas y su relación con la verdad total. Y, en último término, esa es la única manera de que esas cosas sean verdaderamente valiosas.

Así pues, no se estudia derecho para ganar juicios y así ganar dinero, sino para servir a la verdad y a la justicia, porque, en último término ¿cuánto vale una persona que no sirve más que a sí mismo pero no a la justicia? Para nadie vale y la sociedad no se siente servida por esa persona, pero, mucho menos, sirve a la verdadera justicia.

Da, sin embargo, en mi exposición, la impresión de que la sociedad es el último juez, el último criterio y al que, al final, hay que servir. Y es evidente que se sirve verdaderamente a la sociedad si esta sirve también a la verdad, a lo verdaderamente valioso que es el hombre, y a Dios. Dios sí. La sociedad, al menos, debe intentar ir hacia lo mejor. Pero no es perfecta. Por eso podemos esperar de ella no solo el bien, a veces también el mal. Aunque la vocación a la que ha sido llamada sea el bien.

Porque los hombres tampoco son de fiar.

No comparto la opinión de la maldad radical de la sociedad en que vivimos y la bondad de otro tipo de sociedad. No tiene por qué ser mejor una sociedad que está formada de hombres también tocados del pecado original.

No creo en paraísos en la tierra, sino que creo en la realidad. La realidad no es exactamente lo que pasa, porque puede ser otra. Pero contar con la realidad significa contar con los hechos, con lo que hay. Y lo que hay es un ser humano que, no necesariamente, pero que muy probablemente yerra.

El marxismo es extraño. Por un lado cree en el hombre, especialmente en una clase social a la que

adorna con todas las virtudes. Por otro lado, pensando que la realidad funciona de modo necesario (se llama materialismo "científico") niega la posibilidad de una sociedad justa. No es algo de recibo.

Lo digo porque no estoy favoreciendo la sociedad burguesa. La sociedad griega, donde nació la filosofía, no era justa, pero pretendía la justicia, y por eso favoreció, hasta donde pudo, el cambio social, especialmente con la responsabilidad, la filosofía y la democracia. Estoy hablando del deseo de llegar a la verdad, de la capacidad de todo ser humano de razonar y poco a poco desvelarla, del deseo de bien y de bien para todos, y de la adecuación de ese ideal al ideal cristiano.

En realidad, la filosofía acaba en Dios. Dios es la causa última de todo. La filosofía, que se puede llamar la búsqueda de la verdad, emplea el único método que posee el hombre, por sí mismo, para lograrla, la razón humana.

La razón, sin embargo, no usa siempre el mismo procedimiento para llegar a la verdad de las cosas.

La razón sabe de la verdad creída, de la verdad comprobada, de la verdad prometida, de la verdad vislumbrada, de la verdad oculta, de la verdad posible y de la verdad revelada.

Todo eso entra dentro de la verdad que la razón puede aceptar. Sabe de la certeza moral, de la certeza por razón del testimonio, de los indicios que llevan a la certeza, de la certeza también como conclusión de un razonamiento, de la certeza derivada de experimentos u observaciones, de la verdad que reside en el razonamiento, etc.

Pero lo que siempre es cierto es el principio de no contradicción: algo no puede ser y no ser a un tiempo. Por eso, la verdad es única. La metafísica afirma que la identificación de lo bueno, lo bello, lo verdadero y la unidad.

Esta ampliación del concepto de verdad hace a la razón humana verdaderamente grande. El aprendizaje

no se limita al ensayo-error de los animales. El ser humano posee imaginación que consiste en la capacidad de proyectar el futuro, de representar mentalmente las condiciones de alguna cosa, de investigar, sin verlas, las razones o los comportamientos de las cosas, etc.

La filosofía, la búsqueda de la verdad, es, precisamente, lo propio del ser humano, y debe ser, por tanto, el meollo del mismo aprendizaje humano.

La incidencia en la realidad parte de la capacidad de preguntarse<sup>3</sup>, es decir, de la proyección del ser humano que busca la verdad. En este sentido Ausubel seguramente pensaba en los aprendizajes prácticos. Pero su principio también es extensible al correcto uso de la lógica y de la razón que investiga las últimas causas.

Platón y Aristóteles, en diálogo o en debate, son ejemplos de cómo el ser humano se construye no con verdades dogmática y magistralmente expuestas y por tanto indiscutibles. La investigación de las razones es un modo de acceder a la realidad de las cosas sin quedarse coartados por su dificultad o su carácter abstracto. El diálogo sincero es, precisamente, el modo patente de hacernos ver que la verdad exige un camino que hay que recorrer, y que nadie excepto Dios es dueño absoluto de la verdad.

Así pues, no podemos cerrar el campo de la razón, el del aprendizaje y no podemos decir que el único camino que el maestro y el discípulo pueden seguir es el de repetir experimentos o a repetir lecciones aprendidas, ni podemos negarle a la misma investigación el campo de los grandes principios o de las verdades últimas. Y mucho menos afirmar que solo hay un tipo de razonamiento, un tipo de verdad, la que atañe a lo material, lo susceptible de repetición en un laboratorio, o negarle al ser humano la libertad y por tanto la capacidad de pensar.

No. Tampoco es de recibo la opinión de que es inútil o imposible crecer en el conocimiento de la verdad



o afirmar que no es posible realmente la educación. Es como decir que no es posible la conversión. Sí es posible y la experiencia lo demuestra.

La verdad, pues, es objeto de búsqueda infatigable, y todo ser humano que pretenda una auténtica educación, hablará de verdad e intentará llegar a ella.

Borghesi insiste en la observación de un proceso actualmente de de-subjetivización en las disciplinas humanísticas copiado del modelo abstracto de las matemáticas o en el modelo objetivo y frío de las ciencias naturales. En realidad, es necesaria la objetividad. Lo subjetivo siempre es sospechoso. Pero el sujeto, en último término, es el que crea las obras de arte, y transmite a otro sujeto. La reducción al método o

<sup>3</sup> Aristóteles la llamaba algo así como curiosidad. Pero recordemos que cura significa en latín preocupación, y en griego, la filía, es precisamente el amor a la verdad, al arjé, a la razón verdadera, a aquello que hace justicia al tema que nos ocupa.

a los recursos literarios de una obra que quiere transmitir ideas o sentimientos es una reducción injusta y sofisticada: es decir que los que triunfan no triunfan por poseer la verdad, sino por presentar bien lo que quieren.

El estudio de los comportamientos humanos en psicología se funda en experiencias muy interesantes de la psicología experimental, pero ¿es suficiente? ¿dónde queda la historia personal, la historia, que es irrepetible, y la libertad?

No se pueden reducir los comportamientos humanos, personales o sociales a sus condicionamientos, asignando siempre las razones concretas de la propia actuación a los móviles más bajos. Y lo malo es que es cierto algunas veces.

Es algo así como lo que hacen las madres, que cuando ven a sus hijos enfadados rápidamente piensan en si han ido recientemente al baño. Nunca pueden tener sus hijos un motivo distinto del que proviene del estado de su aparato digestivo.

La literatura se convierte en estadística. La exégesis bíblica en demostración de lo previamente decidido, eso sí, con gran aparato científico, pero no en un descubrimiento del pensamiento o la voluntad de Dios. La filosofía, bajo sospecha constantemente de ser un saber inútil y estéril, se convierte en un galimatías para uso de iniciados.

No. El maestro no es el que enseña análisis sintáctico. Eso solo da los ladrillos de las oraciones. El maestro es el que hace saber al discípulo que es alguien. Es decir, que es valioso y que su aportación es valiosa. Es el que enseña a ser útil, a saber para qué está en el mundo, y si estudia un texto literario, el verdadero maestro es el que lo hace gustar y el que enseña al alumno a vivir de lo que ha gustado. El maestro es el que enseña a amar el bien porque enseña a amar al ser humano. Por tanto, es el que ama. Por eso se parece tanto a un padre. Es el que enseña la verdad y el que se mueve por ella. El que enseña a amar a Dios, cuando se cree en Él, y cuando no se cree, a sentir su ausencia y su necesidad.

El tipo de verdad que hay dentro de un texto no es el que se extrae del análisis de cuántas veces sale una palabra procedente de las lenguas germánicas. Eso puede ser conveniente, pero el ser humano, por definición, abstrae, razona, saca consecuencias, piensa, decide, ama, aprecia los valores: la belleza, el bien, la verdad, la coherencia, y eso es lo que impresiona en un texto clásico, es decir, la verdad y el corazón del autor que la sentía....

Y después razona con conceptos abstractos, todos referidos a la realidad pero no necesariamente capaces de ser referidos a experimentos. Son sentimientos, actitudes, conceptos que hacen referencia a la experiencia, pero no son fácilmente reducibles a algún objeto de experimentación en un laboratorio.

Lo máximo que se ha conseguido con todas esas cosas es su estudio estadístico.

Volvamos al principio. Nos preguntábamos qué es un filósofo. Nos hacíamos la pregunta de si un filósofo necesariamente es un ser desconectado de la vida.

Ciertamente los filósofos han acabado por volver la filosofía, en ocasiones, algo incomprensible que aleja de la misma realidad, pero no del dinero que se cobra a fin de mes.

Pero eso no es el único filósofo posible. Los jóvenes, dice Bolis, tras el derrumbe del marxismo, se han vuelto de un pragmático y de un triste indecible: piensan que ya que no es posible hacer nada o acertar en nada, solo queda defender a los que se ama. Lo escuchaba el otro día en una conversación entre jóvenes. Los profesores se han vuelto también incapaces no sólo de creer sino de transmitir nada.

Pero las cosas no son así. Existe, gracias a Dios, un corazón capaz de amar y una inteligencia capaz de pensar. Y tenemos cómo demostrarlo y cómo hacerlo vida en este mundo.

Por eso es propio del maestro verdadero no solo razonar, sino amar la verdad. Es decir, ser filósofo.

Recobremos, pues, el nervio de la filosofía. La filosofía no parece, a primera vista, algo práctico. Y, sin

embargo, siempre que no se aturda con los sofismas en los que habitualmente se envuelve el ser humano, sirve para vivir y debe ser, precisamente, lo profundo de toda ciencia.

Marx decía que los filósofos habían hasta ahora explicado la realidad, y que ahora correspondía cambiarla. Y en algo tenía razón. La filosofía parecía enormemente abstrusa, inútil y teórica.

Pero el verdadero filósofo no es el que simplemente explica la realidad, sino el que presenta la verdad para que la realidad cambie. Para que el enamorado del bien y de la verdad funde, en el ámbito del amor, un mundo nuevo y mejor, al menos a su nivel, al nivel de la esperanza.

Aunque ciertamente hay cosas que no podemos cambiar. Entre ellas una cuota de sufrimiento.

Y siempre tendremos dificultades, entre ellas la profunda aporía de aquello que llamaron destino pero a lo que venció la racionalidad cristiana.

El cristianismo afirmó la libertad y la conciencia individual. Y demostró suficientemente esa realidad que ya integró la filosofía de modo definitivo. Si existe la libertad no existe el destino ciego<sup>4</sup>. Existe la providencia.

Y, si no existe el destino, existe en el mundo un diálogo con la realidad, especialmente con la totalidad de la realidad, que se integra en la historia.

La historia está, pues, abierta, no cerrada. Por eso es posible la esperanza. Y el que cree en la esperanza no explica simplemente las cosas. Las cambia.

La historia no es el historicismo que, o bien cree que todo es relativo, como los acontecimientos, que podemos creerlos definitivos pero que la historia y el tiempo los barre, o bien cree que nada hay nuevo bajo el sol.

La historia es el tiempo en que Dios acontece y se queda, en que los hombres pueden hacer algo nuevo, en que existe la libertad.

Así, el maestro es un filósofo porque habla todos los días con el futuro a través de los niños, y porque cree en un futuro que construye con su misma forma de enfrentar la vida.

Eso también es realismo. Es más realista creer en la libertad que creer en el destino<sup>5</sup>.

La afirmación de la historia es también un dato adquirido por la filosofía que se debe a la fe cristiana. Pero siempre late la tentación del cansancio, del nihilismo, de la *ananké*, del destino.

Sabemos que, en la actualidad, está al acecho esa tentación: la de convertir al hombre en robot, la de pensar en la educación como una ciencia exacta, la de considerar al sujeto, la subjetividad tanto del profesor como del alumno, como una especie de enfermedad que impide la efectividad en educación.

<sup>4</sup> ¿Existe la *Ananké*, es decir, el destino ciego, la mala suerte?

Parece que tenemos destinado el sufrir. ¿Por qué sufre el ser humano? Rousseau decía que es la sociedad la que hace sufrir. ¿Tenía razón Rousseau? ¿Es posible construir una sociedad libre de sufrimientos? ¿Puede colaborar en ello la educación?

Hubo un tiempo en que creyeron que la sociedad primitiva, al contrario de la llamada «civilizada», era la sociedad del pecado y de la violencia, pero que el progreso y la ciencia iba a evitarla en adelante.

Adorno, recientemente, ha indicado que el único progreso que se ha podido comprobar es el que va desde la honda a la bomba.

¿Es, pues, cierto que la educación puede evitarnos el sufrimiento?

No es cierto.

Entonces ¿para qué esforzarnos? ¿para qué aprender a amar el bien si no puede ser logrado? Nunca hemos de proponernos metas inalcanzables y sólo hemos de tener la paciencia de caminar en el sentido correcto.

<sup>5</sup> Lo que ocurre es que no nos gusta la libertad. Para ser libre hay que abrirse a la verdad, no se puede dar por sentado que la conozco, y para respetar la libertad hay que abrirse a la de los demás, al diálogo. Preferimos el puesto fijo donde dormir de por vida a la historia, y preferimos el destino cómodo a la incómoda libertad.



los que se intenta ensayar una sociedad mejor. Descubrir la llamada y, desde la esperanza, presentar la respuesta, es tarea que debe motivarnos profundamente.

La universalidad es también criterio de la acción pastoral. Los eclecticismos que niegan, en nombre de una falsa democracia, donde no existe el diálogo, la posibilidad de la verdad y su transmisión, no solo son una lacra de la Iglesia, sino de la verdadera educación. Solo conducen a no tener nada que decir, a volver a la animalidad en lo que todos tenemos las mismas necesidades, y a no poder definir cómo crece el ser humano y cuál es el bien. Aspiramos a que lo que hacemos sea universalmente válido, aceptable, aunque el camino sea largo. Aspiramos a la verdad, que es única y universal. Creer en la universalidad de la fe significa dialogar sin miedo. El que teme no cree. La universalidad implica, pues, apertura a los valores de otros, no cerrazón en los propios criterios. Porque la fe no se hace simplemente cultura, sino que se encarna en la cultura que mejor asume el reto de la fe.

La cultura, siempre contingente, sin embargo, no es el criterio de la educación. El criterio de la educación es la verdad. La cultura solo es un medio, un logro, una encarnación de la verdad. Pero la verdad es mayor. Por eso la fe, no el miedo, es el criterio por el que salimos de nuestra cultura al encuentro con otras, sabiendo que no estamos renunciando a Cristo por hacerlo.

Observamos por doquier una postura difícil de entender. Por un lado hay un sano aprecio por la propia cultura y por otro un desprecio y un abandono de la misma en nombre de la invasión incontrolable de una cultura global. Notamos en este contexto que la irrupción de la globalización, que hace imposible y desaconsejable el aislamiento por un lado, provoca en muchas ocasiones una postura temerosa que cierra en el pasado a sus seguidores o bien causa en los que no pueden seguir su trayectoria al mismo paso una nueva marginación.

Aparecida ha observado el mismo fenómeno en la Iglesia, e interesaría una lectura profunda de las directrices que en este campo ha dado la institución eclesial para superar los desafíos.

Pero al menos hemos de decir que los valores globalizados no son necesariamente los valores que deben aceptarse. Hemos de decir que, del mismo modo que un invento bueno suele surgir solo del genio individual, la verdad no es privilegio de los que poseen los medios de comunicación, y por tanto es un derecho de todos buscarla y un deber de todos ofrecerla.

Pero, por otro lado, no se puede decir que por ser valores propios de una cultura son necesariamente mejores o adecuados a los individuos de esa cultura, y, en nombre de la verdad, que es objetiva, única y universal, en virtud del principio de no contradicción, se debe dialogar entre los distintos individuos y culturas para llegar a un consenso y a una verdad admitida por todos.

El diálogo, pues, no es el consenso basado en intereses propios o en transacciones con la verdad sino el instrumento de encuentro y de búsqueda de la verdad misma, a la que no se ha de renunciar.

En este contexto, la Iglesia también promueve el diálogo porque, en el respeto de todo lo que es aceptable en las culturas, ofrece y es interpelada por los signos de los tiempos y las culturas en las que se inserta la fe.

Del mismo modo, el educador debe estar abierto al diálogo que lo haga de verdad capaz de comprender los puntos de vista y los logros de otros. Esa apertura es, ciertamente, apertura a la verdad de la que nadie es dueño sino todos servidores.

La Iglesia, sin embargo, cree poseer, por revelación manifestada en Cristo, una verdad que no pretende imponer, sino proponer. Del mismo modo, el educador no renuncia a mostrar, no de forma impositiva sino propositiva la excelencia de modelos y de pensamientos a las culturas emergentes y a las cosmovisiones que se presentan como alternativas de vida, en un clima de mutuo respeto y diálogo fecundo. Tal diálogo no excluye la originalidad que hay que promover sin convertirla en valor absoluto y el pluralismo necesario y complementario.

## UN APUNTE SOBRE LOS MODELOS EDUCATIVOS

El modelo tradicional, que también tiene su correspondencia en la Iglesia, es el propiamente piramidal y magisterial. Intenta, desde el principio del clasicismo y de la preeminencia del pasado sobre el futuro (una cosa por ser antigua es necesariamente mejor), formar a las nuevas generaciones en modelos de actuación que han rendido beneficios y han logrado constituir sociedades compactas. Urge este modelo la repetición de principios y la consolidación de actitudes ya consagradas.

Pero ese tipo de sociedad ya no se da y ha surgido un modelo más «democrático» tanto en la sociedad como en la educación. Si la sociedad ya no sigue de modo único la fe católica, y, además ha perdido la cohesión de la sociedad tradicional, con sus injusticias y sus valores, tampoco se ha creado todavía una sociedad que comparta valores plenamente consensuados. Es evidente entonces que se impone una educación no inferior en los ideales que pretende vivir, pero sí mucho más cuidadosa y quizá lenta y participativa a la hora de descubrirlos e intentar promoverlos. Puede ser que no solo sea la única en este momento posible, sino que verdaderamente sea educativa en el sentido de que promueve valores que el antiguo tipo de educación había olvidado: la creatividad, la individualidad, la libertad y la participación.

En el contexto de América Latina se propone todavía otro modelo que tiene raíz múltiple: el modelo liberador.

Existen alternativas al modelo tradicional de sociedad, educación e iglesia que se ha mantenido como garante de la misma existencia de la sociedad. Dichas alternativas no pretenden partir de cero habitualmente sino lograr una sociedad nueva a partir de la escuela y se introducen también en la pastoral de la Iglesia.

El criterio de aceptación de esos modelos educativos tiene que ser justo y moderado. No podemos, simplemente, destruir para no saber posteriormente qué

construir. En las sociedades europeas, tras el evidente fracaso del marxismo como doctrina social y económica, solo ha habido un vacío. Daba vergüenza volver a la verdad denostada y no había nada que ofrecer en lugar de la ilusión materialista.

Por eso notamos que el modelo liberador es complicado. Parte de una concepción ampliamente compartida de la maldad fundamental de la sociedad llamada «burguesa» y de un deseo de formar otra sociedad. Utiliza la escuela u otras organizaciones educativas como trampolín y semilla de la nueva sociedad a través de la sospecha constante que destruye los valores tradicionales. En la Iglesia se intenta presentar a la misma fe como motivo de esa crítica y de esa desautorización. Posteriormente resulta difícil recuperar la confianza, porque los nuevos líderes son tan vulnerables como la sociedad periclitada.

## CONCLUSIÓN

El aprecio por la figura del maestro, que es el puente con la tradición como hipótesis para el presente nos ha hecho valorar lo clásico de lo que el maestro es testigo, como criterio de interpretación.

Pero hemos de reconocer que, si bien lo clásico ofrece un modelo, la misión del educador es la pasión por la verdad. Es lo único capaz de darnos una sociedad basada en los valores.

La importancia de la educación, pues, es tanta que no podemos permitir un educador que no sea honesto. Por honestidad no solo entendemos la responsabilidad con la verdad, sino la responsabilidad con los verdaderos valores que no deben venderse ni por el sueldo ni por el puesto.

Ese tipo de educador, abierto a la verdad y a la justicia, es ciertamente alguien que no se cierra a esta, y, por tanto, resulta enormemente democrático, si por ello entendemos la apertura a la persona humana como sujeto y como un ser digno de ser tomado en cuenta. Educamos personas, y estas solo se educan en la

libertad y el diálogo, es decir, en la responsabilidad con la verdad.

Pensamos que la filosofía, que pretende mostrar la realidad y dar sentido a la vida, está tan cerca del pensamiento sobre Dios que no se puede excluir a Dios de la escuela.

Es claro que no abogamos por una escuela neutral. La única neutralidad en la que estamos de acuerdo no es la neutralidad entre el bien y el mal, sino la sinceridad y la honestidad en la búsqueda del bien.

La escuela, como la verdadera filosofía, está, en cuanto al bien y al ser humano, muy comprometida. Otra cosa no es educar, es crear inmaduros e insatisfechos, o peor, crear aprovechados e inmorales.

Así, el hombre es un ser religioso, porque cree en la verdad.

Para poner la verdad y el bien por encima de todo hay que concebirlo como aquello por lo que la vida vale la pena ser vivida, y, por tanto, como fuente de mi propio valor. Esto es algo de tipo religioso, aunque, claro, eso supone la búsqueda del primer principio que, para nosotros, los creyentes, es Dios. Las demás cosas, desde la racionalidad que Dios les ha dado, tienen sentido desde la belleza propia de Dios y la armonía de

todo el universo.

El sujeto, pues, es aquel que busca apasionadamente la verdad. No la pone el mismo sujeto, sino que la descubre, pero pone su amor a ella, que es indispensable para la creación de un mundo más humano.

El educador, por eso, es un filósofo y hace filósofos. Siempre que no entendamos la filosofía como una actividad sofisticada, es decir, propia de personas sin convicciones, que se acercan a ella para usarla en provecho propio, para aprender a argumentar en cualquier dirección, o para desacreditar una verdad conocida.

Ausubel<sup>6</sup>, en su teoría, propone como necesaria la memoria, pero añade la figura del sujeto como descubridor de la verdad, especialmente en lo nuevo de la historia, a veces en coherencia y a veces en contradicción con lo sabido previamente, e incluso en elector posterior, puesto que lo descubierto es un verdadero tesoro que puede ser usado posteriormente según convenga.

Cierto que Ausubel piensa especialmente en saberes útiles, pero no hay nada más útil que los conocimientos universales, como conocer la existencia de Dios. Ortega hablaba también de eso: saber a qué atenerse<sup>7</sup> sería exactamente la definición de Filosofía. Esta proporciona a todos los demás saberes el punto de

<sup>6</sup> La pregunta por la verdad plantea el problema de la originalidad. Es evidente que debemos esforzarnos por lograr alumnos creativos. La creatividad, es decir, la capacidad de asumir los conocimientos previos y contrastarlos con los recientemente adquiridos, es propia de quien busca la verdad y reorganiza lo conocido para ver su coherencia o discrepancia y decidir en consecuencia.

Es, repito, necesario que cada sujeto realice esta tarea y es necesario asimismo que la escuela la potencie. Pero lo que es ineludible es la búsqueda de la verdad. Por eso la verdad es el criterio y no la originalidad de la elección entre aquello que se presenta como verdadero y está en contradicción con otra cosa que se presenta con el mismo título. La elección tampoco está basada, en general, simplemente en capricho o gusto personal sino en algo universal, aceptable a todos.

Ahí entran, pues, dos principios: el principio de lo que Borghesi llama tradición, o sea, aquello que ha representado un avance y que se puede llamar «clásico», es decir, lo que recibo en herencia de las generaciones pasadas como verdadero y valioso, y el principio del sujeto, es decir de la persona que busca la verdad.

Ausubel, si no recuerdo mal, con gran sentido del realismo, llama a lo ya conocido y consagrado «saberes previos». Sin ellos no se aprende.

La persona que busca la verdad en realidad no es el juez ni el principio generador del valor o de la verdad, sino su siervo. Pero, más que siervo, esa persona es un enamorado.

Borghesi nos trae el ejemplo de Camus para quien su maestro Bernardo era el ejemplo de una persona que pedía a los jóvenes ser sujetos y no objetos. Amaba lo que hacía, su oficio de maestro, y transmitía, de modo apasionado y entregado, aquello que para él era verdadero, pidiendo, como un padre, que sus alumnos crecieran, comprendieran, trabajaran y se apasionaran como él mismo.

<sup>7</sup> Consulta realizada en <<http://benedictovidalruiz.bligoo.com>>

partida y se opone por definición tanto a la ignorancia o la ingenuidad como al relativismo que, por definición, supone la incapacidad para conocer la verdad, e incluso su inexistencia, declarando absurda la vida entera y falsa la educación.

Si no estamos equivocados en atribuir a todo intento de unificación en torno a una reflexión global la palabra «filosofía», habremos de reconocer que la vocación de maestro es una vocación filosófica, porque pretende transmitir al alumno y provocar en él una reflexión que intenta llegar a dar sentido a la actividad global del ser humano.

Si Ausubel tiene razón al afirmar que es imposible aceptar un nuevo conocimiento sin relacionarlo con los anteriores, y creo que nadie le negará la razón en esto, habremos de decir que el ser humano no puede, simplemente, aumentar su acervo con elementos sueltos y no significativos, es decir, que no posean para él un sentido, sino que, más bien al contrario, solo lo significativo, es decir, lo que posee un sentido en medio de la totalidad de su visión del mundo, es asumible por la razón humana.

Quisiera en este momento hacer hincapié en tres puntos: el primero en que, por tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso humano, independientemente del modo como se transmita, por escrito, por medios virtuales o por la palabra viva. Un proceso humano y no simplemente un proceso donde la razón dialógica no entre a distinguir, resumir, traducir, relacionar, replicar, escuchar, etc. Un proceso humano porque no puede ser de otro modo, y no simplemente un proceso donde el ser humano se ve reducido al nivel mecánico de una tabula rasa, es decir, a un ser donde el instructor puede grabar lo que él quiera o donde los sentidos graban las sensaciones que posteriormente darán lugar a conceptos. No. Se trata de un ser cuya historia está presente.

El segundo es que ese proceso no se centra simplemente en el aprendizaje, aunque este sea el último objetivo, sino justamente en sí mismo, en el mismo proceso donde el ser humano no solo transmite, sino que vive la historia con otro ser humano, y ambos están intentando descubrir la verdad. Aunque siempre hay un maestro y un discípulo, la gracia del proceso está en que tal papel se lo intercambian ambos, porque los dos tienen como objeto la verdad.

El tercer punto a observar es que siendo la aventura humana exactamente el fin de ese proceso, el concepto que mejor parece ser que caracteriza a lo que ocurre en el interior de maestro y discípulo en ese diálogo motivador que es la apertura a la realidad es el de vocación. La vocación es a la vez la apertura a la realidad como al otro. Se da una luz, un resplandor, un hambre y un descubrimiento de la verdad que causa la alegría y el encuentro. Un encuentro entre personas. Un encuentro con la verdad. Casi un descubrimiento de tipo religioso.

La escuela, como lugar filosófico, pues, es lugar del ser humano. No es el de los estériles sabelotodo, porque solo necesitamos a los que ayudan al que va más despacio y los que son luz.

Sobran los que no pueden vivir sin humillar y faltan los que crean algo hermoso y animan a los demás a hacerlo con ellos. Sobran los que juzgan y faltan los que están deslumbrados por la verdad y la belleza. Sobran los que no tienen esperanza en los demás y faltan aquellos que saben amar como Dios.

Faltan los verdaderos filósofos, es decir, los que aman lo que vale la pena en este mundo, los que aman la verdad y gozan con el bien.

Faltan esos y faltan de verdad.

mera opinión (*doxa*) hasta lo más elevado de la ciencia (*episteme*). El hombre para Platón, el filósofo, está llamado a recorrer este camino. Su vida misma se ve orientada, significada hacia una meta, un fin, que transforma todo y la vida misma de cada individuo. Su vida se ve enrumada por la filosofía a las cumbres más altas del conocimiento humano. Esta es la naturaleza del ser filósofo.

En materia educativa el sentido más práctico de la filosofía hace notar su profunda naturaleza formativa, no sólo prepara la mente para crecer pedagógicamente en los grados del saber sino que al mismo tiempo forja el carácter en los hombres que aspiran a la verdad, al bien y a la belleza de la realidad. Esto es lo que cree Platón, y en su proyecto pedagógico del filósofo-gobernante está hermosamente relatado en su famoso diálogo la *República*.

Y justamente sobre el tema, el estudioso del mundo griego antiguo, el filósofo Werner Jaeger, nos relata en líneas cargadas de una exigencia poco común lo que reconoce como lo que Platón entiende por filósofo:

A pesar de que la palabra filósofo encierra en el lenguaje de Platón, como enseguida veremos, un contenido tan grande de disciplina dialéctica de la inteligencia, presenta en primer término un sentimiento más amplio y fundamental, que es el de «amante de la cultura», designándose así la personalidad humana altamente cultivada. Platón se representa al filósofo como un hombre de gran memoria, de rápida percepción y afanoso de saber. Este hombre desprecia todo lo pequeño, su mirada se remonta siempre al aspecto de conjunto de las cosas y abarca desde una atalaya muy alta la existencia y el tiempo... Es un «amigo y pariente» de la verdad, de la justicia, de la valentía, del dominio de sí mismo. Platón cree en la posibilidad de llegar a realizar este tipo de hombre por medio de una selección temprana e ininterrumpida, por obra de una educación ideal y por la madurez de los años. Su imagen del filósofo no corresponde al tipo del discípulo

de los sofistas. El «intelectual», cuya característica es la tendencia a criticar constantemente a otros, es implacablemente fustigado por Platón, que lo expulsa de su templo. Platón hace hincapié en la armonía de espíritu y carácter. Por eso, resumiendo todo lo anterior, llama a su filósofo, concisamente, el *kaloskagathos*, el «caballero». (Jaeger 2009:1151)

Si bien es el ideal platónico del filósofo, este no se aleja en nada de las profundidades del alma humana en lo concerniente a sus deseos más altos. De otra manera podríamos decir que la filosofía permite *ser* al hombre, sacar de sí lo mejor que posee.

Por lo tanto, la filosofía cumple un papel vital en la formación de los futuros hombres. No se debería descuidar en ningún momento su tratamiento en las currículas formativas de toda institución académica sea del nivel que sea. Más bien debe de verse con toda la seriedad que el caso amerita y circunscribirse en toda la propuesta formativa que completa el crecimiento en el espíritu y el carácter de los educandos encomendados a nuestra responsabilidad.

#### EL MAESTRO - FILÓSOFO

En este sentido, a la pregunta de quién debe de educar nos respondemos sin exagerar que el puesto lo tiene el filósofo, pero aclaramos que no se trata de la exclusividad en su saber, sino de las actitudes humanas del filósofo frente a su deseo de conocer, y una de estas características sería el conocimiento, visto no como fin en sí, sino como la puerta y camino a las laderas del pleno saber. Un hombre con esta insatisfacción en su vida se vuelve caldo de cultivo, fermento, para iniciar el empuje del discípulo, puesto que no contento con lo que sabe se ayuda de otros en esta búsqueda, comprometiendo la vida misma.

El maestro-filósofo, por llamarlo de alguna manera, en lo que respecta de quien enseña filosofía, sería primero el hombre que habiendo reconocido esta exigencia frente al deseo último de saber y saber para

algo más, y convertido en un buscador, provoca al otro en su deseo. Y el deseo de todo hombre serio consigo mismo es el de calmar esta sed de saber la verdad de todo, sólo un hombre así podría ejercer la formación en filosofía. Es el *kaloskagathos* platónico.

#### COMPROMISO VS NEUTRALIDAD

Una de las situaciones más graves en la enseñanza de cualquier materia es la llamada "neutralidad", con esto se quiere decir que mi vida, lo que más me apasiona es justamente lo que no debo enseñar, debo esconderla para dedicarme con exclusividad al *contenido* que se imparte y no verse por ningún motivo mi yo. Esto significa anularnos a nosotros mismos, ningún padre de familia que intente enseñar a su hijo se permite el lujo de darle algo que no le interese, lo que sí tiene claro un padre de familia es que cada vez que enseña intuye siempre el riesgo de no ser seguido, pero esto es otro tema y que tiene que ver con lo misterioso de la libertad en el hombre. Sin embargo, no podemos negar que hoy se intenta vivir así.

Esta situación desde el punto de vista antropológico lo que hace es tensar aún más al que educa porque lo lleva por situaciones inexistentes, buscando en cada momento inventarse y anularse en cada nuevo encuentro con quien se quiere educar. Y cuyas lamentables consecuencias van desde la frustración, pasando por un pesimismo y escepticismo hasta la negación de toda posibilidad educativa. Ya que la misma realidad se confronta radicalmente con este hecho, y en oposición directa con esta postura irracional (y es tal porque olvida las dimensiones más profundas de la *psique* humana).

El filósofo no puede permitirse esto, Platón, en su extraordinario relato del mito de la caverna, resalta el deseo y compromiso de develar la verdad al que está esclavizado por la ignorancia. Justamente debido a este hecho, el haberse visto liberado de lo meramente fatuo y ahora ingresado a otras dimensiones, es que el filósofo

quiere dárselo a los demás, y en este sentido es muy enfático:

- ¿Y qué? Cuando se acordara[el filósofo] de su anterior habitación y de la ciencia de allí y de sus antiguos compañeros de cárcel, ¿no crees que se consideraría feliz por haber cambiado y que les compadecería a ellos?

- Efectivamente.

- Y si hubiese habido entre ellos algunos honores o alabanzas o recompensas que concedieran los unos a aquellos otros que, por discernir con mayor penetración las sombras que pasaban y acordarse mejor de cuáles de entre ellas eran las que solían pasar delante o detrás o junto con otras, fuesen más capaces que nadie de profetizar, basados en ello, lo que iba a suceder, ¿crees que sentiría aquél nostalgia de estas cosas o que envidiaría a quienes gozaran de honores y poderes entre aquellos, o bien que le ocurriría lo de Homero, es decir, que preferiría decididamente "trabajar la tierra al servicio de otro hombre sin patrimonio" o sufrir cualquier otro destino antes que vivir en aquel mundo de lo opinable?

- Eso es lo que creo yo -dijo -: que preferiría cualquier otro destino antes que aquella vida.<sup>1</sup>

Es claro cómo el hombre al comunicar algo se comunica él mismo, y en el caso del mito de Platón, lo que se quiere es llevar al discípulo a la verdad ya encontrada por el maestro, y que en ningún momento quita la responsabilidad del discípulo en el camino hacia esta verdad. Para llegar a cierto nivel, seguir implica una amistad, una amistad de nivel a nivel para mantenerse atentos y diligentes en las profundizaciones del conocimiento cada vez mayores de la verdad reconocida, que como diría Luigi Giussani, en *Educación es un Riesgo*:

[...] comienza entonces un camino nuevo, y justamente en esta novedad reside la razón de una mayor vinculación. Ahora educando y educador son dos hombres, son dos en medio de los hombres; es el momento de esa compañía madura y fuerte que liga entre sí a quienes reconocen el llamamiento del ser en cada instante de su camino; es el momento

<sup>1</sup> Platón, *República*, libro VII.

de trabajar juntos, codo a codo, por un destino que nos une a todos. (Giussani 2007: 99)

Sobre esto último inmediatamente nos hizo recordar nuestros estudios sobre didáctica de la filosofía donde nuestro profesor interpretando el pensamiento del filósofo peruano Augusto Salazar Bondy decía todo lo opuesto. Para esta mirada sobre educación en filosofía se debería ser, en cierto sentido, *neutral* frente al educando, dicho de otra manera, ocultar lo que justamente nos ha movido a estar frente a él, y esto no es humano. Rápidamente pedimos la palabra para objetar esta postura pero no encontramos eco a nuestra inquietud. Traemos textualmente unas citas que creemos justas para reflexionar y percatarnos que lo dicho hasta ahora no es pura especulación sino una verificación real y práctica:

[...] Se busca que el alumno asuma ideas nacidas de la propia reflexión en comercio con el mundo y valores elegidos por decisión de su yo más auténtico y no por transferencia de patrones habituales sin resonancia vivencial ni autoridad sobre la conciencia más vigilante. No se enseñará pues inculcando ideas, valores y conductas ya configurados, sino en cualquier caso sirviéndose de ellos para preparar, vigorizar y ejercitar la capacidad de concebir ideas, inventar valores y adoptar nuevas formas de conducta (Salazar Bondy 18-19)

Nuestro profesor era enfático sobre todo en el no enseñar ideas, valores y conductas ya configurados, pero nos preguntábamos cómo haríamos para dar lo que más apreciábamos, que son justamente: ideas, valores y conductas. Nos pusimos muy serios al respecto y preguntamos: ¿a qué le teme este tipo de educación en filosofía? Y tratamos de respondernos. Esta interpretación cae en un gran prejuicio (que en la mirada de Salazar Bondy habría que eliminar y que también llama mitos e imposiciones de pensamientos foráneos y ajenos a lo propio del hombre latinoamericano) y justamente es aquello de lo cual pretende liberar al hombre con su 'pedagogía liberadora' pero esta postura le hace olvidar o no ver la profundidad de la naturaleza humana.

Ninguna relación humana se da de esta manera, en las más intensas, en las más prolíficas, los herederos traen la sangre del que se las heredó. Volvamos al ejemplo del padre con sus hijos. Todo padre serio educa dando su alma, dando lo que más cree, lo que ya ha experimentado y juzgado como valioso. Sino cómo hacer que nazcan esas «ideas de la propia reflexión, el asumir valores elegidos, creados, por el educando». ¿Cómo? Si antes no se le ha ayudado, si antes no se le ha permitido ingresar a la vida mediante una experiencia previa, de otro, de otros, que sería la manera cómo ingresa uno al mundo que nos rodea. En lo leído y explicado por nuestro profesor, tanto él como Salazar Bondy, no se percataron de este hecho. Por eso nos parece más humano, más real, lo que en *Educación es un Riesgo*, Luigi Giussani menciona al respecto:

Si llamamos "*tradición*" al dato originario, con toda su estructura de valores y de significados, en el que el chico ha nacido, se debe decir que la primera directriz para la educación del adolescente es una adhesión leal a esta "*tradición*".

La tradición funciona para el joven como una especie de *hipótesis explicativa de la realidad*. No se puede hacer un descubrimiento, es decir, dar un paso nuevo, si no existe una determinada idea del posible significado que tiene la realidad, una idea más o menos abiertamente pensada, pero presente y activa. En el fondo, la hipótesis de trabajo representa esa certeza en la validez positiva de nuestras empresas sin la cual nada se mueve, nada se conquista. Así, sin una idea del significado de la realidad que se le presente al individuo en formación como adecuadamente sólida, intensa y segura, no puede tener lugar esa admirable erupción de descubrimientos, esa admirable continuidad de pasos y esa cadena de contactos que definen el desarrollo, la educación de un ser, es decir, su "*introducción a la realidad total*" (Giussani 2007: 64)

Y justamente en lo propio de la filosofía, que es el deseo de saber la verdad, y que origina todos los campos del saber, el pensar de mi profesor de didáctica de la filosofía y Augusto Salazar Bondy no coincide con la realidad al percibir esta neutralidad ante la vida, aún más cuando se educa, leamos a continuación lo que el mismo Salazar Bondy cree como actitud del filósofo ante la verdad y de sobremana su transmisión:

[...] la verdad no es nunca un pensamiento congelado, tampoco su actitud puede reducirse a transmitir verdades acabadas; debe despertar la conciencia de un problema, dar una orientación hacia una respuesta válida, instar a la aceptación del reto de la racionalidad y la prolongación indefinida de la inquisición. Lo cual no quiere decir, como sabemos, que el profesor no deba tener convicciones propias o haya de ocultarlas, sino que éstas, como cualesquiera otras, deben ofrecerse siempre como instancias abiertas. (Salazar Bondy 48)

¿Las convicciones del profesor deben ofrecerse como instancias abiertas? Si es así, cómo ayudar a ingresarlos a la realidad, un padre de familia hace ingresar a sus hijos a la realidad con la verificación hecha por él de esa verdad, y es con esta verdad como los hijos ingresan a la misma. Por eso mismo, por qué tendrían que ser abiertas. A nuestro entender a lo que se hace mención como abiertas se percibe como no vinculantes y, por lo tanto, no vincularlas lo más que se pueda en el proceso educativo.

Por supuesto que la búsqueda de la verdad no es un pensamiento congelado (se aclara que no es un *pensamiento* sino un *hecho* concreto), ya que toda la fuerza del deseo del alma humana se pone en juego y se dispone con total pasión a su búsqueda. ¿A qué verdades acabadas se refería? Si nos referimos a la búsqueda de felicidad en todo hombre, a la exigencia de amor y de amar, de justicia, de belleza, de libertad, que trae todo hombre desde que nace nunca sería congelado ni acabado, pero es algo en lo que todos nos sentimos reconocidos.

No, no es razonable esta postura, esta mirada a la filosofía como la planteaba mi profesor de didáctica de la filosofía: esta *neutralidad* como la hemos llamado. Hay una enorme contradicción, ya que si sólo tomamos como ejemplo el campo de lo moral, es obvio que hay un punto de partida, hay por decirlo de alguna manera una opción, nosotros la hemos llamado *hipótesis explicativa de la realidad* (que sería la *tradición*) y es lo que permite ingresar a los estudiantes a la vida, aquí es más notorio que se debe tomar partido por algo o alguien.

El hecho mismo de decir que se debe aspirar a una neutralidad manifiesta una opción, una manera propia de ver la vida, una convicción propia de ver la filosofía.

#### LUGAR EN EL CURRÍCULO: COMPETENCIAS COMO ASIGNATURA EN TODOS LOS NIVELES

Todos los maestros y los interesados en la educación somos conscientes de lo irreal y la falta de sentido que ha traído el hecho de integrar en las llamadas áreas las asignaturas que hasta los inicios de la década pasada se impartían y eran parte de la estructura curricular obligatoria en la educación básica regular. Una de estas asignaturas era la filosofía, que se impartía para los alumnos que ingresaban a quinto de secundaria. Lo más notable del hecho es que nadie dijo nada, todo pasó como si nos tomaran por sorpresa, y recién ahora nos percatamos del desastre.

Es en estos dos últimos años en que la propuesta curricular ha introducido una nueva área, la cual intenta suplir este espacio, en apoyo de otra que también trata algunos contenidos específicos propios de la filosofía, y son los siguientes: persona, familia y relaciones humanas, formación ciudadana y cívica. Aunque a nuestro pesar sólo tratan temas sueltos o contenidos dispersos, y que justamente este hecho hace visible su dispersión pues carecen de total unidad en el sentido de una integralidad y secuencialidad en su estructura y que por lo tanto no guardan relación estrecha con el crecimiento cognitivo y humano de los educandos, y pierde su nexos con las otras áreas.

Nos reafirmamos sobre lo que dijimos en el primer párrafo de este trabajo, que la filosofía no puede y no debe verse como autónoma, como fin en sí misma. Lo siguiente que anotamos lo parafraseamos del profesor Pablo Domínguez, quien fue decano de la facultad de Teología de San Dámaso y además filósofo:

La filosofía ha tenido una gran desgracia, se la estudia como un saber en sí misma, cuando la



filosofía es una dimensión de todo aquello que tiene que ver con la verdad. Algunos quieren poner en diálogo cosas que no son heterogéneas: ciencia y filosofía, filosofía y fe, filosofía y revelación, etcétera. Los griegos antiguos se llevarían las manos a la cabeza llenos de asombro por este hecho.<sup>2</sup>

La teología es un hecho que no se puede dejar de lado en ningún momento en la filosofía, así lo entendían Platón y Aristóteles.

Separar las materias de su nexo fundamental que es la filosofía es entraparla y entorpecer cualquier propuesta de currículo académico. Las propuestas que la quieren ver de manera heterogénea son justamente las que la han debilitado, sólo leamos lo que propone Salazar Bondy como propuesta curricular de la filosofía y su relación con otras áreas, en particular la ciencia, la religión y el arte, que ya de por sí para él están separadas, una cosa es ser científico, otra ser filósofo, y así otra ser religioso:

[...]La religión está en el extremo opuesto de la ciencia [otra separación arbitraria, que nos hace pensar si es así por naturaleza o es que algunos las han separado según su criterio, según el uso de la razón que hayan tenido] en cuanto no se apoya en la razón sino en la fe y no tiende a la prueba, a la verificación empírica o a la determinación conceptual, sino que se instala en la creencia y se nutre del sentimiento...Puede ser dogmática y autoritaria sin conflicto y no necesita ser racional, ni puede, en el límite, serlo plenamente [...] (Salazar Bondy 21-22)

Nada más obtuso, pues uno no creería en algo o alguien sino tiene las razones adecuadas para ello, eso sería más bien un fideísmo, que tanto mal hace a la fe como conocimiento. Yo no me hubiese casado con mi esposa sin tener las razones justas para hacerlo, y casarse es un acto de confianza, un acto de fe, que se sostiene por el juicio de mi razón sobre los hechos, que son signos y señales, de que esta mujer

me corresponde, que corresponde a las exigencias más profundas de amor de mi corazón. ¿Por qué no necesitaría ser racional? Lo es, y es totalmente racional y de una racionalidad exigentísima. Ser filósofo es ser metafísico, y ser metafísico es ingresar a lo que está más allá de lo meramente sensible, y para esto se necesita del instrumento de la razón, que en un determinado momento necesitó del sentimiento, pero ahora es sostenido por las alas de la razón, lo que Platón llama segunda navegación en su famosa obra el *Fedón*. Platón siente la necesidad de remontar la búsqueda más allá, pues las causas físicas no terminaban de explicarlo todo:

Tuve miedo de que mi alma quedase completamente ciega al mirar las cosas con los ojos y al tratar de captarlas con cualquiera de los otros sentidos. Y por eso decidí que debía refugiarme en los razonamientos (logoi) y considerar mediante éstos la verdad de las cosas [...] Me he internado en esta dirección y, en cada caso, tomando como base aquel razonamiento que me parezca más sólido, juzgo verdadero lo que concuerda con él, tanto con respecto a las causas como con respecto a las demás cosas, y lo que no concuerda lo juzgo no verdadero.

Y aún más revelador es el siguiente pasaje en otra parte del *Fedón*:

Me parece a mí, oh Sócrates, y quizá a ti también, que la verdad segura en estas cosas no se puede alcanzar de ningún modo en la vida presente, o al menos sólo con grandísimas dificultades. Pero pienso que es una vileza no estudiar bajo todo punto de vista las cosas que se han dicho al respecto o abandonar la investigación antes de haberlo examinado todo. Porque en estas cosas, una de dos: o se llega a conocerlas, o, si esto no se consigue se agarra uno al mejor y más seguro entre los argumentos humanos y con éste, como en una barca, se intenta la travesía del piélago. A menos que no se pueda, con más comodidad y menor peligro, hacer el paso con algún transporte más sólido, es decir, con ayuda de la palabra revelada de un dios.

Es más seguro la travesía ayudados por la palabra de un dios. Con esto Platón ingresa a lo puramente

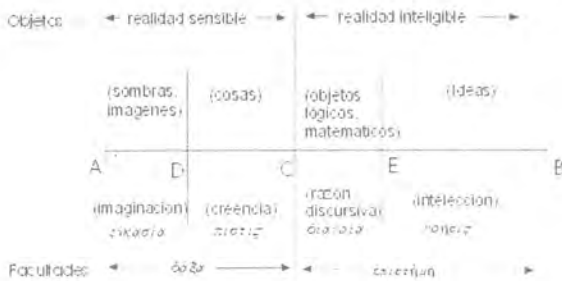
<sup>2</sup> Se puede cotejar esta información en la siguiente página: [www.elsentidobuscaalhombr.com](http://www.elsentidobuscaalhombr.com)

no-físico, a lo que aspira, según él, el alma. Entonces por qué separar a la filosofía de lo que justamente nace de ella y que necesita, entonces, de ella.

LA PROPUESTA FILOSÓFICA SEGÚN PLATÓN

Para Platón la filosofía, y que está expresado en su obra la *República*, permite ir ascendiendo en el saber, pero no un saber por saber, si no con el único objetivo del goce de la contemplación del Bien y este creemos debería ser una tentativa de propuesta curricular:

Pues bien -dije-, observa que, como decíamos, son dos, y que reinan, el uno en el género y región inteligibles (el Bien), y el otro, en cambio, en la visible (el sol); y no digo que en el cielo para que no creas que juego con el vocablo. Sea como sea, ¿tienes ante ti esas dos especies, la visible y la inteligible?



[...]Lo has entendido -dije- con toda perfección. Ahora aplicame a los cuatro segmentos estas cuatro operaciones que realiza el alma: la inteligencia (nóesis), al más elevado; el pensamiento (diánoia), al segundo; al tercero dale la creencia (pístis) y al último la imaginación (eikasía); y ponlos en orden, considerando que cada uno de ellos participa tanto más de la claridad cuanto más participen de la verdad los objetos a que se aplica.

El primer segmento sería el mundo de la doxa(opinión) y el segundo segmento sería el mundo de la episteme( ciencia), el más elevado y el que permitiría la contemplación de bien uno platónico. El trabajo del filósofo es ayudarnos a pasar por estos estamentos desde la pura imaginación y creencia hasta el uso de la razón, pero no se queda ahí, sino que el verdadero sentido del filósofo es la intelección de la *ideas* (sobre todo del bien uno). No existe para Platón otra razón de ser de la filosofía. Ni para nosotros.

BIBLIOGRAFÍA

GIUSSANI, Luigi

2007 Educar es un riesgo. Lima: Encuentro – Fondo Editorial UCSS.

JAEGER, Werner

2009 *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.

SALAZAR BONDY, Augusto

s.f. Educación y filosofía. Lima: Universo.





## Conciencia, verdad y responsabilidad. Un particular desafío para los nuevos maestros

María Teresa Briozzo P.

Los profesores de la Facultad de Educación venimos afrontando, desde las diversas disciplinas, una seria revisión de nuestra tarea educadora. Las pautas para la reflexión las hemos tomado de las propuestas del filósofo Massimo Borghesi. El autor comienza advirtiendo algunos condicionamientos: la historia, de unos años a esta parte, está siendo leída en clave antihumanista y por ello se ha decaído en una actitud nihilista provocando el vacío de la memoria y generando la crisis en la educación (Cfr. Borghesi 2007: 26-28). Pero al mismo tiempo propone, en primera instancia, un camino de salida: recuperar la tradición y vivificar la misión del maestro.

En este espacio me propongo observar algunos hechos recientes de nuestra sociedad para repensarlos a la luz de la tradición teológica de la Iglesia Católica, al

mismo tiempo reflexionar sobre las implicancias educativas que se derivan para nuestros futuros maestros.

### 1) LA RESPONSABILIDAD, LA INTENCIÓN Y EL ÉXITO

En los últimos años asistimos a una serie de hechos en los cuales se nos hace patente el alto nivel de corrupción existente en los diversos ámbitos del quehacer público nacional. Para recordar basta citar las conocidas denuncias sobre los «petroaudios», delitos que vienen siendo desdibujados desde hace dos años; los negociados de COFOPRI y las imprecisiones del Concurso para la Carrera Pública Magisterial, por citar algunos hechos.

Pero hay cientos de casos semejantes en los que el éxito o la conveniencia personal se superponen

a la verdad, a la conciencia y a la responsabilidad, quedando en buenas intenciones las promesas de una buena gestión.

Aunque mirando bien es necesario reconocer que lo ocurrido no solamente afecta a quienes aparecen comprometidos. Nos mancha a todos porque se va creando una convicción de que «así es la vida» de que son cosas que nos superan, ya que finalmente no parecen ser responsabilidades atribuibles a personas concretas.

Esta aceptación inconsciente la podemos constatar en otros hechos, aparentemente de menor trascendencia. En efecto, lo curioso es que generalmente, nos indignamos por los grandes acontecimientos de corrupción, sin embargo, si miramos bien, esta práctica se va haciendo cotidiana, aceptándose como normal, en pequeñas circunstancias de la vida de muchos limeños. Cito solo un caso que me resultó sintomático: cuando en una ocasión, los pasajeros de un ómnibus le exigían al chofer que pague la «coima» para salir rápido de la intervención del policía de tránsito... y conocemos otras situaciones similares, de cuya dificultad se sale con un «arreglo práctico». Quiero decir, que se trata de un problema humano demasiado frecuente que no nos edifica como personas, por ello, es necesario reflexionar y reaccionar.

Los educadores nos preguntamos por dónde empezar. Borghesi nos sugiere volver a los grandes valores que comunica la tradición, como hipótesis para afrontar con sabiduría esta realidad. Efectivamente nos volvemos a la tradición moral católica; ella nos dice, ante todo, que somos responsables frente Dios de lo que hacemos con nuestra vida, con la vida de las otras personas y con toda la creación. El comportamiento ético se basa en la capacidad de responder sobre lo que hacemos. De este modo vemos que la ética de la responsabilidad se contraponen a la ética de la intención y a la ética del éxito.

La responsabilidad moral, así como es al mismo tiempo respeto y cumplimiento, es también a la

par responsabilidad condicionada, finita, comprometida y responsable de la superación de límites, de condiciones y de componendas. Sin respeto y cumplimiento existe solo una ética de la pura intención y esta es una ética fuera de la historia. No basta tener buena intención para considerar bueno nuestro comportamiento moral, ya que por los frutos se conoce el árbol (Cfr. Mt 7, 20).

Por otro lado, la preocupación exclusiva por el éxito, sin cuidarse de la licitud o ilicitud de los medios, nos coloca en una postura maquiavélica. No podemos justificar los medios moralmente malos aunque la finalidad sea supuestamente buena.

El comportamiento ético responsable necesita de la intención como sentido y tarea. La intención se hace responsable solo mediante la realización, pero la realización es siempre una determinación de la intención. Por otro lado, la intención juzga y mide la verdad y la fidelidad de la realización, convirtiéndose en un estímulo para un total cumplimiento mediante la superación de los límites, de los compromisos, de las condiciones que impiden su realización en el bien.

Estas son algunas distinciones preliminares para comprender el comportamiento ético.

## 2) SÍNTOMAS DE SALUD

Sin embargo, no se puede generalizar la inmoralidad y la irresponsabilidad reinantes, hay mucha gente honesta en nuestra sociedad. Si analizamos la opinión pública, percibimos esta otra cara de la moneda: las encuestas y estadísticas<sup>1</sup> de estos últimos meses revelan una gran desaprobación y desconfianza de la población limeña en los gestores públicos: Poder Ejecutivo, Legislativo y Judicial. Además, en las últimas semanas, sorprende una propaganda de la Defensoría del Pueblo, en la que se trata de involucrar a la ciudadanía para participar de un programa llamado a construir un umbral-límite a la corrupción. Estos hechos, si por un lado, parecen

<sup>1</sup> Cfr. Estadística de la PUCP del mes de mayo, 2010.

demostrar la conciencia de que existe un grave desajuste, por otro lado, son también un signo de salud de una porción de la ciudadanía; gente sana que advierte la imposibilidad de seguir pasivos, como si nada pasara.

Son significativas las reflexiones de un gran maestro limeño refiriéndose a los hechos antes mencionados: sí, estamos bien económicamente, y parece que la actual crisis internacional no podrá afectarnos gravemente. Estamos aparentemente bien. Pero si moralmente estamos oscurecidos, no hay manera de que nos reconozcamos felices. Si el espíritu no se sabe en plena actividad, no estamos libres. El espíritu está siendo vencido en todas las esquinas... No tener moral es frecuentar la nada denigrante.

Algunos piensan que hay que mejorar la legislación y aumentar los controles e involucrar a la misma ciudadanía; tal vez pueda ser un paliativo. Para Luis Jaime Cisneros, la escuela debe tomar nota de todo lo que se agrega desde ahora a su trabajo; la escuela debe reforzar su deber de contribuir a que los jóvenes se descubran creadores de una realidad en que la claridad de la libertad y la justicia ayuden al individuo a realizarse y a construir su destino. La escuela es la casa donde el hombre aprende a gobernarse a sí mismo. Tenemos que agregar con empeñoso esfuerzo la educación cívica. Ha habido y hay mucha gente decente cuyo nombre la escuela debe recordar como ejemplo para imitar. Solo logrando este triunfo podremos desterrar el virus de la degradación (Cfr. Cisneros 2008). Efectivamente tenemos que ir al fondo del problema, lo que está en crisis es el hombre y este se forja con la educación.

La Iglesia desde hace muchos años viene marcando algunas pautas claras sobre la educación, que es oportuno recordar. La tarea educativa requiere la convergencia de diversos elementos, en cada uno de los cuales el educador católico tiene que comportarse como testigo de la fe. La comunicación orgánica, crítica y valorativa de la cultura comporta, evidentemente, una transmisión de verdades y saberes, y en ese aspecto el educador debe estar atento a abrir el diálogo entre

la cultura y la fe, para propiciar la síntesis interior en el educando. Síntesis que el educador deberá haber conseguido en sí mismo previamente. El educador procurará generar actitudes humanas en los educandos, tales como la libertad respetuosa con los demás, la responsabilidad consciente, la sincera y permanente búsqueda de la verdad, la crítica equilibrada y serena, la solidaridad, el sentido de la justicia y la conciencia de estar llamados a ser agentes positivos de cambio en esta sociedad en continua transformación.

Dado el ambiente de secularización en el que trabaja el educador, es importante que supere una mentalidad meramente experimental y pueda abrir la conciencia de sus alumnos a la trascendencia y disponerlos así a acoger la verdad revelada (Cfr. Congregación para la Educación Católica 1982: 29).

En esta línea se sitúa el filósofo Borghesi, quien propone su hipótesis: la vía maestra para salir del nihilismo práctico es recuperar la tradición ya que esta es el lugar de la memoria; es en la cultura donde se expresa la adhesión al ser en espera de su redención; dicho cristianamente, es esa experiencia de la tensión entre «el ya y el todavía no». La tradición recoge de la historia lo genuinamente humano que se opone a la nada; recoge la historia marcada por la presencia divina que ilumina la existencia mortal (Cfr. Borghesi 2007: 32).

Con estos puntos firmes, podemos avanzar buscando más claridad y orientación para colmar los vacíos de humanidad reflejados en esos inquietantes hechos sociales; iremos recorriendo lo que nos sugiere la tradición humanizadora de la Iglesia.

Precisamente, el año pasado, cuando el Papa Benedicto XVI reflexionaba sobre la crisis económica mundial, nos sorprendió al señalarnos como causa, un problema antropológico: el auténtico desarrollo del hombre concierne de manera unitaria a la totalidad de la persona en todas sus dimensiones. El hombre no se desarrolla únicamente con sus propias fuerzas, así como no se le puede dar sin más el desarrollo desde fuera. El

desarrollo humano integral es ante todo vocación y, por tanto, comporta que se asuman libre y solidariamente responsabilidades por parte de todos. Este desarrollo exige, además, una visión trascendente de la persona, necesita de Dios: sin Él, o se niega el desarrollo, o se le deja únicamente en manos del hombre, que cede a la presunción de la autosalvación y termina por promover un desarrollo deshumanizado... Solo el encuentro con Dios permite reconocer en el otro la imagen divina (Cfr. Benedicto XVI 2009: 11).

En estos tiempos, como nunca, el ser humano tiene posibilidades de conocimiento y dominio de la realidad material, pero se conoce escasamente a sí mismo; parecería que ignora parte de su realidad humana, es decir sus límites. Más aún, el hombre no siempre sabe hacia dónde va; no se da cuenta de que hay cosas que lo humanizan y hay otras que lo disminuyen como persona y por eso son malas.

Al respecto, uno de los hombres más lúcidos de la posmodernidad advertía que existe un peligro, un azote terrible, que es la enfermedad del espíritu: el mayor peligro que puede temer la humanidad de hoy no es una catástrofe que le venga de fuera, una catástrofe cósmica, no es tampoco el hambre ni la peste; es por el contrario, esa enfermedad espiritual, la más terrible porque es la más directamente humana de las calamidades, que es la pérdida del gusto de vivir (Cfr. De Chardin 1965: 279). Es cierto que hoy el hombre puede organizar la tierra prescindiendo de su realidad de ser trascendente y de su dependencia del Creador, pero lo que se va haciendo cada vez más evidente es que sin Dios no puede más que organizarla contra el hombre (Cfr. De Lubac 1990: 11). Se trata de conclusiones que De Lubac realizaba mirando el fracaso de las guerras mundiales.

Aunque estas reflexiones que, por momentos pueden parecernos lejanas, todavía siguen vigentes en nuestro tiempo; el hombre contemporáneo, frecuentemente, sigue considerando a Dios como algo marginal para la vida social y política. Solo en los momentos en que el ser humano se encuentra

desconcertado y asustado por la inconsciencia, la irresponsabilidad y la maldad de sus iguales, vuelve a las grandes preguntas: ¿Qué tiene que ver Dios en nuestra historia? ¿Qué es el hombre? ¿Para qué busca el poder? ¿Qué relación tiene con el bien y la verdad?

## 2) ¿QUÉ PASA CON EL PODER?

El poder es una realidad humana de la que participamos todos en diversos ámbitos: internacional, nacional, distrital; pero también se ejerce el poder a nivel empresarial, laboral, educacional y familiar; todos tenemos algo que preguntarnos respecto a su manera de entenderlo y de usarlo.

Con respecto al poder, Romano Guardini nos ofrece algunas nociones esenciales para entenderlo. En primer lugar, observa que la energía se convierte en poder cuando hay una conciencia que la conoce y una capacidad de decisión que dispone de ella y la dirige a fines precisos.



Quiere decir que el poder es algo del que se puede disponer; esto significa que las energías dadas pueden ser usadas a discreción por el espíritu que las maneja. Este puede emplearlas para construir o destruir, para lo noble o lo vil, bueno o malo.

Pero el poder solo se define cuando el hombre cobra conciencia de él, decide sobre él, lo transforma en una acción de la que debe ser responsable.

En otras palabras, el poder por sí mismo no es negativo ni positivo; es solo la posibilidad de realizar cosas buenas y positivas, como el peligro de producir efectos malos y destructores. El peligro puede surgir cuando el poder dispone de una voluntad moral falsa. Entonces el poder se vuelve demoníaco; en la medida en que el obrar no se funda en la conciencia de la persona y no se responde de él, en sentido moral. Parece como si desapareciese el sujeto del poder y que la acción no hiciese más que pasar a través de él. De este modo, el individuo ya no puede apelar a una autoridad auténtica, pues esta presupone la persona, la cual por su naturaleza, se relaciona con Dios y es responsable frente a él. Cuando no hay conciencia moral se extiende la idea que no hay nadie responsable de una obra, sino una pura indeterminación, que no contesta a pregunta alguna, que no responde a lo que acontece. Su manera de obrar es sentida como algo necesario, y el individuo debe someterse a ella.

Este vacío surge allí donde la persona es desatendida, negada, violentada; este vacío no dura, pues significaría que el hombre se ha convertido en un elemento natural y su poder en una energía de la naturaleza. Como esto no puede ocurrir se produce una infidelidad, que se convierte en actitud y de esa situación, de la que nadie es dueño, se apodera la iniciativa del demonio. El siglo XIX se burló del demonio, pero el que tiene ojos para ver la realidad no se burla, sabe que existe y actúa. Tampoco nuestra época se hace cargo de la verdad (Cfr. Romano Guardini s.f. : 171-179).

En conclusión, el poder es una energía al servicio de la sociedad, es una gran oportunidad para realizar el bien y la verdad, pero presupone la conciencia moral que responda de él; esto ocurre en todos los ámbitos desde los más amplios hasta los más pequeños. Pensemos en las frecuentes oportunidades en que debemos delegar poder a otros: elegir un presidente, un alcalde, un director de colegio, un empresario, un padre representante de los padres de un colegio, etc. Es indispensable contar con la conciencia moral para

ejercer la función del poder en la sociedad.

Cuando constatamos que esta conciencia moral está deformada o acallada es precisamente el momento de formar, y esta tarea le compete en primer lugar a los padres de familia y en segundo lugar le corresponde al maestro.

El auténtico maestro, mediante la tradición, se convierte en verificación crítica de la relación entre el pasado y el presente, verificación en la que está comprometido en primera persona. El maestro está implicado en los nudos fundamentales de la tradición, en las preguntas y respuestas que provienen del pasado y en las exigencias fundamentales del yo. Su vida y su inteligencia se convierten en testimonio de su actualidad, de su fuerza expresiva, de la capacidad de perforar el destino del tiempo. El maestro da sustancia y realidad a las exigencias de bien y de verdad que son constitutivas en toda persona y que están escondidas en el discípulo (Cfr. Borghesi 35).

En consecuencia, son los maestros quienes, en esta coyuntura social, tienen la misión especial de ir formando una conciencia nueva, humanizadora, acorde al bien y a la verdad.

### 3) LA CONCIENCIA Y SU FUNCIÓN EN RELACIÓN AL BIEN Y LA VERDAD

En este punto trataremos de comprender la trascendencia de la acción humana, cuando es dirigida por el bien y hacia la verdad. El hombre para poder responder ante sí mismo, ante la sociedad y ante Dios, cuenta con una capacidad exclusivamente humana, que es la conciencia moral.

Cuando tratamos este tema, en nuestra época, sale a gala un cierto desánimo; frecuentemente se sacude la cabeza diciendo: «¡Hoy ya no hay conciencia!» ¿Qué se quiere decir con esta expresión? Lo que insinúa es que hay muchas personas que no respetan los valores morales y que se saltan tranquilamente un sistema legal socialmente admitido.



Pero la conciencia existe y sobrevive en nosotros mismos. Es por ello que, frente a los acontecimientos sociales antes mencionados, surgen también otras preguntas: ¿Qué es la conciencia moral? ¿Puede anularse la conciencia? ¿Qué relación tiene con el bien y la verdad? ¿Qué relación existe entre la conciencia, la verdad y la libertad?

Por un lado, percibimos que la conquista de la conciencia, como ha dicho Jung, es «el fruto más precioso del árbol de la vida, el arma mágica que confirió al hombre su victoria sobre la tierra y que le permitirá —esperémoslos así— por lo menos una victoria todavía mayor sobre sí mismo» (Jung 1994: 52). Efectivamente, la conciencia moral es la fuerza que rescata al ser humano de la tiranía del instinto y del ámbito de la prehumanidad.

En otras palabras, las acciones se vuelven humanas, cuando responden al bien. Debemos hacer hablar aquello más íntimo que hay en nosotros; ello nos dice: ¡el bien existe! Existe aquel carácter supremo que puede posarse sobre la acción humana más desapercibida y conferirle un sello absoluto, superior a todo interés particular. Existe ese algo definitivo que no puede discutirse y que tiene en sí la nota de la genuina grandeza. Existe aquel vértice supremo, sobre el cual, cuando todo se trastorna y va a la deriva, puedo refugiarme diciendo: «He querido el bien». Esto existe y no recibe su justificación desde fuera, sino que lleva su dignidad en sí mismo, aquello ante lo cual no es lícito quedarse indiferente, si no se quiere poner en riesgo la propia dignidad.

El bien es aquella última cosa indiscutible a la cual está ligada también mi realidad última, indiscutible también (Cfr. Romano Guardini 2001: 14-15).

Por otro lado, la tradición católica nos dice que la conciencia es un lugar de diálogo. Nunca se valorará adecuadamente la importancia de este íntimo diálogo del hombre consigo mismo. Pero en realidad, este es el lugar de diálogo del hombre con Dios, autor de la ley, primer modelo y fin último del hombre. San Buenaventura

dice: «La conciencia es como un heraldo de Dios y su mensajero, y lo que dice no lo manda por sí misma, sino que lo manda como venido de Dios, igual que un heraldo cuando proclama el edicto del rey. Y de ello deriva el hecho de que la conciencia tiene la fuerza de obligar» (San Buenaventura 907b). Se puede decir pues que la conciencia da testimonio de la rectitud o de la maldad del hombre al hombre mismo, pero a la vez y antes aún, es testimonio de Dios mismo, cuya voz y cuyo juicio penetran la intimidad del hombre hasta las raíces de su alma, invitándolo a la obediencia: «La conciencia moral no encierra al hombre en una soledad infranqueable e impenetrable, sino que la abre a la llamada, a la voz de Dios. En esto y no en otra cosa reside todo el misterio y la dignidad de la conciencia moral: es el lugar, el espacio santo donde Dios habla al hombre» (Juan Pablo II 1983: 58).

Además, constatamos que el juicio de la conciencia es práctico, ordena lo que el hombre debe hacer o no hacer. Es un juicio que aplica a una situación concreta la convicción racional de que se debe amar, hacer el bien y evitar el mal. Este primer principio de la razón práctica pertenece a la ley natural, más aún, constituye su mismo fundamento al expresar aquella luz originaria sobre el bien y el mal, reflejo de la sabiduría creada por Dios... sin embargo, mientras la ley natural ilumina sobre todas las exigencias objetivas y universales del bien moral, la conciencia es la aplicación de la ley a cada caso particular, la cual se convierte para el hombre, en una llamada a realizar el bien en la situación concreta. La conciencia formula así la obligación moral a la luz de la ley natural: es la obligación de hacer lo que el hombre, mediante el acto de su conciencia, conoce como un bien que le es señalado aquí y ahora (Cfr. Juan Pablo II 2009: 28).

Asimismo, la fidelidad a la conciencia ofrece a los cristianos la posibilidad de unirse con los demás hombres, que no comparten su fe, para buscar la verdad y resolver con acierto los numerosos problemas morales que se presentan al individuo y a la sociedad.

La recta conciencia aparta del ciego capricho y abre a la objetividad moral (Cfr. Concilio Vaticano II 1976). Es decir tenemos aquí un gran espacio de diálogo, en el que todos los hombres tenemos la posibilidad de encontrarnos para buscar la verdad y el bien, acerca de las cuestiones más desafiantes de nuestra época.

Concluyendo: la fidelidad a la conciencia se realiza en la escucha de la ley natural grabada por Dios en la conciencia. Dicha escucha es una tarea de la razón que comprende la estructura constitutiva del hombre, de la sociedad y del cosmos, e invita a respetarla y desarrollarla. En este recorrido destacamos la importancia de la acción del maestro. El maestro arraigado en la experiencia histórica muestra lo mejor de la tradición humana, testimonia la belleza, la fecundidad y la posibilidad de responder a las exigencias de la realidad actual, desde la verdad y el bien señalado por la conciencia moral. El maestro es quien despierta en sus discípulos, la esperanza de que sea posible una sociedad más buena y justa, tal como lo exige su conciencia. Por tanto la enseñanza de la tradición sobre la realidad de la conciencia se convierte en una hipótesis que ilumina la acción social en el presente histórico.

Por ello en el aula, se hace presente todo el acontecer social y ofrece miles de oportunidades para que el maestro perfore la monotonía de vidas vacías y desorientadas, para proponer una vida más humana, es decir más buena y verdadera. El auténtico maestro no puede hacer abstracción de esta comunicación existencial; él se ve implicado personalmente con la tradición cristiana que comunica. Su vida y su inteligencia se convierten en testimonio de la actualidad de su enseñanza. Solo así puede despertar en sus alumnos las expectativas a veces inconscientes de sus discípulos, puede hacer nacer la esperanza de contribuir con la educación, en la creación de una nueva humanidad. De este modo el maestro se convierte ante el discípulo en figura próxima a la verdad (Cfr. Borghesi 2007: 35-37).

#### 4) ¿EL FALLO DE LA CONCIENCIA ES INFALIBLE?

Con respecto al recurso de la conciencia, se constata otra dificultad. Frecuentemente se escucha decir: para mí lo bueno es esto, o yo estoy convencido de que aquello es la verdad; como si se tratara de una decisión personal y autónoma. Pero con este criterio y procedimiento, comienza a darse una especie de incomunicabilidad entre las personas, en donde cada cual tiene su verdad y tiende hacia un supuesto bien. Este relativismo es otro de los desafíos que debe afrontar el maestro de hoy.

Volvamos la mirada a la enseñanza de un gran maestro en este tema. Hace unos años, el entonces cardenal J. Ratzinger se refería a la subjetividad de la conciencia, y decía que este problema se ha convertido en un punto esencial del conocimiento de la moral. La conciencia aparece como el baluarte de la libertad frente a la constricción de las leyes y de la autoridad. La libertad sólo quedaría a salvo tomando a la conciencia como norma suprema. El problema es saber si el fallo de la conciencia es infalible. Si esto fuera así no existiría verdad alguna, ya que los juicios de conciencia, muchas veces se contradicen unos a otros. Solo habría una verdad del sujeto, ninguna puerta ni ventana permitiría pasar del sujeto a lo común. Si esto fuera así, tampoco existiría una verdadera libertad, ya que los dictámenes de la conciencia serían solo reflejos de hechos sociales previos.

En vista de que la conciencia puede errar, siempre debe estar abierta a las exigencias y a la búsqueda de la verdad. La conciencia no es la protectora de la subjetividad, bajo la que el hombre se puede ocultar de la realidad. En este sentido, el liberalismo presupone una noción de conciencia que no abre el camino a la venida salvadora de la verdad. Se convierte así en justificación de la subjetividad que no quiere ser cuestionada y del conformismo social, para posibilitar la convivencia, como valor medio, entre las diversas subjetividades. De este modo, desaparece el deber de buscar la verdad y desaparecen las dudas sobre las actitudes y

costumbres dominantes. Basta el conocimiento logrado por uno mismo y la adaptación a los demás. El hombre es reducido a su convicción superficial.

Y prosigue el autor, si la conciencia fuera exclusivamente mi convicción, podría pensarse que Hitler y sus cómplices, que estaban profundamente convencidos de lo que hacían, no podían actuar de otro modo. A pesar del horror objetivo de su acción, desde el punto de vista subjetivo, como seguían su conciencia, habrían obrado moralmente. Evidentemente hay aquí un error en la fuerza justificadora de la conciencia subjetiva. Un concepto de conciencia que conduce a estos resultados es falso. El firme convencimiento subjetivo, la seguridad y falta de escrúpulos que derivan de él, no exculpan al hombre (Cfr. Görres 1948)<sup>2</sup>.

Más aún, no nos debemos sentir mal por la inquietud que experimenta la conciencia al ver que campea la corrupción; la desazón es un signo de salud; es el momento de rectificar el camino. Tampoco debe asustar el afán de afirmarse en una conciencia subjetiva. Para el maestro, estos síntomas son llamados de atención que le advierten la complejidad de la tarea docente en la búsqueda del bien y la verdad. Es necesaria la valentía de admitir los propios errores, y el maestro al señalarlos, también necesita el coraje de la verdad, sin ceder al temor de perder la popularidad. Pero, negarse a ver la culpa, es enmudecer de la conciencia; es una enfermedad del alma más peligrosa que la culpa reconocida como tal.

En consecuencia, no es posible identificar la conciencia humana con la autoconciencia del yo, con la certeza subjetiva de sí y del propio comportamiento

moral. La conciencia a veces puede expresar el mero reflejo del entorno social y de las opiniones difundidas en él. Otras veces puede estar relacionada con una pobreza autocrítica, por no escuchar suficientemente la profundidad del alma. Tenemos que conducir de nuevo a la humanidad a los valores morales eternos, es decir desarrollar de nuevo el oído para escuchar el consejo de Dios (Cfr. Ratzinger 1998) esta es precisamente una de las tareas más finas del educador. En un diálogo abierto, acompaña, mira y escucha los interrogantes del alumno en la búsqueda de la verdad, y le ofrece su hipótesis sobre la realidad que le cuestiona.

### 5) CONCIENCIA, LIBERTAD Y VERDAD

Otro punto importante es considerar la relación que existe entre la conciencia, la libertad y la verdad. Es necesario reconocer que la identificación de la conciencia con el conocimiento superficial y la reducción del hombre a la subjetividad no liberan, sino que esclavizan. Nos hacen dependientes de las opiniones dominantes. Quien equipara la conciencia a la convicción superficial la identifica con la seguridad aparentemente racional, tejida de conformismo y negligencia. La conciencia se degrada a la condición de mecanismo exculpatorio en lugar de representar la transparencia del sujeto para reflejar lo divino, y como consecuencia, se degrada también la dignidad y la grandeza del hombre. La reducción de la conciencia a seguridad subjetiva significa supresión de la verdad.

Por consiguiente, el hombre de conciencia es el que no compra tolerancia, bienestar, éxito, reputación y aprobación pública renunciando a la verdad. Mirando los problemas de nuestra época, reconocemos que el hombre no debe comprar el progreso y el bienestar traicionando la verdad reconocida. La humanidad no lo consiente. En la modernidad, el concepto de verdad ha sido prácticamente abandonado y sustituido por el de progreso. El progreso aparece como «la verdad». Con esta aparente elevación se desmiente y anula a sí

<sup>2</sup> El psicólogo Albert Görres indica que la capacidad de sentir culpa, pertenece de forma esencial al patrimonio anímico del hombre. El sentimiento de culpa rompe la falsa tranquilidad de la conciencia, es una señal tan necesaria para el hombre, como el dolor corporal, el cual permite conocer la alteración de las funciones vitales normales. Quien no es capaz de sentir culpa está espiritualmente enfermo, es un cadáver viviente, una máscara de carácter. Las bestias y los monstruos no tienen sentimiento de culpa.

mismo, pues cuando no hay dirección, la misma cosa puede ser tanto progreso como retroceso.

La teoría de la relatividad formulada por Einstein concierne como tal al cosmos físico. Pero también describe con acierto la situación del cosmos espiritual de nuestro tiempo<sup>3</sup>. Lo que se dice sobre el cosmos físico refleja también el segundo giro «copernicano» dado a nuestra relación fundamental con la realidad: la verdad, lo absoluto, el punto de referencia del pensamiento ha dejado de ser evidente. Por eso no hay ya ni arriba ni abajo. En un mundo sin puntos de medida fijos, no hay dirección. Lo que consideramos dirección no descansa en una medida verdadera, sino en una decisión nuestra y, en última instancia, en el punto de vista de la utilidad. En un contexto relativista, la ética se convierte en nihilista, incluso cuando no lo percibe. Lo que en una cosmovisión como esa se llama «conciencia» es considerada un modo de disimular que no hay auténtica conciencia, es decir, unidad de conocimiento y verdad. Cada cual da sus propios criterios, y en la situación de relatividad general, nadie puede ayudar a los demás, y menos aún darle instrucciones (Cfr. Ratzinger 1998).



Resumiendo, en nuestra relación con la realidad, personal y social, existe una verdad objetiva sobre el

<sup>3</sup> La teoría de la relatividad establece que no hay ningún sistema de referencia fijo. Es asunto nuestro considerar uno cualquiera, como punto de referencia, a partir del cual se pueda intentar medir la realidad, pues sólo así podremos obtener resultados. Igual que elegimos uno podríamos elegir cualquier otro.

hombre y sobre el cosmos. El hombre no se ha creado a sí mismo, depende de la verdad que el Creador ha impreso en su estructura humana y cósmica. El ser humano no puede decidir cualquier cosa, ni sobre sí mismo ni sobre la sociedad, porque puede llegar a destruirse y a destruir la creación. Debe apelar a la dignidad de su conciencia para ejercitarse en la constante y vigilante búsqueda de la verdad y del verdadero bien del hombre; es allí donde se ejercita y madura su libertad humana y humanizadora.

## 6) CAMINOS DE ESPERANZA HACIA LA RESPONSABILIDAD

Las situaciones de irresponsabilidad humana y social antes mencionadas nos hacen constatar, por un lado la fragilidad de todos los hombres, por otro lado nos hace reconocer el relativismo práctico que obstaculiza el camino hacia la verdad y a la libertad. La dictadura del relativismo no conoce nada como definitivo y deja como última medida solo el propio yo y sus ganas. La tradición cristiana, en cambio, tiene otra medida: el Hijo de Dios el verdadero hombre. Él es la medida del verdadero humanismo. La fe adulta no sigue las olas de la moda; la fe adulta está profundamente radicada en la amistad con Cristo. Esta amistad nos abre a todo aquello que es bueno y nos dona el criterio para discernir entre lo verdadero y lo falso, entre el engaño y la verdad. Esa fe adulta es la que debemos hacer madurar... Y es esta fe la que crea unidad y se realiza en la caridad. San Pablo nos invita a no ser niños llevados a la deriva, sino a construir la verdad en la caridad, como fórmula fundamental de la existencia cristiana. En Cristo, coinciden verdad y caridad<sup>4</sup>.

Efectivamente la luz del rostro de Dios resplandece con toda 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).

<sup>4</sup> Cfr. RATZINGER, Joseph. *Homilía previa al Cónclave*, 18/4/2005

Por esto la respuesta decisiva a cada interrogante del hombre, en particular a sus interrogantes religiosos y morales, la da Jesucristo; más aún, la respuesta es la persona misma de Jesucristo. Realmente, el misterio del hombre sólo se esclarece en el misterio del Verbo encarnado. Cristo, nuevo Adán, manifiesta plenamente el hombre al propio hombre y le descubre la grandeza de su vocación (Cfr. Concilio Vaticano II 1976: 22).

Por tanto es necesario que el hombre de hoy se dirija nuevamente a Cristo para obtener de él la respuesta sobre lo que es bueno y lo que es malo. Él es el Maestro, el Resucitado que tiene en sí mismo la vida y que está siempre presente en su Iglesia y en el mundo. Es Él quien nos desvela el sentido de la Escritura y, revelando plenamente la voluntad del Padre, enseña la verdad sobre el obrar moral. Cristo revela la condición del hombre y su vocación integral. Por esto el hombre que quiere comprenderse hasta el fondo a sí mismo, debe con su inquietud, incertidumbre e incluso con su debilidad y pecaminosidad, con su vida y con su muerte, acercarse a Cristo. Debe, por decirlo así, entrar en Él con todo su ser. Debe «apropiarse» y asimilar toda la realidad de la encarnación y de la Redención para encontrarse a sí mismo (Cfr. Juan Pablo II 1979: 10).

Al entrar en comunión con Jesucristo nos hacemos partícipes de su «ser para todos», hace que este sea nuestro modo de ser. Nos compromete a favor de los demás, ya que solo estando en comunión con Él podemos realmente llegar a ser solidarios y respetuosos de cada hombre.

Del amor a Dios se deriva la participación en la justicia y en la bondad de Dios hacia los otros; amar a Dios requiere la libertad interior respecto a todo lo que se posee y todas las cosas materiales, ya que el amor de Dios se manifiesta en la responsabilidad por el otro.

Nosotros necesitamos tener esperanzas —más grandes o más pequeñas— que día a día nos mantengan en camino. Pero sin la gran esperanza, que supera todo lo demás, aquellas no bastan. Esta esperanza solo puede ser Dios, que abraza el universo y que nos

puede proponer y dar lo que nosotros por sí solos no podemos alcanzar. Solo su amor nos da la posibilidad de perseverar día a día con toda sobriedad, sin perder el impulso de la esperanza, en un mundo que por su naturaleza es imperfecto (Cfr. Benedicto XVI 2007: 24-29).

## 7) CONCLUSIÓN

Recapitulando, podemos decir que el hombre es un ser ético, responsable de sus actos y de sus omisiones. Se le ha dado poder para realizarse en sociedad, siguiendo el camino del bien y la verdad; las injusticias son fruto del mal uso del poder y de la falta de libertad y responsabilidad.

Nuestra sociedad herida por el egoísmo, la inconsciencia, el relativismo y todas las expresiones del nihilismo, interpela a los educadores cristianos sobre su esperanza. El hombre ha sido dotado de conciencia moral que le guía en la realización del bien. Sin embargo, la conciencia puede errar y caer en la falacia de la absolutización de la conciencia. Este error es grave ya que conduce al subjetivismo y a la desesperanza de que exista alguna verdad. Reconocemos esencial la presencia viva y testimonial del educador. Es necesario que el maestro esté cercano a sus discípulos, solidario con sus inquietudes, que se convierta en figura próxima a la verdad.

La realidad social observada desafía al maestro, lo llama a romper el sin sentido, la monotonía y la resignación, que muchas veces oprime a los jóvenes; el maestro está llamado a iluminar sus vidas mostrando la dignidad de la vocación a la que están llamados; mostrándole el fascinador esplendor de la verdad que es Jesucristo mismo (Cfr. Juan Pablo II 2009: 83).

Finalmente hemos ido delineando el camino esperanzador ofrecido por Cristo. Comprendemos que, para vivir la conciencia en la verdad y la responsabilidad, no basta el voluntarismo; se trata más bien de entrar en el mundo de la vida plena traído por Jesucristo. Quien no

conoce a Dios, aunque tenga múltiples esperanzas, en el fondo está sin la gran esperanza que sostiene toda la vida. La gran esperanza del hombre que resiste a pesar de todas las desilusiones, sólo puede ser Dios, el Dios que nos ha amado y que nos sigue amando «hasta el extremo». Quien ha sido tocado por el Amor empieza a vivir la vida en plenitud, sin amenazas. Cristo ha vencido el pecado y la muerte, es por ello que estamos seguros de que por Él, con Él y en Él, podremos salir de la corrupción y vivir en la verdadera libertad de los hijos de Dios.

#### BIBLIOGRAFÍA

BENEDICTO XVI

- 2007 *Carta encíclica Spe Salvi*.  
2009 *Caritas in veritate*. Ed. Paulinas.

BORGHESI, Massimo

- 2007 *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

CISNEROS, Luis Jaime

- 2008 «La corrupción otra vez». En <www.aulapreparialarepublica>.

CONCILIO VATICANO II

- 1976 *Constitución Pastoral Gaudium et spes*. Madrid: Ed. BAC, Madrid.

CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA

- 1982 *El laico católico testigo de la fe en la escuela*. Ed. Paulinas.

DE CHARDIN, Teilhard

- 1965 *El fenómeno humano*. Madrid.

DE LUBAC, Henri

- 1990 *El drama del humanismo ateo*. Madrid: Encuentro.

GÖRRES, Albert

- 1948 «Schuld and Schuldgefuble». En *Communio*, n. 13, p. 142.

GUARDINI, Romano

- s.f. *El poder. Una interpretación teológica, en Europa: Realidad y Tarea. El ocaso de la modernidad*. Madrid: Ediciones Cristiandad.  
2001 *La conciencia*. Morcelliana.

JUAN PABLO II

- 1979 *Carta Encíclica Redemptor hominis*. Ed. Salesiana.  
1983 *Discurso de la Audiencia General del 17 de agosto*.  
1983 *Insegnamenti*. VI. 2.  
1993 *Veritatis Splendor*. Ed. Paulinas.  
2009 *Carta Encíclica Veritatis splendor*. Vademécum con definiciones extraídas de las Encíclicas antropológicas de S.S. Juan Pablo II, Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

JUNG, Carl G.

- 1994 *Los complejos y el inconsciente*. Barcelona.

RATZINGER, Joseph

1998 *Si quieres la paz, respeta la conciencia de cada hombre, en Verdad, Valores, Poder, piedras de toque de la sociedad pluralista.* Madrid: Rialp.

SAN BUENAVENTURA

s.f. *Il Liber Sent.* Dist. 39, a. 1, q.3, concl. Ed. Ad claras Aquas, II.



## Educación: conocimiento y ética

Carlos Díaz

### 1. LA HERMOSA Y DIFÍCIL TAREA DE EDUCAR

Cuanto menos valore la sociedad a los maestros, tanto peor cumplirán ellos con su misión. Ahora bien, para que el profesor sea valorado por los demás es preciso que él mismo se estime a sí mismo, ya que nadie da lo que no tiene. En determinadas profesiones y status sociales surge a veces también un sentimiento de inferioridad. El docente puede ser más proclive a este sentimiento, toda vez que su labor no siempre es bien entendida, valorada y prestigiada por la sociedad. Quien se siente víctima adopta a su vez actitudes victimadoras: culpa a los demás, a las circunstancias, renuncia a asumir responsabilidades e, incluso, tiende a separarse del entorno. Es posible que, inconscientemente, proyecte sobre el alumno tal victimismo en forma de desinterés por él.

La inseguridad podría ser también reflejo de un deseo de poder sobre el alumno, asociado a la necesidad de tener todo absolutamente bien controlado.

Si prevé que algo escapa a su control, tenderá a inhibirlo. Actividad tan crucial demanda mucha sinceridad. Haríamos bien, pues, en preguntarnos:

- ¿Enseño porque no tengo otra alternativa?
- ¿Enseño sólo para sostener a mi familia?
- ¿Enseño para que así mi país progrese?
- ¿Enseño porque es mi vocación?
- ¿Enseño porque es la actividad mejor que existe?
- ¿Enseño porque me gusta trabajar en lo que sea?
- ¿Enseño porque no sé hacer otra cosa?
- ¿Enseño y colaboro en los cambios educativos de la escuela?
- ¿Enseño y valoro con orgullo mi profesión?
- ¿Predomina en mí la información sobre los valores, o su vivencia?
- ¿Vivo realmente mis valores y lucho por transmitirlos?



¿Incluyo mis valores en mi trabajo docente elaborando objetivos axiológicos?

¿Podría decir qué valores presento explícita y sistemáticamente a mis alumnos?

¿Son congruentes los métodos didácticos que empleo con los valores que propugno?

¿Propicio o aprovecho situaciones para vivir los valores con mis alumnos?

¿Me preocupo de que mis alumnos también los hagan suyos y los incluyan en sus vidas?

¿Tengo indicadores para saber si están asimilando o no los valores propuestos por mí?

¿En el informe a los alumnos o a las familias ¿tengo en cuenta todos los valores, o sólo las habilidades académicas?

¿Cuáles son las actitudes predominantes en el magisterio nacional?

¿Podría escribir una lista (en orden decreciente) de las diez actitudes más importantes del maestro?

## 2. LA EDUCACIÓN COMO ACOGIDA INCONDICIONAL

### 2.1. Acogida incondicional de docente a discente

El buen educador primero abre su corazón al escolar, y luego (o al mismo tiempo) abre la puerta de la escuela. Sienta primero a los últimos, y los últimos a los primeros. Jamás expulsa de su corazón, y tampoco del aula, al alumno más desagradable. Nunca da por perdido al alumno descarriado, antes al contrario va a buscarle. No se contenta con agrandar a uno y aburrir a noventa y nueve. El mal educador hace todo lo contrario. No es posible enseñar sin acoger incondicionalmente al enseñando. A mayor condicionalidad, peor enseñanza.

Tampoco es posible aprender sin que quien le enseña a uno le respete. Regla de oro del aprendizaje: cuando del respeto se pasa al cariño, la enseñanza mejora. Cuando el respeto desaparece, la enseñanza empeora. Muchas veces lo que se denomina *fracaso escolar* no es otra cosa que carencia de cariño o de

respeto social y abundancia de desamor privado, cuyo resultado es el fracaso social.

Para aprender bien hay que estar bien comido y ser bien querido; sin ambas condiciones el aprendizaje se aproxima al milagro. Ni siquiera los animales logran un aprendizaje significativo cuando por alguna circunstancia son rechazados.

El alumno que acostumbra a oírse llamar y verse tratar como torpe, incapaz o nulo, o como malo y de incorregible conducta, acaba por creerlo, y entonces, una vez que ha asumido que no es más que todo eso, ¿para qué a va esforzarse en estudiar? ¿para qué intentar enmendarse, si ha terminado asumiendo que lo suyo no tiene enmienda?

Y sin embargo en el niño todo es futuro por venir, todo para él ha de ser esperanza. ¿Qué clase de educador sería aquél que en lugar de alentar y fomentar lo bueno sólo recalca lo malo presentándolo como el único futuro posible?

El maestro indigno tiende más de la cuenta al descrédito ajeno. Las mariposas se le vuelven cucarachas, las personas objetos, y las lágrimas le impiden ver el sol. Por eso da menos tiempo a los alumnos de bajo rendimiento cuando se equivocan; se apresura a ofrecerles la contestación correcta o interroga a otro; critica más a los alumnos torpes que a los brillantes; elogia menos a los alumnos de bajo rendimiento cuando éstos proporcionan la respuesta acertada; se abstiene de elogiar en público a los alumnos de bajo rendimiento, a los que asimismo presta menor atención e interroga menos frecuentemente, exigiéndoles también menos y concediéndoles menos oportunidades de aprender materias nuevas, etc.

Al alumno hay que alentarlo, ayudarlo con toda clase de palabras, estímulos y premios, y jamás desalentarse con hechos, dichos, ni castigos deprimentes. ¿Cómo? Con cariño y con paciencia. Hay libros a medio escribir, recogiendo polvo, en todo el mundo; hay casas medio terminadas en las cuales vive la gente durante toda su vida; hay vidas

medio terminadas que se están perdiendo porque alguien abandonó un sueño; y hay, desde luego, no pocos alumnos medio escolarizados a los que faltó la paciencia de un maestro.

Al alumno, en suma, hay que cuidarle como lo hacen las madres; con solicitud y con desvelo, siendo su consuelo para las penas, su defensa contra las agresiones, su aliento en el trabajo. No se enseña la verdad sino por medio del amor, ni se descubre de otro modo que amando. Si en la escuela falta amor, entonces faltará todo. Este principio, tan consabido, muchas veces termina estando de una o de otra forma inédito. No siempre lo mejor sabido es lo más saboreado.

## 2.2. Acogida incondicional de docente a docente

Se habla mucho de los deberes del docente para con los discípulos. Debería también tenerse en cuenta los deberes del docente para con sus compañeros. A todos debe el maestro benevolencia, pero de un modo muy especial a sus compañeros en el magisterio, con quienes ha de convivir y cooperar para la obra de la educación. Prudencia, discreción en el trato, espíritu de diálogo, resultan vitales.

El maestro benévolo tiene por sistema querer bien a todos, tratar bien a todos, hacerles el bien que pueda y evitarles disgustos, molestias, y cualesquiera daños en sus bienes, en su fama y en su moral. La lealtad es un atributo imprescindible, que no debe confundirse con el espíritu de cuerpo, si por tal se entiende colaboración gremial para realizar actos inmorales con impunidad profesional.

Nada, pues, de murmurar, censurar, envidiar, al compañero; ni siquiera subrayar los hechos negativos aunque sean verdaderos, tal y como se postula en la escuela oriental, sino por el contrario disimular y disculpar las faltas ajenas aunque el favorecido sea ingrato y pague con falsa moneda. Si no nos comportamos así nosotros, tampoco podremos nosotros enseñar a que nadie se comporte así.

Por infrecuente que sea, aplaudir al compañero o a la gente que trabaja, alegrarse de sus éxitos, y aprender de ellos es lo mínimo que cabe esperar de un maestro que se precie. No aceptar el magisterio de quienes son maestros de maestros significa entrar en la dinámica del resentimiento.

Y una comunidad escolar donde los docentes no se alientan entre sí no podrá progresar ella misma, o sus miembros más prominentes se desvincularán de la institución, viviendo tan a espaldas de la misma como a la inversa la institución respecto de ellos. De este modo no se logra la sinergia necesaria para gozar del estímulo de pertenecer a un colectivo valioso.

## 3. EL EDUCADOR COMO FACILITADOR

### 3.1. Claridad

La acogida al escolar resulta tan necesaria como insuficiente: unos padres buenos educan, pero (a menos que también sean maestros) no son educadores en el mismo sentido en que lo es un maestro. Este último ha de poseer ciertas capacidades, habilidades, o aptitudes. El maestro no puede ser una mamá lúdica, sino un adulto que enseña deleitando lo más posible, evitando al máximo un sufrimiento ajeno que puede conducir al abandono cuando la carga es demasiada.

Casi todo lo que se sabe puede enseñarse, poco a poco, progresivamente, según la dificultad intrínseca de las cosas. Lo intolerable es ese maestro que presume de profundidad sin ser capaz de hacerse entender por sus alumnos: «Si seré profundo, enfatiza, que no hay nadie capaz de ponerse a mi altura». Más bien ocurre lo contrario, que quien sabe mal enseña oscuro, pues nadie da lo que no tiene. Mas, si sabe pero no logra expresarse bien, entonces debería pasar por la humilde escuela de la didáctica cual niño pequeño.

¿A qué desesperar ni aburrir al alumno con imposibles o grandes dificultades?

### 3.2. Orden

Nada que esté bien hecho se lleva a término sin orden, de ahí que el orden sea la primera condición de toda obra. El maestro llamado a infundir el hábito del orden en sus discípulos necesita primero vivir él mismo una vida ordenada, ya que el desorden en la propia vida se traduce en desorden en los hábitos de conducta, uno de los cuales es el profesional.

Aunque la persona del maestro sea el principal agente del orden, no estará de más el respeto de las reglas de juego, tanto el respeto de las reglas institucionales como el de las personales de cada agente educativo. Un mínimo de lealtad a la institución es necesaria por parte de quienes trabajan en ella. De lo contrario el desorden recaerá sobre el alumno, que ante esa dualidad no sabrá a qué orden atenerse, si al demandado por la institución, o al propiciado por el agente educativo.

Y, junto con todo lo anterior, que mande asimismo el reloj. Sin el reloj no habrá personas de ley, ni hábito de disciplina.

Desarrollar personalidades ordenadas exige que el maestro tenga un plan bien meditado de lo que haya de enseñar y un buen método pedagógico para desarrollar a un tiempo la mente del alumno y el contenido de la enseñanza. Aunque la preparación remota del maestro sea sólida, no debería olvidar los detalles de la preparación inmediata. Forme, pues, un esquema de lo que se propone enseñar, divídalo en partes, y éstas en lecciones y, procediendo siempre de lo menos a lo más, de lo poseído a lo que se desea, marche por caminos que le sean familiares hasta llegar a dominar toda la materia planeada y proyectada.

Del mismo modo, al alumno no le recargaremos tanto que no pueda digerirlo. ¿Para qué sirve a la inteligencia lo que le indigesta? ¿Y dónde hay cosa más lastimosa que una inteligencia agotada? Por lo demás, quien mucho abarca poco aprieta

### 3.3. Sobriedad

Tampoco almacenaremos muchas ideas en cabezas ajenas. La cabeza no es un almacén, sino un lugar que debería estar bien amueblado, libre de lo accesorio para encontrarse lo esencial. Ayudar a formar una cabeza bien hecha es mejor que buscar una cabeza bien llena. Pocas y buenas y bien digeridas ideas aprovechan más que muchas, demasiado amontonadas, y confusas.

Junto a lo anterior, no dejar lo necesario por lo superfluo, ni lo útil por lo meramente ornativo. La enseñanza no es pedantería ni erudición. Enseñar es enseñar para la vida: alguna vez hay que aterrizar lo enseñado, no se puede estar sobrevolando el aeropuerto sin aterrizar, porque el combustible se acaba. Enseñar no es lanzar una cometa al aire para que se mantenga siempre arriba, sino traer pasajeros para llevarlos a mejores puertos.

Enseñar es tener hijos con la realidad, y no con la mera bibliografía. Bibliografía que no sirve para cambiar el mundo no es sino erudición. Se conoce a un erudito fundamentalmente por dos cosas: por su voracidad para labrarse un *currículum* egocéntrico y por su simultánea incapacidad para responder a las llamadas de la vida ayudando a quienes le necesiten.

## 4. EL EDUCADOR COMO SUJETO EDUCABLE

La escuela la hace el maestro; y al maestro ¿quién le hace? Ante todo, es él mismo quien debe atender a sí mismo, a su formación, conservación y progreso, pues de otra forma será cada vez menos maestro. Maestro, no olvides esto: atiende a ti mismo. Tú eres el eje de la escuela y, como sin eje el carro no marcha, antes que a los demás atiende a ti: fórmate, conserva lo bien adquirido y pon al día lo no aprendido antes.

El maestro que se precia de serlo, y no sólo de parecerlo, siempre estudia. Con cierta frecuencia se olvida que el maestro también olvida, y que lo que aprendió se vuelve obsoleto al cabo de unos pocos

años. Si, por las circunstancias que fueren (económicas, personales, sociales, etcétera), no se recicla, estará engañando al alumno.

Y con frecuencia también se engañará a sí mismo respecto de la excelencia de su docencia, pues no hay nada más (auto)engañoso que una ignorancia que lo es respecto de sí mismo.

La instrucción que quiera ser profunda y no detenerse en la superficie de las cosas exige estudio. El saber no ocupa espacio, pero requiere tiempo. A más dedicación al estudio, mejor servicio. Una sociedad donde los maestros no estudian está condenada ella misma a no salir airosa en la prueba de selectividad de la vida.



¿Cómo se explica que pueblos donde el atraso social predomina tengan maestros incapaces de proponer soluciones correctoras a los males de su pueblo? Por muchos motivos, pero especialmente por uno: porque, aunque quisieran ayudar a salir del atraso ellos mismos, no sabrían qué proponer para ello. Han estudiado poco, no han transpirado lo suficiente. ¿Y en los países ricos, cómo se explica el mantenimiento de la injusticia y sobre todo el apego al dinero como aspiración suma? Porque aquí las horas de estudio y la abundancia de medios tampoco se ponen al servicio de la verdad, sino de la erudición.

No vemos contradicción en que la misma persona del educador pueda ser a la vez educable. Lo impensable sería lo contrario. El buen educador, el que sabe, sabe también que no sabe, y en lugar de defender

su propio orgullo ignorante acoge como un regalo el don de la enseñanza del otro, venga de donde viniere; muchas veces esa enseñanza viene del propio alumno, pues para ningún educador con oficio resulta un secreto que se aprende enseñando.

He aquí, pues, que no basta con encaramarse a una tarima para impartir doctrina, pues nadie da lo que no tiene, y entre el maestro y el alumno se establece la secreta complicidad del seguir buscando juntos. Esto puede parecer trivial, pero pocos maestros lo recuerdan a la hora de la verdad. Lo que encontramos es gran cantidad de maestros que se creen sabios y que producen alumnos malogrados precisamente por eso.

## 5. EL EDUCADOR COMO EDUCADOR QUE EDUCA

El oficio de maestro es ser formador de personas buenas, cambiadas por dentro, habitadas por hábitos de virtud. Cambiadas hacia la virtud, pero sin perder el respeto al educando.

Esto tiene un nombre: educar. Quien está en desarrollo necesita una ayuda. A esta ayuda la llamamos educación. La persona precisa de esta ayuda durante toda la vida, dado que siempre se encuentra en proceso.

Ahora bien, para educar hay que tener en cuenta la herencia genética, tal y como lo muestra el término *educere*: educir, desarrollar todas las facultades, actualizar consciente y libremente las capacidades de perfeccionamiento de cada ser, sacar algo ya potencialmente existente en el interior del educando, con el consiguiente protagonismo de él mismo, que deja en segundo plano al educador.

Pero también hay que tener en cuenta el medio socioeducativo en que vivimos, como lo muestra el término *educare*: nutrir, alimentar, criar, actividad encaminada desde fuera a enriquecer al educando, matiz activo del educador frente al más pasivo del educando.

Sigue abierta, y es cuestión arduamente disputada aún por ambientalistas y por genetistas, la

eventual preponderancia del influjo exterior sobre el interior, o a la inversa; de lo que no cabe duda es de que ambos tienen su importancia, pues, si las leyes de la educación tienen por fundamento la naturaleza del educando, a la naturaleza de éste no se la vence sino obedeciéndola, y de ese modo el maestro que quiera educar necesitará estudiar todo eso.

De cualquier modo, la naturaleza sin instrucción es ciega, la instrucción sin naturaleza es vacía, y la enseñanza sin la complementariedad de las dos es nula. Si educar es conducir a la persona en desarrollo hacia lo que todavía no es, eso sólo puede hacerse desde lo que ella es ya; por tanto, educar es ayudar al otro a que se encuentre consigo mismo. Pero llegar a ser uno mismo no quedándose encerrado en sí mismo, sino saliendo de sí, accediendo a lo que no se es; por eso educar no es sólo ayudar a actualizar las potencialidades naturales, sino también a encontrarse con lo que le sale al encuentro desde el mundo en toda su amplitud, a domeñar lo adverso seleccionándolo y corrigiéndolo rectamente.

El educador comprueba lo que ya existe, y también adivina lo que todavía no es más que una posibilidad. Confiere al educando seguridad en cada una de las fases de su vida para que haga realidad el sentido de la misma, pero a la vez le ayuda a apostar por el futuro. Procura que la persona en desarrollo tenga confianza en sí misma, y también que esté dispuesta a seguir los consejos de quien va por delante de ella.

Educar es, pues, conducir a alguien haciendo que de él salga algo que ya duerme en él. El mismo individuo es a la vez educador y educando. El educador no está para hacer del educando un imitador (lo cual constituiría un grave despropósito), sino para hacer del educando un ser capaz de despertar hacia lo alto. Es educador verdadero el maestro que logra ayudar a que el alumno forje la personalidad y el carácter, a fin de que cuando se abra una escuela se cierre un presidio.

Se trata de formar personas sanas, inteligentes y honradas, de formar hábitos, de generar costumbres,

de configurar caracteres nobles y dignos. Educar a la persona es perfeccionarla según todo su ser, físico e intelectual, moral y religioso, individual y social. Educar es cultivar personas, ejercitar sus fuerzas, desarrollar sus facultades, afirmar sus capacidades, rectificar sus errores y corregir sus faltas; es orientar, embellecer, adornar y pulimentar las almas de individuos y de sociedades.

Educar es sacar a la persona, o llevarla, en cuanto sea posible, de la debilidad a la firmeza, de la endeblez a la salud, de la ignorancia al saber, de la ruindad a la dignidad, de la inercia a la actividad, de la acción irreflexiva a la acción bien orientada, pensada, consciente, de la impotencia al poder, del yugo y de la esclavitud de sí misma y de sus pasiones y desafueros al dominio de sí misma.

Y, siendo la educación un cultivo, depende de la semilla y de la tierra, de la humedad y de la temperatura, pero también de la mano que la cultiva.

## 6. EL EDUCADOR COMO PROMOTOR QUE RESPETA

Todo alumno, especialmente cuando niño, es creativo. El niño lo es más, por su condición de encrucijada entre la realidad y la fantasía o pensamiento divergente, que el adulto menos creativo (convergente) tiende a reprimir. Sin embargo, el verdadero maestro anima los procedimientos que el alumno asume, y los pone de relieve.

Ante la aparición de nuevas habilidades cognitivas y de nuevos esquemas mentales cargados de valor, ayuda al educando a realizar construcciones axiológicas personalizadas, para que el educando tome postura en libertad razonada.

Asimismo ayuda a configurar personalidades objetivas, flexibles y críticas, capaces de adaptabilidad y a la vez de creatividad, de respeto y de tolerancia, pero también de discrepancia en libertad, en una palabra, personas seguras y optimistas, en la medida en que la percepción de la realidad resulta más asequible a las propias posibilidades.

Comprende lo que promueve y lo que piensa y siente el alumno, pues tan importante como preguntar por lo que éste piensa es preguntar qué siente, sin que eso deba entenderse ni como falta de exigencia, ni como un saqueo a la intimidad del propio alumno.

Las deliberaciones en el aula van configurando un sentido de la perspectiva, un esquema general de comportamiento. Si hay dudas, el maestro presenta alternativas.

Los miembros del grupo son libres para elegir compañeros y para repartirse las tareas.

El maestro procura ser objetivo a la hora de la alabanza y de la crítica, poniendo a cada cual en su lugar.

Busca con-vencer, más que vencer. Evalúa las soluciones viendo en qué sentido son válidas para cada uno, eliminando lo insatisfactorio para ambas partes. Propone soluciones alternativas. No dice siempre «no», se deja interpelar. Aplica la solución pactada en la forma acordada. Revisa la solución adoptada.

Deja de reclamar como un derecho lo que puede pedir como un favor, pues no necesita humillar demostrando una superioridad mal entendida marcando las instancias.

Esta actitud de respeto dista tanto de la autoritaria como de la ultrapermisiva y paidocéntrica («quiero, dame, cómprame») centrada en el cliente, donde el alumno se instruye a sí mismo porque supuestamente ya lo sabe todo cuando viene al mundo, y dada al juego (*play*), al taller y a las manualidades (*clay*) y a la mal denominada sicomotricidad (*way*), pues allí sólo se mueven los pies y no la cabeza.

## 7. EL EDUCADOR COMO MAESTRO QUE (AD)MINISTRA

Si lo anterior es correcto, entonces el maestro sirve al alumno, mira hacia él sirviendo (*ad ministra*). Etimológicamente hablando, *magister* viene de *magis*, más, y al título de honra de «maestro» sólo se hace acreedor quien dedica lo mejor de sí mismo a que los

demás lleguen a ser «más» de lo que son. Pero esto únicamente lo ejerce quien, haciéndose a sí mismo menos (*minus*), trata de que el otro a su cuidado llegue a ser más, convirtiéndose de ese modo el maestro en servidor, en «ministro» (*minister, minus*). Todo el arte estriba aquí en saber conjugar magisterio y ministerio, enaltecimiento y servicio. Hermoso cariño el de quien enseñándote te impulsa a elevarte para que tú crezcas y desarrolles lo mejor que ahora duerme en ti, ese arpegio potencial de tu arpa llamada a sinfonizar el mundo. Ido se convierte en discípulo (*discere*), el cual aprende

El así servido lo es sin rigidez pero con firmeza, con «disciplina», antítesis de esa *disciplina* que es sometimiento al dictado de cualquiera que se sirve de su cátedra para hacer clones similares a sí mismo. No. Nada de hacer del discipulado un limbo de adoradores de los de encima de la tarima.

### 7.1. El discípulo hace al maestro por agradecimiento

A pesar de todos los méritos del maestro, sólo por reconocimiento agradecido del discípulo queda elevado el maestro a la condición de tal. Por excelente que fuere, nadie se «merece» el honorable título de maestro. La honra del título de «maestro» sólo puede otorgarla el discípulo, es el discípulo el que hace nacer al maestro, es él quien, al denominarme maestro, me constituye a mí en tal por un acto otorgado de gratitud que emana de él: el reconocimiento del maestro está en el discípulo. Que el otro quiera reconocerme a mí como maestro, a mí —que al final de la jornada no soy a fin de cuentas sino barroso pequeño maestro— eso es cosa que depende de la exclusiva soberanía del discípulo, y que nadie puede reivindicar ni menos aún exigir. Mas aún, no pretenderlo sería la única condición para merecerlo y para poder ser reconocido como tal.

Y, sí el discente al que hemos ayudado a auparse no nos recibe como maestros, entonces quien se lo pierde es él, el tacaño, el incapaz de agradecimiento, el desagradecido-desagraciado-desgraciado, pues pocas

cosas habrá en el mundo menos felicitantes que la de ser incapaz de agradecer.

Mas, si el maestro se reconoce en el discípulo, y éste se reconoce en el maestro, entonces dos se habrán fundido en uno. El colmo de la dicha estará en que el ayer maestro pueda mañana pasar a ser discípulo de su antiguo discípulo. Correlativamente, el mayor placer del ayer discípulo estará en continuar llamando maestro al que —habiéndole sido ayer— hoy no es sino un discípulo suyo: aquí el viejo orden del rango de la eminencia académica ha dejado paso al rango de la preeminencia que brota de la elegancia, la cual es una exquisita gracia espiritual. Los ojos del maestro ven por los ojos del discípulo que vio por los ojos del maestro. Para eso está la escuela. Sólo el incapaz de escuela será incapaz de creer en milagros y de hacerlos. La escuela está para hacer milagros, sin milagrerismo.



## 7.2. La fuerza del ejemplo: el maestro Mansueto, por ejemplo, como ejemplo

El educador no influye por las cosas que dice, sino por lo que él mismo es y hace. Esto es lo que crea el ambiente, y lo que el niño —que todavía no reflexiona o reflexiona muy poco— capta sobre todo es el ambiente. Puede decirse que lo primero que influye es el ser del educador; lo segundo, lo que él hace; y lo tercero, lo que dice. Si uno vive entre gentes superficiales, todo le dará más o menos igual. Si vive con gentes meramente exteriores como Aristipo, la banalidad surcará su frente todos los días de su vida. Pero si vive entre gentes como Diógenes, capaces de mirar profundamente el relevo de las apariencias, habrá encontrado una escuela donde merezca la pena detenerse. Estaba el filósofo Diógenes cenando lentejas cuando le vio el filósofo Aristipo, que vivía confortablemente a base de adular al rey. Y le dijo Aristipo: «Si aprendieras a ser sumiso al rey, no tendrías que comer esa basura de lentejas». A lo que replicó Diógenes: «Si hubieras tú aprendido a comer lentejas, no tendrías que adular al rey».

El señor Mansueto era fundamentalmente un idealista. Formado en humanidades, con el rigor del seminario antiguo, en contabilidad, en derecho por correspondencia (en aquel tiempo había cosas semejantes) y en no sé cuántas cosas más, ese hombre delgado, escuálido, pero de una elegancia agreste, con su bella cabeza inteligente, abandonó todo para enseñar en la selva y liberar de la ignorancia y de la negligencia a los primeros colonos del interior catarinense. Para nosotros fue siempre un misterio: en un mundo sin cultura alguna, él poseía una biblioteca de cerca de dos mil libros que prestaba a todo el mundo, obligando a los colonos y a sus hijos a leer; estudiaba los clásicos latinos en la lengua original, se entretenía con algunos pensadores como Spinoza, Hegel y Darwin y citaba al *Correio do Povo* de Porto Alegre. Tenía clases por la mañana y por la tarde. Por la noche enseñaba a los

más ancianos. Junto a esto, mantenía clases para los más inteligentes, dándoles un curso de contabilidad. Formó un círculo con el que discutía de cultura y de política. Los grandes problemas sociales y metafísicos preocupaban el alma inquieta de este pensador anónimo de una insignificante villa del interior. Este hombre era profesor de enseñanza primaria.

Cuando se comercializó la radio adquiría aparatos y obligaba a todos los colonos a comprarlos. Los montaba él mismo con el fin de abrir sus mentes a los vastos horizontes del mundo. Con los que se mostraban reacios empleaba siempre un procedimiento eficaz: colocaba una radio en lo alto de un tronco enfrente de la casa. La ataba allí, y se iba. Cuando se democratizó la penicilina, él fue quien salvó la vida de docenas de personas.

Murió pronto, de cansancio y agotamiento debido a los trabajos que hacía en función de todos y de su numerosa familia... Lector amigo: si algún día pasas por una ciudad, pequeña pero sonriente como el nombre que lleva, Concordia, y visitas el cementerio, fíjate bien: si reparas en un túmulo con un bello dístico, con flores siempre frescas y ya con algunos exvotos junto a la gran cruz, a la izquierda, es el del profesor Mansueto. Él vive todavía en la memoria de aquellas gentes.

## 8. EL EDUCADOR COMO GENERADOR DE CONCIENCIA SOCIAL

Si los educandos carecen de voz, ¿qué otra cosa podría ser el educador, sino la voz de los sin voz? ¿Cómo podría olvidar el educador que él y sus educandos forman parte de un colectivo universal, la humanidad, y dentro de ella de un colectivo general, la comunidad nacional, y dentro de ella de un colectivo particular, la familia y los grupos con que nos relacionamos?

La educación está siempre dentro, dentro y no fuera del contexto humano. Por eso todo pensamiento, palabra y obra u omisión son globales. Un pensamiento no es global porque desde fuera alguien con poder inculca a los demás sustituyendo la voz de

todos por la voz de su amo, pues eso sería la antítesis de lo global, que sólo puede ser tal si es participativo y no mimético.

### 8.1. Se hace camino al andar

El educador no puede ser un telecentauro, mitad mesa mitad sermón a distancia, sino un promotor cercano de utopías activas, las cuales sólo pueden enseñarse desde la actividad. Hay que moverse, pues no basta con la declaración de principios. Mamerto Menapace cuenta este diálogo entre un joven ingeniero agrónomo que ha comprado unas hectáreas de tierra, y un criollo que vivía al lado de su rancho:

-¿Ha visto, don Laureano, mi campito?. Yo le quería preguntar qué opina sobre la posibilidad de que este terreno me dé algodón.

-¿Algodón, dijo, patroncito? No, mire, no creo que este campo le pueda dar algodón. Fíjese, no. Los años que yo vivo aquí, y nunca vi que este campo diera algodón.

-¿Y maíz?, ¿usted cree que me puede dar maíz?

-¿Maíz, dijo, patroncito? No, mire. Por lo que yo sé este campito lo que le puede dar es algo de pasto, un poco de leña, sombra para las vacas, y con suerte alguna frutita de monte.

-¿Y soja, don Laureano?

-¿Soja dijo, patroncito? Mire, yo no creo que este campito le pueda dar soja. Ya le digo: lo que le puede dar es algo de pasto, un poco de leña, sombra para las vacas y quizá con suerte alguna frutita de monte.

-Bueno, don Laureano, yo le agradezco todo lo que usted me ha dicho. Pero lo mismo me gustaría hacer una prueba. Voy a sembrar algodón en el campito, y vamos a ver lo que resulta.

-Bueno, patroncito, bueno. Si usted siembra, si usted siembra es otra cosa.

No se trata de hacer por hacer. No tenemos en nuestras manos la solución a los problemas del mundo,



pero ante los problemas del mundo tenemos nuestras manos. Hay mucho que hacer esta mañana, porque el día después es ya tarde. Esto dice el poema atribuido a J.L. Borges, *Instantes*: «Si pudiera vivir nuevamente mi vida, en la próxima trataría de cometer más errores. No intentaría ser tan perfecto, me relajaría más. Sería más tonto de lo que he sido, de hecho tomaría muy pocas cosas con seriedad. Sería menos higiénico. Correría más riesgos, haría más viajes, contemplarla más atardeceres, subiría más montañas, nadaría más ríos. Iría a más lugares a donde nunca he ido, comería más helados y menos habas, tendría más problemas reales y menos imaginarios. Yo fui una de esas personas que vivió sensata y prolíficamente cada minuto de su vida; claro que tuve minutos de alegría. Pero si pudiera volver atrás trataría de tener solamente buenos momentos. Por si no lo saben, de eso esta hecha la vida, sólo de momentos; no te pierdas el ahora. Yo era uno de esos que nunca iban a ninguna parte sin un termómetro, una bolsa de agua caliente, un paraguas y un paracaídas; si pudieras volver a vivir, viajaría más liviano. Si pudiera volver a vivir comenzaría a andar descalzo a principios de primavera y seguiría así hasta concluir el otoño. Daría más vueltas en calesita, contemplaría más amaneceres y jugaría con más niños, si tuviera otra vez la vida por delante. Pero ya ven, tengo ochenta y cinco años y sé que me estoy muriendo».

## 8.2. Hacen camino los educadores jóvenes de espíritu

A la gente cuando le pides poco no da nada, cuando le pides mucho puede darte todo. Si grande es hacer el bien, quizá lo sea todavía más ayudar a que otros lo hagan:

Muchas personas de buena voluntad, y que quisieran hacer algo por los demás, se sienten cohibidas porque no se creen capaces de hacerlo. Por desgracia, durante muchos años nos han presentado como héroes o como santos a aquellas

personas que hicieron de su vida un servicio en la entrega a los que sufrían. En realidad son personas como nosotros que supieron descubrir a tiempo que se enriquece más el que da que el que recibe y que, cuando uno se atreve a servir, las cosas se desarrollan con toda naturalidad.

Uno no sabe de lo que es capaz hasta que se pone a hacerlo. De repente, descubre que ha estado perdiendo un tiempo lastimosamente, que se agobiaba por aparentes problemas que pierden su virulencia ante las auténticas desgracias que uno descubre cuando se asoma a los umbrales de la marginación y de la desesperanza. Y uno se pasma de haber estado pasando tantos años junto al dolor y junto a la soledad de los que estaban ahí, a la vuelta de la esquina.

No es preciso ni tan siquiera ser bueno para empezar a hacer cosas buenas. Aviados estaríamos. Nunca comenzaríamos. Lo que importa es echarse a andar. Mirar a nuestro alrededor: unos ancianos que están solos, algún enfermo terminal, alguna familia con algún problema angustiante, alguien que necesita un pequeño servicio. Quizás haya una residencia de ancianos cerca de su casa. Pregunte qué día y qué hora son las mejores para visitarlos.

A veces nos reciben con un cierto desconcierto que parece hostilidad. No hay tal. Es sorpresa y timidez. No están acostumbrados. Vuelva a la otra semana y a la otra. Verá cómo le esperan. Es una emoción y una experiencia inexpresables. Es preciso ser prudentes, pacientes, no hacer preguntas innecesarias. Sobre todo, saber escuchar. No intentar cambiar nada ni arreglar nada. Basta con que se sientan acompañados y queridos, sin más. Es preciso abrirse al sufrimiento de los demás, a sus necesidades, a sus alegrías que pueden no coincidir con las nuestras, a sus realidades más verdaderas, suspendiendo el juicio, callando la crítica frívola o el comentario imprudente. Es preciso aprender a amar a los demás sin condiciones ni prejuicios, gratuitamente con amor de amistad y sin esperar nada a cambio, sino la emoción de verse realizado

en un proyecto creativo en el que reconoceremos lo mejor de nosotros mismos.

A uno le gustaría ver multiplicados sus esfuerzos, la eficacia de su labor, el efecto de su entrega. Y esto sólo se consigue sembrando ilusiones y esperanzas, abriendo a los demás a horizontes inmensos en los que va urdida la savia nuestra. Con Rilke es bueno recordar que nada extraño puede acontecernos fuera de lo que nos pertenece desde largo tiempo. El drama es no saberlo y pasar de largo cuando tantas cosas y vidas pueden depender de un momento de atención y de una actitud inteligente. Emocionadamente inteligente. (García Fajardo)

### 8.3. Los educadores no echan cuentas de su siembra

Educador, tú siembra, y no eches cuentas. Siembra sin esperar la cosecha. Sólo quien siembra poco espera demasiado y desespera mucho. La primera cosecha está ya en el hecho mismo de la siembra. Una parte irá a parar a tierra mala, otra se la comerán los pájaros, pero otra caerá en tierra buena y dará abundante fruto, terminará saliendo. Y, como no se puede sembrar y cosechar a la vez, lo importante ahora está en abrir el surco. Surco a surco, verso a verso, abriendo caminos al futuro. Siembra derecha con surcos torcidos, desde luego.

En el caso límite, los educadores estuvieran seguros del no-futuro, seguirían sembrando, pues sembrar es lo que saben hacer y sin obligar a nadie invitan a que les acompañen; si muere sembrando, la muerte de ese sembrador será ya la primera cosecha.

Aun reconociendo la fuerza del pasado, éste debe ser un trampolín, no una hamaca. La humanidad cambia muy despacio, pero con tiempo y con paciencia la hoja de la morera se convierte en vestido de seda. Cuando hayas envejecido a pie de ruta, hermano, entonces sí, entonces habrás llegado, porque la meta está al final del viaje. He aquí la prueba para verificar si tu misión en la tierra ha concluido: si estás vivo, no ha concluido aún.

No son pocos los que antes de comenzar se preguntan con gran aparato de retórica: ¿cuánto me faltaría aún en el supuesto hipotético de que yo quisiera arrimar mi hombro a la causa de los humildes? Ponen así ellos la venda antes de la herida, y pasan a justificar acto seguido con dilatadas retóricas la inacción que tanto estaban deseando. De tal guisa se usan miles de posibles buenas razones para una sola mala causa.

El utilitarismo, tan inútil, ignora que los educadores de carácter, sabedores de sus propias fragilidades, sencillos seres humanos, prefieren no echar cuentas, así que para no desanimarse ellos mismos, para no venirse abajo, no especulan demasiado, sabiendo que a cada día le basta su afán.

Contribuciones históricas no se hubieran llevado a efecto de haberse evaluado de forma pormenorizada a priori los costos o las dificultades relativas al éxito. Jornadas enteras renunciarías si le echaras un pulso al entorno. Pero entonces, en lugar de sumar, restar, multiplicar o dividir, el educador convencido, con su pequeña debilidad, trabaja sencillamente hasta donde cree que puede, porque no todos podemos por igual; los mejores educadores son los más conscientes de que al final de la jornada siervos inútiles. Basta con haber intentado hacer lo que había que hacer, lo cual no siempre coincide con lo que se hubiera querido hacer.

Si quieres evitar el fracaso procura asimismo evitar la contabilidad del triunfo. La grandeza de un ideal se mide por la capacidad de luchar por él, alcanzarlo es solamente una recompensa. Obra de tal modo que no tengas que arrepentirte, en aquella hora, de haber amado demasiado poco.

La dificultad sube de tono corriente arriba, a viento y marea, cuando el educador rema contra el espíritu de la época y los ídolos del tiempo. El sufrimiento sella la posición del educador que dice valientemente las verdades del barquero, precisamente aquellas que más la irritan. «Lautaro era una flecha delgada/ Se hizo velocidad, luz repentina/ Se hizo cristal de transparencia

dura. Estudió para viento huracanado/ Sólo entonces fue digno de su pueblo» (Pablo Neruda).

#### 10. EL EDUCADOR COMO PROMOTOR DE CULTURA

Así pues, el maestro promoverá, aunque sea contracorriente, estos imperativos culturales:

##### **Imperativo de la naturalidad**

El saber sobre la naturaleza debe ser vivido desde el respeto a la naturaleza misma, de forma que el vivir en el saber sea también un saber en el vivir, y ambos un saber vivir.

##### **Imperativo de la difusividad**

La escuela permite a la persona sentirse hermana de sus semejantes, potencia en ella el sentimiento de solidaridad haciéndola sentir continuadora de la obra de los antepasados, y espera que los sucesores harán lo propio. Ello conllevará que frente a la injusticia proteste y luche.

##### **Imperativo de la universalidad**

Para un ser que vive en profundidad todo es escuela: para otro que vive en superficialidad todo es anécdota, dato sin donación. Para quien vive en profundidad, todas las escuelas forman parte de una escuela común, habiendo una universalidad inter e intracultural, en cierto sentido un «difusionismo» universal dentro de la pluralidad. Cuando esto no existe sólo queda relativismo.

##### **Imperativo de la felicidad**

Una escuela contra la cual pueda lanzarse el gran argumento de que nos hace humanamente desgraciados es una escuela incorrecta.

##### **Imperativo de la radicalidad**

Porque en última instancia la raíz de toda escuela es el sujeto, la escuela no es un sector, sino una función global de la vida personal.

##### **Imperativo de la deportividad**

Para un ser que vive, la escuela constituye un proceso interminable. No es posible ganar todas las carreras en la lucha contra la ignorancia; se sale a jugar sabiendo que la victoria está en la adecuada participación.

##### **Imperativo de la creatividad**

Cuentan que un pequeño, vecino de un gran taller de escultura, entró un día en el estudio del escultor y vio en él un gigantesco bloque de piedra. Y que, dos meses después, al regresar, encontró en su lugar una preciosa estatua ecuestre: «¿Y cómo sabías tú que dentro de aquel bloque había un caballo?» (José Luis Martín Descalzo).

##### **Imperativo de la humanización**

La escuela se reconoce por su capacidad de crear vínculos, porque conocer es co-nacer, irse incorporando cada vez más al caminar sinodal, al caminar que hace camino acompañado. Cuando la persona se hace mejor a través de la escuela, se hace igualmente más humana, evoluciona, asciende, pasa a la amistad convirtiéndose en humana entre seres humanos y no en bestia entre bestias.



### Imperativo de la modestia

A pesar de todo, la escuela nos lleva a saber que nada sabemos al final de la jornada sapiencial.

### Imperativo de la trascendencia

La escuela, porque sabe que nada sabe, lejos de cerrarnos nos lanza más y más hacia lo que nos trasciende, invitándonos a participar en la aventura de lo uno, de lo verdadero, de lo bueno y de lo bello, de lo eterno que eternizando salva y salvando eterniza.

## 11. LAS TAREAS

### 11.1. Tarea primera: ayudar a reconstruir la identidad afectiva

Ese pajarillo que ha llegado al alfeizar de nuestra ventana con un ala rota y con hielo en su garganta no alcanzará el pleno canto hasta tanto no se vea acogido y anidado en el hueco de una mano como la nuestra que le acune, le restaure, le libere de su dolor y de su abandono para que alce el vuelo y desde esa altura rompa a cantar. Ningún grito puede gritarse con verdadera radicalidad si no es a partir del grito primario restaurado que arranca todos los dolores acumulados en el cuerpo y en el alma.

Hoy como ayer, pues, se impone acompañar al necesitado desde el tiempo de afecto que acoge (*nutritio* llamaba a esto santo Tomás). Somos espacio y tiempo, pero mientras el espacio puede comprarse y venderse, el tiempo es algo tan íntimo e indisoluble de cada cual, que quien da su tiempo se da en cierto modo a sí mismo. Somos tiempo, y la prueba de eso es que cuando nuestro tiempo concluye nuestro ser cesa. Pues bien, quien da su propio tiempo al otro se da a sí mismo al otro. Ningún error, ninguna injusticia mayor que aquella que minusvalora el gesto de entregar el propio tiempo. Y ¿quién no podría ofrecer al menos algunas horas semanales en obras de acción directa tales como sacar a pasear a un tetrapléjico, convertidos

nosotros en sus manos y en sus pies, regalar a un ciego la narración del vuelo de un ave avistado desde nuestros propios ojos así prestados, visitar a niños abandonados, acompañar a disminuidos sensoriales, etc? Todos podemos regalar algo.

¿Qué tiene esto que ver con la acción social? Si algo tan simple como esto haces, abrirás tu mente poco a poco, y con ello ¡no lo dudes! tu operación se irá tornando insensiblemente en co-operación. Verás las cosas de otro modo, las verás desde un cor-razón humanizado. Esa mirada sobre el rostro de la viuda, del huérfano y del extranjero puede valer más que muchos proyectos diseñados desde el laberinto de tu nebulosa. Al ayudar a las personas a hacerse tales, te haces a tí mismo persona; al ayudar a las gentes a ser mejores que tú mismo, te haces mejor tú también; al ayudar a los otros a madurar, madurarás también tú mismo en un mismo movimiento intencional.

Al acoger al otro así, le estarás ayudando también a su incorporación a la vida social, al mundo laboral.

### 11.2. Tarea segunda: ayudar a reconstruir la identidad reflexiva

Pero no basta con hacer la buena obra del día o de la semana y luego a casita a descansar, hay que ir bastante más lejos todavía, marinero.

Resulta imprescindible el análisis reflexivo de los mecanismos estructurales de la exclusión, estudiando arduamente cómo sanear desde la estructura básica esas grietas del sistema que son los excluidos, para cuya sanación en la raíz no bastan parches ni emplastos ni soluciones superficiales o meramente locales e individuales. *A grandes males grandes remedios*, y quien desee grandes remedios habrá de realizar también grandes estudios, porque desgraciadamente no salta a la vista ninguna varita mágica ni basta con un mero parche tecnológico en el complejo mundo nuestro, tan lleno de variables.

El análisis reflexivo tiene que desembocar luego en una opción solidaria, pues para reconocer fáctica y no sólo verbalmente la dignidad de la persona hace falta una práctica mínima de comunidad, experiencia de comunión, de compromiso sociopolítico a cualquiera de los niveles, desde las asociaciones vecinales y los movimientos de barrio hasta las organizaciones sociales intermedias, desde el trabajo cultural hasta el sindical, desde el Ayuntamiento hasta incluso el parlamento si fuere menester, buscando al efecto nuevas agrupaciones cuando las actuales no resultaran ya verdaderamente alternativas frente a la exclusión.

Por eso se necesita hoy más que nunca intentar elaborar un tipo de formación integral que haga posible el acceso de los marginados a una vida íntegramente no marginada: se trata de pensar y de estudiar a fin de ayudar a pasar de la subcultura de la desintegración a la cultura del trabajo, a fin de que las gentes tomen en ese largo, costoso y cotidiano movimiento conciencia y orgullo de la condición de trabajador. No hay mejor cultura que la del trabajo, pero no se hace cultura del trabajo de otra manera que trabajando por sí mismo y por los demás, ya que de este modo se crean hábitos laborales con los que poder tener trabajo y generarlo para los otros.

Y para eso debemos estudiar, labor dura, pues *quien añade ciencia añade también cansancio*, y de una u otra forma el entendimiento alumbra como las velas, derramando lágrimas. Estudiar por estudiar puede convertirse en un vicio burgués, si no se orienta hacia los demás. Hoy por hoy, cuando el Norte tiene a todos sus hijos escolarizados hasta los treinta años, el sistema escolar no sirve para los pobres desescolarizados.

### 11.3. Tarea tercera: ayudar a reconstruir la identidad comunitaria

Desde el punto de partida individual, obviamente, se pide un mínimo de solidaridad a quien desee ayudar a

cambiar el mundo siquiera un poco, la cual se podría manifestar individualmente así:

- Viviendo con *sobriedad*, con la «grandiosa carencia de necesidades» que llevara a exclamar a Sócrates en medio de las ya consumistas también entonces calles de Atenas: «¡Cuánto es lo que no necesito, y lo que necesito cuán poco lo necesito!». Asumir una vida estoica, no consumista, reduciendo de forma drástica el consumo; nada lograremos sin una *cultura de la austeridad*, sin cambiar nuestra mentalidad respecto al uso de los bienes y de los recursos, respecto de la malhadada avaricia de la propiedad (¿acaso ciertas formas de propiedad no son un robo?), respecto de la riqueza (¿y no cabría volver a meditar la afirmación del economista clásico según la cual «rico es quien se apropia del trabajo de los otros»?), etc.
- *Trasvasando* los bienes excedentarios, cuantos más bienes trasvasados, tanto mejor.
- Colaborando en las acciones organizativas ordenadas a *salvaguardar la Naturaleza*.
- *Boicoteando* aquellos productos que atenten contra la dignidad del ser humano y de la naturaleza.
- Promoviendo, frente a las industrias del ocio adormilado, unas industrias del despertar, esto es, una cultura capaz de desenmascarar los mecanismos de dominación al uso a fin de poder conjurarlos.

### 12.5. Presencia institucional en la vida pública: Aprendemos y enseñamos para la vida, que es a la vez privada y pública, personalista y comunitaria

Fuera y dentro de la escuela nos encontramos ante una crisis tan profunda y estructural que no basta ya con salidas de corte meramente escolar-individual, aunque nunca pueda prescindirse de la acción escolar-individual en la historia. Pero a grandes males cósmicos, grandes remedios cósmicos. Hay que desalambrar, hay que sacar la escuela de sus muros (en realidad inexistentes, pues en ellos impera el eco de la televisión con su mundanal ruido), sin por ello desescolarizar,

antes al contrario escolarizando el barrio, la calle, la ciudad, las instituciones, el Parlamento, el mundo. Éste es el verdadero maestro:

#### 12.5.1. Perseverante

Es maestro y militante de la escuela verdadera aquel a quien la dificultad de ser lo que quisiera ser lo impele a buscar significados plenos, pues ni la adversidad ni los propios fallos desalientan su perseverante compromiso. No es militante quien toma parte ocasionalmente en un movimiento, y luego presume de sus locuras de juventud, sino quien envejece sobre el banco de pruebas contra el espíritu de la época y los ídolos del tiempo. El sufrimiento (el martirio mismo) sella la posición del militante que dice valientemente las verdades del barquero, precisamente aquellas que más irritan.

Hay militantes afamados y otros anónimos, los hay brillantes y grises, pero, si lo son, la militancia les costará vida privada. Hay quienes asumen heroicamente muertes sublimes, ciertamente, pero también hay quienes mueren por grandes ideales porque no son capaces de vivir día a día por ellos, o porque consideran que el esfuerzo cotidiano es excesivo. Por eso a veces resulta más fácil morir como un idealista que vivir como tal, y hasta morir heroicamente que pensar con rigor, o que vivir con honor.

#### 12.5.2. Caminante

No pocos, en el ejercicio de su acción, e incluso antes de comenzarla, se preguntan con gran retórica: ¿cuánto me faltaría aún en el supuesto hipotético de que yo quisiera arrimar mi hombro a la causa de los humildes? Ponen así ellos la venda antes de la herida, y pasan a justificar acto seguido con larguísimos razonamientos la inacción que tanto estaban deseando y suministran con tal proceder miles de posibles buenas razones para una sola mala causa, comportamiento que tiene lugar día sí y día también, descalificando además con el

remotete de «utópico» (para ellos sinónimo de infantil) a quien orienta su lucidez hacia la acción. Ellos ignoran que las personas de carácter, sabedoras de sus propias fragilidades, prefieren no echar cuentas ni especular, aunque sí dosifican su esfuerzo —a cada día su afán—, dejando a un lado los libros de contaduría en favor de los de caballería que nos han enseñado a querer ser.

Si se contemplan en frío los números rojos de la humanidad, la enorme deuda acumulada junto con sus intereses, y frente a ella las enanas posibilidades de enjugarla algún día con el mero jornal de uno, entonces ¿para qué poner a trabajar a esta fragilísima hormiguita militante? Muchas aportaciones sociales no se hubieran llevado a efecto de haberse evaluado a priori las dificultades. Jornadas enteras renunciarías si le echaras un pulso al entorno. Pero entonces el militante sencillo toma sus reconfortantes espinacas *como Popeye* para empezar a trabajar hasta donde pueda, porque no todos podemos por igual. Los mejores militantes saben que al final de la jornada son siervos inútiles, bastándoles con haber intentado hacer lo que tenían que hacer, lo cual ni siquiera coincide con lo que hubieran querido hacer, y mucho menos con lo que les hubiera gustado obtener. Pero ¡fuera congojas! La primera cosecha consiste en haber sembrado. Una parte caerá en tierra buena y dará abundante fruto. Lo importante es abrir el surco. Surco a surco, verso a verso. Volver a surcar, abrir caminos al futuro. Siembra derecha con surcos torcidos, desde luego. Y si —en el caso límite— las gentes de carácter militante estuvieran seguras del no-futuro, por si acaso seguirían sembrando. Por si acaso. Han descubierto que sembrar es lo que saben hacer y lo creen necesario. La siembra de quien muere sembrando será ya la primera cosecha. Cada vez que alguien pone la mano en ese arado se renueva el milagro: la humanidad recobra su aliento. La humanidad descubrirá el buen camino, comprenderá que el sesgo inconducente de lo malo. Las personas pasan, pero sus gestos quedan, y serán apreciados por la humanidad venidera, la que aún no ha cursado sus primeras letras. Tras las generaciones huérfanas están

los nietos sabios. Esas batallas se ganan póstumamente. Aún reconociendo la fuerza del pasado, éste debe ser un trampolín, no una hamaca. La humanidad cambia muy despacio, pero con tiempo y con paciencia la hoja de la morera se convierte en vestido de seda; por lo demás, nosotros ignoramos totalmente el valor real de nuestro esfuerzo. Y, cuando hayas sido capaz de envejecer a pie de ruta, entonces habrás llegado, porque la meta está al final del viaje. He aquí la prueba para verificar si tu misión en la tierra ha concluido: si estás vivo, aún no.

#### 12.5.4. Testificante

Lo esencial del testimonio es la atestación. Atestar es más que hacer constar, más que afirmar: es comprometerse tanto en lo que se afirma, que negar aquello de lo que se ha hecho testigo equivaldría a negarse a sí mismo. «Además de hablar del hombre, aspiramos a luchar por el hombre. Nadie trata objetivamente del ser humano. Pero como es de buen gusto disfrazar la imparcialidad con ropaje científico, preferimos declarar a pecho descubierto que nuestra ciencia, sin dejar de ser honesta, constituye sin embargo una disciplina combatiente» (Mounier, *Tratado del carácter*). Para el testigo que se dispone a dar razón con su vida, para ése la palabra no es un acto teatral espúreo, ni una representación escénica, ni una concesión al espectáculo, ni la búsqueda de aplauso, ni el recurso para movilizar emociones multitudinarias, ni un elemento decorativo más entre la parafernalia de disfraces, pancartas, banderolas y semejantes accesorios propios de cualquier circo electoral al uso. No. El testigo orienta su palabra hacia el desvelamiento de lo que es verdadero, y al hacerlo busca concitar las voluntades ajenas, convencido del carácter dialogal de lo eterno verdadero, teniendo como lema no dejar para los otros lo que pueda hacer él mismo, pues todos somos responsables de todos y yo más que nadie, y una responsabilidad que cedes a otro ya no es responsabilidad.

#### 12.6. Una larga acción disciplinada

Mounier rechazaba rotundamente «toda tentativa de utilizar el término personalismo para la pereza histórica» y «la tentación, muy fuerte para algunos, de llamar personalismo a su incapacidad para soportar una larga acción disciplinada». Esta pretensión de una acción de amplios horizontes en el tiempo y en el espacio es la única respuesta posible, desde el personalismo comunitario, a una toma de conciencia de nuestra implicación en la grave y apasionante época histórica que nos toca vivir, grave porque la suerte de la humanidad futura también se juega en la generación actual, y apasionante porque en ella se esconde y se manifiesta una llamada al ser, una vocación para todos y cada uno de nosotros. Mientras el Sur agonice y los pobres sean cada vez más pobres, mientras la paz no llegue y las víctimas de todas las tiranías de corto y de largo alcance sean cada vez más numerosas, mientras en el Norte, espiritualmente muerto, millones de hombres asistan impasibles al drama de sus semejantes y al vacío que les invade, mientras todo eso ocurra permanece actual la vocación histórica a la rebeldía contra el desorden establecido.

No cabe lamentarse de que somos pocos y débiles, de que no tenemos medios y de que no nos hacen caso. Eso puede ser verdad, pero los revolucionarios de los siglos pasados y del actual lo tuvieron mucho más difícil, llegando a dar su vida para transmitirnos una herencia espiritual. La diferencia es que aquellos tuvieron la voluntad de poner, junto a la fragilidad, la ambición y el entusiasmo: un inmenso, coraje, una «lúcida ingenuidad» y una entrega sin cálculo de posibilidades. Nada nos impide a nosotros ser igualmente intrépidos. Y si hay algún impedimento ¿por qué no arrojarlo por la borda para emprender singladuras de mayor riesgo? ¿Comodidades, ridículas seguridades, prestigio, carrera profesional? Nada de esto sirve para suturar las heridas de la humanidad. Dejemos a un lado la frivolidad de una vida sin tensión

63

militante. Contraponer lo personal a lo militante es una reacción que tiene sus razones, pues han sido muchas las experiencias en que la militancia se ha planteado desconociendo la vocación, el ritmo y el crecimiento de la persona. A mi entender cualquier contraposición entre estos conceptos que los presente como polos opuestos es ilegítima. La tensión será inevitable, pero debe ser fecunda, sobre todo cuando se plantea desde el personalismo comunitario que pretende la construcción de una civilización en la cual cada persona pueda realizar su vocación. La militancia es una concreción y una perfección del compromiso, la adopción de una fidelidad creadora presupone la existencia de una comunidad a la que se quiera ser fiel, atiende a una promesa comunitaria.

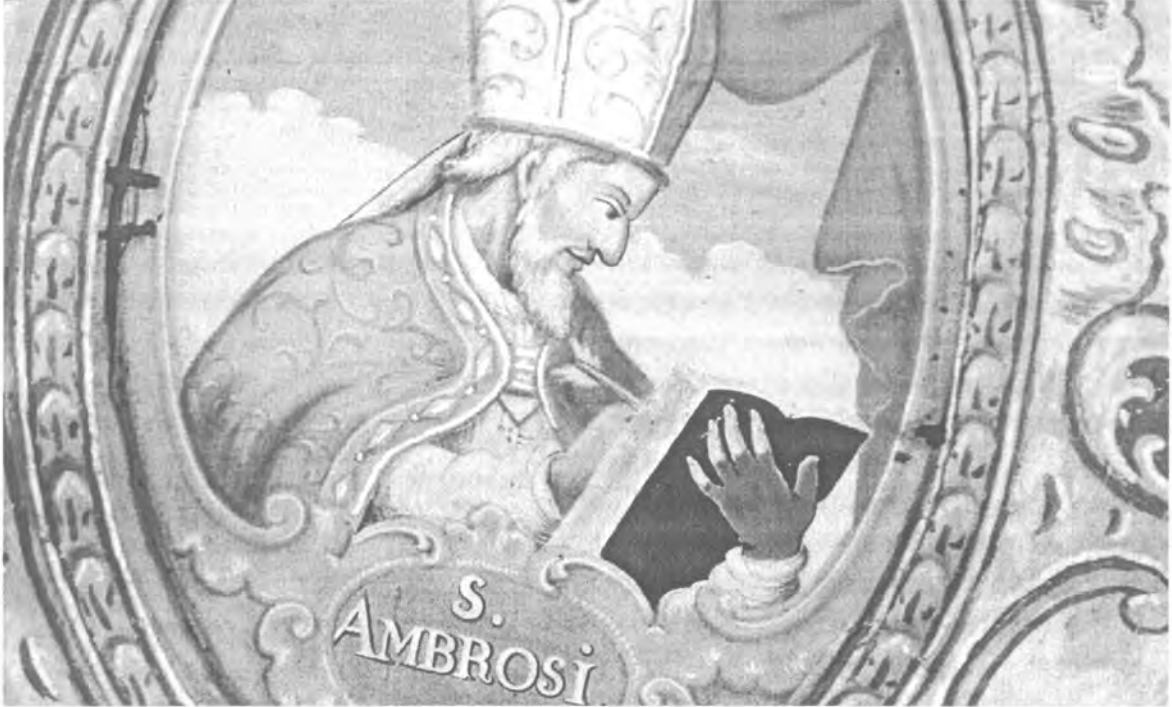
En tiempos difíciles, la militancia se hace más necesaria, pues los grandes ideales no se alcanzan por sí solos. A quien no lo crea así le recomiendo que medite estas palabras de Maritain: «Hay que tener el espíritu duro y el corazón amable. Cuánta gente cree tener el corazón amable y no tiene más que un espíritu blando». O estas otras de Mounier en diálogo con Nietzsche:

Son sutiles, sus virtudes tienen los dedos finos. Pero les faltan los puños: sus dedos no saben articularse en los puños. Una religión de la yema de los dedos no agarra nada, ni siquiera el Reino de Dios. Viejo burgués, tú has construido tu paz a fuerza de cegar con cemento, como lo hacen las hormigas blancas, todas las salidas hacia la luz. Te has enroscado en tu seguridad burguesa, entre tus rutinas, en los ritmos sofocantes de tu vida provinciana. Has alzado tu humilde muro contra los vientos y las mareas y los astros. No quieres inquietarte por los grandes problemas, ya tienes bastante trabajo con olvidar tu condición de hombre... no te planteas preguntas sin respuesta. Nadie se preocupó por sacudirte los hombros cuando aún era tiempo. Ahora la arcilla de que estás formado se ha secado, se ha endurecido.

Estas palabras de Saint-Exupéry también son para nosotros. Porque nos miramos los unos a los otros y en el desconcierto o la abulia del otro encontramos la excusa para nuestro escepticismo, el antídoto contra los sueños y la coartada para la inacción.







## Docere y discere en el *De Officiis* de San Ambrosio

Giancarlo Bellina Shols

«Llegué a Milán y visité al obispo, Ambrosio, famoso *-notum-* entre los mejores de la tierra, piadoso *-pium-* siervo tuyo, cuyos discursos suministraban celosamente a tu pueblo 'la flor de trigo', 'la alegría del oleo' y 'la sobria embriaguez de tu vino' (cf. Sal 80,17)... Aquel hombre de Dios me recibió paternalmente *-paterne-* y se interesó mucho por mi viaje como obispo *-episcopaliter-*»<sup>1</sup>.

De esta manera San Agustín recuerda al obispo de Milán en sus *Confessiones*. Y debemos decir que la estima por este Padre de la Iglesia ha ido creciendo a lo largo de la historia. Actualmente es común, entre los estudiosos de la persona y el pensamiento de San Ambrosio (339/340-397), subrayar la importancia de este autor para la historia de la cultura, y no solo por sus conocimientos bíblicos, sino también por la apertura que mostró en relación al pensamiento clásico en general<sup>2</sup>. De esta manera, muchos estudios van mostrando la presencia, en sus obras, tanto de la sabiduría cristiana de su tiempo como de aquella clásica-pagana. En las siguientes páginas, a partir de una presentación del uso de los verbos *docere* (enseñar) y *discere* (aprender) en su tratado *De Officiis*

<sup>1</sup> SAN AGUSTÍN, *Confessiones* V,13,23 (*Obras de San Agustín. II Las Confesiones* (Edición crítica y anotada de Angel Custodio Vega). Madrid: B.A.C., 1974, p. 216)

<sup>2</sup> Por ejemplo: TESTARD, Maurice, *Le De officiis de saint Ambroise. Observations philologiques et historiques sur le sens et le contexte du traité*, en *Recherches Augustiniennes* 28 (1995), p. 35.

<sup>3</sup> Para este estudio he utilizado las siguientes ediciones críticas: *Saint Ambroise. Les Devoirs* (Edición, traducción y notas de Maurice Testard), Les Belles Lettres, Paris 1984-1992. También: *Sancti Ambrosii Mediolanensis De officiis* [Corpus Christianorum. Series Latina: Tomus XV – Ambrosii Mediolanensis Opera: 5] (Edición y estudio de Maurice Testard). Turnhout: Brepols, 2000. También la reciente traducción al español: *San Ambrosio. Los Deberes. Los Himnos* (Traducción, presentación y anotación de Julio Picasso Muñoz). Lima: Fondo Editorial UCSS, 2009.

(Sobre los Deberes)<sup>3</sup>, se podrá apreciar la manera en la que ambas tradiciones conviven en el pensamiento del obispo de Milán, sin comprometer la fe cristiana. Además, se dará a conocer algunas de las ideas más fundamentales sobre pedagogía y espiritualidad ambrosiana, de lo cual casi nada se encuentra en los manuales de historia de la educación o de la pedagogía. Asimismo, se busca promover la lectura de este tratado ambrosiano, considerado el primer manual sistemático de ética cristiana<sup>4</sup>.

### 1. *Docere* y *Discere*. Precisiones

Antes de dedicarnos al tratado ambrosiano en cuestión, debemos precisar el origen, significados y usos de estos dos verbos latinos. Al respecto es muy interesante lo que nos informa Marco Terencio Varrón (116-27 a. C.) en su tratado *De lingua latina*:

Si "digo" (*dico*) algo que conozco y lo "entrego" (*trado*) a quien lo ignora, de ello se deriva "enseño" (*doceo*), o bien porque cuando "enseñamos" (*docemus*) "decimos" (*dicimus*), o bien porque a quienes "se les enseña" (*docentur*) "se les guía" (*inducuntur*) hacia lo que "se les enseña" (*docentur*). Quien es "guía" (*dux*) o "conductor" (*ductor*), debe este nombre al hecho de que sabe "conducir" (*ducere*); de esta manera, "maestro" (*doctor*) es quien de tal modo "conduce" (*inducit*) que "enseña" (*docet*). De "conducir" (*ducere*), deriva "enseñar" (*docere*), "enseñanza" (*disciplina*), "aprender" (*discere*), por el cambio de unas pocas letras. A partir del mismo elemento original se deriva

"ejemplos instructivos" (*documenta*), los que se dicen (*dicuntur*) como modelos para el propósito de enseñar (*docendí causa*)<sup>5</sup>.

A pesar de que los estudios etimológicos actuales muestran la arbitrariedad varroniana al señalar el origen de muchos de los términos que presenta en este tratado, su testimonio resulta muy interesante. Sus intuiciones parten del uso de los términos, de la manera en que son aplicados a las cosas y a las ideas; a partir de ello piensa en su origen, parentescos y desarrollos posteriores. Hay un intento de mostrar la coherencia de la lengua latina, en cuanto prefería explicar los términos latinos a partir de fuentes latinas. Pues bien, Varrón es un testimonio claro para entender que los antiguos veían como evidente el parentesco «de raíz» de palabras fónicamente parecidas, como es nuestro caso<sup>6</sup>. *Dicere*, *ducere*, *docere*, *discere*, *disciplina*; Varrón, a partir del parecido, sustenta la vinculación de todas ellas<sup>7</sup>, y así explica cómo se relacionan en el latín de su tiempo. Así pues, Varrón logra hacer muy sutil la oposición entre *docere* (enseñar) y *discere* (aprender), acercando ambos conceptos y términos hasta hacerlos partes de la misma familia semántica.

En la actualidad se suele asumir más bien la procedencia griega de estos dos verbos latinos: *doceo* y *disco* provendrían de διδάσκω o de δοκέω, cuyo significado habría sido acogido a partir de la voz activa o la pasiva, respectivamente. Alain Hus nos informa que, en latín clásico, *docere* era una término extremadamente

<sup>3</sup> Cfr. HAGEDAHL, H. *Cristianesimo latino e cultura classica*, Borna, Roma 1988, p. 150.

<sup>5</sup> VARRÓN, *De lingua latina* VI, 62 (VARRÓN, *On The Latin Language I* (Edición y traducción al inglés de Roland G. Kent). London: Harvard University Press, 1938, pp. 230-231). Otra edición: VARRÓN, Marco Terencio, *La lengua latina*. Madrid: Gredos, 1998. También: VARRÓN, Marco Terencio, *De lingua latina*. Edición bilingüe (Introducción, traducción y notas de Miguel Antonio Marcos Casquera). Madrid: Editorial Anthropos, 1990.

<sup>6</sup> Otro ejemplo de este procedimiento lo encontramos en el *De Officiis* ambrosiano, cuando el Obispo de Milán hace derivar *officium* del verbo *efficere*: cfr. SAN AMBROSIO, *De Officiis* I,8,26. Ver la nota del humanista Julio Picasso en la edición española: cfr. *San Ambrosio. Los Deberes...* op. cit., nota 12, p.133.

<sup>7</sup> Según Roland Kent, en realidad, «*docere* es totalmente independiente de *dicere* y también de *ducere*. *Disciplina* se asocia popularmente con *discere*, pero en realidad deriva de *discipulus*, que viene de *dis*+*capere* ("tomar aparte [para ser examinado]")». VARRÓN, *On The Latin...* op. cit., p. 230.

polisémico (tenía 14 sentidos diferentes), tomando con el tiempo dos marcadas direcciones de significado: por un lado encontramos el sentido general de «mostrar»-comunicar, participar algo, informar, hacer conocer; por otro lado tenemos el sentido más específico de «enseñar» -adoctrinar, por medio del lenguaje; referencia a la competencia del maestro-<sup>8</sup>. Por su parte, *discere* estuvo muy relacionado con *audire*, verbo que a veces llegó a significar «seguir las lecciones de», haciendo del *auditor* un *discipulus*, un alumno o estudiante<sup>9</sup>.

De esta manera podemos entender que los escritores antiguos, guiados por el oído y el pensamiento, muchas veces usaron estos dos verbos en juegos de palabras con esmerada resonancia, con el fin de convertirlas en *sententiae*, una figura de pensamiento que requería de un *ornatus* especial de pensamientos y palabras, además de *brevitas*. En efecto: «Un *locus communis* formulado en una frase que se presenta con la pretensión de valer como norma reconocida del conocimiento del mundo y relevante para la conducta de la vida o como norma de vida misma, se llama *sententia* (γνώμη)»<sup>10</sup>.

Incluidos en una *sententia*, los verbos *docere* y *discere* proporcionaban de por sí una bien lograda paronomasia y la posibilidad de conjugar, en una misma expresión, ambas acciones del proceso educativo, logrando finalmente reflexiones pedagógicas causadas la mayoría de las veces por la misma experiencia personal.

En efecto, muchas de estas *sententiae* antiguas que han llegado a nosotros están en primera persona. Y en esta experiencia pedagógica y expresiva, paganos y cristianos fueron memorables: los primeros por la alta percepción humana y por comenzar esta empresa; los segundos por la novedad que supieron aportar, enriqueciendo estas percepciones con su propia espiritualidad y vivencia del misterio y seguimiento de Cristo. Tendremos la oportunidad, más adelante, de traer a colación algunas de estas sabias *sententiae* clásicas. Pasemos ahora a considerar a San Ambrosio en relación con su tratado *De Officiis*.

## 2. El *De Officiis* de San Ambrosio

Para este Padre de la Iglesia, cambiar su trabajo civil contencioso-administrativo por el episcopal, no fue nada fácil. Él mismo, al comienzo del *De Officiis*, expresó esta experiencia con el verbo *rapio*<sup>11</sup>, mostrando que se sintió «arrancado» o «subtraído» de lo que le era común, por causas exteriores a su querer, con apuro y no sin violencia. La dureza de la expresión escogida por nuestro autor es del todo fundada. En efecto, Aurelio Ambrosio, proveniente de una familia aristocrática y cristiana, había sido iniciado desde pequeño para la carrera pública administrativa, a imitación de su padre. Para el 370, cuando fue elegido gobernador de la provincia de Liguria-Emilia con sede en Milán, era aun catecúmeno. Su gran competencia profesional

<sup>8</sup> Cfr. Hus, Alain. «Docere et les verbes de sens voisin en latin classique». En *Revue de Philologie*, 45, (1971), pp. 258-273; especialmente pp. 258-259.

<sup>9</sup> Esto es constante en Cicerón y Quintiliano. Cfr. *Ibid.*, p. 259. También; Hus, Alain. *Docere et les mots de la famille de 'docere'*. Paris: Presses Universitaires de France, 1965. También; MARROU, H.-I., *Doctrina et disciplina dans la langue des Pères de l'Église*. Bruxelles: Union Académique Internationale, 1934.

<sup>10</sup> LAUSBERG, Heinrich. *Elementi di retorica*. Bologna: Società Editrice il Mulino, 1969, pp. 219-220. He tomado el término generico -*sententia*-, obviando las conocidas variedades dentro de ella: *maxima, proverbium, adagium, dictum*. También; MONTARA GARAVELLI, Bice. *Manuale di retorica*. Milano: Bompiani, 2000, pp. 247-248.

<sup>11</sup> Cfr. SAN AMBROSIO, *De Officiis* I,1,4: «*Ego enim raptus de tribunalis atque administrationis infulis ad sacerdotium...*» En I,1,2 usa el verbo *imponere* -imponer- para hablar de su *officium docendi* -deber de enseñar-.

para ese entonces era casi absolutamente jurídica y de gobierno. Sus buenos conocimientos de retórica y de cultura general estaban siempre en relación al mejor cumplimiento de su labor como alto funcionario romano. En esas circunstancias, en el 373, tuvo que mediar y calmar los ánimos entre arrianos y católicos, encendidos por la muerte del obispo milanés -y arriano- Auxencio y la expectativa por la elección de su sucesor. Ambrosio tuvo un gran discurso en esa ocasión y, para sorpresa suya, la designación episcopal cayó sobre él.

Paulino nos informa que Ambrosio en un primer momento no aceptó este cargo y hasta lo rechazó por ser insostenible para él, inexperto como era en cuestiones pastorales y teológicas, a lo que debemos sumar su situación de catecúmeno, es decir no bautizado; con todo, tras conocer la firme aprobación que de esta designación mostraban tanto el pueblo como el mismo emperador Valentiniano I, él mismo se presentó al bautismo, a lo que siguieron todas las órdenes hasta llegar a la consagración episcopal<sup>12</sup>. Consciente de su nueva situación y de las funciones que debía desempeñar, profundizó, como nunca antes había hecho, en sus conocimientos bíblicos y teológicos, en esos tiempos muy en diálogo con la filosofía neoplatónica. Pero hay que aclarar que, desde el comienzo, toda su actividad pastoral y su predicación estuvieron inspiradas en la meditación de la Palabra. Además, su óptimo conocimiento del griego le permitió un acercamiento directo a muchas fuentes escritas, tanto judías como paganas, pero sobre todo cristianas: Filón de Alejandría, Plotino -y posiblemente Porfirio-, Orígenes, San Basilio, San Atanasio, Didimo el Ciego,

entre otros. Simpliciano, un sacerdote de Milán muy competente, fue su guía en esos primeros momentos<sup>13</sup>. San Agustín fue testigo personal del estudio intenso y asiduo de San Ambrosio<sup>14</sup>; el obispo de Milán experimentó la necesidad de formación permanente que experimentan quienes no menosprecian el deber de la docencia.

San Ambrosio compuso el tratado *De Officiis*, según las investigaciones de Testard, por los años 386-389<sup>15</sup>; estamos hablando de un lapso de tiempo al interior del segundo decenio de su episcopado. En esta obra, nuestro autor presenta, por escrito y de manera ordenada, muchos de sus sermones dirigidos principalmente a la formación de sus clérigos. En efecto, vuelve repetidamente en la obra la explícita intención de San Ambrosio: enseñar -*docere*-, transmitir -*tradere*- a sus hijos lo que viene del Espíritu (I,1,1-2); escribir -*scribere*- para educar -*informare*-, en los deberes, a sus hijos escogidos, amados y engendrados en el Evangelio (I,7,23-24); inculcar -*inculcare*- e infundir -*infundere*- en sus hijos la enseñanza -*disciplina, institutio*- de los deberes, hacer esto visible -*aperire*- (II,6,25); brindar muchos ejemplos bíblicos para la edificación -*instructio*- de sus hijos (III,22,139). En todos estos casos, «hijos» -*fili, liberi*- es un sobrenombre que califica a los clérigos. En relación con ellos, el obispo de Milán se presenta como «padre» -*pater*- y «maestro» -*magister, doctor*-, que cumple su «deber de enseñar» -*officium docendi*- impuesto por el «oficio sacerdotal» -*sacerdotii necessitudo*-, practicando la modestia -*verecundia*-, la humildad -*humilitas*- y la caridad -*caritas*-, sin arrogancia

<sup>12</sup> PAULINO. *Vita Ambrosii* 6-9 (*Vita di Cipriano. Vita di Ambrogio. Vita di Agostino* (Introducción de Christine Mohrmann. Texto crítico y comentario de A. A. R. Bastiaesen. Traducciones de Luca Canali y Carlo Carena). Milan: Arnoldo Mondadori Editore, 1975, pp. 60-65.)

<sup>13</sup> Para más información sobre San Ambrosio: DI BERNARDINO, Angelo (Dir.). *Patrología III. La edad de oro de la literatura patristica latina*. Madrid: B.A.C., 1981, pp. 166-211. Más actual resulta el manual de Drobner: DROBNER, Hubertus. *Manual de Patrología*. Barcelona: Herder, 2001, pp. 359-371.

<sup>14</sup> Cfr. SAN AGUSTÍN. *Confesiones* VI,3,3 (*Obras de San Agustín. II Las Confesiones...* op. cit., pp. 232-234).

<sup>15</sup> Cfr. TESTARD, Maurice. *Sancti Ambrosii Mediolanensis De officiis...* op. cit., p. VIII-IX.

-adrogantia- alguna, siempre dentro del plano del Evangelio y de la gracia.

Vemos, pues, que San Ambrosio delinea bien su competencia más querida. Reivindica para sí el papel de maestro humilde, de padre que cumple con educar a sus hijos. Así pues, no dejan de aparecer, en este tratado, términos relativos a la función educativa: *disciplina, doctrina, magisterium, instructio, institutio; informo, erudio, instituo, inculco, studeo*. Pero son *docere* y *discere* los verbos que, desde el exordio del primer Libro, llaman la atención. En los párrafos 1,1,3-4 encontramos un uso repetido de ambos verbos muy interesante que expresa, a la vez, la experiencia del autor y una reflexión pedagógica. Pasemos a analizar estos dos párrafos.

2.1 De Officiis 1,1,3

San Ambrosio comienza interpretando Ef 4,11 -citado al final de 1,1,2- para exponer con más claridad el «deber de enseñar» -*officium docendi*- que le fue impuesto. El texto de Efesios que reporta es:

Ef 4,11; "Dedit enim Deus quosdam quidem apostolos, quosdam autem prophetas, alios vero evangelistas, alios autem pastores et doctores".  
"Dios nombró a unos apóstoles, a otros profetas, evangelistas, pastores y maestros".

El obispo de Milán va rescatando cada uno de estos títulos y competencias, relacionándolos consigo mismo, en un afán de mostrar que está libre de toda presunción:

1,1,3: "Yo no reivindico -*vindico*- para mí la gloria de los apóstoles -¿quién lo haría sino aquellos que el mismo Hijo de Dios eligió?- ni el carisma de los profetas, ni el poder de los evangelistas, ni la jerarquía de los pastores. Solo deseo obtener la atenta aplicación a las divinas Escrituras -*intentionem et diligentiam circa Scripturas divinas*- que el Apóstol puso al último entre los deberes de los santos,...".

De esta manera, San Ambrosio reivindica para sí -*vindico*- solamente la «atención continua» -*intentio*- y la «correcta metodología» -*diligentia*- respecto a las divinas Escrituras". En efecto, la *diligentia*, como concepto exegético ambrosiano, hace referencia al estudio o investigación personal de las Escrituras hecha con tiempo y esfuerzo ascético<sup>16</sup>. Esta *intentio et diligentia circa Scripturas divinas* no tiene un fin en sí mismo, sino que es entendida como un aprender para enseñar:

1,1,3: "... y la espero conseguir, para poder aprender con el afán de enseñar.  
En efecto, es único el verdadero maestro, único el que no aprendió lo que enseñó a todos, porque los hombres aprenden primero lo que enseñarán, y reciben de Él lo que transmitirán a los otros".

En el texto latino encontramos lo siguiente:

1,1,3: "...; et hanc ipsam ut docendi studio possim discere.  
Unus enim verus magister est,  
qui solus non didicit quod omnes doceret;  
homines autem discunt prius quod doceant,  
et ab illo accipiunt quod aliis tradant.

Es notorio el paralelismo sintáctico de las tres últimas cláusulas. Además, en las dos últimas encontramos una doble sinonimia (*discere-accipere // docere-tradere*) con homeotéleuton (*discunt-accipiunt // doceant-tradant*), al interior de una paráfrasis interpretativa. San Ambrosio expone de esta manera la relación entre enseñar -*docere*- y aprender -*discere*-: los hombres, a diferencia del único y verdadero maestro, necesitan anteponer, desde el punto de vista del tiempo, el *discere* al *docere*; desde el punto de vista de la intención, en cambio, el *docere* precede al *discere*, en cuanto éste último es buscado no en sí mismo, sino como medio para lograr *docere*. Siguiendo la paráfrasis

<sup>16</sup> Cfr. PIZZOLATO, Luigi Franco. *La dottrina esegetica di sant'Ambrogio*. Milano: Vita e Pensiero, 1978, pp. 299-301.

y el paralelismo, humanamente no hay *docere* sin *discere*, no hay *tradere* sin *accipere*. Podemos decir que para este Padre de la Iglesia, el *officium docendi* incluye, porque lo presupone, el *officium discendi*.

## 2.2 De Officiis I,1,4

En el siguiente párrafo, San Ambrosio expone su experiencia personal:

I,1,4: "A mí no se me concedió ni siquiera esto, pues fui arrancado de las magistraturas y de las insignias de la administración pública para el sacerdocio y me puse a enseñar lo que no había aprendido. Es así como empecé enseñando y no aprendiendo. Debo, pues, al mismo tiempo aprender y enseñar porque antes no tuve tiempo de aprender".

La versión latina presenta ciertas particularidades:

I,1,4: "*Quod ne ipsum quidem mihi accidit. Ego enim raptus de tribunalibus atque administrationibus infulis ad sacerdotium, docere vos coepi quod ipse non didici. Itaque factum est ut prius docere inciperem quam discere. Discendum igitur mihi simul et docendum est quoniam non vacavit ante discere.*"

Es interesante notar que las figuras de palabra presentes aquí subrayan la presencia del verbo *discere*: encontramos una anadiplosis de *discere* en las dos últimas cláusulas, una epanadiplosis del mismo verbo en la última cláusula y una epístrofe del mismo en las tres últimas cláusulas. Contrastando ello, *docere* aparece formando una simple poliptoton. Además, las expresiones de este párrafo son antitéticas en relación con las del anterior, lo cual resalta más la situación paradójica. De esta manera, siempre de manera asertiva, San Ambrosio

describe su propia experiencia: a causa de su brusco cambio de situación, se vio en la experiencia de *prius docere*, de *docere* antes de *discere*. Afirma que la solución, dado que no puede dejar de *docere*, es *discere* y *docere* al mismo tiempo *-simul-*. Esta confesión de su situación explica su estilo particular, muchas veces considerado poco original: San Ambrosio no sobresale por su especulación teológica o filosófica, sino por sus logros siguiendo una orientación prevalentemente práctica y funcional. Con el fin de atender a sus fieles, y visto el escaso tiempo con el que contaba, recurrió a las obras de los padres griegos.

De esta manera, nuestro autor se sirve de estos verbos parónimos y correlativos para desarrollar un tema muy querido para él: la humildad como la virtud más grande del obispo y de todo *magister*. El que ejerce el *officium docendi* debe, como todo ser humano, aprender primero, y enseñar después; debe buscar aprender con el fin de enseñar; en el peor de los casos, debe aprender y enseñar a la vez; siempre en ese orden. Más adelante, citando 1Tim 3, 1-10, dirá que el obispo debe ser *docibilis*, es decir, alguien «que aprende fácilmente», «apto para los estudios» (*De Officiis* I,50,246)<sup>17</sup>. Así pues, hay que tener en cuenta que la confesión de su incompetencia personal es solo un *exemplum* antitético, motivado por la cercanía, la confianza; seguramente no decía nada nuevo a sus oyentes y lectores. Además, el tema de la presunción *-adrogantia-* recorre toda la obra ambrosiana. También lo encontramos presente en la homónima obra de Cicerón. Ambos autores la desaconsejan con fuerza<sup>18</sup>. Con todo, se nota que el obispo de Milán siempre tiene en mente el mensaje neotestamentario de la humildad *-humilitas-*. En un primer momento, en el prólogo de su obra, se aplica a sí mismo la exhortación. Luego, a lo largo del tratado, la dirige a su clero:

<sup>17</sup> En la *Nova Vulgata*, 1Tim 3,2 afirma que el *episcopus* debe ser *doctor* («apto para enseñar» según la Biblia de Jerusalén).

<sup>18</sup> Cfr. CICERÓN. *De Officiis* I,1,2; también I,26,90; I,28,99; II,1,8. Cfr. SAN AMBROSIO. *De Officiis* I,1,1; también I,47,227; II,24,119; II,24,122-124; II,25,127; III,5,36. Cfr. TESTARD, Maurice. *Le De officiis de saint Ambroise...* op. cit., pp. 7-13.

II,27,134: "Si queremos recomendarnos ante Dios, tengamos caridad, unámonos de corazón, observemos la humildad *-humilitatem sequamur-*, estimemos a los otros superiores a nosotros. Así es la humildad: no arrogarse nada y estimarse inferior *-nihil sibi quis adroget et inferiorem se esse existimet-* (cf. Flp 2,2-3)."

III,4,28: "¿Por qué te considerarías superior a otros, si el cristiano debe preferir a los otros antes que a sí mismo, no atribuirse nada a sí mismo *-nihil sibi adrogare-*, no asumir ningún honor y no reclamar ninguna recompensa por su mérito?"

III,5,36: "Nadie, pues, busque brillar aquí, nadie se jacte *-nemo sibi adroget-*. Cristo no quería ser conocido aquí, ni que su nombre fuese proclamado mientras vivía en la tierra, según el Evangelio. Vino para permanecer ignorado de este mundo. Por consiguiente, escondamos nuestra vida con el ejemplo de Cristo, huyamos de la jactancia *-fugiamus iactantiam-* y no esperemos ser proclamados. Más vale vivir en humildad aquí y en gloria allá *-melius est hic esse in humilitate, ibi in gloria-*"

Cicerón nunca desarrolla el tema de la *adrogantia* en relación a la *humilitas*.<sup>19</sup> Para él, como para todo el mundo pagano, ésta era una virtud desconocida. San Ambrosio, al tratar de la conducta en todo su tratado, toca esta virtud repetidamente. El modelo de humildad es el Señor Jesucristo, quien la enseñó con su palabra (Mt 11,29) y con sus hechos (Jn 13,13-14). El servicio humilde, el cumplimiento de la voluntad de Dios debe mover a todo cristiano. San Ambrosio y todo el cristianismo se distancia del egocentrismo de la ética estoica.

### 3. El mundo antiguo clásico y cristiano

Podremos percibir mejor el original desarrollo ambrosiano del *docere-discere*, si es que lo confrontamos con otros autores antiguos. No podremos aquí mostrar muchos ejemplos. Nos limitaremos, por tanto, a revisar las más conocidas *sententiae* que juegan con los verbos en cuestión<sup>20</sup>.

En primer lugar, traigamos a nuestra consideración algunos textos clásicos o post-clásicos que incluyen sentencias memorables.

Varrón, *Sententiae* 67: *Nil magnificum docebit, qui a se nihil didicit.*  
Nada grande enseñará, quien nada ha aprendido de sí mismo.

Catón, *Dicta [Disticha] Catonis* (Collectio Dictichorum Vulgaris):  
IV,23: "*Disce sed a doctis, indoctos ipse doceto. Propaganda etenim est rerum doctrina bonarum.*"  
Aprende, pero de los sabios, a los ignorantes tú mismo enséñales,  
Pues deben ser divulgados los conocimientos de las cosas buenas.<sup>21</sup>

IV,29: "*Ne pudeat, quae nescieris, te velle doceri. Scire aliquid laus est, culpa est nil discere velle.*"  
No te dé vergüenza lo que no sabes querer aprenderlo;  
saber algo es un mérito, un defecto es no querer aprender nada.<sup>22</sup>

<sup>19</sup> A lo más encontramos un texto en el que aconseja la modestia en tiempos de prosperidad: Cfr. CICERÓN. *De Officiis* I,26,90: «*Atque etiam in rebus prosperis et ad voluntatem nostram fluentibus superbiam magnopere, fastidium adrogantiamque fugiamus... quanto superiores simus, tanto nos geramus summissius*» («También durante la prosperidad, y cuando las cosas sucedan según nuestro deseo, evitemos a toda costa la soberbia, el desprecio y la arrogancia... cuanto más alto estemos, tanto más modesto sea nuestro comportamiento»). Al respecto: MUCKLE, J. T. «The De Officiis Ministrorum of Saint Ambrose. An Example of the Process of the Christianization of the Latin Language». En *Medieval Studies* 1(1939), pp. 63-66.

<sup>20</sup> Al respecto, el *De Officiis* ciceroniano no presenta ningún desarrollo. A lo más, *docere* y *discere* aparecen juntos en: Cfr. CICERÓN. *De Officiis* I,16,50; I,44,156 y 158.

<sup>21</sup> Cfr. ELIO ANTONIO DE NEBRIJA. *Libri Minores* (Introducción, edición crítica y traducción de Marco A. Gutiérrez). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2009, pp. 166-167.

<sup>22</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 168-169.

<sup>23</sup> Cfr. SENECA, *Epístolas morales a Lucilio I* (Introducción, traducción y notas de Ismael Roca Meliá). Madrid: Gredos, 1986, p. 111.



**Séneca**, *Epistulae moralium ad Lucilium* 1,6,4: "En cuanto a mí, deseo comunicarte a ti todo; precisamente me complazco en aprender algo a fin de enseñártelo *-et in hoc aliquid gaudeo discere, ut doceam-*;... sin compañía no es grata la posesión de bien alguno".<sup>23</sup>

**Séneca**, *Epistulae moralium ad Lucilium* 1,7,8: "Recógete en tu interior cuanto te sea posible; trata con los que han de hacerte mejor; acoge a aquellos que tú puedes mejorar. Tales acciones se realizan a un tiempo y los hombre, enseñando, aprenden *-homines, dum docent discunt-*".<sup>24</sup>

Todos estos pensamientos, tanto de manera asertiva como exhortativa, están cargados de profundas reflexiones sobre el acto de educar y de educarse. Relacionan y conjugan nuestros verbos en cuanto acciones humanas, subrayando la precedencia cronológica del *discere* sobre el *docere*; aprender es un deber humano, y hay que hacerlo con los mejores; enseñar es una consecuencia, agradable y enriquecedora. En efecto, el conocimiento es difusivo por naturaleza; hasta propagando una enseñanza, se aprende. Con todo, estas reflexiones no pasan del plano humano, horizontal: parten del esfuerzo del hombre y terminan en el hombre. Estos ejemplos nos demuestran que las percepciones ambrosianas antes vistas están basadas, parcialmente, en la clásica *humanitas*, en sus aspectos culturales y civiles. Las expresiones de San Ambrosio tienen una base humana constatable.

Ahora tomemos algunos ejemplos de autores cristianos, contemporáneos a San Ambrosio. **San Agustín** (354-430), hacia el año 424, respondiendo al tribuno y notario Dulcicio sobre la cuestión de la resurrección de quienes no probarán la muerte (cf.

1Tes 4,14-16), desarrolla un *excursus* con reflexiones pedagógicas:

Si oíste, o aún puedes oír o leer o pensar algo definitivo y preciso, con algún argumento razonable y acabado, te ruego que me lo hagas saber. Porque yo quiero más aprender que enseñar, y así lo confieso a tu caridad *-Ego enim, quod confitendum est caritati tuae, plus amo discere quam docere-*. Esto es lo que nos amonesta el apóstol Santiago, que dice: Sea todo hombre veloz para escuchar, tardo para hablar (St 1,19). A aprender debe invitarnos la suavidad de la verdad *-ut erigo discamus, invitare nos debet suavitas veritatis-*; en cambio, a enseñar nos debe obligar la necesidad de la caridad *-ut autem doceamus, cogere necessitas caritatis-*. Es más de desear que pase esta necesidad por la cual el hombre enseña algo al hombre, para que todos nos dejemos enseñar por Dios. Aunque ya sucede así cuando aprendemos lo que pertenece a la verdadera piedad, aunque parezca que es un hombre el que lo enseña. Porque, ni el que planta ni el que riega es algo, pues es Dios el que da el crecimiento (1Cor 3,7). Porque, si Dios no diese el crecimiento, nada harían los apóstoles al plantar y regar. ¡Cuánto menos haremos yo, tú o cualquiera otro de estos tiempos, cuando nos creemos que somos doctores! <sup>25</sup>

El parentesco de este pensamiento con las expresiones clásicas antes vista es notoria. Pero la sintonía con las ideas de San Ambrosio es completa. Ambos Padres de la Iglesia piensan el proceso educativo a partir de temas cristianos. La sentencia agustina *plus amo discere quam docere*<sup>26</sup> resume con perfección la situación humana en constante enriquecimiento; el gusto pasa, del «aprender para enseñar» de Séneca, al «aprender humilde» de Agustín. Es así como las cláusulas en paralelismo sintáctico que han sido evidenciadas, recalcan que el acto humano del *discere* es causado por la *suavitas veritatis*, mientras que el *docere* es más

<sup>24</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 116.

<sup>25</sup> SAN AGUSTÍN. *De octo Dulcitií quaestionibus* 3,6 (Obras completas de San Agustín. XL: Escritos Varios (2º) (Introducciones, versión, notas e índices de Teodoro C. Madrid). Madrid: B.A.C., 1995, pp. 394-395. También: *Ibid.* 5,4: «*magis amo discere quam docere*»; p. 414.

<sup>26</sup> Una confesión de «humildad intelectual» del anciano obispo, según Lancel: Cfr. LANCEL, Serge. *Saint Augustin*. Paris: Fayard, 1999, p. 519.

bien obligación, producido por una *necessitas caritatis*; todo ello guarda una fuerte consonancia con el deseo ambrosiano de una «atenta aplicación a las divinas Escrituras» (*De Officiis* I,1,3) y con el *officium docendi* (*De Officiis* I,1,2). El «aprender para enseñar», presente en el pensamiento humano clásico, en el cristianismo se convierte en un acto humilde que incluye tanto la apertura hacia la suavidad de la verdad como el deber de la necesidad de caridad.

En otra obra agustina del año 400, el *De catechizandis rudibus*, al tocar el tema del fastidio que puede probar el catequista al repetir argumentos infantiles, el obispo de Hipona insiste en la necesidad de adaptarse al oyente, de compartir su proceso de aprendizaje:

Ahora bien: si nos aburre repetir muchas veces las mismas cosas, sabidas e infantiles, unámonos a nuestros oyentes con amor fraterno, paterno o materno, y fundidos a sus corazones, esas cosas nos parecerán nuevas también a nosotros. En efecto, tanto puede el sentimiento de un espíritu solidario, que cuando aquellos se dejan impresionar por nosotros que hablamos, y nosotros por los que están aprendiendo, habitamos los unos con los otros: es como si los que escuchan hablaran por nosotros, y nosotros, en cierto modo, aprendiéramos en ellos lo que les estamos enseñando -*et nos in illis discamus quodam modo quae docemus*-.<sup>27</sup>

La catequesis es aquí descrita a través de su aspecto comunicativo de *loqui* -hablar- y *audire* -escuchar-. Estas acciones humanas representan los roles tradicionales del proceso educativo. Pues bien,

San Agustín afirma que tal debe ser el compromiso y la unidad del que enseña por y con el que aprende, que los roles pueden muy bien intercambiarse. De esta manera, la motivación del catequista no es exclusivamente la de enseñar, sino también la de experimentar el aprendizaje del otro, y hacerlo suyo, y de esta manera aprender. Recibir la atención del público oyente que aprende merece, pues, la misma atención por parte del que habla y enseña. Verse reflejado en el otro, hacer del otro un «otro yo», es condición para el éxito comunicativo. Aquí no hay lugar, diría San Ambrosio, para la arrogancia. El «los hombres enseñando aprenden» de Séneca es redimensionado aquí con varios acentos cristianos inconfundibles.

**San Jerónimo** (347-420), según Testard<sup>28</sup>, no mostró gran simpatía por la confesión personal de San Ambrosio, aquella de deber enseñar sin haber aprendido, y aprender y enseñar a la vez. El estridón parece dirigir, contra el obispo de Milán, su misma confesión, en ocasiones diversas, siempre en plan de consejo hacia otros: al escribir al sacerdote Nepociano (carta 52, hacia el 393), al sacerdote Paulino (futuro obispo de Nola, carta 53, del año 394) y al monje Rústico (carta 125, aproximadamente del año 411). He aquí los textos:

Lee muy a menudo las Divinas Escrituras, o mejor, nunca el texto sagrado se te caiga de las manos. Aprende lo que has de enseñar -*Divinas scripturas saepius lege, immo numquam de manibus tuis sacra lectio deponatur. Disce quod doceas*-.<sup>29</sup>

<sup>27</sup> SAN AGUSTÍN. *De Catechizandis rudibus* 12,17 (Cfr. *Obras Completas de San Agustín XXXIX: Escritos varios (1º)* (Introducción, versión y notas de José Oroz Reta). Madrid: B.A.C., 1988, pp. 479-480).

<sup>28</sup> Ver los estudios citados de este humanista hasta ahora. Además: Cfr. TESTARD, Maurice. *Jérôme et Ambroise*. En *Jérôme entre l'Occident et l'Orient*. Paris: Études agustiniennes, 1988, pp. 227-254.

<sup>29</sup> SAN JERÓNIMO. *Ep. 52,7* (*San Jerónimo, Epistolario. Edición bilingüe I* (Traducción, introducción y notas por Juan Bautista Valero). Madrid: B.A.C., 1993, p. 473).

<sup>30</sup> SAN JERÓNIMO. *Ep. 53,7* (*San Jerónimo, Epistolario. Edición bilingüe I... op. cit.*, p. 493).

<sup>31</sup> SAN JERÓNIMO. *Ep. 125,18* (*Cartas de San Jerónimo. Edición Bilingüe II (última)* (Introducción, versión y notas por Daniel Ruiz Bueno). Madrid: B.A.C., 1962, p. 615).

Sólo el arte de las Escrituras es cosa que todos se arrogan -*vindicent*- [...] De este arte, habla la vieja charlatana, de él habla el viejo caduco, de él diserta quien no se recata del solecismo; sin haberlo aprendido, todos alardean de él, lo maltratan, lo enseñan -*Hanc [scripturarum ars] garrula anus, hanc delirus senex, hanc soloecista verbosus, hanc universo praesumunt, lacerant, docent, antequam discant*-.<sup>30</sup>

No saltes demasiado pronto a escribir ni te dejes llevar de locura ligera. Aprende por largo tiempo lo que hayas de enseñar -*Ne ad scribendum cito prosilias et levi ducaris insania. Multo tempore disce, quod doceas*-.<sup>31</sup>

En el primer y tercer texto encontramos nuestros verbos al interior de *sententiae* en forma exhortativa, siendo el tercero el más enfático en cuanto a la necesidad de aprender bien y con tiempo lo que se ha de enseñar. En el segundo texto reportado, en forma asertiva, San Jerónimo lamenta la arrogancia y presunción de quienes enseñan sin haber aprendido antes el arte de las Escrituras. La ferocidad de este segundo texto es considerable, y solamente puede entenderse si se considera el carácter personal del estridón. Comparando fechas y los términos utilizados (*vindicere, discere, docere*), parece insinuar el *De Officiis* ambrosiano, específicamente los párrafos I,1,3-4 que hemos analizado anteriormente; también parece maltratar, sin nombrarlo, otro texto ambrosiano:

el exordio del segundo libro del *De virginibus*, obra del 377<sup>32</sup>. «Maltratar» porque, de ser verdad todo esto, San Jerónimo habría convertido una confesión personal en un arma de ataque o, por decir lo menos, en un mal ejemplo que debe ser evitado.

#### 4. A modo de conclusión

A decir verdad, San Ambrosio, en su confesión personal, no se muestra como ejemplo en ninguna de sus expresiones. Más bien, lamenta su situación, afirmando que no es la mejor de todas, ni la más lógica. Intenta así, ser cercano y captar la benevolencia de su público; busca que se comprendan sus limitaciones. La clave que ofrece para entender, a pesar de todo, su postura de maestro, es el *officium docendi* impuesto, que él cumple con modestia —*verecundia*— y humildad —*humilitas*—, sin presunción —*adrogantia*—, practicando la caridad cristiana que es más comprometida e intensa que la filantropía clásica. Mucho más se podría decir a favor del obispo de Milán. Podríamos hablar de las alabanzas que ha recogido a lo largo de la historia para mostrar que, su pretendida incompetencia no opacó el resultado de su tratado. Podríamos afirmar que ese exordio del primer libro de la obra en cuestión es catalogado como su primer sermón predicado como obispo, allá por el 374, cuyo texto no quiso cambiar ni retocar al preparar

<sup>32</sup> Cfr. SAN AMBROSIO. *De virginibus* II,1,1-4 (Ambrosio de Milán, *Sobre las Virgenes y Sobre las Viudas* (Introducción, traducción y notas de Domingo Ramos-Lissón). Madrid: Ed. Ciudad Nueva, 1999, pp. 120-123). San Ambrosio se centra en el verbo *docere*, expresando que quien enseña -*qui docet*- debe ser superior a quien aprende -*qui docetur*-; además, rechaza toda acusación de *praesumptio*. El texto es rico en expresiones de humildad.

<sup>33</sup> Cfr. *Saint Ambroise. Les Devoirs...* op. cit., p. 17.

<sup>34</sup> *Docere* -enseñar- y *edocere* -enseñar a fondo- aparece en relación a un texto veterotestamentario en: SAN AMBROSIO. *De Officiis* I,1,1; I,7,23; I,10,31; I,14,52; I,21,96; I,24,106; I,26,123; I,48,238; II,2,6; II,13,65; II,21,108; III,1,1; III,3,20; III,18,108. En relación a un texto neotestamentario en: *Ibid.* I,1,2; I,30,151; I,36,184; I,46,223; II,3,9; II,15,72; III,2,11; III,18,109. En relación a un enseñanza proveniente de ambos Testamentos en: *Ibid.* I,2,5; I,10,30; I,48,236; III,5,29; III,5,32; III,22,129.

*Discere* -aprender- y *ediscere* -aprender de memoria- aparece en relación a un texto veterotestamentario en: *Ibid.* I,10,31; I,28,133; I,50,249; III,9,60. En relación a un texto neotestamentario en: *Ibid.* I,18,69; II,17,89; II,25,126.

<sup>35</sup> *Docere* y *edocere* aparecen en relación a una enseñanza procedente de la naturaleza o de la razón en: *Ibid.* I,1,3-4; I,10,33; I,18,77; I,47,228; III,3,17 y 21. *Discere* y *ediscere* en: *Ibid.* I,1,3-4; I,10,33; I,47,227. Cfr. CICERÓN. *De Officiis* I,28,98-101; I,31,110.

<sup>36</sup> Las Escrituras enseñan a seguir la enseñanza conveniente de la naturaleza: Cfr. SAN AMBROSIO. *De Officiis* I,46,223. Es desaconsejable pensar, actuar y vivir *contra naturam*: Cfr. *Ibid.* I,26,123-124.

su publicación, allá por el 386<sup>33</sup>. Pero seguramente este Padre de la Iglesia no necesita más defensa que la que podemos encontrar en su misma obra.

En efecto, el *De Officiis* ambrosiano presenta un uso constante de los verbos *docere* y *discere*. La mayoría de las veces para introducir o referir alguna enseñanza particular de las Sagradas Escrituras, cuyo texto es citado o aludido<sup>34</sup>; pocas veces los encontramos en relación a una enseñanza proveniente de la naturaleza o de la razón<sup>35</sup>, enseñanza que es autorizada por las Escrituras<sup>36</sup>; solamente en dos párrafos el autor lo relaciona consigo mismo, justamente los vistos más arriba —*De Officiis* I,1,3-4—. Vemos, pues, que el *officium docendi* de San Ambrosio consiste en ser

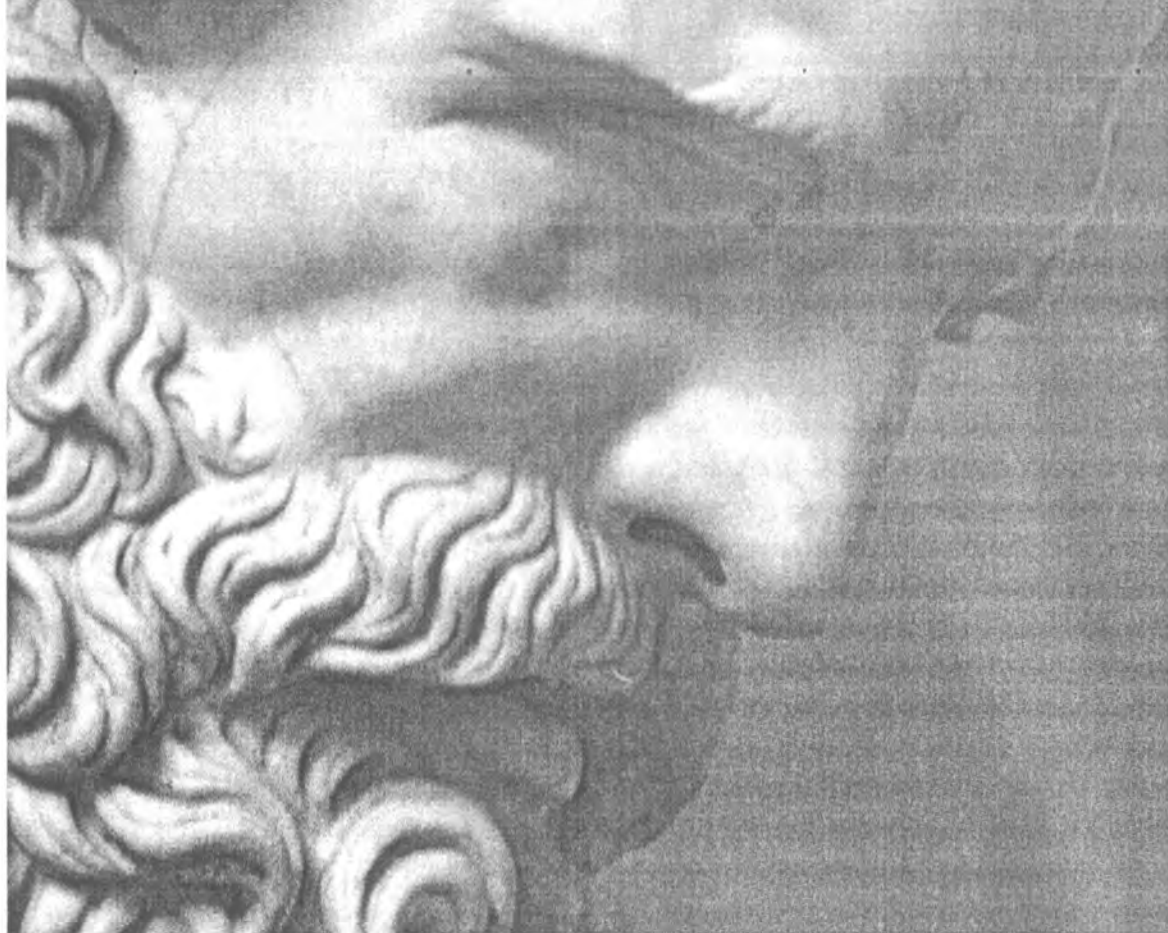
instrumento para la enseñanza del mensaje bíblico; el maestro humano imparte la enseñanza, detrás de la cual desaparece. Para el obispo de Milán la *scripturarum auctoritas*<sup>37</sup> es la importante. La suya desaparece, para no obstaculizar. Su enseñanza es la de las Escrituras y tiene la fuerza y la autoridad que de ella se desprenden. Él solo transmite lo que ha recibido. En todo el tratado nunca se pone a sí mismo de ejemplo a seguir. Y no pensemos solo en una modestia humanamente explicable, de la cual el mundo clásico tenía conocimiento<sup>38</sup>. Pensemos más bien en la actitud específicamente cristiana de la humildad, acogiendo unas de las enseñanzas más originales de Cristo: «*discite a me, quia mitis sum, et humilis corde*» (Mt 11,29)<sup>39</sup>.

<sup>37</sup> Cfr. SAN AMBROSIO, *De Officiis* I,11,36. Encontramos expresiones semejantes a lo largo del tratado: *auctoritas evangelii* en I,28,131; *auctoritas [scripturae]* en I,30,151; *scripturae auctoritas* en II,13,65; *divinae legis auctoritas* en II,29,151; *prophetica auctoritas* en III,14,89; *apostolica auctoritas* en III,18,109.

<sup>38</sup> Por ejemplo: CICERÓN, *De natura deorum* I,5,10 (CICERONE, *Sulla natura degli dei* [Introducción, traducción y notas de Ubaldo Pizzani]. Milan: Mondadori, 2001, pp. 10-13): «la autoridad de quienes se proclaman maestros es obstáculo para quienes desean aprender -*obest plerumque iis qui discere volunt auctoritas eorum qui se docere profitentur*-». Cicerón busca disminuir la influencia de la autoridad de quien enseña para que sea la fuerza de los argumentos la que sea buscada en la *disputatio*. Además, ver la nota 19.

<sup>39</sup> Citado en: SAN AMBROSIO, *De Officiis* I,5,29. Las enseñanzas de Jesús están presentes en: *Ibid.* I,11,36-37; I,14,53; II,1,5; II,25,126; II,29,140; III,6,43; III,18,106; III,22,136.





## La educación en el pensamiento griego

William Eduardo Mory Chiparra

«El pasado puede ser propuesto a los jóvenes sólo si se presenta dentro de una experiencia presente que subraye las correspondencias con las exigencias últimas del corazón. Vale decir: dentro de una experiencia presente que dé razón de sí mismo» (Giussani 2006:16). Este es el desafío asumido en el presente artículo, a fin de actualizar en el presente lo que los grandes maestros del pensamiento griego nos han legado con relación a la educación, y que no dejan de provocarnos hasta la actualidad.

### A. LA EDUCACIÓN PARA LOS SOFISTAS

Los primeros sofistas habían enseñado literatura, historia, gramática, el arte de la discusión (dialéctica) y otras artes a la juventud ateniense ambiciosa de

su época. Los sofistas se acercaban a la filosofía, pero tendían a evadir cuestiones tan básicas como la naturaleza del Bien.

A pesar de su rechazo de la moral tradicional ateniense, pretendían enseñar a la juventud la virtud y la justicia, llegando a identificar muchas veces estos términos con vagas concepciones y actitudes populares de su época. Por ejemplo, así, Protágoras (490 – 420 a.C) le dice al joven Hipócrates que hará de él un hombre cada día mejor<sup>1</sup> y se jactaba aún del poder modificar las actitudes de toda una comunidad en una más sana dirección.<sup>2</sup> Pero esta aceptación de normas tradicionales

<sup>1</sup> Protágoras, 318 A.

<sup>2</sup> Teetetes, 167 A-C.

era absolutamente incompatible con *el relativismo* que constituía la raíz de toda la tendencia sofista.

También Gorgias (485-380 a.C), sin poder ofrecer un análisis cuidadoso de estas nociones, reconoce que además del arte de la *retórica* enseña también a sus discípulos cómo llegar a *utilizar bien este poder*<sup>3</sup>. Protágoras llega inclusive a reconocer la importancia esencial de la educación tradicional como factor de unificación de una comunidad dada<sup>4</sup>, aunque este proceso pueda desviarse con frecuencia y requerir el auxilio de expertos como él mismo.

Aunque la tarea de la educación es, más bien, suprimir todas las ataduras convencionales y permitir que la tendencia del hombre al Bien se desarrolle por sí misma, entregándole después los medios técnicos necesarios. Los sofistas hicieron lo contrario al considerar que la educación no tiene ningún valor intrínseco. Es bueno que un joven conozca algo de la historia y la literatura de su propia cultura y algo de su idioma y del arte del debate, pero no para buscar realizarse, sino para poder *hablar persuasivamente* a sus contemporáneos e *imponerse ante los demás como líder por su capacidad persuasiva*.

De ahí que los sofistas posteriores enseñaran también literatura, gramática, retórica y otras artes, pero como *puros instrumentos de poder*. Estas materias de estudio no tienen valor propio, diría un sofista, si no están al servicio de la persuasión y el poder. Son, simplemente, los instrumentos del poder. Por eso, como advierte Calicles<sup>5</sup>, debe limitarse estrictamente el tiempo que se les dedique. Está bien que un niño o un joven ejerciten su inteligencia discutiendo sobre problemas filosóficos. Pero es lamentable que un

hombre maduro pierda su valioso tiempo en esas cuestiones. Por tanto, para los sofistas, *la educación es un medio subordinado al poder*. De ahí el refrán romano, que parte del *Gorgias: Philosophari sed paucis; ¡Pensar, pero no demasiado!* Esta es la idea que tenían los sofistas de la educación.

Sin embargo, habría que dejar en claro que la verdadera educación para la vida se realiza en contacto con todos los factores de la realidad. Es allí donde los hombres adquieren el verdadero poder para satisfacer sus deseos y donde los satisfacen realmente.

#### B. LA EDUCACIÓN PARA SÓCRATES Y PLATÓN

Si la virtud es conocimiento puede, en cierto sentido, enseñarse. El mismo Sócrates (470 - 399 a. C.) llegó a esta conclusión y dedicó toda su energía a la tarea de inculcar las conciencias de sus conciudadanos y de conducirlos a la verdad. Pero esta tarea trasciende, naturalmente, las fuerzas de un solo individuo. En su intento, Sócrates, al no ser comprendido, por hombres que tenían otros intereses, llegaría a ser sentenciado y ejecutado por algunos atenienses de su época.

*La República* de Platón (428 – 347 a. C.) es un intento de describir una comunidad sana y racional, en la que pudiera sentirse satisfecho un hombre como su maestro Sócrates. En una comunidad semejante, la educación debe ser la institución central. Tres libros de *La República* (II, III y VII) y otras muchas páginas están dedicados a este tema básico. Aún en una sociedad enferma como la suya, Platón consideraba que la única esperanza de mejoramiento residía en el establecimiento de pequeños círculos y escuelas donde pudieran formularse ideas sanas y donde se estimularan y fortalecieran actitudes positivas mediante la vida en común. Por eso, a los cuarenta años, abandonó su proyecto de realizar una carrera política y fundó su

<sup>3</sup> Gorgias, 460 A.

<sup>4</sup> Protágoras, 324 Ss.

<sup>5</sup> Gorgias, 485.

Academia, a la que dedicó la mayor parte de su vida; como lo advierte en el *Gorgias*, «a conversar en un rincón con tres o cuatro jóvenes admiradores»<sup>6</sup>.

Así debe haberles parecido a sus amigos y parientes, influidos por las ideas sofistas. Pero, según Platón, el bien de la humanidad no es un invento voluble ni algo automático que se produzca por sí solo. Es un modo de vida ordenado, cuya naturaleza invariable es susceptible de conocerse. El fin de la educación no es pues, simplemente, enseñar técnicas útiles, sino más bien hacer surgir en la mente del educando una firme comprensión del bien y, en su alma, una devoción presta al sacrificio por este fin.

El esquema ideal está desarrollado en su libro *La República*, donde Platón nos describe de cómo debe ser educado una persona, para luego ejercitarse en la vida social.

Empieza afirmando *que el niño no puede comprender los razonamientos abstractos*. Es una criatura de sentidos e imaginación. De ahí que haya que rodearlo de objetos hermosos y armoniosos, que sean encarnaciones visibles de las ideas y formas puras que más tarde podrá comprender por la razón.<sup>7</sup> Hay que narrarle relatos e historias que ejemplifiquen principios sanos. De esta manera se formará opiniones justas en torno de las cuestiones importantes e intensas actitudes morales, antes de que pueda comprender las razones de éstas. Durante esta primera etapa admonitoria, hasta la edad de dieciocho o veinte años, el papel del maestro es más activo y el del discípulo más pasivo. Se le enseñan las disciplinas rudimentarias y se le facilita el dominio de los instrumentos que propician el conocimiento racional. Hay que esforzarse por hacer de esta tarea algo agradable, ya que *no* es posible

esperar que nadie llegue a capacitarse en una actividad que aparezca como sufrimiento o aburrimiento<sup>8</sup>

A los veinte años, estará preparado para las disciplinas científicas puras, como las matemáticas, la física y la astronomía<sup>9</sup>. Entonces, esa mente puede librarse de las ataduras que la ligan a las imágenes confusas y concretas de los sentidos. No se limita ya a un triángulo particular, susceptible de ser visto, sino que es capaz de captar el triángulo universal y de demostrar teoremas que se aplican a *cualquier* ejemplo dado. Penetrando estas estructuras formales, puede llegar a comprender las causas verdaderas de las cosas. En muchos aspectos, la opinión correcta es sustituida ahora por la visión racional de lo universalmente verdadero, que no sólo cree en la verdad sino que puede dar las razones de esa creencia. Pero las ciencias especiales suponen simplemente conocer sus conceptos y principios básicos sin ningún examen crítico. Unos y otros pueden ser aclarados y explicados por la disciplina de la dialéctica o la filosofía, para la cual estará preparado el discípulo ideal de *La República* a los treinta años<sup>10</sup>. Esta disciplina puede lograr cierto conocimiento de la fuente primera de todo el ser, que es el bien mismo, y concebir el tiempo y la existencia a la luz de este primer principio necesario. Los objetos de las ciencias específicas caen ahora dentro de un marco que lo abarca todo. Sus conceptos y principios básicos no son ya pasivamente aceptados sin sujetarlos a una crítica, como sucede en el sueño<sup>11</sup>.

Se relacionan entre sí y se explican en función de las causas últimas. La naturaleza compleja del hombre puede explicarse ahora lo mismo que el orden de la vida necesario para su realización. Guiado por este

<sup>6</sup> *Gorgias*, 485 D.

<sup>7</sup> *Republica*, III, 401-3.

<sup>8</sup> *Republica.*, VII, 536 E-537 A.

<sup>9</sup> *Republica*, VII, 522 C-531.

<sup>10</sup> *Republica*, VII, 531-537.

<sup>11</sup> *Republica*, VII, 533 B-C.



conocimiento filosófico, el discípulo de *La República* estará preparado, a los treinta y cinco años, para actuar como miembro de la administración en la comunidad y para resolver problemas reales de la sociedad. A los cincuenta, puede retirarse de este servicio, para dedicarse a la meditación y la plegaria, esa contemplación pura de la verdad y, especialmente, del bien mismo, el único que puede satisfacer nuestras aspiraciones humanas<sup>12</sup>.

Pero esto sólo es un comienzo. Una sola vida es insuficiente para la educación del alma humana. Cuando abandona el cuerpo y todas las cosas terrenales, el alma se lleva consigo su formación *paideia* (proceso de educar a la persona en su forma verdadera, forma natural o genuina)<sup>13</sup>. Si ha dedicado todas sus energías a aprender todo lo posible en esta vida, puede morir con la perspectiva de nuevos progresos en la vida futura.

Las reflexiones de Platón culminan en una filosofía total de la cultura humana, que incluye las artes y la técnica, el orden de la comunidad humana y la vida del alma inmortal, individual. Esto se expresa someramente en *La República* y en una forma más práctica en su último diálogo, *Las Leyes*. El conocimiento racional es su raíz misma. Esta es la concepción griega del hombre por excelencia.

Platón formaba en su Academia a los jóvenes en las ciencias puras y en la filosofía, para que pudieran regresar a sus ciudades y laborar por la reforma de la sociedad griega. Muchos de sus discípulos, entre ellos Dión de Siracusa (408-354 a. C.), actuaron así. Pero todos sus intentos fracasaron. Los romanos crearon su imperio y la antigua civilización de Occidente murió trágicamente tras larga agonía.

Las ideas racionalistas de Sócrates y Platón fueron adoptadas por las ciencias especiales y las artes que llegaron entonces a un estado floreciente. Pero en los niveles políticos y sociales más elevados de la cultura nunca han ejercido un efecto importante. En esos terrenos han predominado los ideales relativistas, dialécticos y materialistas de Protágoras y de los demás sofistas. La educación es una excepción parcial de esta generalización.

Desde la época de Platón, muchos centros de estudio de occidente han sido fundados siguiendo el modelo de su Academia, y han tenido como fin básico la elaboración de la teoría pura y con el corolario importante de que esa formación teórica tiene valor para los problemas prácticos de la vida humana. No obstante, ninguna comunidad occidental ha tomado jamás seriamente esta idea como un todo. En las aulas y en las universidades de diversos lugares, las teorías platónicas e inclusive la ética platónica conservan todavía, como ideales, una existencia sensible aunque precaria.

### C.- LA EDUCACIÓN PARA ARISTÓTELES

Para Aristóteles (384 -322 a. C.), la educación debe ser el objeto primario de la atención del buen político y debe ser controlada por el Estado, como institución central de una comunidad bien ordenada<sup>14</sup>. El análisis que hace Aristóteles de la educación en el octavo libro de *La Política* no es, desgraciadamente, más que un fragmento. Pero, partiendo de este y de algunas observaciones en ocasiones dispersas en las demás obras, podemos reconstruir algunas de sus ideas referentes a la formación moral y el orden de aprendizaje de las ciencias teóricas. Algunas son importantes adiciones a la teoría platónica que, en líneas generales, era aceptada por Aristóteles.

<sup>12</sup> República, VII, 540 ss.

<sup>13</sup> Fedón, 107 D

<sup>14</sup> Política, VIII, capítulos. 1-2.



Lo que sucede en los primeros años es muy importante para el desarrollo posterior del niño. En primer lugar, hay que entrenar su cuerpo para hacerlo fuerte y resistente. Un ejercicio atlético moderado es recomendable, pero nunca debe convertirse en un fin en sí mismo<sup>15</sup>. El atletismo es extremadamente peligroso, ya que no debe entrenarse el cuerpo por el cuerpo mismo sino por el alma, que consta de una parte racional (razón y voluntad) y de otra subracional (sentidos, imaginación y deseo). La primera es, en definitiva, más importante, pero se desarrolla más tarde.

Por eso la educación debe comenzar con la disciplina en las virtudes morales, en la pasión, teniendo siempre a la vista las virtudes intelectuales. La exposición que hace Aristóteles de esta primera etapa de la formación moral es muy penetrante y merece un comentario. La virtud está de acuerdo con la naturaleza, pero ningún niño es realmente virtuoso por naturaleza. Esos hábitos deben aprenderse. Se aprenden mediante la realización de actos virtuosos. Pero ¿cómo puede realizar estos actos un niño que carece todavía de virtud? Aristóteles

responde<sup>16</sup> distinguiendo el acto virtuoso acorde con las reglas morales y la manera en que se realiza. Desde la más temprana edad, padres y maestros deben intervenir en la vida del niño, influyendo en él mediante recompensas y castigos para incitarlos a realizar actos virtuosos. Así, se fomentará que actúe de una forma, justa, valerosa y generosa, no espontáneamente, sino gracias a la influencia de un medio específico. Ofrecerá algo valioso a otro niño, no porque sea realmente generoso de por sí sino en la espera de obtener alguna recompensa. No obstante, será un acto generoso y determinará en él una tendencia habitual que puede convertirse en una auténtica virtud.

Esto dependerá de otros tres aspectos que deben llenar su educación. En primer lugar, debe aprender *por qué* es bueno un acto semejante. Después, del aprender a elegir esa conducta por sí misma (por una recompensa externa). Y, por último, esa forma de acción debe arraigarse en él de tal manera que pueda realizar actos como éste en cualquier momento y con una satisfacción perdurable. Si llega a esta etapa, al alcanzarla será real y espontáneamente virtuoso, como es requisito para vivir una vida en el bien.

Después de iniciada esta formación moral esencial y cuando el niño ha aprendido los instrumentos básicos de la actividad teórica, es decir, saber leer y escribir, debe empezar la formación intelectual del niño. Aquí, las cuidadosas investigaciones de Aristóteles acerca del proceso mental lo llevaron a introducir importantes alteraciones y aclaraciones en las ideas platónicas. Debido a su misma claridad de pensamiento en el campo de la lógica. Por ejemplo Aristóteles, separó definitivamente la lógica de la metafísica y la ontología, que estudian la estructura real del ser. La lógica, por su parte, se refiere a los conceptos, proposiciones y razonamientos, los instrumentos del conocimiento, a

<sup>15</sup> Política, VIII, capítulo. 4.

<sup>16</sup> Ética Nicómaco, II, capítulo. 4.

cómo deben disponerse y emplearse correctamente si quiere alcanzarse la verdad acerca del ser. Esta disciplina no es fácil. Pero como este instrumento debe utilizarse de diversas maneras para la adquisición de los diferentes tipos de conocimiento, debe enseñarse antes que las ciencias integradas por datos, aunque en un principio sólo en sus más elementales rudimentos y mediante ejemplos concretos.

Como todo conocimiento supone actividades de abstracción de la mente, las diferentes ciencias humanas se distinguen no sólo por el tipo de objeto estudiado, sino también por el tipo de abstracción requerido. Estos niveles de abstracción son tres: matemáticas, ciencias físicas y ontología o *primera filosofía*, como la llamó Aristóteles<sup>17</sup>. De estas, las matemáticas son lo más abstracto y, en consecuencia, lo más fácil para la mente humana. Hasta los jóvenes pueden llegar a ser muy eficientes en esta disciplina. Esto se debe a que el número, las series y otras formas de orden cuantitativo pueden estudiarse con abstracción de la materia y el cambio. La naturaleza es, por supuesto, cuantitativa. Las matemáticas pueden aplicarse, pues, al estudio de la naturaleza. Pero el matemático puede estudiarla aparte, en sí misma<sup>18</sup> sin utilizar la observación sensorial. Le basta su imaginación. Por su relativa simplicidad y facilidad, esta ciencia debe ser enseñada en primer lugar al niño.

Las ciencias naturales y la filosofía de la naturaleza deben venir en segundo lugar. Estas disciplinas buscan leyes generales y abstraen, pues, a partir del individuo concreto. Toda ciencia es abstracta en este sentido. A diferencia de las matemáticas, las ciencias naturales se ocupan no sólo de la estructura cuantitativa sino de la materia, el cambio y la causación. Estos factores introducen muchas complicaciones adicionales

y no pueden ser comprendidos tal como ocurren sin la ayuda de la observación sensorial. Por eso son más difíciles y deben seguir al estudio de las matemáticas. Pero la ontología, o filosofía primera, requiere un punto de vista o nivel de abstracción diferente, mucho más difícil de alcanzar. Le interesa un *ente*, no en tanto que es cuantitativo, no en tanto que está sujeto al cambio, sino en tanto que es. Formula problemas básicos tales como si existe como contingencia o como necesidad, en sí mismo o como sustancia o en otro ser como propiedad de éste, potencial o realmente. Esta forma de abstracción requiere en principio los sentidos, pero nos lleva más allá de los sentidos a los objetos que pueden ser aprehendidos claramente sólo mediante la razón. De ahí que sea la más difícil de las tres disciplinas teóricas y que deba ser estudiada en último término<sup>19</sup>.

Cuando la mente ha reunido cierto conocimiento abstracto de la estructura del mundo y del hombre, puede atender propiamente a la teoría de la acción humana y sus bases. El acto mismo es siempre concreto, pero sus razones y fundamentos sólo pueden entenderse con la ayuda de las ciencias naturales y la metafísica. Por eso, como advierte Aristóteles, no debe alterarse a una mente joven para que estudie la ética de una manera teórica, tal como se lee en la *Ética a Nicómaco*. Esto debe diferirse para una edad más avanzada, cuando el joven haya logrado dominar sus pasiones y haya cobrado cierta sabiduría, lo que requiere la observación empírica y a largo tiempo<sup>20</sup>.

Nuestro análisis aristotélico de la teoría educativa del hombre debe concluir aquí. Aristóteles fue el último de los grandes iniciadores del pensamiento griego. Como Sócrates y Platón, fue un apasionado de la razonabilidad. Creía en la razón como la más distintiva, penetrante y de mayor alcance de todas las facultades humanas. Creo

<sup>17</sup> Metafísica., VI, capítulo. 1.

<sup>18</sup> Física, II, 192 B 24 SS.

<sup>19</sup> Metafísica, 1, 982 A 20ss.

<sup>20</sup> Ética Nicómaco., 1, 1095 A 2ss.

que sólo la razón puede guiar la vida de la persona hacia una realización individual y de convivencia social. Ella tiene una relación natural con el ser y es la parte más divina del hombre.

Además de aclarar y profundizar estas ideas de sus grandes antecesores en diversos aspectos, Aristóteles hizo también una investigación crítica de la naturaleza del conocimiento humano, que lo llevó a formular conclusiones revolucionarias. Ésta es su principal contribución, no sólo a la teoría griega del hombre sino al pensamiento griego en general. Aunque manifestaba el mismo respeto básico por la razón como la más distintiva e importante de todas las facultades humanas, estaba mucho más convencido, al mismo tiempo, de sus debilidades y sus límites. Este profundo sentido de los límites del conocimiento humano, fundado como estaba en un análisis empíricamente exacto y profundo, fue la contribución más original de Aristóteles al pensamiento griego y posteriormente al mundo occidental.

**BIBLIOGRAFÍA**

GIUSSANI, Luigi

2006 *Educación es un riesgo*. Lima: Fondo Editorial de la UCSS.

PLATÓN

2003 «Diálogos». En *Obras completas*. Madrid: Gredos.

ARISTÓTELES

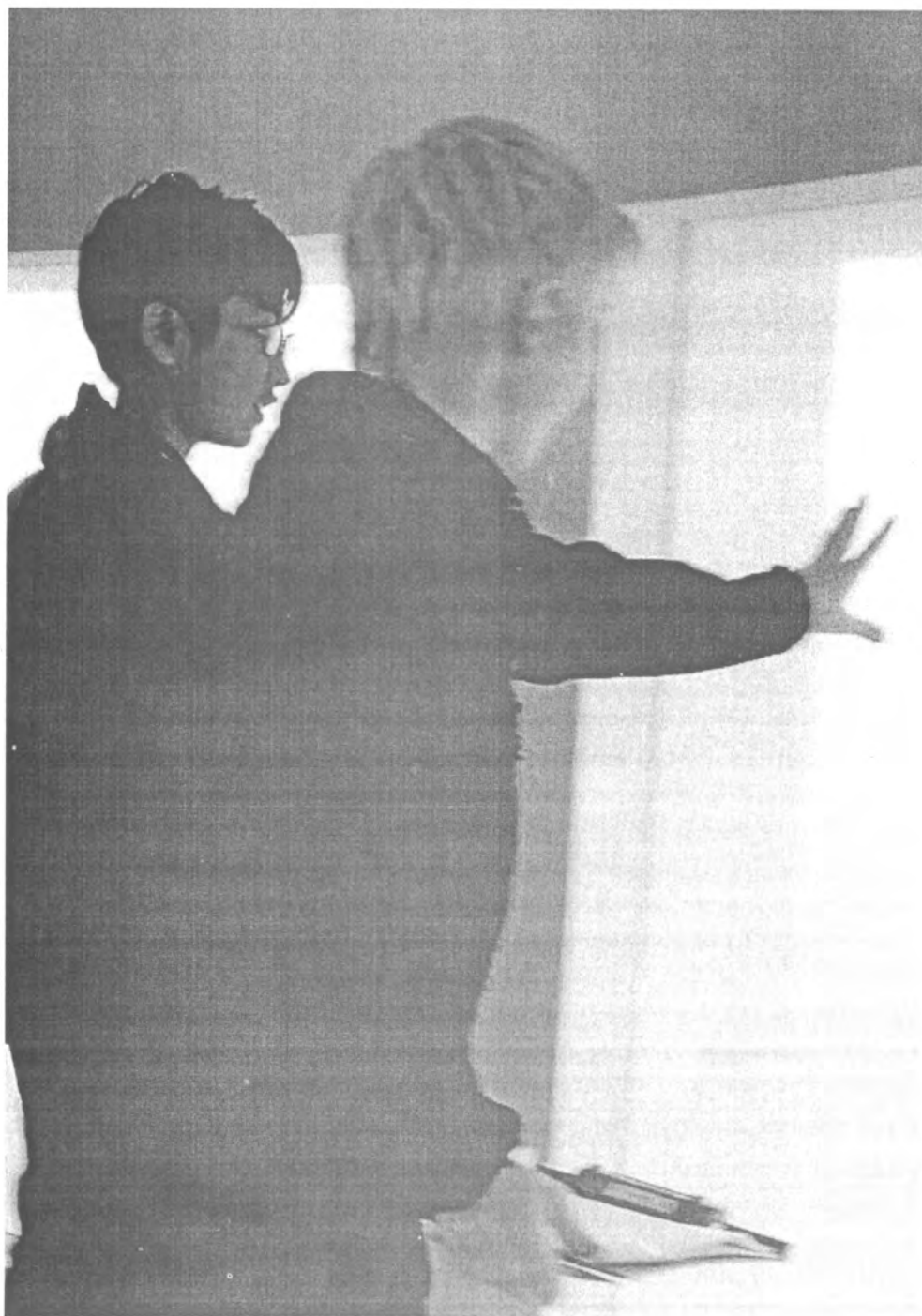
2005 *Obras Completas*. Madrid: Gredos.

GUTHRIE, William Keith Chambers

1994 *Historia de la Filosofía Griega*. Vol. III: *Siglo V. Ilustración*. Madrid: Gredos.



# Dentro de la experiencia







## Especial 10 años: Universidad Católica Sedes Sapientiae

### CÉSAR CORTEZ

Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

Contribuir a la creación de una institución educativa siempre tiene que ser motivo de esperanza y gratitud. Esperanza por lo que recibirán los educandos y gratitud para lo que darán los formadores, como agradecimiento, a cambio de lo que recibieron. Estando siempre ligado a las labores educativas, la Universidad significó la realización de ideales que tenía con la patria y con la fe. Esa fue desde entonces la tarea para formar profesores en la Facultad de Educación. Por eso la UCSS es el otro hogar, la otra forma de vivir, el otro sentido de servir al prójimo.

Creo que como yo otros, que acompañaron en esta aventura, estamos agradecidos de haber sido los pioneros y colaboradores, para que se estableciera, en el Cono Norte, un centro de educación superior que ha traído a los jóvenes nuevas expectativas. Para la Iglesia Católica, la UCSS es una nueva confirmación de las

palabras del maestro: «el riesgo de educar» y «el rostro del hombre».

Quiero por último indicar que varios hicieron el inicio, pero los que vienen después espero lo hagan mejor que nosotros, porque deben recordar que aquí habrá siempre, junto con la fe, el amor, la esperanza y la gratitud.

### ANA ARASHIRO

Coordinadora Académica de la Facultad de Ciencias Económicas y Comerciales

**VISIÓN:** La Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS), es una comunidad académica y científica en comunión con la doctrina, magisterio y moral de la Iglesia Católica, que promueve la formación universitaria de los jóvenes, con el objetivo de formar profesionales responsables y hombres libres, preparados para afrontar el reto de responder a los problemas y exigencias de la realidad.



Para la primera visita del CONAFU, nos obligaron a memorizar la visión y misión de la UCSS. No sabía en ese momento qué significaban esas palabras, perdón, las palabras las conocía y creía entenderlas, pero no tenía ni idea del porqué eran importantes conocerlas. Luego de diez años y, observar las diferentes decisiones sobre múltiples opciones que ha tenido la UCSS que elegir, me doy cuenta de que si no tuviéramos una visión y misión tan definida y comprendida por nuestras autoridades hubiésemos caído en la tentación de convertirnos en cualquier tipo de organización, diferente a una Universidad Católica, desde un instituto tecnológico hasta una empresa lucrativa.

Luego de diez años he podido desentrañar parte de esas palabras, que aún ahora me cuesta entender a profundidad, pero que en el día a día, sobre todo cuando tengo que tomar alguna decisión importante en el quehacer de mi trabajo debo retomarlas para no perder el norte.

Comunidad: Es el tener un pasado común (largo para algunos, corto para muchos), experiencias conjuntas, buenas y malas; conocimiento del uno al otro. Una comunidad es un grupo de personas preocupadas entre ellas, no solo un conjunto aleatorio de personas que se encuentran en un lugar; con expectativas comunes, no solo inmediatas ni individuales, sino sobre todo convencidos de poder lograr la visión de la UCSS. Un futuro común (corto para algunos, largo para muchos) que incluye a todos los jóvenes que se incorporan año a año a esta comunidad y que no dejarán de pertenecer a ella por terminar sus estudios o sus labores, sean académicas o administrativas.

Formar Hombres Libres: Formar a jóvenes que sin importar su condición social, económica o laboral puedan forjarse un futuro diferente, pero a la vez, hacerles responsables de sus propias decisiones.

En más de una conferencia tanto en el aspecto académico, como organizacional a las que he asistido, una de las constantes ha sido: incidir en los objetivos de la organización; en otras palabras, es poner como centro de toda actividad la Visión de la UCSS.

Creo que a través de estos diez años las autoridades han mantenido el rumbo hacia el objetivo (Visión); espero que continuemos todos, no sólo las autoridades en desarrollar conscientemente nuestras labores con esta misma Visión.

### JORGE OLIVA

Ex alumno • Profesor de la Universidad Católica San Pablo (Arequipa)

Es hermoso poder compartir en estas pequeñas líneas una experiencia que ha marcado el caminar de mi vida. Estudie y enseñé en la universidad Católica Sedes Sapientiae, y tuve la oportunidad de que, en compañía de muchos, hemos caminado al encuentro de una verdad que se hace real en el corazón de cada uno. Maestros y alumnos hemos caminado y debemos seguir caminando, consagrándonos «a la investigación, a la enseñanza y formación de los estudiantes, [que] libremente nos reunimos[...] animados todos por el mismo amor del saber»<sup>1</sup> queremos dar lo mejor de nosotros para el bien de la humanidad<sup>2</sup> y promoción de la cultura<sup>3</sup>. «La universidad Católica se dedica por entero a la búsqueda de todos los aspectos de la verdad en sus relaciones esenciales con la Verdad suprema, que es Dios»<sup>4</sup>. Una verdad que es la respuesta al corazón de cada uno de nosotros; no sólo del maestro, sino de todos y cada uno de los alumnos que participamos de la comunidad universitaria.

1 Cf. Ex corde Ecclesiae, nº 1.

2 Cf. Recordar que el fin de la búsqueda de la verdad es hacer de la existencia humana, una existencia más digna. Ver Fides et ratio nº 3, 5.

3 Cf. Ex corde Ecclesiae nº 12.

4 Cf. Ex corde Ecclesiae nº 4.

Compartir una vida, una verdad, una esperanza, un camino son realidades que das sin esperar recibir, pues no tienen precio. Es una experiencia de tal profundidad, que a la vez que compartes el haber encontrado un misterio que es respuesta para tu vida es la alegría de otros; y esa alegría sigue llenando más tu vida como maestro.

Andrés Aziani decía en unas de sus cartas a Luigi Giussani: «Cristo es la vida de mi vida. En él se resume todo lo que yo quisiera, todo lo que busco, todo lo que sacrifico, todo lo que se mueve dentro de mí por amor a las personas con las que me ha puesto». Esta frase de mi querido profesor y amigo Andrés es el pilar de mi magisterio; que hoy todavía empieza a nacer, y que reconozco empezará a seguir creciendo más por haber encontrado una respuesta en la que se resume todo de mí: Cristo. Esta pasión como la ha vivido y compartió Andrés; y se reconoce entre líneas, es una pasión que ha dejado huella ahora en mí y en mi magisterio; pues cada día me siento agradecido al haber encontrado a Cristo. Verdad que me impulsa a compartirlo en cada gesto de mi ser con todos y cada uno de mis alumnos.

## **IGOR NAVARRO**

**Director del Sistema de Bibliotecas de la UCSS**

Es difícil resumir diez años de mi vida en unas pocas líneas. Porque eso es lo que significa para mí trabajar en la UCSS. Parece que fuera ayer que iniciáramos la empresa de la UCSS, compartiendo un sueño con Mons. Lino Panizza. Ofrecer educación superior de calidad, católica y buena y que no sea cara. Algo difícil de creer. Hace diez años Lima Norte me parecía tan lejana e inhóspita. Como una tierra del lejano oeste, con sus costumbres peculiares, el complejo Susy y las noticias en los titulares de los diarios chicha, eran las pocas referencias que podía tener de tan alejado lugar. Pero aún así nos arriesgamos en una aventura casi imposible. De este modo, iniciamos la Universidad. Muchas de las cosas fueron iniciadas de cero. Otras

fueron el aporte de generosas personas e instituciones. Fue iniciar detrás de una promesa. Puedo testificar que he visto la Universidad construirse ladrillo a ladrillo. Asimismo, he visto crecer y madurar las ilusiones y esperanzas de tantos jóvenes, que tímidamente, cruzaban el umbral de la Universidad por primera vez. Y después de un tiempo, no sin esfuerzo ni sacrificios, recibir un título, como prueba de haber concluido la carrera. Pero más que el título, lo que más me fascina es ver ese particular brillo en sus ojos cuando se están graduando. No producto de la emoción del momento, sino del que sabe que ha cumplido un reto, superado una prueba, una carrera. Del que sabe cuantas pruebas y dificultades tuvo que vencer. Descubrir que hay un Destino, más grande y poderoso que todas nuestras pretensiones, envidias, flaquezas, temores. Demostrarse y demostrarle al mundo que podemos ser más fuertes que aquellas. Porque nuestra vida está compuesta por estas pequeñas y cotidianas batallas que cada día enfrentamos y que cada día, mirando el Destino, podemos vencer. Puedo afirmar que mis ojos han visto cosas que nunca hubiera imaginado ver.

## **JOSÉ ANTONIO BENITO**

**Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades**

Trabajar en la UCSS es formar parte de una comunidad educativa con una propuesta atractiva (humanista, católica, peruanista) para formar jóvenes íntegros, entusiastas, líderes del Perú y de la Iglesia. El aporte de una Universidad Católica a la comunidad académica universitaria es la permanente búsqueda de la verdad desde nuestros campos específicos, la renovada pasión por el compromiso diario con el Perú y la realidad más inmediata, el compromiso con los problemas urgentes de nuestro tiempo (globalización sin perder nuestra identidad).

Mi trabajo es estar disponible al proyecto institucional. Abrir caminos para que profesores, egresados y alumnos ensanchen nuestros proyectos. Comencé apoyando al curso de Antropología con mi separata *El sentido religioso del Perú* al inolvidable y querido profesor Andrés Aziani, luego coordinando el área de Historia durante 9 años, ahora colaboro desde el CEPAC, Centro del Patrimonio Cultural, con la formación de jóvenes defensores del

patrimonio, en la organización de seminarios, cursos y congresos, publicación de folletos y libros, exposiciones, programas de radio (en Santa Rosa, Radio María) y TV (programa de Horizontes o los Especiales de PAX TV), tanto en la Universidad como en otras instituciones donde podamos llevar a cabo nuestros programas.



## Cómo «enseñar» el lenguaje académico en las aulas

Paola J. Arana Vera

**E**n los años que tengo de experiencia dictando los cursos de Lengua y Redacción, algunas de las primeras preguntas que formulo al salón de clases son las siguientes: *¿a qué se le llama lenguaje académico?* y *¿cómo se caracteriza dicha variedad de la lengua?* He recibido múltiples respuestas. Por su parte, los alumnos, también se cuestionan, por lo que muchas veces, contestan con otras interrogantes: *¿qué variedad debemos dominar?*, *¿cuál censurar?* o *¿cuál es la utilidad de conocer la lengua culta?* La respuesta es sencilla: si queremos emitir información o intercambiarla en un ambiente académico (como lo es la universidad), debemos asegurarnos de que nuestras palabras sean transmitidas con objetividad, sin caer en ambigüedades, dobles sentidos, etc., y para ello

contamos, justamente, con la variedad más aceptada y con mayor prestigio: la culta, que es la que se debe usar al momento de redactar para otros.

Obvio es que no todos hablamos el castellano de la misma manera, y estas diferencias pueden ser por varios motivos, sobre todo en un país como el nuestro que se caracteriza por ser multicultural y plurilingüe: para empezar, no todos procedemos del mismo lugar, por tanto, nuestro modo de hablar puede caracterizarse porque optemos por algunos regionalismos o voces propias del lugar en el que hemos nacido, el tono (el famoso *dejo* que de una u otra manera puede darnos la idea de qué zona procedemos), etc. Asimismo, no todos recibimos el mismo tipo de educación, no todos tenemos las mismas oportunidades de desarrollo

ni el mismo interés por la lectura, en fin. ¿Qué hacer en un salón de clases cuando nos topamos con tanta diversidad? ¿Cómo enseñarle al alumno a manejar un tipo de lengua con el que pueda comunicarse de manera fluida? La respuesta sigue siendo sencilla: es algo que no podemos enseñarle, porque hacerlo podría significar transgredir su propia identidad.

Lo que se puede hacer es motivarlo a que se sumerja en el mundo académico. ¿Cómo?: estimulándolo a la lectura a partir de textos sencillos que generen su interés (hay que tener muy presente que lo que le gusta al profesor no necesariamente tiene que gustarle al muchacho que recién empieza en la universidad).

¿Qué ocurre si damos por sentado el hecho de que el alumno lo sabe todo y empezamos con lecturas que contienen un léxico rebuscado y que sea hasta para uno de difícil comprensión? Frustramos al estudiante desde un inicio. Sabemos que algunos manejan un léxico limitado, por lo que un texto de dicha naturaleza podría resultar confuso desde su inicio en el hábito de la lectura y sencillamente no le va a interesar descubrir lo que contienen sus líneas porque desde ya se va a ver en la necesidad de estar acompañado de diccionarios, iniciar búsquedas en internet, recurrir a *wikipedia* y hasta al famoso *rincón del vago*.

Sabemos que leyendo, el joven ampliará su vocabulario, conocerá nuevas palabras y se interesará por buscar en diferentes fuentes aquello que le resulte desconocido; pero no debemos olvidar que este debe ser un proceso gradual; evidentemente, no podemos quedarnos en lecturas tan sencillas, hay que ir aumentando de nivel, pero poco a poco tomando en cuenta al grupo al que estamos dirigiéndonos, por ello, hay que conocer la realidad con la que nos topamos. Esta, a veces, puede ser muy cruda. He conocido casos en los que muchachos de ciclos superiores no tienen idea ni conocen conceptos básicos por el simple hecho de que no leen y denuncian en su lenguaje un limitado vocabulario. Como bien afirma José Jiménez Borja, «un rico vocabulario ampliará el ámbito de la ideación».

En otros términos, si no enriquecemos nuestro léxico estaremos incapacitados de crear, de idear, sencillamente de pensar.

Permítanme una analogía muy simple: ¿qué ocurre cuando una persona quiere armar un escritorio?; es necesario que cuente con clavos, madera, en fin, herramientas que le permitan hacerlo; sin embargo, si solo cuenta con clavos o solo cuenta con martillos es imposible que lo logre. ¿Qué ocurrirá si consigue las maderas? Podrá ya empezar a fabricarlo. Algo así es lo que ocurre cuando uno tiene las herramientas que le proporciona la lectura (agilidad mental, capacidad de comprensión, fluidez, léxico variado): empieza a responder adecuadamente, redactar no se le hace tan tedioso, podrá cumplir entonces con las expectativas. Si tomamos en cuenta esto, entonces por un lado, tendremos un escritorio terminado, quizá no perfecto; por el otro, un texto bastante comprensible y que cumpla con los requisitos mínimos, que son la claridad, la coherencia y la propiedad.

Asimismo, es necesario que el alumno, tal como lee, también hable y escriba; ya que no podrá interesarse por ninguna actividad si él mismo no las desarrolla, tal como afirma Luis Miranda, reconocido lingüista.

¿Cómo hacer para que se desinhiba y pueda salir al frente, a pararse frente a cuarenta o cincuenta personas y pueda exponer de manera que se le entienda? Es primordial que el alumno sienta un clima de confianza en el que pueda expresarse sin timidez, y dado que el salón de clases es uno de los ambientes en el que va a desarrollar sus potencialidades, los profesores debemos impulsarlos a hablar, animados siempre con un clima de cordialidad y respeto mutuo, pues nunca falta el *pillo* que de todo se ríe y contagia al resto. Así, de nada va a servir que el alumno tenga todos los conocimientos en su mente; si en lugar de interrumpirlo, reírnos de sus formas o faltarle el respeto, empezamos por permitirle continuar, saber cuándo —y sobre todo cómo— corregirle y aceptando sus ideas

(que no necesariamente tienen que coincidir con las del profesor) estaremos forjando personas preparadas, hábiles y capaces de desenvolverse adecuadamente en cualquier circunstancia.

Finalmente, hay que dejarlo escribir; no somos quién para cortarle la iniciativa; que escriba donde quiera (mientras no sea en las carpetas) y cuanto pueda; el alumno sabrá qué resulta pertinente y qué no. Claro está que debe hacerlo respetando los principios de la redacción: léxico apropiado (las formas familiares no siempre coinciden con las exigidas por la norma), ortografía y puntuación correctas (por un signo de puntuación que colocamos en un lugar que no corresponde se corre el riesgo de cambiar el sentido del texto), coherencia (no podemos permitirnos contradicciones en un papel porque, como bien señalan los manuales, el escrito debe valerse por sí mismo), por último, hay que ajustarse al interlocutor (es necesario adecuar nuestro registro o modo de hablar a la persona a la que nos estamos dirigiendo).

Entonces, ¿a qué se le llama lenguaje académico?, es aquel que permite que, aunque con cierto rigor, alumnos y profesores se comprendan. ¿Cómo se caracteriza dicha variedad de la lengua? Diré que es distintiva y tradicional, definitivamente, porque es un lenguaje especializado que comprende de manera adecuada quien ya ha sido iniciado. ¿Qué variedad debemos dominar?... ¿dominar?, salvo la científica, quizá todas (la formal, la coloquial y hasta la popular), para así saber cuándo y en qué situación utilizarla. ¿Cuál censurar? Ninguna, porque todos los tipos de lengua nos serán útiles en diferentes momentos de nuestras vidas: quizás usemos la *vulgar* al momento de celebrar un triunfo de la selección peruana o al momento en que nos roben la cartera, en el que dudo mucho que nos dirijamos al ladrón con un respetable: «Señor, ladrón, por favor, no me robe», y menos él nos responderá: «Entiéndame, señorita, le tengo que robar, es mi trabajo, de esto vivo».

No censuremos ninguna; pero eso sí, como personas instruidas y preparadas que estamos todos camino a ser, jamás evitemos expresarnos de manera culta, pues así demostramos nuestro grado de sabiduría e intelección.

#### BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE, Mauricio y Christian ESTRADA (editores)  
2008 *Redactar en la universidad*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

CISNEROS, Luis Jaime  
2009 *Aula abierta*. Lima: Grupo Editorial Norma.

EZCURRA, Álvaro (coordinador)  
2009 *Iniciarse en la redacción universitaria*. Lima: PUCP.

JIMÉNEZ BORJA, José  
1955 «Lenguaje e individuo». *El Comercio*, diario de Perú.





## Una mirada humana a la educación docente

Vanessa Cavenago

**E**l idioma inglés me ha interesado una buena parte de mi vida. Recuerdo que cuando era pequeña y apenas había empezado a leer, en la casa mi familia veía videos en inglés, y la trama y rapidez con la que desaparecían las frases de la traducción, además del torpe ritmo de mi lectura, imposibilitaban la comprensión pero despertaban al mismo tiempo esa curiosidad y deseo por llegar a entender lo que escuchaba sin tener que leerlo. Creo que esa fue la primera vez que el inglés se convirtió para mí en una necesidad, necesidad que con el tiempo terminaría siendo mi profesión.

Estudié inglés hace algunos años atrás antes de ingresar a la universidad, lo que me permitió enseñarlo a muy temprana edad y ganar experiencia como enseñante en los tres niveles: inicial, primaria y secundaria; descubrí las diferentes formas que tiene un alumno de entender y recibir el idioma dentro de un aula de clases debido a su desarrollo en estas etapas; sin embargo creía que me hacía falta algo más que saber el

idioma, necesitaba el bagaje que un idioma trae consigo: la cultura, su funcionalidad, la historia, el arte que de ella nace, entre otras cosas que solo la universidad puede proporcionar.

Ingresé a la universidad con el interés de aprender todo lo que ella me pudiese ofrecer y las dificultades y exigencias que ello podía acarrear. Así siempre traté de escuchar y observar (dentro de mi inquietud de estudiante universitaria) la forma en la que mis docentes presentaban una clase o un tema, la relación que establecían con los alumnos y sobre todo la exigencia que ellos demandaban de nosotros como parte de nuestra formación como docentes. Estas circunstancias han ido marcando en mí lo que sé y hago actualmente en mi rol de profesor, es por ello que a veces puedo verme explicando una clase de la misma manera en la que uno u otro docente me enseñó o despertando la atención de mis alumnos siguiendo el mismo ejemplo.



Siempre me mantuve trabajando y eso me dio la posibilidad de experimentar los cambios que fueron dando estos conocimientos en la forma de llegar a mis alumnos, dependiendo de sus intereses y edades, basándome en los sustentos académicos que respaldan lo que uno como docente transmite así como otros aspectos que van tomándose en cuenta en cuanto uno va ampliando la forma de ver la carrera.

Después de cinco años acabé la carrera de Educación y contaba con una perspectiva más amplia de lo que se podía hacer con el inglés y las formas en la que podía aplicar lo aprendido, pero siempre estaba presente en mí el deseo de enseñar. Otras oportunidades relacionadas a la educación aparecieron y me dieron la visión y la madurez que necesitaba para enfocar las razones de por qué uno educa y la mirada que se debe tener cuando lo hace. Mientras iba experimentando la docencia y el nacimiento de otros proyectos relacionados a la carrera, surgió la propuesta de enseñar en la universidad, específicamente a los primeros ciclos de la especialidad, hecho que recibí con mucha expectativa.

La enseñanza en la universidad requiere una mayor exigencia como profesional, una mayor dedicación por brindar la enseñanza adecuada para llegar a los alumnos, pues en algún momento impartirán lo que nosotros comunicamos. Requiere, asimismo, el cuidado de no perder una mirada de preocupación, de confusión, de interés frente a un tema explicado, la provocación de ayudarlos a estar atentos y activos en clase, interesados por lo que deben aprender.

Enseñar es la forma en la que un docente puede transmitir no solo conocimientos sino todo el potencial

que tiene como profesional y como ser humano; esta conciencia exige al docente seguir preparándose y no perder de vista la constancia de un crecimiento académico.

#### ¿QUÉ ME HA DADO LA UNIVERSIDAD?

La universidad me ha dado la perspectiva necesaria para tener la conciencia de ser docente en el campo en el que me toque trabajar y la forma en la que la carrera docente se me presente.

Gran parte de lo que sé y hago se lo debo a mis profesores de la universidad que con su exigencia, su profesionalismo e interés por crear en nosotros una cultura de investigación respecto a la carrera, fueron moldeando la labor del profesor que tengo en mente cuando trabajo y estoy frente a mis alumnos.

Diría también que algo que la universidad me ha dado y creo que muy pocas universidades me habrían podido dar es esa mirada humana de mi carrera, la cual fue formando en mí la conciencia de que tras de los rostros que tengo en frente están las exigencias individuales, las vidas de cada uno de mis alumnos, y es a ellos a quienes debo responder el tiempo en que los tenga conmigo e incluso después. Aprendí que la educación es un medio para ayudar a descubrir qué es lo que verdaderamente queremos, más allá de la carrera que escogemos, como respuesta de nuestra verdadera exigencia por responder a la vida. Esto despertó en mí cada curso en el que la relación con lo que leía o estudiaba tenía que ver conmigo hasta suscitar las ganas de querer aprender más.

## Micrófono abierto







## Entrevista al filósofo Carlos Díaz

Rauf Neme Sánchez

**R**ecientemente, el filósofo español Carlos Díaz fue invitado a nuestra universidad y ofreció un ciclo de conferencias en donde reflexionó sobre el poder unificador del amor y la importancia de ser filósofo hoy. En la siguiente entrevista el destacado académico conversa sobre la educación, la posmodernidad y el multiculturalismo.

*¿Cuál puede ser el papel del maestro en un tiempo donde las verdades han sido puestas en cuestión y están afectadas por la sospecha?*

El famoso magisterio de la sospecha ¿verdad? De Marx, Freud, Nietzsche y otros. La sospecha ni afirma ni niega, por lo tanto el que sospecha se condena a sí mismo a

no afirmar y por tanto no es enemigo. El que sospecha, sospecha, pero no dice nada, ni a favor ni en contra, así que me tiene muy tranquilo los sospechosos de la sospecha. Ahora otra cosa es si me dices que hay algo más fuerte que la sospecha que es el escepticismo y el relativismo o el nihilismo. Como sabemos la diferencia entre escepticismo y nihilismo es que el nihilismo es el gran absoluto del escepticismo, nihilismo, *nihil*, nada, no queda nada en pie, pero frente al nihilismo, al escepticismo, al relativismo está la lucidez, es un problema de lucidez, si alguien me dice: «Mire usted maestro afirmo absolutamente que todo es relativo». Ese es alguien a quien le falta lucidez. ¿Por qué? Está afirmando que todo es relativo, y quien afirma niega el relativismo. Si yo digo: «Afirmo absolutamente que todo

es mentira», también es mentira mi afirmación de que todo es mentira. Es una aporía. Entonces yo le tengo que decir simplemente que esta aporía se llama una contradicción performativa en lógica, se contradice al hablar, y por lo tanto que no me moleste, que tengo poco tiempo, que se calle.

***Muchos de los discursos que cuestionan estas verdades absolutas generan en cierta medida en los alumnos como un discurso de la inacción.***

Sí, esa es una derivada. Si todo es relativo, para qué levantarme. Si todo está mal y no voy a poder hacer nada por los demás ni por mí mismo, pues me pasaría tres años bisiestos en la cama sin ganas de levantarme. Pero la inacción que deriva del relativismo y del escepticismo a su vez es falsa porque ser inactivo del todo significa dejar dormir las tripas, y las tripas se despiertan pues son activas, necesitan comer. Es decir que desde el punto de vista vital, quien predica la inacción al predicarla está ejerciendo una acción con lo cual vuelve a contradecirse. Y por otra parte, la inacción famosa es cosa de los ricos pues los pobres tienen que trabajar hasta los domingos. Los pobres no tienen descanso. Los ricos pueden ser perezosos. Entonces esta filosofía de la inacción y del relativismo es un caldo de cultivo tremendo de la injusticia social. ¿A quién beneficia decir que todo es relativo, que no hay nada que hacer? Beneficia al desorden establecido, a que todo siga igual, por tanto es el arma del poder. El relativismo, el nihilismo y la sospecha son concomitantes con el poder, para que la gente no se mueva, no tenga ilusión. Y por otra parte es una actitud lesiva para la buena salud mental, porque el que no hace nada, el que no ve salida, el deprimido, es un desesperanzado y perder la esperanza es de alguna forma empezar a morir. Lo que llamaban los clásicos la anticipación de la muerte, la desesperanza. Entonces da la casualidad que es esta izquierda caviar, la que gloriosamente goza de todos los bienes terrenales, quien manifiesta una cierta displicencia respecto de la

vida que no es verdadera. Ellos viven como los dioses, o procuran vivir en su Olimpo y predicando diríamos del siguiente modo: «El escepticismo para los olímpicos y la inacción para los pobres». Odio profundamente este pensamiento posmoderno. Por otra parte tampoco es posmoderno, porque para que fuera posmoderno hubiera debido superar la modernidad, la cual se expresa en el adagio «libertad, igualdad, fraternidad». Y yo me pregunto: ¿está superada la fraternidad? ¿Está superada la desigualdad? ¿Está superada la libertad? Entonces presumen de posmodernos cuando realmente son antiguos. ¿Qué es lo más antiguo? La esclavitud. Y esto es lo que ellos necesitan. Caviar, o rojo por fuera y blanco por dentro, en fin como ciertos vegetales.

***Cuestiona mucho la incoherencia política de esa izquierda...***

Es que no es izquierda. También es una mentira. La izquierda ha sido siempre el movimiento obrero, y toda la vida han luchado... Yo puedo hablar mediante este micrófono que tú tienes en la mano, y todo esto —el micrófono, la luz— ha sido logrado como plusvalía a costa de la minusvalía de los pobres. ¿De dónde ha surgido la plusvalía de los ricos, de los dueños de los ordenadores, de los frigoríficos, de las casas? De la minusvalía. Es decir de pagarle menos de lo que vale el trabajo al obrero, de la acumulación de capital. Entonces el obrero siempre ha tenido que luchar para evitar, al menos, lo que se llamaba en el siglo XIX la hora «n» de la prostitución, que consistía en que los obreros no ganaban prácticamente ni para mantenerse. A eso se le denominaba la ley de bronce del salario. No tenían ni para jabón, simplemente lo necesario para hacer funcionar la maquinaria, para que funcionara hasta que el obrero se muriera joven. Por lo tanto, los obreros nunca han predicado la pereza ni han predicado el escepticismo ni el relativismo ni el nihilismo. Donde ha habido clase trabajadora, ha habido lucha de clases. No nos gustara la forma en que se ha producido o la violencia con la

que se dio, pero sí ha habido lucha, ha habido ilusión, ha habido esperanza, ha habido comunión: «Proletarios de todos los países comunícense, únense». Eso muestra que la verdadera izquierda es lo contrario de esta supuesta izquierda académica y parásita, a la que debería quitarse de en medio y a la que se le debería evitar el acceso a la docencia porque están criando criaturas perversas, porque ellos son perversos, y cada cual recoge lo que cosecha.

*Me gustaría partir ahora de un tema que me llamaba la atención a razón de que era parte de su conferencia. El principio del amor como principio de unión, de cohesión...*

Y también de justicia.

*Pero actualmente en los debates en lugar de un principio de amor más bien se prefiere el principio de la tolerancia*

En primer lugar, para predicar la tolerancia hay que tener competencia deóntica. ¿Qué es esto? Pues yo no tengo competencia para que no llueva. No puedo decir: «No voy a tolerar que no llueva». Me falta esa competencia deóntica, de que deba no llover. Por tanto para manejar la tolerancia hay que tener competencia deóntica y por ende hay que ser justo. Entonces son incompetentes deónticamente aquellos que practican o predicán la intolerancia como una forma de indiferencia y de relativismo. Evidentemente, si yo soy un egocéntrico, un narciso perverso, puedo decir: «Yo tolero que te maten, no te preocupes». O tolero que violen a una niña de seis años si soy muy tolerante. Esa es la tolerancia con el mal. Entonces para ser tolerante hay que ser tolerante con el bien, no con el mal. Y después la tolerancia exige la participación, el compromiso de uno. Si un hijo mío se drogara, yo no le voy a decir: «Soy tolerante, drógate», porque eso iría en su perjuicio. Sino que yo

le diría: «Hijo mío, vamos a trabajar tú y yo juntos, y yo voy a hacer sacrificios, los que te pida a ti, los voy a hacer yo para ver si salimos de este problema». Por lo tanto, la tolerancia exige sacrificio, es producto de la generosidad y no de decir: «¡Ah! Muérete perro, si ya a mí me da igual». Esa forma de tolerancia es indiferencia. Por tanto los mismos posmodernos son los mismos que se sirven de la predica de la tolerancia para que no se comprometan contra el dolor...

*O dicho de otro modo, tolerar hasta el punto en donde no se afecte el bien del otro. En ese sentido, la tolerancia en lugar de cohesionarnos es más bien como una protección individual...*

Un protección egocéntrica...

*Y se afianza también con la defensa de las culturas o de los grupos minoritarios, pero donde la tolerancia no implica realmente la comprensión.*

Gracias por no matarme tendría que decir el tolerado. Esto es producto del multiculturalismo. Yo sinceramente creo que no todas las culturas son iguales porque no tienen todas el mismo carácter ético y humanista. A mí la cultura de la antropofagia, aplicada sobre mí mismo, me molestaría, porque me comerían. Yo no puedo tolerar la cultura de la antropofagia ni la cultura de la ablación de clítoris que en toda África se lleva a cabo. ¿Por qué? Porque eso es intolerable. Entonces, tolerar lo intolerable es una forma de perversión. Sinceramente creo que hay culturas mejores que otras. Esto no debe llevar a las culturas mejores a aplastar las peores, sino ayudarlas para que crezcan. Hay culturas del egoísmo, del sálvense quién pueda, culturas del capitalismo, estas últimas son peores que las culturas de la autogestión, del apoyo mutuo. Hay que cambiar ciertas culturas, porque sino para qué vamos a cambiar el capitalismo. El capitalismo es una cultura que hace que tres de cada cuatro mueran de hambre en este momento. Yo por decencia



y por coherencia tengo que luchar contra la cultura del capitalismo, de la cual forman parte y parte importante todos estos apologetas del escepticismo, de la posmodernidad.

Entonces es el rostro de la viuda, del huérfano y del extranjero el que me lleva a luchar contra la cultura que produce muerte, orfandad y extranjería.

***Pero el argumento que existe una cultura que puede reconocerse como mejor que otra ha sido utilizado muchas veces para diezmar a los grupos minoritarios***

Muchas veces se utiliza, por ejemplo, el amor para matar. Ahora bien lo que hace falta no es entonces predicar una cultura del odio sino de predicar no solamente el valor del amor, sino la virtud de amar. Por eso decía Platón que quien hace justicia no es la justicia sino el justo. Justo es aquel, dice Platón, que está dispuesto a dar su vida y llegar a muerte en cruz por los demás. Fíjate, muerte en cruz, y eso ya está en Platón. Entonces no hay que ir de la justicia al justo sino del justo a la justicia. Si no hay justos, no hay justicia. Si no hay amorosos, no hay amor. Entonces si alguien me argumenta contra esto, apelando al hecho de que efectivamente muchos utilizan mal la palabra amor y en nombre de eso se explota a los demás, digo pues qué hace falta, ¿tirar al niño al que estamos lavando en la bañera con el agua sucia? Tenemos que tirar el agua sucia pero no al niño. No tenemos que tirar el amor, sino realizarlo. Y denunciar a todos aquellos que hablan de amor y solo generan odio y egoísmo recalcitrante. Yo

sería relativista si no tuviera una escala de valores, pero la tengo. Tengo una escala de valores que me dice que amar es más valioso y mejor que odiar, que compartir es más educativo y más generativo de humanidad que consumir, abusar y destruir. Hay cosas que son mejores que otras: a todos nos gustan que nos quieran y no que nos maltraten; que nos reconozcan por nuestro nombre y no simplemente nos llamen numéricamente como en los campos de concentración. Esa cultura personalista y comunitaria es de justicia y de testimonio, lleva al que la defiende muchas veces a la muerte, y muerte en cruz. Entonces la prueba de la verdad de lo que uno cree es la forma en que los perversos se concitan contra él. Un maestro se nota inmediatamente cuando los perversos, los mediocres se concitan contra él. Esa es la prueba de que uno es maestro. Yo estoy cansado de mentiras, mentiras de posmodernidad, mentiras de catedráticos que defienden el indigenismo y luego tienen a indígenas como esclavos en su casa. Nos han mecido la cuna con demasiados cuentos y yo ya no estoy para esos movimientos. Tengo 65 años y me estoy empezando a morir y quiero que mis palabras coincidan lo máximo con mis convicciones.

***Aún me queda una duda, y qué ocurriría con aquellas culturas que su escala de valores difiere de la occidental***

Si es diferente, correcto. Si es contraria, no. Si es contraria, ellos contrarían mi posición y por tanto yo debería contrariar la suya. Estaremos en guerra. Es que las cosmovisiones no solamente consisten en afirmar sino también en destruir al adversario, no a la persona del adversario, sino a las falsas convicciones del adversario; y en eso hay que arriesgar, te van a ningunear si vas a hacer eso. Si me permites un ejemplo personal, yo con doscientos libros son un perfecto desconocido, porque no puedo entrar en los círculos de las grandes editoriales. Todo tiene un precio Ese precio hay que pagarlo con la propia sangre, aunque hablo metafóricamente, a veces

también viene la sangre. A un compañero mío, profesor de la Pontificia Universidad de México, un hombre que roncaba mucho y que me molestaba al dormir porque la pared que nos separaba era muy delgada, una noche se lo llevaron y lo mataron esa misma noche porque era un hombre que predicaba con el ejemplo. Aquella noche yo me decía: «Además de los ronquidos, ¡qué ruido hace!»; y era que lo estaban sacando de la casa. Ese es un educador. Yo mientras tanto soy un palabrero, porque no me han matado, no me han castigado, simplemente me han ninguneado y poco.

***En ese sentido la tarea de un educador se comprueba con su sacrificio.***

Claro, la verdad del maestro es el martirio. En serio. No es masoquismo. No es mátenme para que entonces tenga yo una aureola de santo...

***O una estatua en la plaza...***

Una estatua ¿verdad? Que luego van a cagar las palomas indefectiblemente. O simplemente muchos pasan la vida buscando un buen epitafio sobre su tumba. Pues no es para eso... el maestro está convencido de que un grano

de trigo que se hunde y se siembra por amor de alguna manera resucita, quizá no en su generación. A veces pienso que nosotros educamos para nuestros bisnietos, no para nuestros hijos, porque está la cercanía que impide ver la distancia de lo profundo. Muchas veces observamos que nuestros hijos no han querido ser educados en nuestra cultura, pero ellos procuran educar a sus hijos, es decir a nuestros nietos, en esa misma cultura. Yo en esto a la larga creo que hay en todo ser humano más cosas dignas de admiración que de desprecio a pesar de todo, y si me equivoco, pues no habré hecho mal a nadie, ni siquiera habré perdido. Si me equivoco, pues me he equivocado, pero volvería a repetir el error.

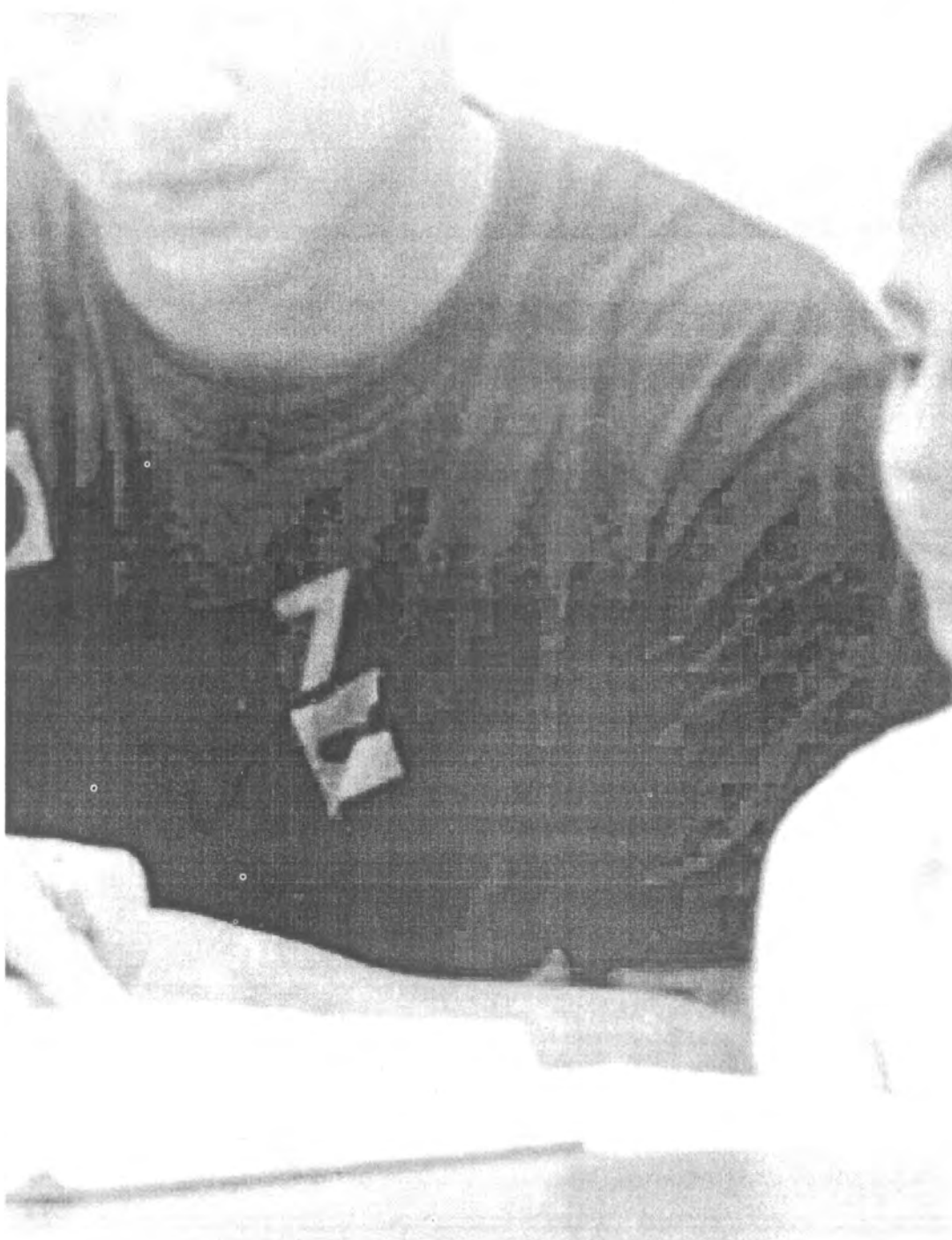
***Para culminar, usted señala que un maestro debe volver a las fuentes originales y tradicionales que son los «clásicos»...***

Un maestro o un filósofo que lea libros con menos de mil años de antigüedad es un mal maestro. Yo prefiero leer a Platón que a cualquiera de estos deconstructivistas modernos. Por lo general hay que leer a los clásicos, y clásico también puede ser un moderno pero si es clásico.





# Espacio del Tutor







## Las conversaciones. Otro modelo para comprender un texto

Hilda Neyra Reátegui

*«Una de las formas más empleadas para fomentar la conversación y el análisis reflexivo, en la tarea pedagógica, es la lectura de textos. Además representa una técnica importante para evaluar cualitativamente el desempeño lector de los alumnos».*

Alonso 2005: 73

**A**l conversar actuamos, y al actuar cambiamos el curso normal de los acontecimientos y nos configuramos en un nuevo espacio o condición psicosocial. El lenguaje conversacional es una forma muy común de comunicación y es importante prestarle la atención que merece. Se trata de una acción tan frecuente que, por lo general, no se le da valor, sin embargo, establece una diversidad de aspectos subjetivos que se expresan en sistemas significativos, que implican una representación personal en su riqueza y complejidad.

En la comunicación se genera un conjunto de habilidades, en donde interactúan procesos subjetivos

individuales. Al respecto, Gonzalez (2006: 32) explica que podemos reconocer que a través de la comunicación, estamos intentando conocer otro nivel diferenciado de la producción social, accesible al conocimiento solo a través del estudio diferenciado de los sujetos cuando comparten un evento, como el acto comunicativo. Sin embargo, este proceso no es tarea sencilla pues son diversos los modelos y contextos donde se establecen y uno de los más privilegiados es el lenguaje que se establece en la conversación.

### Normas para una buena conversación

Según Neyra (2004: 77) hay cuatro normas generales que se pueden considerar para establecer una buena conversación, estas son:

1. Saber exactamente lo que desea comunicar. Si el emisor no tiene claridad en las ideas o hechos que

desea transmitir probablemente habrá confusión en los mensajes.

2. Usar las palabras que mejor transmiten la idea o los hechos que buscamos comunicar.
3. Adecuar el tono de voz, según las ideas y sentimientos que se comunican. Descartar conversaciones o exposiciones donde se permanece con el mismo tono. Hay que combinar diversas modalidades: Expositivo, dialogal, emotivo, enérgico, coloquial, etc.
4. Conversar de tal manera, que el oyente vaya entendiendo lo que decimos, conforme vamos hablando.

En referencia al tema, Avendaño (2006: 24) destaca que la conversación es una actividad de interacción social, sin fines trascendentes, que ofrece un alto grado de libertad. Visto así, podemos revisar el aporte de Van Dijk (1983), quien explica que en la conversación no puede haber restricciones categoriales para los participantes, en determinadas situaciones todo hablante participa regularmente sin especificidad. No se dan limitaciones pragmáticas, ya que en una conversación pueden estar presentes todos los tipos de habla. Por tanto, se puede generalizar diciendo que la conversación es la forma elemental de conservación y control de estructuras sociales, en el nivel de relación directa de los participantes.

### **Beneficios que alcanza la conversación en el aula**

Entre los beneficios de la práctica del lenguaje conversacional están los siguientes: el aumento del grado de sociabilidad personal, se aprende a escuchar y a respetar la opinión ajena. Contribuye a lograr un mayor autodominio emocional. Además, tiene otras ventajas, ya que puede realizarse sin formalidades, los participantes pueden intercambiar ideas libremente. No existe una estructura precisa y rígida, a diferencia de lo que ocurre con otras formas de presentación oral.

Por otro lado, la conversación vista desde el espacio del investigación puede ser considerada según González (2006: 68) en la metodología «sistemas conversacionales» que permite integrarse en una dinámica donde se produce un tejido de información en el que cada participante plasma con autenticidad y naturalidad su expresión personal.

Siguiendo a González (2006), las conversaciones generan responsabilidad compartida facilitando a los sujetos a participar de forma reflexiva, siendo capaces de expresar sus experiencias, dudas, tensiones, en un proceso que facilita la emergencia de sentidos subjetivos. De esta forma, la conversación presenta una nueva forma conocida como la argumentación, donde se evidencian las emociones y las marcas de oralidad que distinguen a cada participante.

Por otro lado, en el nivel sistémico del análisis desarrollado por Sacks, Schegloff y Jefferson (1974), la conversación se centra en el estudio de los turnos y palabras como base organizativa de la conversación espontánea. En este trabajo, ya clásico, se reconoce que muchas de las actividades humanas están relacionadas en las diferencias de intercambio verbal, que se manifiesta en las diversas interacciones.

Según Tusón (2002), estas interacciones pueden ser: el carácter dialogal de la conversación, que se produce cuando uno espera su turno para hablar. El orden de los turnos y la duración en el seguimiento de la conversación. De esta forma, se establece un equilibrio en la interacción conversacional, donde la duración no es específica, así como el número de participantes. Cabe resaltar, que para la transmisión de información a través de unidades formales de construcción, intervienen mecanismos interpersonales de reparación informal, que se activan según el estilo del hablante.

Como lo explica Gumperz (1982), para conversar es necesario que exista un «compromiso conversacional», que será necesario mantener a lo largo de la interacción comunicativa; a esta dinámica se le conoce como el «principio de cooperación», que

es el principio regulador de la actividad conversacional que se mantiene durante toda la interacción dialogal. Al respecto Gonzalez afirma: «Las conversaciones se estimulan sugiriendo temas y reflexiones a través de comentarios realizados en forma abierta, con la finalidad de transmitir al otro el deseo de expresarse» (2006: 69).

Desde el rol docente, podemos destacar la formación comunicativa que asume frente al proceso de enseñanza aprendizaje. Según lo propone Valer et al. (2000: 224) en un enfoque pedagógico, es el docente quien comunica los saberes, de esta forma, explica, informa y trasmite sus conocimientos mediante la interacción comunicativa.

### ***Recomendaciones para establecer una conversación reflexiva***

Por excelencia, la conversación es uno de los recursos docentes que sirven para promover la reflexión y el intercambio verbal. En la práctica pedagógica, algunas de las preguntas que puede abrir el marco de la conversación, pueden ser: ¿Hemos aprendido o nos han enseñado alguna vez a obtener el máximo provecho al conversar?, ¿Somos conscientes de los beneficios que puede presentar la interacción verbal?, ¿Luego de leer un texto interesante nos provoca conversar?, ¿No tenemos la sensación a veces de no estar comprendiendo algunas ideas centrales del texto y necesitamos conversar al respecto? Al responder sinceramente estas interrogantes, debe surgir la preocupación por fortalecer la interacción comunicativa a través de la conversación.

En la interacción comunicativa, algunas de las recomendaciones que el docente puede considerar al promover el compromiso conversacional son:

1. Fortalecer la capacidad de mantener el principio regulador del lenguaje conversacional durante toda la interacción dialogal.
2. Evitar las distracciones y superar cualquier

distractor que pueda dificultar su atención.

3. Escuchar atentamente lo que dicen, respetar los turnos y emplear el tiempo adecuado.
4. No vacilar en hacer alguna pregunta cuando algún punto no quede suficientemente claro.
5. Fomentar la conducta espontánea y considerar la subjetividad que distingue a cada participante en los estilos conversacionales.
6. Establecer las condiciones pedagógicas para promover el principio de cooperación en las interacciones comunicativas.
7. Proponer técnicas y recursos que permitan desarrollar estilos de conversación entre los alumnos, a partir de actividades como: la lectura oral, la exposición oral improvisada, las escenificaciones, el juego de roles, las simulaciones, el dar instrucciones, los debates, las discusiones, etc.

### ***¿Cómo contribuye la conversación en la comprensión lectora?***

Una de las formas más empleadas para fomentar la conversación y el análisis reflexivo, en la tarea pedagógica, es la lectura de textos. Además representa una técnica importante para evaluar cualitativamente el desempeño lector de los alumnos. Al respecto Alonso afirma: «Entiendo por lectores a gente que emprende una actividad cognitiva que debiera ser voluntaria y cuyo propósito es comprender, dar significado al texto, pues sin comprensión no hay forma de mantener vivo el interés lector» (2005: 73).

Cabe señalar según Benda (2006), que la comprensión del significado de un texto está determinado por la capacidad que tiene el lector para comprender el tema del cual se trata, por la posición que manifiesta frente al tema y de acuerdo al uso que haga de lo aprendido.

Por otro lado, las posibilidades de comprender y apreciar un texto, sea cual fuese, depende

de diversos factores, que también se enriquecen como las experiencias previas en el lenguaje, la inteligencia y el dominio de las diversas disciplinas.

Resumiendo, podemos decir que la facilidad y la precisión con que se reconoce el nivel de comprensión lectora depende de cuatro factores: la cantidad de vocabulario que el sujeto conoce, la familiaridad con el tema de lectura, el contexto semántico y sintáctico, y el uso estratégico de las habilidades cognitivas.

Una de las formas de ejercitar las habilidades cognitivas para fortalecer la comprensión lectora es a través de las preguntas, pues encierran un gran potencial cuando se ajustan a un nivel adecuado, además generan y producen un efecto positivo para el aprendizaje (Cairney 2003:47).

Al respecto Condemarín explica: «Las preguntas juegan un papel importante en el desarrollo del lector pues sirven de modelo para que los estudiantes aprendan a formular sus propias preguntas [...] El propósito de enseñar a los estudiantes a formular sus propias preguntas no es solo para que seleccionen o retengan información, sino para enseñarles a pensar y comprender ante un texto» (1999:200).



### ***El efecto dinamizador de las preguntas en la conversación luego de leer un texto***

Entre los estudios realizados al respecto podemos mencionar el desarrollo de taxonomías de preguntas

(por ejemplo, Barret, 1976; Pearson y Jhonson, 1978), influenciados por la taxonomía de objetivos educativos planteada por Blomm (1956), y una más actual es la prueba TEL (Tabla de evaluación de lectura, de Benda, 2006).

Podemos considerar el aporte de Palincsar y Brown (1983), quienes descubrieron que los alumnos entrenados para autointerrogarse se desenvuelven mejor frente a la lectura. En resumen, con respecto a la importancia de formular preguntas que promuevan la comprensión, podemos sumar el aporte de Cairney (2003: 44), quien aclara los indicadores que se deben tener en cuenta al plantear las preguntas:

- a. El tipo de pregunta realizada
- b. El momento de la pregunta
- c. El tipo de texto que se está leyendo
- d. La forma de plantear la pregunta
- e. El razonamiento de los alumnos y docentes luego de las respuestas

Es así que nuestra mirada se dirige a Barret (1976), quien incluyó las dimensiones cognoscitivas y afectivas para la evaluación de la comprensión lectora, mediante preguntas. En su inicio esta taxonomía fue diseñada para textos narrativos, pero su utilidad aún vigente, puede incluir también diversos tipos de textos (Condemarín 1999:191). Está conformada de cinco dimensiones que permitirán al lector conocer el significado de las palabras, activar los conocimientos previos, formular inferencias, captar el propósito del autor, desarrollar su criticidad, creatividad e imaginación, mediante la organización de ideas. Siendo así, el lector podrá ir midiendo su avance hasta llegar a una interacción que genere la comprensión esencial del texto (cf. Solé de Castillo 2004: 47). Es necesario recalcar que las preguntas deben promover la capacidad de autointerrogarse desde una perspectiva reflexiva más que cognitiva.

Desde esta propuesta, la generación de preguntas orales en el marco de la conversación, así como los

cuestionarios, pueden promover un espacio para la reflexividad y convertirse en un poderoso instrumento para que el docente pueda legitimar la recogida de información, con respecto al nivel alcanzado en el proceso lector desde un enfoque abierto y amplio, capaz de recoger las diversas perspectivas del individuo.

Cabe aclarar según el aporte de Gonzales (2006: 65-66) que el carácter instrumental del cuestionario, cuando se plantea preguntas en forma rígida corre el riesgo de suprimir la subjetividad y el reconocimiento individual que caracteriza al individuo. Añade además: «El instrumento es una herramienta interactiva, no una vía objetiva generadora de resultados capaces de reflejar directamente la naturaleza de lo estudiado independientemente del investigador».

En este sentido, se debe intentar frente a las preguntas no constreñir al otro a una respuesta frente al objetivo sino facilitar su expresión abierta y comprometida. Se debe estimular la producción coherente de información y no de respuestas puntuales (Gonzales 2006: 67).

Para los sistemas conversacionales, así como para el planteamiento de preguntas podemos emplear instrumentos de evaluación, que contribuyan a un mayor reconocimiento de una actividad colectiva para desarrollo de las dinámicas grupales. Es importante resaltar el carácter subjetivo que se debe proponer para lograr que cada participante sea auténtico. Es necesario reconocer que la observación servirá al docente para establecer elementos de juicio que beneficien la dinámica conversacional reflexiva.

**Breve modelo para una sesión de clase**

Organicen equipos de tres o cuatro integrantes. Cada equipo seleccionará un texto (puede ser narrativo, expositivo, argumentativo, etc.) luego lo leerá y elaborará un libreto o guión donde se dé una conversación en la que se incluyan los puntos tratados en la lectura. Los equipos mediante un representante, expondrá el

trabajo realizado, y los demás miembros de los grupos pueden formular comentarios, preguntas y aportes. Es importante que cada equipo exponga en forma auténtica sus ideas y pueda generar un clima reflexivo en donde fluya la conversación y las características propias de cada participante. Seguidamente el docente podrá proponer algunas preguntas que complementen la dinámica conversacional.

Finalmente, espero que esta propuesta sirva para reconocer el carácter dinámico de la conversación, como un novedoso modelo para fomentar la mejora de la comprensión de textos.

**BIBLIOGRAFÍA**

ALONSO, J.  
2005 «Claves para la enseñanza de la Comprensión lectora». Revista de Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

BENDA, A. et ál  
2006 *Lectura Corazón del Aprendizaje*. Buenos Aires: Bonum.

CAIRNEY, T.  
2002 *Enseñanza de la Comprensión Lectora*. Madrid: Morata.

CONDEMARÍN, Mabel  
1990 *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

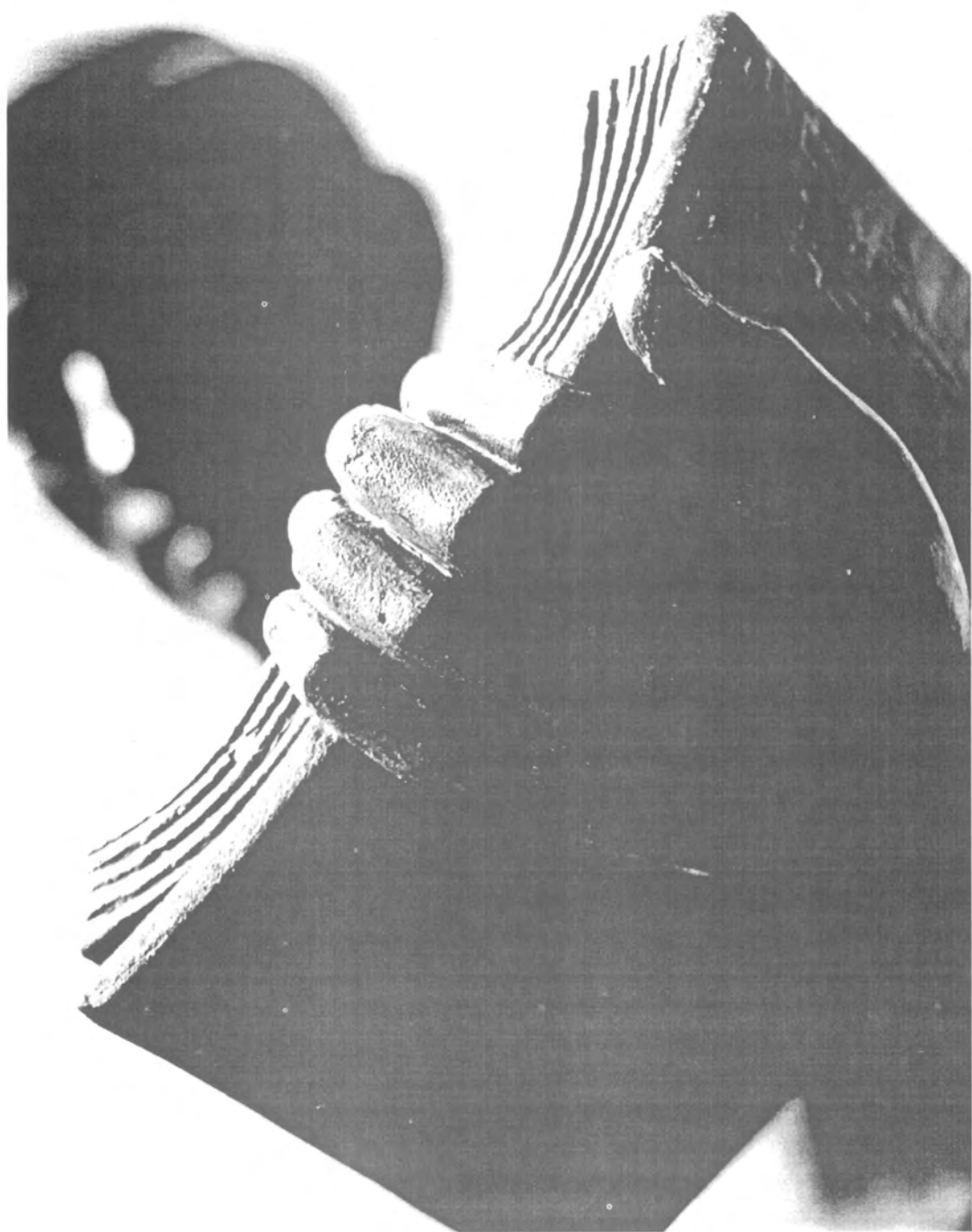
DESINANO, N. y F. AVENDAÑO  
2006 *Didáctica de las Ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Homo Sapiens.

GONZÁLEZ, F.  
2006 *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: Editorial ODHAG.



- VAN DIJK, T. y KINTSCH, W.  
1983 *Strategies for discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- NAVARRO, B.  
2006 *Animación a la lectura*. Lima: Editorial Ministerio de Educación.
- NEYRA, Hilda.  
2004 *Aprendiendo a comunicarnos*. Lima: Editorial Talleres Gráficos.
- ROMAN, M. y DIEZ, E.  
2000 *Aprendizaje y Currículum*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- TUSÓN, A.  
2002 *El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido*. Barcelona: Editorial Ariel.
- VALER, L. y CHIROQUE, S.  
2000 *Pedagogía*. Lima: Editorial San Marcos.

# Grandes documentos







## Discurso pronunciado por Albert Camus cuando se le entregó el Premio Nobel de Literatura en Estocolmo

**A**l recibir la distinción con que vuestra libre academia ha querido honrarme, mi gratitud es tanto más profunda cuanto que mido hasta qué punto esa recompensa excede mis méritos personales.

Todo hombre, y con mayor razón todo artista, desea que se reconozca lo que él es o quiere ser. Yo también lo deseo. Pero al conocer vuestra decisión me fue imposible no comparar su resonancia con lo que realmente soy. ¿Cómo un hombre casi joven todavía rico sólo de dudas, con una obra apenas en desarrollo, habituado a vivir en la soledad del trabajo o en el retiro de la amistad, podría recibir, sin cierta especie de pánico, un galardón que le coloca de pronto, y solo, en plena luz? ¿Con qué estado de ánimo podría recibir ese honor al tiempo que, en tantas partes, otros escritores, algunos entre los más grandes, están reducidos al silencio y cuando, al mismo tiempo, su tierra natal conoce incesantes desdichas?

Sinceramente he sentido esa inquietud y ese malestar. Para recobrar mi inquietud y este malestar. Para recobrar mi paz interior me ha sido necesario ponerme a tono con un destino hartamente generoso. Y como me era imposible igualarme a él con el sólo apoyo de mis méritos, no ha llegado nada mejor, para ayudarme, que lo que me ha sostenido a lo largo de mi vida y en las circunstancias más opuestas: la idea que me he forjado de mi arte y de la misión del escritor. Permitidme que, aunque solo sea en prueba de reconocimiento y amistad, os diga, con la sencillez que me sea posible, cuál es esa idea.

Personalmente, no puedo vivir sin mi arte. Pero jamás he puesto ese arte por encima de toda otra cosa. Por el contrario, si él me es necesario, es porque no me separa de nadie y que me permite vivir, tal como soy, al nivel de todos. A mi ver, el arte no es una diversión solitaria. Es un medio de emocionar al mayor número de hombres ofreciéndoles una imagen

privilegiada de dolores y alegrías comunes. Obliga, pues al artista a no aislarse; muchas veces he elegido su destino más universal. Y aquellos que muchas veces han elegido su destino de artistas porque se sentían distintos, aprenden pronto que no podrán nutrir su arte ni su diferencia sino confesando su semejanza con todos.

El artista se forja en ese perpetuo ir y venir de sí mismo a los demás; equidistantes entre la belleza, sin la cual no puede vivir, y la comunidad, de la cual no puede desprenderse. Por eso los verdaderos artistas no desdeñan nada; se obligan a comprender en vez de juzgar, y sin han de tomar un partido en este mundo, este sólo puede ser el de una sociedad en la que según la gran frase de Nietzsche, no ha de reinar el juez sino el creador, sea trabajador o intelectual.

Por lo mismo, el papel del escritor es inseparable de difíciles deberes. Por definición, no puede ponerse al servicio de quienes hacen la historia, sino al servicio de quienes la sufren. Si no lo hiciera, quedaría solo, privado hasta de su arte. Todos los ejércitos de la tiranía, con sus millones de hombres, no le arrancarán de la soledad, aunque consienta en acomodarse a su paso y, sobre todo, si lo consintiera. Pero el silencio de un prisionero desconocido, basta para sacar al escritor de su soledad, cada vez, al menos, que logra, en medio de los privilegios de su libertad, no olvidar ese silencio, y trata de recogerlo y reemplazarlo para hacerlo valer mediante todos los recursos del arte.

Ninguno de nosotros es lo bastante grande para semejante vocación. Pero en todas las circunstancias de su vida, obscuro o provisionalmente célebre, aherrojado por la tiranía o libre de poder expresarse, el escritor puede encontrar el sentimiento de una comunidad viva, que le justificara a condición de que acepte, en la medida de lo posible, las dos tareas que constituyen la grandeza de su oficio: el servicio de la verdad y el servicio de la libertad. Y pues su vocación

es agrupar el mayor número posible de hombres, no puede acomodarse a la mentira y a la servidumbre que, donde reinan, hacen proliferar las soledades. Cualesquiera que sean nuestras flaquezas personales, la nobleza de nuestro oficio arraigará siempre en dos imperativos difíciles de mantener: la negativa a mentir respecto de lo que se sabe y la resistencia a la opresión.

Durante más de veinte años de una historia demencial, perdido sin recurso, como todos los hombres de mi edad, en las convulsiones del tiempo, solo me ha sostenido el sentimiento hondo de que escribir es hoy un honor, porque ese acto obliga, y obliga a algo más que a escribir. Me obligaba, esencialmente, tal como yo era y con arreglo a mis fuerzas, a compartir, con todos los que vivían mi misma historia, la desventura y la esperanza. Esos hombres —nacidos al comienzo de la primera guerra mundial, que tenían veinte años a tiempo de instaurarse, a la vez, el poder hitleriano y los primeros procesos revolucionarios, y que para poder completar su educación se vieron enfrentados luego a la guerra de España, la segunda guerra mundial, el universo de los campos de concentración, la Europa de la tortura y las prisiones— se ven obligados a orientar sus hijos y sus obras en un mundo amenazado de destrucción nuclear. Supongo que nadie pretenderá pedirles que sean optimistas. Hasta que llego a pensar que debemos ser comprensivos, sin dejar de luchar contra ellos, con el error de los que, por un exceso de desesperación, han reivindicado el derecho y el deshonor y se han lanzado a los nihilismos de la época. Pero sucede que la mayoría de nosotros, en mi país y en el mundo entero, han rechazado el nihilismo y se consagran a la conquista de una legitimidad. Les ha sido preciso forjarse un arte de vivir para tiempos catastróficos, a fin de nacer una segunda vez y luchar luego, a cara descubierta, contra el instinto de muerte que se agita en nuestra historia.

Indudablemente, cada generación se cree destinada a rehacer el mundo. La mía sabe, sin embargo, que no podrías hacerlo, pero su tarea es quizá mayor. Consiste en impedir que el mundo se deshaga. Heredera de una historia corrompida en la que se mezclan revoluciones fracasadas, las técnicas enloquecidas, los dioses muertos y las ideologías extenuadas; en la que poderes mediocres, que pueden destruirlo todo, no saben convencer; en que la inteligencia se humilla hasta ponerse al servicio del odio y de la opresión, esa generación ha debido, en sí misma y a su alrededor, restaurar, partiendo de sus amargas inquietudes, un poco de lo que constituye la dignidad de vivir y de morir. Ante un mundo amenazado de desintegración, en el que nuestros grandes inquisidores arriesgan establecer para siempre el imperio de la muerte, sabe que debería, en una especie de carrera loca contra el tiempo, restaurar entre las naciones una paz que no sea la de la servidumbre, reconciliar de nuevo el trabajo y la cultura y reconstruir con todos los hombres una nueva Arca de la Alianza. No es seguro que esta generación pueda al fin cumplir esa labor inmensa, pero lo cierto es que, por doquier en el mundo, tiene ya hecha, y la mantiene, su doble apuesta en favor de la verdad y de la libertad y que, llegado al momento, sabe morir sin odio por ella.

Es esta generación la que debe ser saludada y alentada donde quiera que se halla y, sobre todo, donde se sacrifica. En ella, seguro de vuestra segura aprobación, quisiera yo declinar hoy el honor que acabáis de hacerme.

Al mismo tiempo, después de expresar la nobleza del oficio de escribir, querría yo situar al escritor en su verdadero lugar, sin otros títulos que los que comparte con sus compañeros de lucha, vulnerable pero tenaz, injusto pero apasionado de justicia, realizando su obra sin vergüenza ni orgullo, a la vista de todos; atento siempre al dolor y la belleza; consagrado, en fin, a sacar de su ser complejo las creaciones que intenta levantar,

obstinadamente, entre el movimiento destructor de la historia.

¿Quién, después de esos, podrá esperar que el presente soluciones ya hechas y bellas lecciones de moral? La verdad es misteriosa, huidiza, y siempre hay que tratar de conquistarla. La libertad es peligrosa, tan dura de vivir como exaltante. Debemos avanzar hacia esos dos fines, penosa pero resueltamente, descontando por anticipado nuestros desfallecimientos a lo largo de tan dilatado camino. ¿Qué escritor osaría, en conciencia, proclamarse predicador de virtud? En cuanto a mí, necesito decir una vez más que no soy nada de eso. Jamás he podido renunciar a la luz, a la dicha de ser, a la vida libre en que he crecido. Pero aunque esa nostalgia explique muchos de mis errores y de mis faltas, indudablemente me ha ayudado a comprender mejor mi oficio y también a mantenerme, decididamente, al lado de todos esos hombres silenciosos, que no soportan en el mundo la vida que les toca vivir más que por el recuerdo de breves y libres momentos de felicidad y esperanza de volverlos a vivir.

Reducido así a lo que realmente soy, a mis verdaderos límites, a mis deudas y también a mi fe difícil, me siento más libre para destacar, al concluir, la magnitud y generosidad de la distinción que acabáis de hacerme. Más libre también para deciros que quisiera recibirla como homenaje rendido a todos los que, participando en el mismo combate, no han recibido privilegio alguno y, en cambio, han conocido desgracias y persecuciones. Solo me resta daros las gracias, desde el fondo de mi corazón, y hacerlos públicamente, en prenda de personal gratitud, la misma y vieja promesa de felicidad que cada verdadero artista se hace a sí mismo, silenciosamente, todos los días.

**Fuente:**

CAMUS, Albert.  
 1994 «La misión del escritor». En *Visionarios Implacables*. Buenos Aires: Mutantia, pp.20-23.





## Carta de Albert Camus a su profesor

Querido señor Germain:

Esperé a que se apagara un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo.

Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continuarán siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido.

Lo abrazo con todas mis fuerzas.

Albert Camus







## Disertación del filósofo Pablo Domínguez, ex decano de la Facultad de Teología de la Universidad de San Dámaso

Lo que yo quiero decir son dos cosas. La primera es —y espero que no se me malinterprete y nadie lo tome como un ataque a la filosofía y no creo ser sospechoso de ello porque me dedico a ella, al menos en parte— que la filosofía ha tenido una gran desgracia y es que se la ha hipostasiado, es decir, se estudia a la filosofía como algo en sí mismo cuando la filosofía es una dimensión de todo aquello que tenga que ver con la verdad.

Es decir, y aquí está el riesgo muchas veces, que queremos poner en diálogo, no nosotros, cosas que no son heterogéneas, como *ciencia-filosofía*, *filosofía-fe*, *filosofía-revelación*; si esto lo escucharan algunos de nuestros colegas griegos se llevarían las manos a la cabeza. Le llaman a la Metafísica una asignatura, se asombrarían casi tanto como el asombro que producía la realidad. Por eso yo creo que la cuestión viene aquí que nosotros como universitarios tenemos que ser capaces de mostrar la dimensión metafísica de todo aquello que

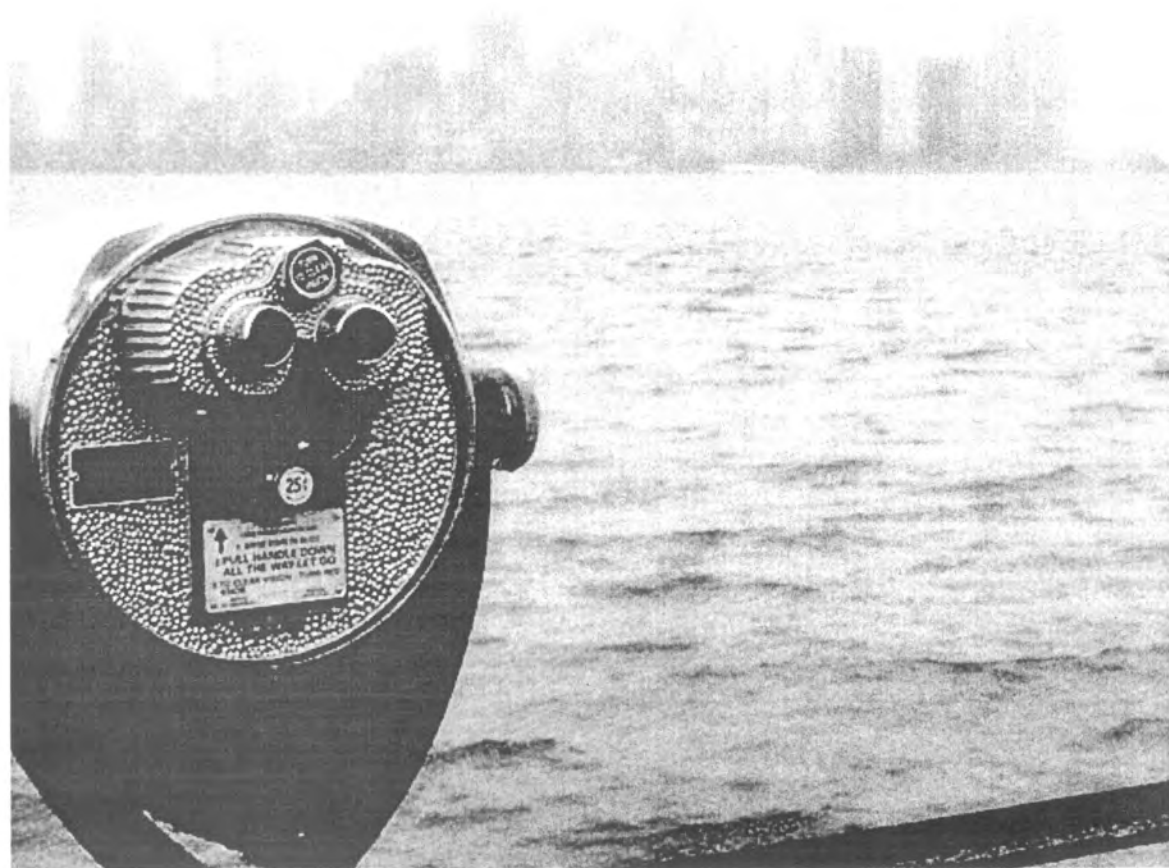
explicamos, de todo.

Desde resistencia de materiales hasta álgebra lineal, pero no como una especie de superposición, por ejemplo, como soy un profesor católico voy a explicar hoy logaritmos neperianos y al final rezamos el rosario, y esto es un error.

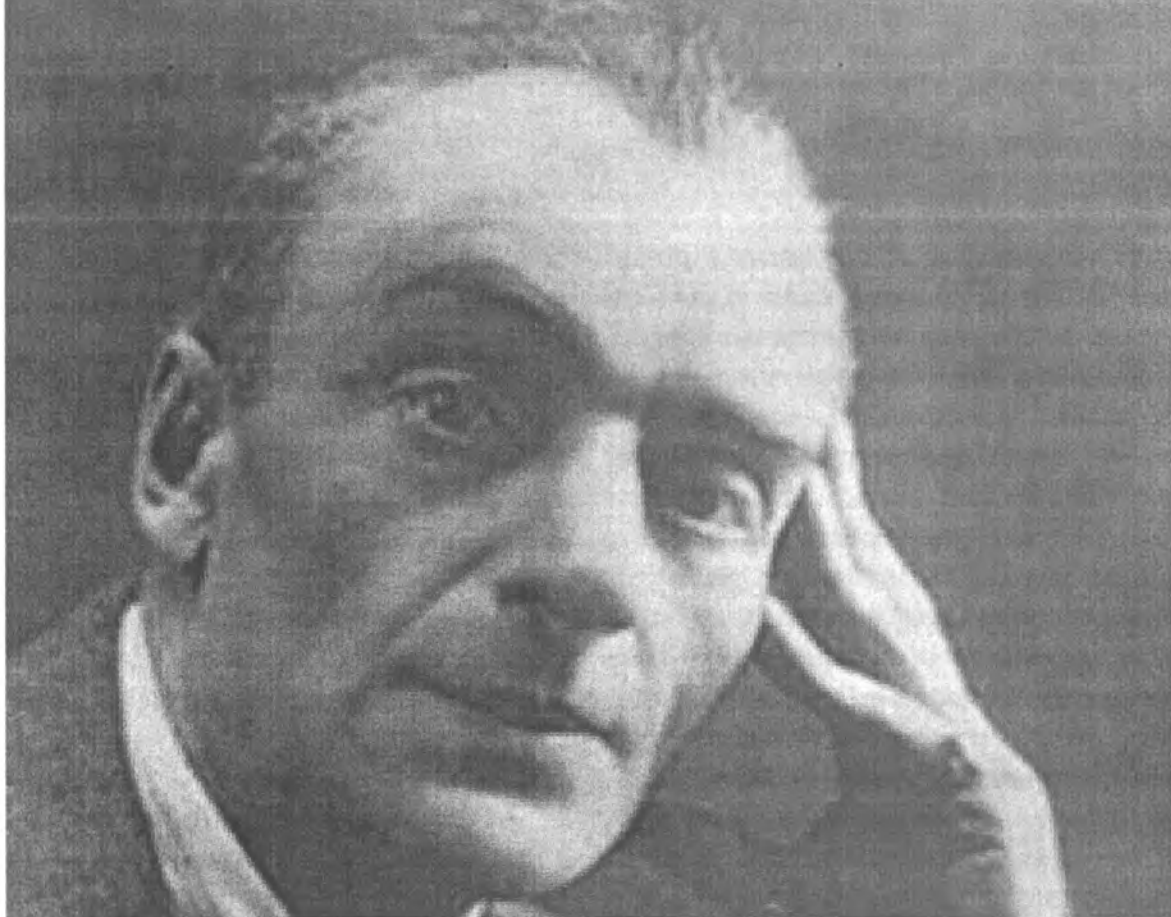
Se trata de mostrar, pues, cómo el número encierra detrás una dimensión que es misteriosa y que excede lo meramente material. O como la resistencia de materiales hace referencia a una cuestión, como la materia cuya definición materialista es imposible. Y todo sin querer abre a una dimensión que es inherente a la realidad misma, por tanto, yo quisiera y es una forma sin retórica y lo voy a decir, que acabara la filosofía como estudio en sí mismo, y más bien que se mezclara como la sal en la comida y por lo tanto nosotros deberíamos cerrar la Facultad de Filosofía de la Universidad de San Dámaso, me presto a ello...



# Reseñas y comentarios







## Intuición y verificación: Un encuentro con Miguel Mañara

Patricia B. Vilcapuma Vinces

Un personaje que puede representar el camino que hace el hombre en búsqueda de un bien mayor es Miguel Mañara. Esta búsqueda, incluso sin planearla, pero que se intuye en ciertos momentos en que el corazón se desestabiliza, es propia de cualquier individuo. Algunos pueden lograr conmovirse ante su finitud, otros podrán elegir seguir caminando, presos de la realidad, de lo que viene casi de manera automática, prestos a la desesperación, y sin abrazar lo que por naturaleza les corresponde, lo que por gracia completa su desproporción en el mundo.

Miguel Mañara es el personaje principal de la pieza del mismo título del escritor lituano O. Milosz. Son seis cuadros los que componen esta obra y que presentan un momento revelador de este don Juan

recreado por el genio literario de Milosz. El mito del *burlador* ha sido tomado por varios otros artistas, pero éste, el Mañara, tiene una peculiaridad que explicaré a continuación.

### LA INTUICIÓN

«El maestro de todos nosotros» (Milosz 1991: 26)<sup>1</sup> lo llama el anfitrión de la fiesta en la que Miguel es alabado por la distinguida y ansiosa concurrencia de esta primera escena de la obra. Ansiosos por conocer

<sup>1</sup> Todas las referencias a la obra de Milosz corresponden a la edición de *Encuentro* (1991). En adelante solamente se anotará el número de página.

el secreto de su éxito social, sobre todo entre señoritas de la nobleza, los invitados al banquete de don Jaime aclaman a Mañara para que confirme sus amoríos y desvaríos de su vida entregada a la diversión y al placer sin medida.

Este don Miguel, dios de esa concurrencia que lo alaba, representa en sí la conjugación de los otros donjuanes: amante de lo inmediato y de lo efímero, siempre en el «estadio estético» del que hablaba Kierkegaard en su *Diario de un seductor*, entregado al instinto, el amante en serie que Prosper Mérimée recoge del folclore sevillano en *Las almas de purgatorio*, el castigado con la muerte, o «el ser condenado a una inmortalidad solitaria» de Ballester (Arbona 1991: 10).<sup>2</sup>

Así lo dice él mismo en el largo discurso que pronuncia ante un público absorto e incrédulo que no entiende el motivo de su amarga insatisfacción:

DON MIGUEL.— [...] He arrastrado el Amor al fango y a la muerte, convirtiéndolo en placer; fui un traidor; un blasfemo, un verdugo, he hecho todo lo que puede hacer un hombre miserable. ¡Y ya veis! He perdido a Satanás. Y ahora sólo me queda la hierba amarga del aburrimiento. He servido a Venus con rabia; poco después con maldad y desagrado. Y hoy, aburrido, le torcería el cuello. No es la vanidad la que habla por mi boca, ni tampoco mi actitud es la de un verdugo insensible. He sufrido, he sufrido mucho. La angustia ha dejado en mí una huella, los celos me han hablado al oído, la piedad se ha agarrado a mí como un nudo en la garganta. Más aún, de mis placeres, éstos fueron los menos mentirosos. (Primer cuadro, p. 27)

No obstante, don Miguel logra atrapar, en medio de la vorágine de sus inquietudes mundanas, el deseo

de la inmensidad, el deseo de aquel «amor inmenso, *tenebroso* y dulce» (las cursivas son nuestras, Primer cuadro, p. 27), que muchas veces creyó poseer pero se desvaneció como todos los momentos de felicidad que hasta ahora había vivido. Él utiliza la palabra *tenebroso* para definir el amor de su «deseo de abrazar las infinitas posibilidades» (Primer cuadro, p. 28) y que en ese momento de reconocer que nada de lo que ha gozado satisface su alma, equivale al amor *misterioso*, inconmensurable, pero que todavía no puede identificar en su plenitud por el miedo de dejarse abrazar por esa *Infinita posibilidad*. Amor tenebroso para este Mañara, todavía un don Juan en la penumbra cuyo deseo se hace «más angustioso que nunca» (Primer cuadro, p. 28), pero luminoso, *Misterioso*, en fin, liberador, para el Mañara que en los cuadros siguientes clama «hambre de eternidad» (Cuarto cuadro, p. 49).

#### LLAMADAS, ENCUENTROS Y EL ANTICIPO DE LA FELICIDAD

Don Miguel Mañara, una vez cansado de su concupiscencia, se pone de frente a su inquietud y se interroga por su nueva necesidad. Todavía pretende encontrar lo que le piden sus ansias de algo extraño en medio de esa multitud que le recuerda orgullosa sus hazañas. Vemos que Milosz coloca a don Miguel en una posición de primigenia apertura ya que, si bien intuye que puede poseer algo más que el fantasma del amor, su sensación de extrañeza conlleva el tedio que no le permite moverse hacia lo que desea.

A lo largo de los cuadros, algunas llamadas y dos encuentros significativos mueven a Miguel y lo preparan para el final: Aparentemente no hay respuestas para las interrogantes de don Miguel, agobiado por la incertidumbre y advertido por la sombra de su vida pasada del «peligro» del «hombre consciente, ciego a la belleza de Dios» (Primer cuadro, p. 31). Pero lo sobresalta una llamada: don Fernando, el mejor amigo de su padre, presente en la celebración, le invita a dejar

<sup>2</sup> Guadalupe Arbona escribió un excelente texto de introducción para la edición de Miguel Mañara de la editorial Encuentro, en el que explica la naturaleza de los donjuanes que precedieron al de Milosz (cf. 1991: 5-21).

por fin esa vida que ahora lo llena de miedo y hastío. Le propone conocer otro tipo de amor, el de Jerónima.

Don Miguel escucha a don Fernando, quien en un segundo momento, le recuerda que nunca fue un *gentilhombre*, mas aun así le hace saber que puede encontrar en Jerónima una respuesta a su deseo.

#### a. Primer encuentro: Jerónima

Jerónima produce en Miguel una conmoción. Al escucharla, puede darse cuenta un poco más de lo que es y de lo que ha hecho. Tres meses han pasado desde que la conoce y siente que ha cambiado o mejor dicho siente que ha regresado a su verdadero origen, al porqué de su deseo:

DON MIGUEL.— [...] Veo mejor; y, sin embargo, no era ciego; pero quizás era la luz lo que faltaba; porque la luz externa es poca cosa, no es la que nos ilumina la vida. Vos habéis encendido una lámpara en mi corazón. ¡Aquí estoy como el enfermo que se duerme en las tinieblas, con la brasa de la fiebre sobre la frente y el hielo del abandono en el corazón, que después se despierta sobresaltado en una hermosa habitación en la que cada cosa está inmersa en la música discreta de la luz; soy el amigo que lloraba desde hacia largos años, soy el amigo que ha vuelto de tierras situadas más allá del océano y que sonríe con los ojos más serenos, más prudentes que hace un tiempo, y encuentra a toda la familia, a los ancianos con las cabezas blancas y a los niños vestidos con un resplandor de grano maduro, y encuentra el perro gordo y viejo con sus ojos redondos, colmos de una tierna sonrisa, con las fauces abiertas y llenas de ruidos de alegría para festejar al hombre salvado del diluvio de las tinieblas! ¡Qué lugar de paz habéis hecho de mi corazón, Jerónima! [...]. (Segundo cuadro, pp. 36-37)

En el tercer cuadro aparece don Miguel enfrente del lecho de Jerónima. Está muerta. Don Miguel

escucha y siente su dolor. La pérdida de su amada le trae también la pérdida de sí mismo. Su desesperación lo lleva a reclamar la muerte. Sin embargo, una segunda llamada le muestra lo que Giussani llama *la forma más concreta del amor*: «Tomar conciencia del dolor, del emerger de un dolor, nos hace mirar delante de nosotros y entrever la Presencia que nos ha dado la vida, que nos la ha mantenido y que ha muerto por nosotros. Esa presencia es salvadora ya que nos asegura la felicidad al final, el horizonte último como misericordia» (2008: 217).

Puede parecer contradictorio y así lo expresa Mañara al El espíritu del Cielo que aparece en este cuadro. No obstante, la experiencia de la pérdida nos vuelve al Misterio, y como cada circunstancia dolorosa en la vida, activa el dinamismo de nuestro ser que o niega su desproporción frente a lo imposible o se entrega a la piedad de Aquel que nos llama a la felicidad.

El canto que Milosz introduce en ese momento de desesperación es el prelude a la respuesta de Miguel.

#### b. Segundo encuentro: lo inesperado

En el convento de la Caridad, en Sevilla, don Miguel pide al Abad que lo acoja. El diálogo que se produce a continuación es, a mi juicio, el mejor de la pieza. Aquí Milosz compone un Mañara que se abandona al dolor de saberse pecador y al tormento del castigo por su vida pasada. Teme no poder ser perdonado, por eso él mismo se quiere castigar por sus acciones; para él tiene que ser dolor la penitencia. El Abad lo escucha y le dice: «Por qué buscas el dolor? ¿Por qué temes perder lo que sabes que te ha encontrado? Penitencia no es dolor. Es amor» (Cuarto cuadro, p. 48)

Inesperada la propuesta que le hacen a este personaje que cree que castigándose con su dolor puede ser un penitente digno de esperar; cree que hiriéndose con el recuerdo de su miseria y escuchando su propio lamento podrá pagar por todo lo malo que ha hecho.



Carga el solo con su dolor, no lo ofrece ni comprende «la petición del perdón, seguros de ser perdonados; el recuperarse después del error no porque consigamos nosotros remediarlo, sino porque, cuando pedimos a Cristo presente con su Espíritu, cuando mendigamos de Él el perdón, es como si desapareciera aquello en lo que nos hemos equivocado y se transforma en fuerza dentro de nosotros, en deseo de complacerlo» (Giussani 2008: 154).

El Abad explica a Mañara el camino hacia el Amor, su «andadura», sea cual fuere la circunstancia (cf. Cuarto cuadro, p. 46). Le enseña que mediante la paciencia y el evitar los peligros de la discontinuidad a este Amor, que mediante la verdadera esperanza y la comprensión del perdón, incluso el dolor más intenso puede ser signo de la felicidad a la que estamos destinados.

#### *Preparación al encuentro mayor*

Con una total apertura vemos a un monje don Miguel Mañara que se ha ganado la admiración ya no por sus correríos amorosos, sino por su forma de vida y testimonio. Dos religiosos que lo han escuchado comentan: «Que un lenguaje tan simple llene de cielo la cabeza y el corazón, es algo que verdaderamente está por encima de todo entendimiento» (Quinto cuadro, p. 50).

Don Miguel ha entendido lo que el Abad le dijo cuando fue a buscar su ayuda y así lo transmite a quienes como él en un momento se sienten perdidos: «DON MIGUEL.— La expiación es muy larga, Juan, pero también es muy dulce [...]» (Quinto cuadro, p. 53). Su adhesión al Amor supremo mediante la fe hace que también los que lo rodean puedan verificar que es posible alcanzar la misericordia divina. En este penúltimo cuadro se produce un milagro con la recuperación de Juan, un malhechor, que a pesar de que ahora vive miserablemente y sin poder caminar, identifica claramente la grandeza de Dios.

En el último cuadro, el sexto, don Miguel se encuentra solo en su habitación. Anciano y apunto de morir, recuerda a todos los que amó y perdió. Alaba la belleza que lo rodea y pide. Finalmente, entregado totalmente, representa al hombre en su justa estatura: «Yo soy Mañara. Y aquel a quien amo me dice: esas cosas que han sucedido. Si has robado, si has matado, ¡esas cosas no han existido! Sólo Él es» (Sexto cuadro, p. 57).

Y, a pesar del discurso del Espíritu de la Tierra que reclama la vida del monje, don Miguel, con ayuda de los Salmos, se entrega al Cielo. El hermano jardinero ve el cuerpo muerto de su compañero y sólo le queda la alegría de creer que éste irá «al lugar asignado por una sabiduría que (el cielo sea alabado por ello) no es la nuestra» (Sexto cuadro, p. 61).

#### **DON JUAN-MAÑARA: LA PETICIÓN**

Milosz nos presenta en esta pieza cómo el sentido religioso del hombre se despierta en determinados momentos. Sabemos que es propio de la naturaleza de los seres humanos pero no siempre la insatisfacción que lo activa es motivo de descubrimiento e identificación de lo que realmente les hace falta. El miedo, tal como se presenta en don Miguel (llama al amor «tenebroso», la voz de Jerónima, la acogida del Abad...) bloquea el descubrimiento total.

Por otro lado, no todo lo que mueva esta parte de la naturaleza del hombre puede conducirlo a su verdadera estatura; puede, como pasó en Mañara, ser confuso. Es decir, su sentido religioso —primitivo todavía— que lo llevó a entregarse cada vez más a la búsqueda de algo que lo complete en las aventuras que conocemos, y que lo desestabilizó, necesita de algo que *revele* y lo aclare. Esta revelación ocurrió durante su encuentro con Jerónima.

Con la aparición de don Fernando en la fiesta de Mañara podemos afirmar que así como el deseo infinito es común a todos, la llamada también es para

todos, incluso para este hombre entregado al mundo. Se puede escuchar o no, rechazar o contradecir, pero el recordatorio de que podemos alcanzar *algo más* siempre se hace presente. No obstante, el paso o el punto de partida para configurar la revelación es el *encuentro*. Giussani lo explica claramente:

No parto del sentido religioso, porque si partiera de él debería admitir que todas las construcciones que nazcan del sentido religioso serían buenas, todas verdaderas. [...] Se trata de la verdadera eliminación de Cristo como hecho histórico irrepetible e incomparable, sin precedentes, sin posibilidad de antecedes [...] Por tanto, que el hombre razone sobre ello de modo que llegue a tener mil pensamientos distintos es comprensible. Sin embargo, la verdad es una, sólo que el hombre no la puede alcanzar. [...] Por tanto al descubrir a Cristo como un hecho histórico, se me revela, se me aclara de modo grandioso el sentido religioso. (2002: 18-20)

La procesión del cuarto cuadro que canta la Pasión de Cristo en la escena donde Miguel llora la muerte de Jerónima —el primer signo, su primer encuentro— es el ejemplo de lo que se sostiene en la cita anterior. Miguel reconoce mediante Jerónima qué es lo que busca.

El otro encuentro en que podemos ver la *dinámica del signo*, usando una frase de Giussani, es su conversación con el Abad. Es éste quien le hace comprender que el deseo es petición, porque no es Mañara ni él quien puede dar respuesta a su insatisfacción, a su deseo. «Hay dos cosas que debemos tener presentes por encima de todo [...]. La primera es que la sed del corazón, del deseo del corazón, es insaciable; la segunda, que la mayor concreción del ser, de la existencia, de la «existencialidad», es la petición (Giussani 2002: 321). Al no ser tampoco Jerónima ni el Abad ni la realidad la respuesta en sí, pedir es el gesto que corresponde a su existencia.

Aquí ya no cabe la confusión en don Miguel, vive pidiendo y muere pidiendo. El monje mendicante verificó en su propio deseo la grandeza de la pertenencia.

**BIBLIOGRAFÍA**

ARBONA, Guadalupe  
1991            Introducción. En *Miguel Mañara. Mefibóset. Saulo de Tarso*. Madrid: Encuentro.

GIUSSANI, Luigi  
2002            *La autoconciencia del cosmos*. Madrid: Encuentro.

2008            *¿Se puede vivir así? Un acercamiento extraño a la vida cristiana*. Lima: Fondo Editorial UCSS-Encuentro.

MILOSZ, Oscar V.  
1991            *Miguel Mañara. Mefibóset. Saulo de Tarso*. Madrid: Encuentro.





## La era de los superniños. Infancia y dibujos animados.

**Néstor Saavedra Muñoz**

**Propper, Flavia V. *La era de los superniños. Infancia y dibujos animados.* Buenos Aires: Alfagrama, 2007.**

Uno de los aspectos medulares en el campo de la educación es el análisis de los procesos cognoscitivos por los cuales se configura la identidad de los estudiantes. Siguiendo los lineamientos de la pedagogía moderna, la transmisión de los saberes por parte de los maestros se debe llevar a cabo no sin antes adquirir un conocimiento integral del alumno; es decir, es una exigencia para el maestro de hoy el hecho de distinguir las diferentes individualidades presentes en el aula, para así estructurar debidamente cada una de sus sesiones de aprendizaje.

El desarrollo efectivo de un modelo educativo heterogéneo ha implicado la reformulación del concepto mismo de *identidad*. Antes que la definición desde una perspectiva absoluta y esencialista, la *identidad*

se ha aprehendido como una noción variable en tanto construcción histórica; al insertarse el hombre en un espacio y tiempo preciso, y al formar parte de una realidad social determinada, su identidad será producto de la alteridad con sus semejantes y de las normas o códigos sociales que regulen el momento.

En esta dirección, el mundo contemporáneo viene planteando nuevos retos para el sistema educativo. Si antes, para explicar el perfil de un estudiante podría decirse que bastaba con conocer las circunstancias éticas y económicas del hogar o localidad en la que vivía, ahora es imprescindible que el maestro sea conciente y comprenda que la identidad del alumno está sujeta a las dinámicas sociales establecidas por el fenómeno de la globalización, de la modernidad y por la proliferación de los medios de comunicación masiva.

Frente a la relevancia de tales fenómenos en la actualidad y su repercusión en el aprendizaje, las investigaciones en el ámbito de la educación y la cultura han abierto un nuevo punto en la agenda, ocupándose críticamente de estos factores que están determinando

las actitudes, expectativas y emociones de los niños y jóvenes de hoy.

Precisamente, *La era de los superhéroes* de Flavia Propper forma parte de la literatura reciente sobre el tema. Su estudio toma como premisa de trabajo la influencia que la televisión ejerce sobre los procesos de socialización de los niños, constituyéndose su contenido como un marco de referencia inmediato para ellos, puesto en evidencia constantemente en sus formas de juego, fantasías, enunciados e intereses de consumo.

A partir del abordaje de cuatro dibujos animados (*Los rugrats*, *Los Simpson*, *Las chicas superpoderosas* y *Dragon ball*), la investigadora se propone la exégesis de las estrategias discursivas con las cuales se representa el periodo de la infancia en estas series.

El libro se compone de dos partes. En la primera, Propper realiza un balance de las concepciones que a lo largo de la historia se ha tenido sobre la infancia. En tanto noción dinámica, plantea que la infancia se fijó como un momento diferenciado y particular de la vida, con sus espacios, objetos y saberes propios, recién con la llegada de la modernidad; antes de ello, el *periodo de la niñez* no era concebido como tal en función de que el niño compartía las costumbres, responsabilidades y tareas con los adultos. La homogeneidad de la sociedad pre-moderna no daba lugar a las diferenciaciones, forjando así una visión de niño autónomo, fuerte, ajeno a los cuidados paternos.

En este apartado la investigadora expone también las características de la programación televisiva actual, en donde no hay, en rigor, alguna fórmula con la cual organizar la emisión de sus contenidos, de tal forma que sean decodificados por el público que le corresponde. Esto se ve reforzado por la ambigüedad intencional que tienen algunos programas, pues, en la búsqueda de una mayor audiencia, despliegan múltiples sentidos, provocando, de esta manera, la disolución de los límites generacionales del televidente modelo.

Del mismo modo, analiza la historia y los valores de los dibujos animados, así como a la figura del héroe tradicional y la del héroe contemporáneo, llamando la atención en el protagonismo que, en las últimas décadas, han tomado los personajes-niños, quienes llevan a cabo hazañas, transforman situaciones conflictivas, salvan al mundo con su astucia o con sus poderes sobrenaturales y son admirados y respetados por los demás.

En la segunda parte del libro, asistimos a la exégesis de cada uno de los dibujos animados. El análisis de la caracterización de la infancia en las series objeto de estudio implicará, a su vez, hacer referencia a los modelos de adulto representados, pues, como anota Propper, «[...] no sólo la categoría *infancia* está en constante proceso de negociación: la *adultez* también sufre modificaciones, ya que ambas son interdependientes al ser configuradas a partir de las definiciones de madurez e inmadurez» (14).

Entre las preguntas que se propone responder la investigadora, creemos que dos son las fundamentales en tanto dan pie a la formulación de sus hipótesis: 1) ¿En qué medida nuestra concepción de la infancia en el mundo real presenta homologías con los héroes-niños de los dibujos animados? Y 2) ¿Es posible, como señala la literatura sobre el particular, hablar de *la muerte de la infancia* a causa de la vorágine moderna?

El estudio de Propper indica una equivalencia entre la autosuficiencia de la infancia de hoy y la de los superhéroes. En ambos casos, se reestructura la relación moderna del niño con el adulto, volviéndose aquel independiente de este. Es más, para la reflexión en torno a las trasgresiones absolutas del orden relacional, el libro propone la categoría de *asimetría invertida*, la cual se entiende como «la aparición de un quiebre, una ruptura, en la clásica relación entre niños y adultos, en la cual éstos dependen de aquellos» (el énfasis es nuestro, 161). Dicha postura se sustenta en el hecho de que los superhéroes son sujetos de poder, tanto físico como intelectual, pues el mundo de los

adultos muchas veces se encuentra en manos de ellos, rescatándolos de la muerte o hallando una salida lúcida a sus problemas cotidianos. En esta dirección, resulta desfasado el esquema moderno en el que los saberes del niño son dosificados por periodos temporales; a pesar de su condición de niños, los héroes de los dibujos animados están capacitados para enfrentar efectivamente las vicisitudes de los adultos.

Sin embargo, esta representación de los superhéroes presenta algunos matices. Propper deja en claro que si bien existe una independencia de los niños con respecto a los adultos, esta no es radical. En el fondo, todavía se sigue un modelo tradicional en la concepción de la infancia, pues, aunque sus roles principales se hallen en la protección o ayuda de los demás, los superhéroes no abandonan sus actividades diarias, como el juego, el colegio o los quehaceres del hogar; son representados todavía bajo la mirada vertical de sus padres, dependiendo de ellos en cuanto a sus necesidades básicas.

Sobre la base de estos razonamientos, Propper cuestiona los planteamientos que afirman el fin

de la infancia, ya que, entre las estrategias discursivas empleadas en la representación de los superhéroes, todavía se incluye la caracterización por medio de significantes propios del periodo de la niñez (ingenuidad, debilidad, etc.). Como señala la investigadora, «estas representaciones no nos alertan acerca del fin de la infancia, sino más bien de las transformaciones en los niños, adultos y en sus vínculos» (166).

Por la metodología empleada en la estructuración del trabajo y la coherencia global de la propuesta, consideramos que *La era de los superhéroes* es un aporte importante para la bibliografía sobre el particular. La profundidad en el tratamiento del tema lo convierte en una herramienta indispensable para todo aquel que desee informarse sobre las intencionalidades, relaciones sociales, modelos de familia, visiones de género o mensajes que se establecen en estos mundos representados, y sus implicancias en la formación de las nuevas generaciones.



## Noticias de los autores

### CÉSAR BUENDÍA ROMERO

Diocesano. Nació en Monteagudo de las Vicarías, Soria, España, el 2 de enero de 1953. Vivió en Moncada, Valencia, España, desde los dos años de edad. Ordenado sacerdote a los 24 años. Fue profesor del Seminario Menor, el Colegio Claret, entre otras instituciones educativas. Vino a Perú el 7 de noviembre de 1993. Desde entonces está con el P. Vicente Folgado Ramírez, de co-párroco de Santa María de la Providencia, en las Palmeras, Los Olivos. Su principal obra, aparte del Comedor infantil de Mercurio Alto y la ampliación y edificación de capillas, ha sido el Colegio Parroquial San Vicente Ferrer. Es Doctor en Teología y Licenciado en Filosofía y Letras, Pedagogía. Es docente de la UCSS, en la Facultad de Teología de Lima, Redemptoris Mater del Callao y en el ISET Juan XXIII.

### GIOVANNI SANDOVAL LOZANO

Licenciado en Educación en la especialidad de Filosofía y Religión, por la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Actualmente cursa estudios de posgrado en Filosofía con mención en Historia de la Filosofía, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y un diplomado en Filosofía con mención en Ética y Política, en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Por varios años, se desempeña como profesor de Filosofía en la Universidad Católica Sedes Sapientiae, donde actualmente dicta los cursos de Antropología Religiosa, Ética, Filosofía Medieval y Estética.

### MARÍA TERESA BRIOZZO PEREYRA

Es profesora de Filosofía por el Instituto Nacional de Profesores Artigas de Uruguay. Ha obtenido la Licenciatura en Cristología, con orientación Moral, en la Pontificia Universidad Lateranense de Roma. Actualmente es docente de Teología Moral y Doctrina Social de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

### CARLOS DÍAZ HERNÁNDEZ

Profesor de Filosofía en la Universidad Complutense (Madrid) y en la Universidad Pontificia (México). Fundador del Instituto Enmanuel Mourier ha publicado más de 140 libros en la línea del personalismo comunitario.

### GIANCARLO BELLINA SHOLS

Es Magister en Teología y Ciencias Patristicas por el Istituto Patristico Augustinianum de Roma y actualmente es estudiante en la Pontificia Universidad Católica Del Perú, en el programa de Maestría en Filosofía. Es autor de la tesis «Elementos cristianos en el *De animae quantitate de San Agustín*»; del artículo «Momentos y paradigmas del encuentro entre la cultura greco-romana y el cristianismo antiguo pre-niceno» publicado en *Phainomenon* (Revista del Departamento de Filosofía y Teología-Universidad Femenina del Sagrado Corazón) 7 (2008), pp. 93-103; y de la recensión al libro *San Ambrosio, Los Deberes. Los Himnos* (Traducción, Presentación y Anotación de Julio Picasso) aparecida en *Studium Veritatis* (Revista de la Universidad Católica Sedes Sapientiae) 12-13(2009), pp. 293-301.

### WILLIAM EDUARDO MORI CHIPARRA

Docente de Antropología Religiosa y Teología I. Con estudios en la Universidad Católica Sedes Sapientiae de Bachiller (2005). Diplomado en Doctrina Social de la Iglesia (2007). Licenciado en Filosofía y Religión (2008). Y Estudios Generales y Filosofía (1998 -2000) en la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima.

### PAOLA J. ARANA VERA

Es lingüista por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Actualmente se desempeña como docente de las cátedras de Lengua y Redacción en la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Además, conduce el programa *Palabra del Perú*, espacio radial de la



Academia Peruana de la Lengua (APL), entidad de la que es miembro desde hace tres años. Forma parte de la comisión de Lexicografía y ortografía de la APL y es miembro activo del equipo de DiPerú, el diccionario que elabora la misma institución. Es coautora del libro *Léxico peruano: español de Lima* y tiene amplia experiencia en el dictado de talleres de Redacción.

#### **HILDA NEYRA REÁTEGUI**

Educadora y Psicopedagoga. Maestría, Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile. Doctorado, Pontificia Universidad Católica de Buenos Aires, Argentina. Maestría con especialización en Literatura Infantil. Concluida en convenio con la Embajada del Brasil. Segunda Especialidad en Educación Superior y Especialista en Tutoría y terapia de familia PUCP. Tiene a cargo la Maestría en Literatura Infantil – Juvenil y Animación a la lectura, Maestría en Teoría y Práctica de la Lectura y Escritura, Maestría en Psicopedagogía y Orientación Tutorial Educativa. Ha publicado artículos y ponencias nacionales e internacionales, además de libros: *Antología literaria de todos los tiempos*. Tomos I y II, *Aprendiendo a comunicarnos*. Tomos I al IV y libros para niños Inicial, 1º y 2º grado.

#### **PATRICIA VILCAPUMA VINCES**

Realizó estudios de Comunicación Social en la Universidad de San Martín de Porres (Perú). Ha realizado estudios de maestría en Literatura y Cultura Brasileñas (UCSS- UNMSM). Ha trabajado como redactora en medios de comunicación en Lima. Ha participado como expositora en charlas y congresos. Ha publicado, además, entrevistas, reseñas y artículos de crítica literaria en revistas especializadas. Actualmente se desempeña como docente del área de Redacción y del área de Metodología del Estudio Universitario de la Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS).

#### **NÉSTOR SAAVEDRA MUÑOZ**

Estudió Literatura en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ha participado como ponente en conversatorios tanto nacionales como internacionales: *Literatura de la violencia política* (Octubre 2006), *Primer Congreso Nacional de Estudiantes de Literatura* (Diciembre 2007), *Encuentro de jóvenes investigadores en narrativa peruana e hispanoamericana* (Abril 2008), *Congreso Internacional Perú XIX. Universos discursivos en la prensa peruana decimonónica* (Lima, Julio 2008), *Cuarto Congreso Nacional de Estudiantes de Literatura* (Agosto 2010). Se ha desempeñado como investigador en el *Programa de Iniciación Científica* del Vicerrectorado Académico de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2007). Ha publicado textos críticos y reseñas en las revistas *Ajos y zafiros* y *Tinta expresada*. Actualmente, es docente de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, así como miembro del equipo de investigación de la misma casa de estudios.

#### **VANESSA CAVENAGO**

Realizó estudios en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Actualmente es docente en la Universidad Católica Sedes Sapientiae.



