

El cansancio de Occidente, el nihilismo y el debate constitucional sobre el derecho a la educación: ¿de qué se trata?, ¿qué hace posible hoy una auténtica experiencia educativa?

Ana Llano Torres

Profesora contratada-doctora de Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid

SUMARIO: 1. LA ENCRUCIJADA ACTUAL: LA INTOLERANCIA DEL NIHILISMO FRENTE AL REALISMO DE LA TRADICIÓN.—2. SUJETO, CONTENIDO Y MÉTODO COMO FACTORES ESENCIALES DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA: 2.1. *La relación maestro-discípulo. Un método comunitario.* 2.2. *Objeto: la materia y su valor educativo. La introducción en la realidad entera.* 2.3. *El método: tradición, experiencia, crítica.*

Diversos factores han contribuido a reavivar, una vez más, el debate en materia de educación en nuestro país. De un lado, la actualidad del debate constitucional, debido a los denodados y frustrados intentos de dotar a la Unión Europea de una Constitución y a los continuos comentarios críticos o más frecuentemente elogiosos que ha recibido nuestra Carta Magna en su vigésimo quinto aniversario. Baste aludir a las discusiones y suspicacias que despierta el reto de la convergencia ante la necesidad inminente de adaptación al espacio europeo de educación, o a la polémica que generan las diferentes y con frecuencia incompatibles interpretaciones que reciben los derechos fundamentales, siendo especialmente virulenta la relativa al derecho de educación y libertad de enseñanza.

De otro lado, la oleada de juicios y medidas de signo laicista a que estamos asistiendo ha provocado la reacción de algunos sectores de la población que no comparten en absoluto esa equiparación entre laicismo y laicidad típica del estatalismo ilustrado pretendidamente neutral. Polémica estrechamente ligada al mundo escolar y que, rápidamente, ha servido para poner en cuestión los siempre debatidos temas de la enseñanza de la religión, los conciertos, lo público y lo privado, etc.

A esos dos motivos, se añade el intento de mejorar la penosa situación de las enseñanzas medias y universitaria por medio de las nuevas leyes de calidad, que también han sido objeto de duras críticas y que, si antes iban a exigir el esfuerzo de desarrollarlas en cada ámbito concreto, ahora se encruentran ante la perspectiva de su sustitución por otras leyes de signo diverso.

Por último, sin ánimo alguno de exhaustividad, se palpa cada vez más en el ambiente, no sólo en los medios de comunicación y en los políticos, ni exclusivamente en el mundo de los intelectuales y los profesores, una preocupación creciente por la desorientación y superficialidad inauditas de tantos jóvenes, así como por la rebeldía e incluso violencia que se aprecia cada día más en los niños. Es fácil detectar en muchos una apatía e indiferencia que impide todo interés que no sea por el placer momentáneo. Una ansiedad y frustración que llenan las consultas de los psicólogos y psiquiatras. Una banalidad, inconsistencia e inmadurez que incapacita para todo compromiso y sacrificio, sin los que no cabe una relación verdadera con nada ni con nadie. Una falta de sentido de la realidad y de sorpresa por las cosas que hace la vida gris y monótona.

Por no hablar del terrible atentado que hemos vivido no hace mucho, aunque pueda tristemente parecernos ya demasiado lejano. Y es que el tiempo vuela y arrasa con todo, cuando no se cultiva la memoria y «todo conspira para callar de nosotros, un poco como se calla una vergüenza, quizá un poco como se calla una esperanza infame» (R. M. Rilke).

Es una preocupación que en muchas ocasiones decae, cuando no claudica *a priori* ahogada por la impotencia de un Occidente cansado, y que no siempre es consciente hasta el fondo de las causas del malestar que nos invade. Pero la mera constatación del mismo pone de relieve, más o menos inmediata y explícitamente, la urgencia de una educación a la altura de las circunstancias y del valor infinito que tiene el hombre, cada hombre¹.

Una rápida ojeada al artículo 27 de la Constitución española, que recoge el derecho de todos a recibir una educación para el pleno desarrollo de su persona (enseñanza básica obligatoria y gratuita, programación general de la enseñanza por los poderes públicos...) y la libertad de enseñanza (libertad de creación de centros docentes, de los padres a elegir qué educación quieren para sus hijos, de cátedra, autonomía universitaria...), no permite responsabilizar sin más a nuestra Carta Magna de la grave crisis que atraviesa la cultura y el sistema educativo, en general, en España. Desde luego, tanto la naturaleza de tales derechos y sus principios inspiradores como la redacción de tal artículo distan mucho de ser claros. Los continuos

¹ Como apunta G. ARBONA: «Ante un Occidente cansado». *Calibán*, nº 48, Mayo 2004, «el siglo XX nos ha dejado un legado difícil... ha experimentado el agotamiento respecto a la propia tradición, perplejidad ante la realidad a la que han mirado como si se tratase de un escaparate... y ha sucumbido, tras algunos esfuerzos titánicos y heroicos, a un nihilismo al que se ha accedido por la puerta del cansancio. Ahora, en los inicios del siglo XXI y ante las nuevas formas de violencia y de mal que supone la amenaza terrorista, es necesario volver a hacerse la pregunta: ¿cómo amamos la vida para poder arrancar de raíz la mentira de las palabras de Al-Qaeda, porque detrás de ellas van sus victorias?», p. 18. Tras subrayar que «hemos sido removidos y no podemos dar la espalda a la exigencia que tenemos de bien y de vida, porque no estamos hechos ni para el mal, ni para la muerte. Sería lamentable considerar cerrada la herida cuando la infección se hace notar. El zarpazo del dolor, la arbitrariedad del mal, la incomprensión hacia un enemigo que afirma amar la muerte son experiencias tan agudas que exigen respuestas exhaustivas y no consuelos parciales», p. 19, invita a mirar a la que ofreció T. S. Eliot, en su obra *Asesinato en la catedral*, escrita en 1934. Desde una perspectiva bien distinta, pero convergente en la llamada a no refugiarnos en nuestro «rinconcito» cómodo y ciego de bienestar, A. GLUCKSMANN: *Occidente contra Occidente*. Madrid, Taurus, 2004, nos urge a no cerrar los ojos, aunque duela y comprometa, porque de hacerlo, las bombas nos caerán encima mientras soñamos.

debates que han originado su interpretación y aplicación lo atestiguan. Es un artículo fruto de un gran esfuerzo de consenso y coordinación entre dos concepciones bastante distintas, si no antagónicas, de concebir la educación, lo cual no deja de ser meritorio, en la medida que fue leal el empeño. Pero ese mismo consenso en gran parte artificioso ha sido la causa de las polémicas a que ha dado lugar su desarrollo posterior, de los vaivenes en la legislación que generan un desconcierto e inestabilidad que en nada benefician ni a educadores ni a educandos. El carácter dialéctico de los principios de libertad e igualdad en que se inspira, y, sobre todo, la concepción de ambos, así como del pluralismo, la democracia y la tolerancia, que sutilmente tiende a imponerse, exigen una crítica y una clarificación de fondo.

La lectura del recién editado e interesante libro de un experto en el tema como José Martínez de Pisón me ha resultado enormemente provocadora². El desacuerdo con sus criterios de fondo y con su lectura de la historia ha despertado en mí el deseo de una confrontación, que espero poder hacer.

Esta vez, sin embargo, he preferido enfocar la problemática desde la perspectiva de sus fundamentos, de los factores constitutivos de toda experiencia educativa auténtica. Porque la verdadera tragedia de nuestro tiempo es que ya no hay educación: los adultos parecen mostrarse incapaces de transmitir a las nuevas generaciones razones de peso por las que merece la pena vivir, dar la vida, trabajar, sacrificarse³. No se transmite o entrega

² J. MARTINEZ DE PISÓN: *El derecho a la educación y la libertad de enseñanza*. Cuadernos del Instituto de Derechos Humanos «Bartolomé de las Casas» de la Universidad Carlos III de Madrid, Dykinson, 2003.

³ En este sentido, frente a los defensores de la progresiva extensión de la enseñanza obligatoria como respuesta a los peligros que trajo la revolución industrial, T. S. ELIOT: *La unidad de la cultura europea. Notas para una definición de la cultura*. Madrid, Instituto de Estudios Europeos de la Universidad San Pablo CEU-Ediciones Encuentro, 2003, p. 161, con palabras de gran actualidad, invita a la franqueza de «admitir que las condiciones de vida de la sociedad industrial moderna son tan deplorables y las restricciones morales tan débiles, que nos vemos en la obligación de prolongar la escolarización de los jóvenes sencilla-

(*tradere, traditio*) ese patrimonio de conocimientos, de valores, de certezas, de positividad, de confianza en la bondad de la vida... que constituyen la cultura. Hemos asistido a la destrucción sistemática de toda idea del padre (del Padre, primero, y de toda paternidad, después), como de modo genial y sintético, con toda sencillez, confiesa Woody Allen: «Dios ha muerto, Marx también, pero yo no me encuentro bien».

Me interesa, pues, plantear qué hace posible educar en el contexto actual en que nos movemos, que me parece lo más urgente. Adelantaré que, ante todo, sin padre, sin adulto, no cabe educación alguna. Hay educación, en primer lugar, si hay un adulto, un hombre que vive y es capaz de comunicar la certeza de una positividad que los hijos, los estudiantes, todos, pueden mirar y constatar por sí mismos. Educar es un problema de cada adulto, que ha de cuestionarse quién es, por qué vive y se levanta cada mañana y trabaja, qué posee que merezca la pena dejar en herencia a los que vienen detrás.

Frente a la utopía hoy triunfante, que consiste en palabras de Finkielkraut en la pretensión violenta de emancipar al hombre del dato de la realidad, sobre todo del dato como presente⁴, no hay discurso sobre los valores que acierte a responder con entereza y fuerza persuasiva a la impresionante ola nihilista que amenaza con destruir todo resto de sentido común.

Se advierte hoy una paradójica convergencia: a la desconfianza cada vez más generalizada hacia la razón y al cinismo de una sociedad minada por la desesperación y la duda sobre la bondad de la vida y la sospecha en las relaciones, le acompaña una cada vez más extendida preocu-

mente porque no sabemos qué hacer para salvarlos. En lugar de felicitarnos por nuestro progreso cada vez que la escuela asume una responsabilidad que antes atañía a los padres, haríamos mejor en admitir que *hemos llegado a un estadio de civilización en el que la familia es irresponsable, o incompetente, o impotente, en el que no cabe esperar que los padres eduquen a sus hijos adecuadamente.* Subrayados míos.

⁴ Cfr. L. AMICONE: «Acontecimiento como encuentro. La batalla contra la utopía». *Huellas*, n. 5 (Mayo-2003), p. 21.

pación por la educación de la infancia y la juventud, que nace, al menos en parte, de la constatación perpleja de una crisis cultural sin precedentes. Como botón de muestra, basten algunas declaraciones de autores y fuentes muy diversas.

Pedro Simón indicaba en *El Mundo* que «la falta de interés fue la principal causa del fracaso escolar para el 77,1% de los encuestados, seguida de cerca por el letal “aburrimiento” (63,4%)».

En *La Razón*, Dalmacio Negro Pavón no ha rehusado calificativos trágicos a la hora de describir nuestro presente como un tiempo «de persecución sutil de la verdad y subversión de todos los principios», en el que «el valor se ha transformado en vicio y la cobardía en virtud», y hablar de «degradación de la cultura —la de la enseñanza en todos sus niveles contribuye poderosamente a la pavorosa apatía y el nihilismo de la juventud—» y «sistemática falsificación de la realidad», de manera que «el poder y el dinero, sobre todo el dinero, resultan ser los únicos principios de legitimidad y el inevitable conformismo generalizado de la sociedad sumida en la impotencia, desorientada y segura, se refleja en la falta de optimismo y confianza que la hace renunciar a reproducirse». Según él, la desorientación de España se ve en que «lo falso es lo normal y la verdad y la apelación a la verdad aparecen como lo anormal, en tanto contradicen lo políticamente correcto. Al negar que haya verdades en sí mismas, si se quiere absolutas, impera aquí más que en ninguna otra parte como doctrina oficial la creencia de que la verdad es siempre relativa, cuestión de poder e influencia. Es lógico que la sociedad, regida por los criterios del poder y del dinero, esté encanallada y desmoralizada como pocas veces lo ha estado». Pero no es una crisis sólo española, como él mismo reconocía hace poco: «lo que aqueja hoy a los europeos, el profundo cambio en las estructuras de la población, de la economía, del mercado laboral y del Estado social, comenzó hace ya mucho tiempo y su problemática es sabida desde el primer momento. Pero la mayoría de los políticos no quiere reconocerlo: prefieren ponerse al frente de la su-

plantación sistemática de la verdad, y los pueblos les siguen la corriente pasando por alto las contradicciones evidentes. Así, se proclama el humanitarismo y se fomentan el aborto y la eutanasia a la vez que se invocan para cualquier cosa los derechos humanos. Con este espíritu o mentalidad, se parchea, sin mucho éxito, el hundimiento demográfico con más dinero para niños y se obstruyen, tanto la mejora de la compatibilidad de la actividad profesional con la familia como la inmigración que puede apoyarla, se fomenta la economía con un par de correcciones en los impuestos y las prestaciones sociales, se supera o sublima el paro laboral mediante unas tasas de crecimiento más elevadas, y se pretende salvar el Estado social con palabras de aliento. Cualquier cosa menos decisiones políticas, a pesar de que la distancia entre las metas propuestas y la realidad es la misma desde hace unos treinta años. La pérdida de la realidad observada hace tiempo por los filósofos, se ha convertido en el modo de vida de los europeos, cómodamente instalados en la no-realidad... No se trata de imputar toda la responsabilidad a los políticos: la responsabilidad atañe también, en primer lugar, a los clérigos espirituales y temporales y a la clase dirigente en su conjunto».

Este fenómeno de fragilidad, falta de energía afectiva o libertad, confusión y pérdida del gusto por la vida ha sido descrito de manera elocuente por Luigi Giussani: «es como si todos los jóvenes de hoy estuvieran bajo el efecto Chernobyl, sufrieran las consecuencias de una enorme explosión nuclear. Estructuralmente su organismo es como antes, pero ya no lo es dinámicamente. Han sufrido como un plagio fisiológico, a cargo de la mentalidad dominante. Es como si hoy no quedara ninguna evidencia real excepto la moda, que es un concepto y un instrumento del poder... Lo que se escucha y se ve no es asimilado verdaderamente. Lo que nos rodea, la mentalidad dominante, la cultura invasiva y el poder realizan una extrañeza con respecto a nosotros mismos. Por una parte, la relación con nosotros mismos es abstracta y estamos faltos de energía afectiva (como de baterías que, en lugar de funcionar unas horas,

funcionan unos minutos); por otra, nos refugiamos en la comunidad como un lugar protector»⁵.

En el *ABC*, Julio Anguita confesaba que al reincorporarse se encontró «un panorama sustancialmente peor, en que los alumnos han perdido la curiosidad y la sociedad ha perdido el norte. Antes se impartía una enseñanza memorística, quizá no la idónea, pero que tenía unos objetivos. Actualmente no hay fines concretos, y esto nos revela un mal no sólo educativo, sino de la sociedad en general; los dirigentes sociales tampoco saben lo que quieren; los únicos valores vigentes son el mercado y la competitividad (...) Estamos perdiendo la dimensión ética y estética, porque no interesa crear personas mejores, sino consumidores (...) No me vale —dice— el argumento de que a los alumnos hay que motivarlos, porque se les incentiva constantemente, pero se muestran pasmosamente indiferentes. Viven anclados en los videojuegos, eso que yo llamo sucedáneos del hedonismo y no conocen conceptos como la austeridad, la sobriedad o el sentido del deber (...) Es un alumnado triste, no porque no se ría o alborote, sino porque pasa de puntillas por todo. Nunca se implica. Todos tenemos la culpa, estos jóvenes son producto nuestro»⁶.

⁵ L. GIUSSANI: *Equipo de los universitarios de CL*, de febrero de 1987. Cfr. los artículos y/o entrevistas recogidas en la revista *Huellas*, n. 6 (Junio-2003), pp. 12 ss.: «El efecto Chernobyl». Por ejemplo, escribe S. ALBERTO: «la relación del hombre con su destino no es la libertad, la posibilidad de reconocer el atractivo vencedor, sino algo predeterminado inexorablemente y fatalmente negativo, que aniquila el yo», p. 12. Tras recoger la aguda observación de Finkielkraut: «la tendencia espontánea de la ideología es la de distribuir a los seres humanos en dos categorías: por un lado, los que actúan y que por tanto son responsables de sus actos y por ello acusables; por otro, los que reaccionan y la causa de sus actos es siempre externa a ellos mismos, por lo cual son inocentes», prosigue aquél: «el mal siempre está en otros, el enemigo siempre está fuera de uno mismo. Se elimina la libertad como responsabilidad y posibilidad de rescatarse mediante un nuevo inicio. Más radicalmente, se elimina la posibilidad de amar», p. 14. Sobre el retorno del maniqueísmo, concepción antigua que hace desaparecer la libertad, cfr. «La libertad impotente. A propósito del bien y del mal», entrevista a BOTTURI a cargo de D. Perillo, pp. 14 ss.

⁶ Cfr. P. SIMON: «Fracaso escolar: el 76% culpa al profesorado». *El Mundo*, 7-9-2002; D. NEGRO PAVON: «El panorama navideño», *La Razón*, 23-12-2003, «Deculturización y decivilización». *La Razón*, 22-10-2002, y «La sociedad deformada». *La Razón*, 18-11-2003; J. ANGUITA: «El de hoy es un alumnado triste». *ABC*, 20 de Mayo, 2001.

Ante tales afirmaciones, me vienen a la memoria aquellas palabras duras con que Passolini acusaba a los intelectuales de su época: «Lo primero que te enseñan —observaba— es la renuncia: la renuncia absoluta, habitual, cotidiana, la falta de vitalidad que en ellos es un dato de hecho real, físico. Deben reducir al mínimo el esfuerzo para vivir. Esto, en términos sociales, significa precisamente la renuncia, que es además ansia de integración y escepticismo político». Es una renuncia al deseo de felicidad, de verdad, de significado, a las ganas de vivir y construir, en definitiva, al propio corazón como motor de la vida. «Lo segundo que te enseñan —prosigue— es una cierta y obligatoria tendencia a la infelicidad» —porque la infelicidad se insinúa en el instante en que uno afirma «no es posible», «lo que yo anhelo no existe», «no merece la pena esforzarse en buscar»—. «Y lo tercero —concluye Passolini— la retórica de la fealdad, de lo banal»⁷.

Por mi parte, no quiero contribuir a esa labor corrosiva de todo gusto por la vida que denunciaba el conocido italiano —¡hay que oponerse con fuerza al cinismo reinante!— y, desde luego, estoy persuadida de que el problema de fondo más acuciante, que a todos nos interpela, sea cual sea nuestra forma de pensar, rebasa los límites del análisis constitucional⁸ y se plantea precisamente en ese nivel existencial elemental, en el que cotidianamente nos preguntamos: ¿por qué los alumnos no muestran interés y no quieren estudiar?, ¿cómo despertar en ellos la sed de la belleza, de la justicia, del significado? Pero, ¿qué significa educar?, ¿quién educa hoy y quién está dispuesto a asumir tal responsabilidad? Y ¿de dónde puede obtener el educador la energía, el coraje y la creatividad que necesita para llevar a cabo su tarea en un ambiente tan desafiante, cuando no hostil?

⁷ Cfr. P. P. PASSOLINI: *Cartas luteranas*. Madrid, Trotta, 1997.

⁸ Cfr., por ejemplo, el hecho nada más promulgarse la Constitución por J. L. MARTINEZ LOPEZ-MUÑIZ: «La educación en la Constitución española». *Persona y Derecho*, 6-1979, pp. 215 ss.

En esta línea, se interrogaba el poeta norteamericano Eliot: «¿Dónde está la vida que hemos perdido viviendo?, ¿dónde está la sabiduría que hemos perdido en conocimiento?, ¿dónde está el conocimiento que hemos perdido en información?»⁹.

Con tales preguntas, se situaba lejos de toda retórica reivindicativa de libertades formales, de la que se mofaba con ingenio Renan¹⁰. Lejos, también, de toda reducción del

⁹ T. S. ELIOT: *Poetas reunidas*. Madrid, 1986, p. 169.

¹⁰ Cfr. E. RENAN: *El porvenir de la ciencia (Pensamientos de 1848)*. Madrid, Doncel, 1976, cap. XVII, pp. 326-345. El conocido francés liga, por lo pronto, el liberalismo y la tolerancia a las épocas de ese «escepticismo de hecho» a que se refiere Jouffroy, en las que se impone el número y la fuerza, y no la razón (p. 326), cuando lo que precisamente distingue un gobierno legítimo de uno ilegítimo es el sustentarse en la razón del tiempo, y no emplear la fuerza o el engaño para sostenerse a pesar de los hechos (330). «En esas épocas (sigue en p. 331) no hay más que opiniones... La teoría liberal del indiferentismo es superficial. La humanidad necesita doctrina». «No es la fuerza de los gobiernos absolutos, sino la depresión de los súbditos lo que sostiene a los pueblos en esclavitud. ¿Creéis que si estuvieran maduros para la libertad no la conquistarían ahora mismo? Nuestro liberalismo francés, creyendo que todo lo explica por el despotismo, preocupado exclusivamente de la libertad, considerando al Gobierno y a los súbditos como enemigos naturales, es verdaderamente superficial. Convenzámonos de que no se trata de libertad, sino de hacer, de creer, de trabajar. Lo verdadero encuentra siempre bastante libertad para salir adelante...» (p. 338). Y es que, como dijo Jouffroy, «cada una de nuestras libertades nos ha parecido sucesivamente el bien por el cual suspirábamos, y su falta la causa de todos los males. Y, sin embargo, hemos conquistado todas esas libertades, y nada hemos adelantado... Nos equivocamos: cada libertad de esas tan deseadas, ni la misma libertad no es ni puede ser el fin a que aspira una sociedad como la nuestra. Examinad una tras otra nuestras libertades y ved si son otra cosa que garantías y medios... No es mucho decir que las libertades públicas están ahora más garantizadas que cuando apareció el cristianismo, y sin embargo, una idea grande encontraría hoy más obstáculos para extenderse que encontró el cristianismo naciente... Nunca se ha pensado con menos originalidad que desde que ha habido libertad para hacerlo. La idea verdadera y original no pide permiso para aparecer, y le importa poco que se reconozca o no su derecho, siempre encuentra bastante libertad, porque se crea toda la que necesita. El cristianismo no necesitó la libertad de prensa, ni la de reunión, para conquistar el mundo. Toda libertad reconocida debe reglamentarse y una libertad reglamentada constituye cadena más pesada que la falta de ley... Nuestra liberal y uniforme lista no aprovecha más que a los agitadores y a la originalidad chica, fatal porque hace desmerecer a lo grande, y que sirve muy poco para el verdadero progreso del espíritu humano. Gastamos fuerzas en defender nuestras libertades, sin pensar que esas libertades no son más que un medio sin otro valor que el de poder facilitar el advenimiento de las ideas verdaderas... Nos horroriza la cadena exterior, por no sé qué fanfarrona de li-

problema a una mera cuestión política o técnica, a la que se pudiera encontrar solución poniendo sutilmente entre paréntesis el drama personal de la libertad¹¹. Se entrevé en sus palabras el deseo de no eludir la propia responsabilidad, de no hacer como quienes «tratan constantemente de escapar de las tinieblas de fuera y de dentro a fuerza de soñar sistemas tan perfectos que ya nadie necesitará ser bueno», actitud que criticaba en el VI de sus Coros de *La piedra*.

beralismo, y no comprendemos el gran atrevimiento del pensamiento... Francia no ha comprendido más que la libertad exterior, pero no la libertad del pensamiento. España, tan libre y filosófica en el mundo como otra nación cualquiera, no ha experimentado la necesidad de una emancipación exterior; y si la hubiera querido seriamente, la habría conquistado. Su libertad es toda interior. Ha gustado de pensar libremente en los calabozos y en la hoguera. Los místicos, como Santa Teresa y Fray Luis de Granada, los teólogos como Soto y Suárez, eran en el fondo especuladores tan atrevidos como Descartes y Diderot. Ocupémonos en pensar algo más libre y sabiamente, y menos en la libertad de expresarlo. El hombre que tiene razón es siempre bastante libre... Para nada sirve la libertad de reunión cuando no hay cosas buenas que comunicarse. Para nada sirve la libertad de hablar y escribir cuando no hay verdades y novedades que decir» (pp. 340-345). En un contexto muy diverso, tras la aparición en España de la Constitución de 1978, J. ORLANDIS, «El derecho a la libertad escolar». *Persona y Derecho*, 6-1979, pp. 115-116, advierte contra el peligro de falsear la libertad escolar, reduciéndola a algo puramente formal, siempre que se hace un reconocimiento teórico de la misma sin acompañarlo de las condiciones necesarias que hagan efectivamente posible su ejercicio.

¹¹ Es interesante, a propósito de esa tentación de eludir el drama de la libertad, la entrevista que le hace D. Perillo a BOTTURI: «La libertad impotente. A propósito del bien y del mal», *op. cit.*, p. 15, en la que acusa al maniqueísmo de relativizar precisamente la libertad humana. «No hace de la libertad el lugar activo del enfrentamiento, sino sólo el teatro de este choque»; en el fondo, está «el carácter insoportable del mal. El mal es escandaloso, y si no existen una razón y una energía capaces de superarlo, la tentación espontánea es la de borrarlo de uno mismo, del propio grupo... Proyectarlo fuera... Es un problema de intolerancia: no se consigue soportar el sufrimiento que produce el mal y se crea un mecanismo de resentimiento contra ... alguien. Es un resentimiento profundo e insidioso, que puede asumir incluso la forma del humanitarismo. Piénsese en una cierta forma de subrayar los casos más dignos de compasión para justificar el divorcio, el aborto, la manipulación genética, la eutanasia... En realidad, para aliviar la propia angustia y para satisfacer el propio resentimiento hacia un sufrimiento que nos hace experimentar nuestra impotencia». «Sacar fuera el mal, identificarlo con "otra cosa" es renunciar a la profundidad de la propia libertad... Mirar a la cara esta amplitud de la libertad y hacerse cargo de ella es una tarea vertiginosa. Exaltante, pero también temible. Por eso sufrimos la tentación de huir».

Eliot parece más bien aludir a una debilidad de la transmisión que refleja, en el fondo, una fragilidad en la experiencia vivida. Nos invita, así, a cuestionarnos qué es lo que da lugar a un tipo de conocimiento que, precisamente por ser poco interesante para el yo, resulta incomunicable, y qué factores posibilitan una experiencia humana que uno no puede sino proponer a los demás, con el fin de persuadirles y entrar en un diálogo eficaz con ellos. Es lo que trataré de hacer a continuación.

Dividiré el trabajo en dos partes, una primera en la que me interesa, ante todo, tomar conciencia del contexto en el que nos movemos, para detectar cuáles son los desafíos a los que debemos responder y entender mejor por qué se trata, ante todo, de un problema educativo¹². Y una segunda, en la que destacaré los tres factores esenciales de la educación: un sujeto educativo (la relación maestro-discípulo), un objeto o contenido (la materia o disciplina concreta, a partir de la que se introducirá al otro en la realidad total) y un método docente (cuyas claves he cifrado en los conceptos de tradición, experiencia y crítica). La profundización en cada uno de estos elementos constitutivos de la experiencia educativa permitirá poner de relieve tres rasgos suyos fundamentales: el carácter comunitario del sujeto que educa y la naturaleza dialógica de ese acto fundamentalmente de comunicación en que consiste la educación; la integralidad como tensión inherente a toda transmisión del saber, en cuanto mantenga su conexión con la exigencia humana de significado; y la necesidad ineludible de que el maestro proponga abiertamente al discípulo todo lo valioso que ha recibido y vive como experiencia cargada de fuerza persuasiva en el presente, de modo que su libertad y su razón se vean provocadas a lanzarse a la aventura de la búsqueda de la verdad. Las categorías de tradi-

¹² Urgencia que acaba de poner de relieve el Papa, JUAN PABLO II, en su *Mensaje para la Jornada Mundial de la paz*, del 1-1-2004, afirmando, entre otras cosas, que «se impone un deber a todos los amantes de la paz: educar a las nuevas generaciones en estos ideales (de la verdad, la justicia, el amor y la libertad)». Un extracto del mismo aparece en el apartado «Si se diera una educación del pueblo, todos vivirían mejor», *Huellas*, n. 1 (Enero, 2004), pp. 11-24.

ción, acontecimiento e introducción crítica en la realidad guardan, todas ellas, una estrecha relación con ese realismo contra el que pugna hoy el nihilismo omnipresente¹³.

1. LA ENCRUCIJADA ACTUAL: LA INTOLERANCIA DEL NIHILISMO FRENTE AL REALISMO DE LA TRADICIÓN

Afirmaba Nietzsche en 1870 en una de sus cartas que «la universidad es un obstáculo para quien quiera dedicarse totalmente a la búsqueda de la verdad»¹⁴. Independientemente de lo que quisiera decir él entonces¹⁵, creo que in-

¹³ En torno a estas tres categorías se articula el brillante y verdaderamente sugerente trabajo de M. BORGUESI: *Memoria, evento, educazione*. Città di Castello (PG), Itaca, 2002, dividido en tres partes, como él mismo resume en la p. 7 de la introducción: «la primera, según las sugerencias de Erich Auerbach, diseña una tradición marcada por el “realismo”. Una aceptación del mundo, en su finitud, que no elimina la subjetividad, el yo en sus individualidades irrepetibles y singulares. La segunda pone en evidencia la relevancia que tiene la categoría de acontecimiento, negada por el estructuralismo, a la hora de generar historia, epos, narración. El acontecimiento como el lugar en el que el universal no disuelve el particular, sino que se revela en el particular. La tercera indica en la introducción a la realidad uno de los aspectos más destacados de la formación y del aprendizaje. La inteligencia “crítica”, más allá de las sugerencias de la fabulación postmoderna, tiende a un conocimiento efectivo de sí, de la naturaleza, de la historia. Las tres secciones giran, de este modo, en torno a la noción de realismo. En la precisión de su significado se mide la importancia de la dimensión educativa».

¹⁴ *Lettera ad Edin Rohde*, del 15-12-1870, citado por A. SCOLA: *Ospitare il reale. Per una «idea» di Università*. Mursia, Pontificia Università Lateranense, 1999, p. 27.

¹⁵ Como explica H. DE LUBAC: *El drama del humanismo ateo*. Madrid, Encuentro, 1990, pp. 45-46, de modo semejante a los marxistas, que abandonaron la especulación para entregarse a la acción directa, «¿acaso Nietzsche no ha roto también, por su manera de filosofar a martillazos, toda especulación para asegurarse el triunfo de la vida?, ¿no ha despreciado toda “filosofía de profesores”? Si se le entiende, no hay que entretenerse en eso que los rumiantes de la enseñanza superior... llamaban “búsqueda de la verdad”. No hay que contemplar lo real para descubrir su esencia, ni someterse a un objeto cualquiera. Desechemos, dice, “esta última servidumbre”. “El mundo de la verdad lo hemos abolido”. “Nada hay verdadero”. La misma idea de verdad, ¿acaso es otra cosa que una sombra del Dios muerto? Por el contrario, “¿Quizá la mentira es cosa divina?...”. En todo caso el culto de la lucidez debe reemplazar la investigación de la verdad. Vayamos hasta el fin que implica nuestra negación, seamos consecuentes. Si verdaderamente Dios ha muerto, ¿cómo no habrían de ser falsas divinidades

cita a preguntarse: ¿es verdadera universidad la que consiente en sustituir el primado de la verdad¹⁶, para cuya búsqueda integral nació como comunidad de maestros y estudiantes¹⁷, por el criterio de la utilidad y la funcionalidad inmediata, por una racionalidad meramente técnica?

Se puede constatar en la actualidad esta suerte de extraña alianza entre racionalidad meramente técnica e irracionalidad nihilista. Se trata de dos modos de comprender la razón que, paradójicamente, convienen en rechazar la pregunta por la verdad. El saber y su sede quedan en manos del poder dominante y la sociedad privada de un lugar libre de reflexión sobre los problemas que le acucian. En la medida que el único criterio del conocimiento es la utilidad, la libertad de investigación pierde todo su significado originario¹⁸.

En efecto, cuando la universidad deja de estar al servicio de la verdad, la mediocridad y la confusión —producto

esta razón, esta verdad, esta moral, que no subsiste más que gracias a El? He aquí, pues, su crepúsculo... Es preciso vivir. Pero vivir es inventar. Hay que valorar. Pero valorar es crear. Invención, creación. Estas son las dos palabras que definirán en adelante la tarea del verdadero filósofo... Aunque en otro sentido y con otros fines, el nietzscheano es, pues, como el marxista, un revolucionario».

¹⁶ Cfr. A. MILLÁN PUELLES: *El interés por la verdad*. Madrid, Rialp, 1997; J. M. BARRIO MAESTRE: «Homo capax veritatis. Un comentario acerca de la rehabilitación del concepto de verdad en el pensamiento de Antonio Millán Puelles». En J. A. IBÁÑEZ MARTÍN (coord): *Realidad e irrealidad. Estudios en homenaje al Profesor Millán Puelles*. Madrid, Rialp, 2001, pp. 47 ss.

¹⁷ Como recuerda J. RATZINGER: *Iglesia, ecumenismo y política*. Madrid, BAC, 1987, pp. 172-173, «la Universidad nació porque la fe consideraba posible la búsqueda de la verdad e impulsaba a esta búsqueda de tal modo que posteriormente requirió la extensión de su ámbito a todos los campos del conocimiento humano, naciendo así las diversas facultades..., sustentadas por la orientación común de buscar la verdad... La universidad es un producto de la misión confiada a la razón por el acto cristiano de fe, por lo que, cuando este contexto se disuelve del todo, ocurre sin remedio una crisis que penetra hasta las mismas raíces de la universidad».

¹⁸ Ya J. H. NEWMAN: *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Pamplona, EUNSA, 1996, pp. 171 ss., denunciaba una comprensión equivocada y reductiva de la utilidad como finalidad del estudio y la educación universitaria, que lejos de vincular lo útil con lo bueno, lo asimila a lo eficaz y pragmático. D. NEGRO PAVON: «¿Libertad de pensamiento?», en *La Razón*, describe el modo subrepticio en que la libertad de pensamiento del pensamiento único nihilista hoy imperante (nada es verdad, todo vale, todo es igual a todo, no hay nada firme y seguro... reina la irresponsabilidad y la anomia...) pone conti-

de la ausencia de cultura— se apoderan de ella¹⁹. El estudio de Macintyre acerca de las etapas más decisivas del desarrollo de la universidad laica moderna²⁰ permite entender mejor el presente crítico de nuestra universidad, caracterizado por una esterilidad académica que deriva, precisamente, de la ausencia de investigación sistemática sobre la verdad sustancial. Ello produce un conformismo y una indiferencia generalizada fácilmente detectables²¹.

Una doble ausencia viene a caracterizar, así, el mundo de la enseñanza contemporánea. En primer lugar, ausencia de canon, de regla, de manera que aquélla se vacía de contenidos y fines, no hay criterio cualitativo de selección entre nociones fundamentales y secundarias, no cabe distinguir entre verdad y apariencia, no se trata de educar, sino de informar. Y, en segundo lugar, ausencia de auténticos maestros²². Sin criterio de discernimiento entre lo real y lo irreal, lo verdadero y lo falso, lo valioso y lo carente de valor, y sin sujeto educador capaz de despertar en los alumnos la nostalgia del mar amplio e infinito que es la realidad —en palabras de Saint de Exupery—, no se puede educar.

De ahí la urgencia de redescubrir un principio sintético que haga posible educar e integrar cualquier saber con el yo. Nuestra universidad necesita volver a ser concebida y vivida como intento orgánico de *reductio ad unum* de la

nuamente límites a la libertad de expresión y prohíbe, tácita, cuando no expresamente, apelar a la libertad de conciencia, en la medida en que, al distinguir entre el bien y el mal, ésta ya no es neutral y, por ello, «resulta ya casi tan extraña y provocadora como la apelación a la realidad o al sentido común, destruido por el nihilismo... El pensamiento único nihilista ha sensibilizado tanto a las sociedades europeas que han perdido el sentido de la verdad y la realidad de las diferencias».

¹⁹ Para una perspectiva histórica del problema, cfr. M. VALLICELLI: «Le origini dell'università». In *Il nuovo Areopago*, 7, 1988, n. 4, pp. 85-95.

²⁰ A. MACINTYRE: *Tres versiones rivales de la ética*. Madrid, Rialp, 1992, pp. 267 ss.

²¹ Sobre los cuales está escribiendo punzantes artículos D. NEGRO PAVÓN: «La cultura política», «La neutralización de la cultura», «Deculturización y decivilización», «La pérdida del sentido» y «Tradicición y autoridad», en *La Razón*, 10-9-2002, 8-10-2002, 22-10-2002, 24-12-2002 y 11-2-2003, respectivamente.

²² Cfr. M. BORGUESI: *Memoria...*, *op. cit.*, pp. 5 ss.

verdad (*uni-versitas*). Pero la recuperación de la unidad perdida depende en gran medida de la capacidad que tengamos de acoger y saber responder a los desafíos que nos lanza nuestro tiempo, así como de salir al encuentro y saber conectar con el hombre y la mentalidad contemporáneas, fuertemente impregnadas de nihilismo. Cabe describir esta actitud, de modo muy elemental, como la experiencia de una contingencia de las cosas que lleva a concluir, sin respeto del primer dato de la misma experiencia —que es el atractivo de lo real, su positividad, la curiosidad y el apego a las cosas—, que la realidad es nada, que las cosas no tienen consistencia alguna, que la vida no tiene sentido²³. El nihilismo aparece, con frecuencia, como una posición de renuncia a las exigencias constitutivas de lo humano y de abandono a la pequeña satisfacción del instante individual²⁴.

Michel de Montaigne, con su habitual agudeza, escribía en su ensayo *De la verdad*: «¿Qué es la verdad?, preguntó Pilato mofándose; y no esperaba respuesta. En verdad que hay deleite en lo frívolo»²⁵. Con cuánta frecuencia la ignorancia y la indigencia de uno se disfrazan, para no sufrir, ni verse obligado a mendigar, de burla y prepotencia. Es el orgullo de la imbecilidad más inconsciente y superficial.

Frente a esta cerrazón frívola y cínica, ¡cuánta mayor grandeza se detecta en un hombre cuando, ante la dureza de la vida, la contradicción y la injusticia, la duda, la

²³ L. GIUSSANI: *El sentido religioso...*, *op. cit.*, pp. 126-127, dentro de un capítulo que no tiene desperdicio sobre el modo en que se despiertan las preguntas últimas en el hombre, advierte que «el asombro, la maravilla que produce la realidad que se me impone, esta presencia con la que topo, está en el origen del despertar de la conciencia humana». «Privados de la capacidad de maravillarnos, resultamos sordos a lo sublime» (A. Heschel), p. 126. En ese sentido, «el miedo no es el primer sentimiento del hombre. El primero es el atractivo; el miedo aparece en un segundo momento, como reflejo del peligro percibido de que la atracción no permanezca. Lo primero de todo es la adhesión al ser, a la vida, es el estupor frente a la evidencia», p. 127.

²⁴ Cfr. A. MOLINARO: *Interpretazione del nihilismo*. Roma, 1986.

²⁵ M. MONTAIGNE: *De la verdad*. En *Ensayos*. Barcelona, Orbis, 1980, p. 13, citado por F. CARPINTERO, *Derecho y ontología jurídica*. Madrid, Actas, 1993, p. 26.

prueba o la pura insatisfacción, se abre en él una pregunta! Nuestros ojos no están hechos para ver la apariencia sofocante de las cosas y circunstancias, sino para atravesarla —con el sacrificio que conlleva— y reconocer el atractivo imponente de la realidad. Nuestra razón no está hecha para dudar —por mucho que se nos haya inculcado la duda como posición—, sino para acusar el impacto de la realidad y secundarlo, responder a él. Y la primera y más elemental forma de dejarse interpelar por las cosas es la pregunta, no la duda²⁶. Es lo que se ha llamado una actitud problemática²⁷.

Desde esta perspectiva, hay que tener en cuenta que el nihilismo contemporáneo no es unívoco, sino que adquiere

²⁶ Como se percibe en la experiencia de tres grandes hombres, Agustín de Hipona, Pascal y Dostoievsky. «El dolor oscurecía mi corazón, y lo que me venía a la mente era siempre una imagen de la muerte. Incluso el hogar se me hacía un suplicio y la casa paterna una angustia. Todo lo que habíamos vivido juntos se me había convertido, ahora que mi amigo estaba muerto, en un tormento. Mis ojos buscaban por todas partes vislumbrarlo, pero nunca topaban con él. Empecé a odiar todas las cosas, porque ya no lo contenían y no me podían decir: “Mira, vendrá”, como sucedía cuando él vivía, cuando estaba presente. Me convertí en una gran pregunta para mí mismo» (San Agustín, *Confesiones*, IV,2). «Qué quimera es el hombre. Qué novedad, qué monstruo, qué caos, qué sujeto de contradicciones, qué prodigio. Juez de todas las cosas, infame gusano de tierra, depositario de la verdad, cloaca de incertidumbre y de error, gloria y cima del universo. ¿Quién deshará este embrollo? ¿En qué os vais a convertir, hombres que buscáis vuestra verdadera condición mediante vuestra razón natural? Callad, aprended que el hombre supera infinitamente al hombre, y escuchad de vuestro maestro lo que es vuestra verdadera condición. Escuchad a Dios» (Pascal, *Pensamientos*, 438). «Si hubiera perdido la fe en la vida, si dudara de la mujer amada y del orden universal y estuviera convencido de que este mundo no es sino un caos infernal y maldito, por muy horrible que fuera mi desilusión, desearía seguir viviendo. Me he preguntado más de una vez si existe un sentimiento de desesperación lo bastante fuerte para vencer en mí este insaciable deseo de vivir. Uno quiere vivir y yo vivo incluso a despecho de la lógica. No creo en el orden universal, pero adoro los tiernos brotes primaverales y el cielo azul, y quiero a ciertas personas, no se por qué, ¿entiendes algo de este galimatías?» (Dostoievsky, *Los hermanos Karamazov*).

²⁷ L. GIUSSANI: *Por qué la Iglesia, I. La pretensión permanece*. Madrid, Encuentro, 1991, pp. 44-45. «La aparición del problema implica, pues, el nacimiento de un interés, que despierta una curiosidad intelectual, cosa distinta de la duda, cuya dinámica existencial tiende a corroer el dinamismo activo del interés, haciéndonos así cada vez más extraños al objeto», p. 45.

rostros y matices muy diversos. Se ha advertido, en efecto, la existencia de tres formas de nihilismo²⁸.

Una primera posición sería la que, oscilando entre orientalismo y gnosis, entre Schopenhauer y Nietzsche, expresa el rostro oscuro, pesimista y trágico del nihilismo contemporáneo. Se trata de un nihilismo antiestético que odia el mundo tal como es y por ello lo niega, pero sin pretensión revolucionaria alguna de cambiarlo. Su resentimiento se mueve entre la quietud sin fin de la Nada oriental y la idea gnóstica de la producción de un hombre divino, tecnológico, virtual. El yo no se soporta a sí mismo y quiere ser otra cosa: la nada o Dios. Es, en todo caso, un hombre solo: tanto quienes anhelan la nada como quienes pretenden ser semidioses están solos, son máscaras que jamás se encuentran con un tú real. La depresión se presenta como uno de los síntomas más evidentes del malestar que sufren hoy multitud de hombres y mujeres²⁹.

A este rostro dramático del nihilismo se opone su otro aspecto sibarita, estético, lúdico y panteísta, dionisiaco, nietzscheano y antinietzscheano a la vez, que desconfía de la verdad como expresión de la voluntad de poder. Tolerancia y pluralismo exigen abandonar toda idea de verdad, liberarse de su monopolio integrista y totalitario. El rechazo de la universalidad del logos da entrada a un multiculturalismo que no es sino un retorno al politeísmo de las verdades, del mismo modo que el declive del sujeto halla su contrapunto en el redescubrimiento panteísta del mundo, como algunas versiones del ecologismo radical expresan. A este nihilismo alegre, neopagano, le corresponde el mundo virtual y de las biotecnologías, de posibilidades ilimitadas, que olvidando la muerte, puede imaginarse la tierra como un paraíso: el mundo es una

²⁸ Cfr. M. BORGUESI: «La nueva evangelización de la cultura». Conferencia de clausura del IV Congreso Católicos y Vida Pública, en *Desafíos globales: la doctrina social de la Iglesia hoy*. Tomo II. Madrid, Fundación Santa María, 2003, pp. 1059-1079, de quien recojo las ideas expuestas a continuación; T. GADACZ: «La provocazione del nihilismo». *Il Nuovo Areopago*, 14, 1995, n. 3.

²⁹ Cfr. R. GIRARD: *Il risentimento. Lo scacco del desiderio nell'uomo contemporaneo*. Milano, 1999.

apariencia, ésta es su esencia, es el eterno presente sin futuro.

Junto a la negación del mundo por parte del nihilismo antiestético y a su exaltación por parte de su rostro estético, que, con su sacralidad postmoderna —oriental, gnóstica, neopagana—, convergen en su odio al monoteísmo y a la identidad del yo, como ser personal, libre y responsable³⁰, se ha apuntado una tercera forma, minoritaria, de nihilismo insatisfecho, doliente, cuyo distintivo principal, respecto a las otras dos modalidades, es, precisamente «que lleva consigo una herida abierta que clama por una respuesta frente al absurdo de la muerte y la contradicción del mal». Entrar en diálogo con la posición de autores tan diversos como Wittgenstein, Camus, Horkheimer o Bobbio, que al menos en algún instante no han renunciado a plantearse las preguntas últimas y más decisivas acerca de la existencia, preguntas secretamente presentes en tantas expresiones de la cultura contemporánea, se presenta de este modo —insiste Borguesi— como una exigencia insoslayable³¹.

Nuestra época se autodefine por su conciencia de haber entrado en la postmodernidad, en una época en la que las coordenadas modernas que ayudaban a entender el pasado parecen haber saltado en pedazos haciendo nuestro

³⁰ Cfr. J. HILLMAN: *Intervista su amore, anima e psiche*, a cura di M. Beer. Bari, 1984; citado por Borguesi.

³¹ M. BORGUESI: «La nueva evangelización...», *op. cit.*, se refiere a ellos. Cita a L. WITTGENSTEIN: *Movimenti di pensiero. Diario 1930-32/1936-1937*. Macerata, 1999, p. 85: «tienes necesidad de redención —de otro modo estás perdido—... Tiene que filtrarse una luz, por así decirlo, a través del desván, del techo bajo el que trabajo y por encima del cual no quiero subir... Este tender al absoluto, que hace que parezca demasiado mezquina cualquier felicidad terrena... me parece algo espléndido, sublime, pero yo mismo dirijo mi mirada a las cosas terrenas; a menos que “Dios” no me “visite”». En relación con Bobbio, remite a M. BORGUESI: «Il male, il dubbio, il mistero». *30 Giorni*, 2, febrero 2002, pp. 45-49. Cfr., por ejemplo, N. BOBBIO: «Perché non riesco a credere». *La Repubblica*, 30-4-2000: «Cuando veo que he llegado al final de la vida sin haber encontrado una respuesta a las preguntas últimas mi inteligencia se ve humillada, pero lo acepto y no trato de huir de esta humillación... por caminos que me siento incapaz de recorrer. Sigo siendo un hombre con una razón limitada y humillada: sé que no sé».

presente ininteligible³². En todo caso, época de crisis, «si por crisis entendemos —dice Ollero— inseguridad, falta de puntos estables de referencia; en resumen —Kant nos asista...— duda sobre lo que podemos saber, polémica sobre lo que debemos hacer, escepticismo sobre lo que nos es dado esperar»³³. Época —en palabras de Renan— de escepticismo de hecho.

Ahora bien, el problema es de dónde recomenzar. Reconocer y tomar nota del fracaso histórico o agotamiento de la modernidad no significa superarla realmente. Hace falta una propuesta positiva³⁴. El pensamiento filosófico está

³² Frente a J. HABERMAS: *Modernidad y postmodernidad*. Madrid, Alianza, 1988, p. 98, trad. de J. L. Zabalaro, que llama a aprender de los errores de los programas que han intentado negar la modernidad, en vez de renunciar a ella y a su proyecto como una causa perdida, A. OLLERO: *¿Tiene razón el derecho? Entre método científico y voluntad política*. Madrid, Publicaciones del Congreso de Diputados, 1996, p. 31, afirma que «la postmodernidad continúa alimentándose de la resaca de lo moderno y su razón totalizadora». Y cita a A. KAUFMANN: «La filosofía del derecho en la postmodernidad». *Lección de despedida de la Fac de Derecho de la Universidad de Munich*, traducida por L. Villar Borda. Santa Fé de Bogotá, Temis, 1992, pp. 6-7: «el cargo decisivo de lo postmoderno contra lo moderno, esta “ilustración perenne” que ha dispuesto todo como puro señorío y utilidad del saber, consiste en que se ha demostrado incapaz de dar respuestas a los interrogantes que son verdaderamente de importancia para los hombres»; y a F. D’AGOSTINO: *Il diritto come problema teologico*. Torino, Giappichelli, 1992, p. 85: lo propio de la postmodernidad jurídica vendría dado por su oposición «a aquello que es el corazón de la modernidad: el estar radicada en la voluntad de poder». Cfr. J. BALLESTEROS: *Postmodernidad: decadencia o resistencia*. Madrid, Tecnos, 1997, 4ª reimpresión.

³³ Cfr. A. OLLERO: *¿Tiene razón el derecho?*, *op. cit.*, p. 30.

³⁴ «Ahora, en el régimen de la secularización, reducida la religión a una cuestión moral válida sólo para esta vida, falta la prueba estética de que la esperanza es posible, mientras que ciertamente permanece la tragedia o al menos la desgracia que amenaza a todo viviente... Lo que deseamos es una filosofía positiva que es, justamente, el verdadero ámbito de una ontología: a lo que quisiéramos dar valor, pues, es a lo real en contraposición a lo fantástico... Todos moriremos, y tememos este momento porque ya no existiremos; esto quiere decir que el ser no es ante todo lenguaje, ni argumento, sino la posibilidad de tocar y ser tocados, es decir, presencia... entonces, ¿por qué reprobamos la presencia? El problema no es que haya demasiada, sino que hay demasiado poca... Nunca ha habido deseo más que con vistas a la presencia», afirma M. FERRARIS: *Estetica razionale*. Milano, Raffaello Cortina ed., 1997, pp. 30, 33 y 34, citado por M. BORGUESI: «Filosofía: estudio del Ser, no de la nada». Entrevista a Massimo Borghesi, profesor de Filosofía teórica en la Universidad de Perugia. *Huellas*, n. 10 (Noviembre-2003), p. 36. En esta misma página, tras reconocer que tam-

llamado a tomar en serio este agotamiento y a formular nuevas hipótesis resolutivas para aquellos problemas que la modernidad no ha resuelto, retomando las diversas formas de dualismo que hemos heredado de ella y ofreciendo cauces y estrategias capaces de examinarlo todo críticamente y quedarse con lo bueno, según el conocido llamamiento paulino³⁵.

bién la filosofía contemporánea habla del Ser como Evento, como hace Heidegger, pero que después separa el Evento del deseo, observa BORGUESI: «El Ser es acontecimiento cuando se advierte como una gratuidad amorosa que corresponde al deseo de felicidad y libertad. Si lo experimentamos dentro de una experiencia de amor. Cómo introducirnos en el “misterio ontológico”, en el descubrimiento de cómo el Ser pide al hombre que le reconozca, es el elemento que apremia a Giussani, en el curso de los últimos años. Su pasión educativa ha adquirido la forma de una tensión amorosa para que la mirada, más allá del formalismo y del nihilismo imperantes, pueda volver a la sorpresa por algo gratuito, a descubrir una positividad que excede toda espera».

³⁵ Quizás en este sentido, H. H. WEILER: *Una Europa cristiana*. Madrid, Encuentro, 2003, p. 184, invita al final de su libro, siguiendo el ejemplo del magisterio eclesiástico de Juan Pablo II, «a aprender a atravesar el puente de la modernidad y de la postmodernidad, sin comprometer la dignidad humana y el amor», sin miedo, como condición para que la Europa de la Unión constituya realmente un espacio propicio para la esperanza humana.

En todo caso, sobre los dualismos típicamente modernos, cfr. J. BALLESTEROS: *Postmodernidad...*, op. cit., pp. 118 ss.; A. OLLERO, *¿Tiene razón el derecho?*, op. cit.; F. D'AGOSTINO: *Filosofía del diritto*. Torino, Giappichelli ed, 1993, pp. 116 ss. Según este último, por generalizada y arraigada que esté hoy la desconfianza hacia toda incursión metafísica, no se puede no coincidir con A. MACINTYRE: *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica, 1987, pp. 141 ss., en que, en el fondo, «no hay más alternativa que entre Aristóteles y Nietzsche». Por ello le parece innegable que «la repropuesta misma de una teoría de la justicia y, en su interior, como elemento constitutivo, de una teoría de la fraternidad, ... implica, guste o no, una implícita referencia filosófica, si no metafísica». El nexo entre justicia y verdad —sigue D'Agostino— siempre ha sido tenido en cuenta por la filosofía de orientación clásica. El modelo o paradigma personalista —cfr. V. POSSENTI: *Le società liberali al bivio. Lineamenti di filosofia della società*. Genova, 1991— constituye la alternativa más convincente que esa filosofía ha podido elaborar en su confrontación con el individualismo moderno, con su sentido subjetivista y narcisista, con su rechazo de compromisos y vínculos relacionales. Aunque muy diversa de la teoría de Rawls y otras similares, en su inspiración fundamental, la perspectiva personalista no se opone frontalmente a ellas. Precisamente en la superación efectiva de esta escisión típicamente moderna entre justicia y verdad se juega en estos años el destino del pensamiento postmoderno, asevera D'Agostino. Reconoce que no hay una dirección unívoca y dominante. A veces se presta a potenciar diversas formas de pensamiento débil, contentándose con proclamar el primado de la democracia sobre la filosofía, etc, pero hay también otras direcciones del pensamiento

En este sentido, creo que una alternativa crítica al nihilismo debería estar hoy en la base de todo lugar de verdadera educación y de cualquier trabajo intelectual serio. Es necesaria desde luego para continuar viviendo la universidad con un mínimo de racionalidad. Aceptar los postulados del nihilismo llevaría inevitablemente a negar todo tipo de fundamento a la institución universitaria. De hecho, la imposibilidad de conocer la verdad y la consiguiente pulverización del saber van, de hecho, contra la esencia de la misma universidad. Como sabiamente advertía Platón, hace más de veinte siglos, «una vida sin búsqueda no es digna de ser vivida»³⁶. Y no cabe buscar lo que no existe, como no es posible desear o amar lo que no es, por mucho que se nos intente convencer de lo contrario y de lo «cerrada», «dogmática» o «integrista» que resulte hoy una afirmación —tan obvia...— como la que acabo de hacer.

El problema, se me objetará, es cómo conciliar los diversos modos, con frecuencia radicalmente conflictivos e incompatibles, de leer el pasado a partir del presente, en el cual diversas hipótesis educativas compiten y se enfrentan entre sí, o como mucho se ignoran, problema que Macintyre³⁷, entre otros, se ha tomado en serio. Sin embargo, creo que el problema del conflicto de interpretaciones, que

postmoderno que asumen una tarea o compromiso fuerte, el de elaborar un nuevo y universal paradigma de comunicación, y en este esfuerzo confluyen corrientes muy diversas (Levinas y Hans Jonas, por un lado, o K. O. Apel y J. Habermas, por otro), entendiéndolo por fuerte no la referencia a una ontología bien estructurada, sino la llamada a una rigurosa asunción de responsabilidad ético-comunicativa, muy poco subrayada por las perspectivas débiles —bien sintetizadas por P. P. PORTINARO: *Per un'etica laica*, in N. GALANTINO, A. MOLINARO e P. PORTINARO: *Lagire responsabile. Lineamenti di etica filosofica*. Palermo, 1991, pp. 197 ss.—. Por heterogéneas y dispares que sean las dos posibles vías del pensamiento postmoderno, desde el punto de vista teórico, desde el punto de vista práctico de la justicia pueden en cambio y paradójicamente no serlo de hecho: tanto en una como en otra, la lógica del arbitrio voluntarista e individualista es abolida y la de la comunicación intersubjetiva defendida como prioritaria en todo caso. Convergencia reconfortante y que, según este autor, da qué pensar.

³⁶ PLATÓN: *Apología de Sócrates*, 38 a.

³⁷ Cfr. A. MACINTYRE: *Tres versiones...*, *op. cit.*

tantos quebraderos de cabeza está dando³⁸, revela, no la inexistencia o, lo que es prácticamente lo mismo, el politeísmo de la verdad, sino la ineludible pregunta por la verdad, que subyace a cualquier saber independientemente de la respuesta que se llegue o no a dar³⁹.

Es cierto que con el giro antropológico y sociológico que sufre la filosofía posthegeliana, se da una conexión cada vez más estrecha entre filosofía y praxis, conexión clara y problemáticamente expresada en la célebre frase de Marx: «Los filósofos han interpretado el mundo de diversas maneras; de lo que ahora se trata es de transformarlo». Pero ello mismo puede significar tanto la realización como la negación de la filosofía, «posibilidad inminente si el giro antropo-sociológico de la filosofía va acompañado de la pérdida del sentido de la verdad y del interés del hombre por ella»⁴⁰.

De hecho, la voluntad de independencia y autonomía, tan arraigada en el hombre moderno, y tan contraria a lo

³⁸ Cfr. P. RICOEUR: *Il conflitto delle interpretazioni*. Milano, Jaca Book, 1972; T. CALVO y R. AVILA (eds.): *Paul Ricoeur: los caminos de la interpretación*. Barcelona, Anthropos, 1991; F. D'AGOSTINI: *Filosofía del derecho, op. cit.*, pp. 54-57; ID.: «Promozione e alienazione della persona. La prospettiva del giurista». *Iustitia*, n. 42, 1989, pp. 195-199; ID.: «I diritti dell'uomo tra filosofia e prassi». *Persona y derecho*, XXIII, 1990, pp. 13-24; M. RHONHEIMER: *Perché una filosofia politica?*, in *Acta Philosophica*, n. 1, 1992, p. 248. En el marco del debate sobre cultura y multiculturalismo, es conocida la tesis de S. HUNTINGTON: *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona, Paidós, 2001, según la cual el único camino constructivo, en un mundo multipolar como el nuestro, es la renuncia a la universalismo, la aceptación de la diversidad y la búsqueda de semejanzas.

³⁹ A. SCOLA: *Ospitare il reale...*, *op. cit.*, p. 37. Cfr. F. D'AGOSTINO: «Ética y Derecho entre lo moderno y lo postmoderno». *Persona y Derecho*, n.º 42, 2000, traducción de Isabel Trujillo, pp. 17-31.

⁴⁰ Cfr. F. INCIARTE: *El reto del positivismo lógico*. Madrid, Rialp, 1974, pp. 159-160. El interés por la verdad no es sino interés por la realidad, que es siempre más grande y rica de lo que uno ve. En ese sentido, dice L. GIUSSANI: *El sentido religioso, op. cit.*, pp. 45-46, que tener interés por un objeto quiere decir «tener deseo de conocer lo que ese objeto es verdaderamente. Parece banal, pero no es asunto que se practique con facilidad, pues somos proclives a permanecer ligados a las opiniones que ya tenemos sobre las cosas y a pretender justificar nuestro apego a ellas... En su aplicación al campo del conocimiento, ésta es la regla moral: «un amor a la verdad del objeto siempre mayor que el apego a las opiniones que uno tiene de antemano sobre él». Concisamente se podría decir «amar más la verdad que a uno mismo».

que Gilson llamó «la libertad del realista»⁴¹, ha hecho proliferar las más variopintas y abstractas teorías de la racionalidad práctica, que suelen compartir esta pérdida de vista de la realidad, este rechazo de la *theoria*, de la que arrancan toda *praxis* y *poiesis* auténticamente humanas⁴².

No cabe duda que la cuestión de la verdad práctica se ha tornado enormemente problemática después de Hegel,

⁴¹ E. GILSON: *El realismo metódico*. Madrid, Encuentro, 1997, p. 191, «tal es la libertad del realista, porque no tenemos más que dos caminos: o sujetarnos a los hechos y ser libres de nuestro pensamiento, o, libertándonos de los hechos, caer en la esclavitud de nuestro pensamiento. Volvámonos, pues, a las cosas mismas que aprehende el conocimiento y a la relación de nuestros conocimientos con las cosas por ellos aprehendidas, a fin de que la filosofía guiándose cada vez mejor por ellas, pueda progresar de nuevo».

⁴² Cfr. F. CARPINTERO: *Derecho y ontología jurídica*. Madrid, Actas, 1993, p. 101. Algunos textos fundamentales de J. PIEPER, recogidos en *Josef Pieper: Antología*. Barcelona, Herder, 1984, pp. 127 ss., resaltan la importancia decisiva de la teoría para la praxis, en la mentalidad de los antiguos, tanto que la autodestrucción de la filosofía misma acontece precisamente por la destrucción de su carácter teórico. Así, en «La meta de toda política», observa que «No hay en ello ningún menosprecio ni difamación de la vida práctica, antes bien debiéramos hablar de mejoría y liberación... En modo alguno se le discute a la praxis su propia dignidad... que sin ella es inimaginable una verdadera existencia humana», p. 133, pero «la praxis pierde su sentido en el momento en que se la entiende como un fin en sí... El moral vacío y el tedio inmenso... cercan los dominios de «lo sólo práctico». Destruída la vida contemplativa no queda más que el desierto... La sabiduría por largo tiempo olvidada resurge de pronto con rostro joven y nuevo: «Es necesario para la perfección de la colectividad humana que haya hombres entregados a la vida contemplativa»... y aparece igualmente en lontananza la meta que confiere sentido a la praxis de la vida activa», p. 134. Cfr. también del mismo autor *El ocio y la vida intelectual*. Madrid, Rialp, 1998, pp. 96-100, 177 ss., y, sobre todo, 213 ss., *Prudencia y templanza*. Madrid, Rialp, 1969, p. 15; *Las virtudes fundamentales*. Madrid, Rialp, 1990, pp. 33 ss., principalmente 40-41. Como escribe V. POSSENTI: *La buona società. Sulla ricostruzione della filosofia politica*. Milán, Vita e Pensiero, 1983, p. 13: «el entero campo de la filosofía práctica... exige una obra reconstructora, si no se quiere abandonar al irracionalismo y, en última instancia, al nihilismo, todo el campo de la praxis humana. Situación bien grave a la que con gran voluntad trata de poner remedio la racionalidad instrumental y organizadora del sistema científico técnico, pero sin los resultados esperados». Ya antes, refiriéndose a la filosofía política en concreto, señalaba en p. 12 que «el eterno resurgir del problema de los fines, la pregunta por el significado y la naturaleza de la política y la cuestión de si ésta es una actividad dotada de sentido constituyen núcleos problemáticos, en los que la importante tarea de la ciencia política debe ceder el paso a reflexiones y a un saber de otro orden... pues no hay nunca política sin filosofía política explícita o implícita».

con la reducción de toda filosofía a ideología⁴³, con la duda nietzscheana de si es deseable subordinar todos los intereses al interés por la verdad, o más aún, con lo enraizado que está en nosotros el interés por el error, según las enseñanzas de Marx y Freud. Pero por todo ello, precisamente, urge mostrar y concebir de nuevo la posibilidad de orientar toda la vida humana hacia la verdad, si no queremos perder la filosofía, o lo que es mucho más grave, a nosotros mismos⁴⁴.

La tradición caracterizaba la verdad como *adaequatio intellectus ad rem*, trayendo así a primer plano el núcleo esencial de la verdad⁴⁵ y, en segundo término, como corres-

⁴³ De ahí, como pone de relieve V. POSSENTI: en su aportación en C. PACCHIANI (ed.): *Filosofía práctica e scienza politica*. Padova, Francisci, 1980, pp. 286-7, la crítica que por parte del historicismo, el marxismo y el positivismo ha recibido el iusnaturalismo, tachándole de ideológico. En el área del marxismo, destaca la crítica de Topitsch, en el marco de un ataque a todo tipo de ideología, acusando al iusnaturalismo de oscurecer ilegítimamente el esclarecimiento que solamente la ciencia puede darnos. Para él, todo el iusnaturalismo es un equívoco. En efecto, según E. Topitsch, *A che serve l'ideologia*. Bari, Laterza, 1975, p. 26, «las doctrinas iusnaturalistas representan esencialmente sistemas de círculos viciosos y fórmulas huecas que pueden ser usadas para defender o combatir todo ordenamiento jurídico y social pensable, existente o pronosticado y que deben su incontestable éxito histórico a su ilimitada manipulabilidad». «La dificultad —sigue Possetti— está en que el método argumentativo asumido por Topitsch presupone que toda aseveración diferente de las factuales de la ciencia, es ideológica porque expresa intereses y valores no declarados. Se trata de una versión de sociología del conocimiento, de género positivista e historicista, que quiere disolver muchas doctrinas remitiéndolas a las condiciones histórico sociales en que se originaron o para dejar el campo libre a los enunciados de la ciencia, supuestamente exentos de falsificación», p. 287. Sobre la deconstrucción de la filosofía política a través del historicismo, el positivismo y el marxismo, cfr. V. POSSENTI: *La buona società, op. cit.*, pp. 21 ss.

⁴⁴ Cfr. F. INCIARTE: *El reto del positivismo lógico, op. cit.*, pp. 160-161; A. MILLAN PUELLES: *El interés por la verdad, op. cit.*

⁴⁵ Para una confrontación sugerente entre el tratamiento de la verdad en Santo Tomás y en la filosofía contemporánea, cfr. F. INCIARTE: «El problema de la verdad en la filosofía actual y en Santo Tomás». En *Veritas et Sapientia*. Pamplona, EUNSA, 1975, pp. 43-59. En su estudio subraya que la importancia de la teoría de la verdad de Tomás de Aquino radica en que tenía en cuenta tanto el aspecto de adecuación a la realidad como el de reflexión o congruencia de la mente por el que ésta conoce su conformidad con las cosas, tanto su aspecto semántico como su aspecto pragmático, tanto su contenido proposicional con su componente de adecuación como su fuerza alocucional con su componente afirmativo.

pondencia o *cumvenientia*, como decían los medievales, de lo verdadero con la naturaleza humana —en el sentido de que lo verdadero mueve el deseo de plenitud que hay en el corazón humano y urge al bien—. La razón, por su parte, se revelaba en la experiencia como una radical apertura a la realidad entera⁴⁶. Pues bien, esta estructura abierta de la razón está en el origen de toda investigación y docencia, de toda comunicación⁴⁷.

Este principio elemental de la gran tradición del pensamiento clásico y cristiano debe reproponerse con fuerza como básico para la tarea educativa de la universidad, sin aceptar limitación alguna a tal apertura, so pena de caer, así sí, en el dogmatismo. En la búsqueda incesante de la verdad, las cuestiones sobre el porqué último del hombre y del ser, que llevan a afirmar el misterio como *quid* definitivo que no se puede medir, lejos de limitar la libertad de

⁴⁶ Cfr. J. H. NEWMANN: *La fe y la razón. Sermones universitarios*, XI. Madrid, Encuentro, 1993, p. 257: «la razón... limitada en su poder, es ilimitada en su alcance, considerada como facultad... Llega hasta los confines del universo y más allá hasta el trono de Dios...».

⁴⁷ En este sentido, uno de los mitos más fascinantes de la Antigüedad es el mito de Ulises, que parece escrito para nosotros. Ulises es el hombre inteligente que quiere medir y controlar con su propio cerebro todas las cosas, tiene una curiosidad incontenible: es el dominador del Mediterráneo, del entonces *mare nostrum*. Iba con sus marineros de Libia a Sicilia, de Sicilia a Cerdeña, de Cerdeña a las Baleares: él había recorrido todo el mar a lo largo y ancho. Pero, cuando llega a las columnas de Hércules, se encuentra con la convicción común de que más allá de la columnas ya no hay nada seguro, controlable, sólo el vacío y la locura. Nadie se atrevía a pasarlas. Al igual que quien iba más allá de ellas era un loco, hoy se piensa que más allá de lo experimentable en sentido positivista, lo aparente, sólo hay fantasía, elucubración: es imposible hallar nada cierto y seguro. Pero Ulises amaba demasiado la aventura, su razón tenía demasiada sed de conocer, e intuyó que las columnas no eran el fin. Entonces, quebrantó la sabiduría común y se marchó. No se equivocó, porque fue más allá; ir más allá estaba en su naturaleza humana, y al decidirlo se sintió verdaderamente hombre. Para aquel hombre, las columnas de Hércules no fueron un límite, sino una invitación, un signo que invitaba a ir más allá. Esta es la lucha entre lo humano y lo inhumano, entre el deseo y sed de más y la cerrazón en los estrechos límites de la apariencia y de lo medible a la que racionalismo y empirismo nos han empujado. Actitud que ya denunciaba en su tiempo BACON: *Aforismos sobre la interpretación de la naturaleza y del reino humano*. Libro I, incluido en *La Gran Restauración*. Madrid, Alianza, 1985, p. 129, «todo lo que les es desconocido o no alcanzado por ellos lo colocan fuera de lo posible y lo declaran, por la autoridad del arte misma, incognoscible».

investigación aparece como la garantía apasionante de la honestidad de pensamiento⁴⁸.

De todo esto deriva un aspecto decisivo para el trabajo universitario, la moralidad en el conocimiento. En efecto, la dinámica cognoscitiva, al implicar la afectividad, exige

⁴⁸ L. GIUSSANI: *El sentido religioso*. Madrid, Encuentro, 1987, p. 79, se muestra contundente en su crítica a uno de los padres de la educación norteamericana actual: «JOHN DEWEY, uno de los mayores responsables de la pedagogía que ha formado a tantas generaciones en América, y cuyo influjo llega a nosotros después de treinta años, afirma: “Abandonar la investigación de la realidad y del valor absoluto e inmutable puede parecer un sacrificio, pero esta renuncia es la condición para comprometerse en una vocación más vital. La búsqueda de los valores que puedan ser asegurados y compartidos por todos porque están conectados con la vida social, es una búsqueda en la que la filosofía no encontrará rivales, sino cooperadores en los hombres de buena voluntad”. Pero —argumenta Giussani— abandonar la investigación de la realidad, del valor absoluto e inmutable, es un sacrificio por el que se puede también matar a la gente. Pues, en efecto, se trataría de abandonar algo a lo que la naturaleza nos empuja, y esto es algo irracional, inhumano».

No está lejos de Dewey la siguiente afirmación del norteamericano R. RORTY, autor muy celebrado por el pensamiento actual: «La verdad es un tema superado en la investigación filosófica (lo que significa en todos los ámbitos) que sólo debe concernir al fin práctico de construir un mundo mejor...», citado por D. NEGRO PAVON: «Tradicción y autoridad», *La Razón*, 11-2-2003, quien observa que «el nihilismo es una consecuencia de la destrucción de la tradición... y de la autoridad...», que ha llevado a generalizar «la desconfianza social, compensada por un abstracto humanitarismo sentimental, y el desinterés por la verdad, sustituida por la utilidad. Sólo se salva la verdad en las ciencias naturales, donde la investigación no puede progresar sin la tradición y la autoridad, como ha mostrado T. Kuhn y, en parte, en la ciencia económica, que se acerca a aquellas al depender de un principio, el de escasez, y de una ley, la de la oferta y la demanda, que son inexorables, deterministas... En lo demás, al considerarse cada hombre autoridad, la opinión individual sustituye a la verdad, prevaleciendo la opinión pública convertida en juez absoluto de todo».

Qué diverso el horizonte en el que investigaba el eminente científico A. EINSTEIN, quien no miraba el universo con la miopía que a muchos de nosotros y de nuestros contemporáneos nos caracteriza, sino que observaba que «la emoción más bella y profunda que podemos percibir es el sentido del misterio; ahí está el germen de todo arte y de toda ciencia verdadera». Y por eso, compadeciéndose del desconsuelo sofocante que deriva de aquella miopía, decía «quien cree que su vida y la de sus semejantes está privada de significado no sólo es infeliz, sino que apenas es capaz de vivir», e invitaba a la mayor racionalidad, es decir, a no huir del interrogante, de la pregunta última por el misterio, por el porqué de las cosas: «la preocupación del hombre y de su destino debe constituir siempre el interés principal de todos los esfuerzos técnicos; no lo olvidéis nunca, en medio de vuestros diagramas y vuestras ecuaciones». Citado por L. GIUSSANI: *El sentido religioso...*, *op. cit.*, p. 158.

una actitud moral en el sujeto, la actitud de quien muestra un apego mayor a la realidad que a sus propios prejuicios y, por tanto, una disponibilidad a la corrección de los mismos, a la conversión, en definitiva. El verdadero realismo exige esta posición de reverencia y respeto al dato, esta actitud de apertura al ser: no otra cosa es la pobreza de espíritu que reclama el Evangelio⁴⁹.

Conocer, indagar, estudiar, implica y exige la decisión de la libertad de respetar la realidad según la totalidad de sus factores y según su jerarquía, y esto es lo que permite la verdadera libertad de pensamiento, de investigación, y un auténtico diálogo universal, un verdadero ecumenismo⁵⁰.

Me interesa subrayar que la fidelidad a esta posición natural y originaria del hombre de apertura y curiosidad por lo real —apreciable en el niño—, es en parte el resultado de una opción libremente tomada⁵¹ y en

⁴⁹ Cfr. las espléndidas páginas de R. SPAEMANN: *Ética: Cuestiones fundamentales*. Pamplona, EUNSA, 1998, pp. 99-111, o de J. PIEPER: *Las virtudes fundamentales*. Madrid, Rialp, 1990, pp. 11 ss., pp. 33-82. Advertía E. WILSON: *La unidad de la experiencia filosófica*. Madrid, Rialp, 1960, p. 83, que «hallar la verdad no es difícil; lo difícil es no huir de la verdad una vez que se la ha encontrado».

⁵⁰ Cfr. A. SCOLA: *Ospitare il reale...*, *op. cit.*, p. 39; E. RIGOTTI: *Per una definizione di «cultura» in vista di una comunicazione interculturale*. Seminario del Centro di Studi sull'Ecumenismo. Milano, 21-12-1999; ID., *La interdisciplinariedad en la Facultad de Ciencias de la Comunicación*. Conferencia pronunciada el 29-9-2001, en la Universidad de Alcalá de Henares, en el marco del Proyecto «Análisis de las necesidades de formación del profesorado universitario y propuesta de mejora a partir de experiencias interuniversitarias y multidisciplinares», realizado por la *Asociación para la docencia y la investigación, Universitas*. Ref: EA-E-7276. En trámite de publicación; J. BALLESTEROS: *Postmodernidad...*, *op. cit.*, pp. 118 ss., sobre postmodernidad y epistemología ecuménica, diferencia y complementariedad.

⁵¹ CORNELIO FABRO y CARLOS CARDONA han defendido con brillantez la tesis de que la opción intelectual entre la trascendencia o afirmación de la evidencia con que se me impone el ser y la inmanencia o afirmación de la primacía de la verdad con respecto al ser arranca de la opción moral fundamental entre el amor al ser como verdadera afirmación de sí o amarse a sí mismo como medida de todas las cosas. Cfr. C. CARDONA: *Metafísica de la opción intelectual*. Madrid, Rialp, 1973; ID., *Metafísica del bien y del mal*. Pamplona, EUNSA, 1987, pp. 97 ss.; C. FABRO: *Riflessioni sulla libertà*. Rimini, Maggioli editore, 1983; ID.: *Introduzione al ateismo moderno*. Roma, 1969; ID.: *Drama del hombre y misterio de Dios*. Madrid, Encuentro, 1977. En ese sentido, después de calificar el humanismo absoluto de desesperadamente ateo, insistiendo en que no está sólo la inteli-

parte también algo que se aprende, el fruto de una educación⁵².

Es evidente que las afirmaciones que he hecho hasta aquí implican una comprensión del pluralismo y la tolerancia que choca frontalmente con el igualitarismo homologador y el laicismo amparado en su pretendida neutralidad cada vez más extendidos en España⁵³.

gencia implicada en la lucha, sino que lo que se plantea es un problema humano, al que se quiere dar una respuesta positiva, eliminando a Dios para recuperar la posesión de la grandeza humana perdida, esto es, para conquistar su libertad, H. DE LUBAC: *El drama del humanismo ateo*, op. cit., p. 21, observa que «el humanismo moderno se construye sobre un presentimiento y empieza por una elección»; y en p. 37, que «el sentido que Nietzsche da a la expresión «la muerte de Dios» es nuevo. No es, en su boca, una simple consigna. Ni mucho menos una lamentación o un sarcasmo, sino que traduce una opción, «es precisamente nuestra tendencia la que decide contra el cristianismo, no son los argumentos»... Nietzsche hace mucho más que constatar». No es solamente, sigue en p. 38, «un hecho terrible, sino que es algo por él querido». Asimismo, L. GIUSSANI: *El sentido religioso*, op. cit., p. 162, insiste en que el drama de la relación del hombre-Dios, a través del signo que es el cosmos, de la experiencia, no está en la fragilidad de las razones, porque todo el mundo es una gran razón, sino en la voluntad que debe adherirse a esta inmensa evidencia.

⁵² Insisten en ello, por ejemplo, J. PIEPER: *Las virtudes fundamentales*, op. cit., pp. 68-72; A. MACINTYRE: *Tras la virtud*, op. cit., pp. 270-271, y *Tres versiones...*, op. cit., pp. 126 ss. Más recientemente, también entre otros, M. BORGUESI: *Memoria, evento, educazione*, op. cit.; M. NUSSBAUM: *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma, 1999.

⁵³ Es la posición representada, entre otros muchos, por G. PECES BARBA: *Ética, poder y derecho. Reflexiones ante el fin de siglo*. Madrid, CEC, 1995 —quien enseguida aprovechó la victoria del PSOE en las elecciones para hacer un llamamiento al nuevo Gobierno a acelerar el añorado y saludable laicismo tan pisoteado por dogmáticos de diversa estirpe, en *El país*, 20-4-2004, hablando de «Iglesia y Estado en la sociedad democrática»—. En confrontación con él y en diálogo con J. RAWLS: *El liberalismo político*. Barcelona, Crítica, 1996, es interesante el trabajo con carácter divulgativo de A. OLLERO: *Democracia y convicciones en una sociedad plural*. Cuadernos del Instituto Martín de Azpilcueta, Universidad de Navarra, 2001. Mucho más radical y polémico, pero no por ello menos brillante y digno de atención, resulta el trabajo de D. CASTELLANO: *Racionalismo y derechos humanos. Sobre la antifilosofía político-jurídica de la «modernidad»*. Madrid-Barcelona, Marcial Pons, 2004, en el que realiza una aguda crítica a la libertad negativa que atraviesa y considera la clave de las Declaraciones de Derechos humanos y las Constituciones contemporáneas y no duda en acusar al liberalismo de ser la raíz del totalitarismo y el nihilismo. De ahí que, por ejemplo, en la nota 7, pp. 126-127, señale que «la cultura político-jurídica liberal está constreñida, para ser coherente, a admitir su propia disolución», o que distinga nitidamente, en p. 27, entre el concepto clásico de tolerancia y la indiferencia típicamente mo-

Los matices del problema, ya en el campo de la educación, varían entre los centros con una identidad clara y los centros marcados por la diversidad, como ocurre cada vez más en las Universidades del Estado. Los expertos en la materia distinguen con frecuencia entre pluralismo externo e interno.

Algunos autores confieren al primero un sentido netamente positivo: lo consideran ligado a los principios de subsidiariedad y de unidad en la diversidad⁵⁴, al concepto de libertad social⁵⁵ y a la libertad de educación como una

derna con la que se la suele identificar. Sobre la distinción, a mi juicio crucial, entre laicismo y laicidad, cfr. T. GONZÁLEZ VILA: «El laicista contra la laicidad». En *Alfa y Omega*, 5-12-2004, pp. 3 ss.; A. LLANO TORRES-P. RODRÍGUEZ-PATRÓN: «Laicidad. El debate constitucional en España y en la Unión Europea. Un patrimonio original irrenunciable». *Huellas*, n. 2 (Febrero-2004), pp. 24-26, a propósito de la confrontación entre dos grandes constitucionalistas como J. H. H. Weiler y F. Rubio Llorente en el acto de presentación del libro de aquél, *Una Europa cristiana*. Madrid, Ediciones Encuentro, 2003, en la RACMYP.

⁵⁴ Cfr. la reciente tesis aún inédita de J. RODELGO BUENO: *Libertad de educación: la subsidiariedad en la enseñanza española*. Madrid, Universidad Autónoma, 2004, dirigida por D. José Barea. Sobre el principio de subsidiariedad como alternativa tanto al bienestar estatista y burocratizante en crisis como al liberalismo de la empresa privada, cfr. G. VITTADINI, M. BAREA (dir): *La economía del non profit. Libre expresión de la sociedad civil*. Madrid, Encuentro, 1999, especialmente los capítulos introductorio y conclusivo. Con especial referencia a la incidencia de tal principio en la UE, España y la Universidad, cfr. M. BAREA MATEO: «La subsidiariedad como principio de organización social». En J. M^º SAZ DÍAZ, J. M. GÓMEZ PULIDO (eds.): *Universidad... ¿para qué?* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2003, pp. 173 ss. Sobre el principio de la diferencia en la unidad, enraizado en la comprensión del nexo entre verdad y libertad que Europa hereda del cristianismo, cfr. A. SCOLA: «Europe as an intercultural project». In *One or two Europes? The Role of the Catholic Church in the Process of European Integration*. Papiéska Akademia Teologiczna W Krakowie, 12-9-2003; ID.: Cristianesimo e religioni nel futuro dell'Europa». In *Giornate di studio sull'avvenire dell'Europa: L'identità dell'Europa e le sue radici. Storia, Culture, Religioni*. Venezia, 9-Maggio-2002.

⁵⁵ Sobre este concepto de libertad en la sociedad, que implica una cultura de la responsabilidad y del protagonismo de la persona y los cuerpos intermedios, tan aplastado por la estatización de la vida social, política y jurídica tras la Revolución francesa, y que diversas corrientes tratan de rescatar en la actualidad, cfr. F. CARPINTERO: *Una introducción a la ciencia jurídica*. Madrid, Civitas, 1989, pp. 236 ss. y, más recientemente, G. VITTADINI, M. BAREA (dir.): *La economía del non profit, op. cit.*, pp. 213 ss.: «Utilidad del sector sin ánimo de lucro: más sociedad, menos Estado», especialmente pp. 221 ss., referidas a la enseñanza como bien público y relacional a prestar tanto por instituciones estatales como no estatales, sin que la paridad entre ambas implique sujeción a una mis-

de sus principales expresiones⁵⁶. Tal pluralismo haría referencia a la existencia de diversas identidades culturales, con sus respectivas ofertas educativas, que conlleva la libertad de los padres a la hora de elegir qué educación dar a los hijos, la libertad de creación de centros, la libertad para suministrar y gestionar un bien público, que no estatal, como es la educación⁵⁷, con financiación del Estado, etc., siempre con los límites previstos en la Constitución. Desde tal perspectiva, el pluralismo interno posee, en cambio, una connotación negativa: es el propio de los cen-

ma disciplina normativa; pp. 224 ss., sobre democracia, Estado y federalismo, en las que se discute la identificación entre «público» y «estatal», se liga la consolidación de una democracia real al reconocimiento de la existencia de bienes y servicios de utilidad pública suministrados por entidades no estatales y que el ciudadano puede financiar directamente, o lo que es lo mismo, a la efectividad de la libertad y responsabilidad de los ciudadanos a la hora de organizarse para satisfacer sus intereses y necesidades de carácter social, cultural, ambiental y educativo, y se advierte el riesgo de reducir federalismo a mera descentralización, lo cual no conllevaría automáticamente incremento alguno de libertad ni mayor democracia real para la sociedad. Esto sólo podrá darse sobre la base del reconocimiento de la presencia y el papel fundamental que juegan las organizaciones sociales, también las non profit, que posibilitaría la reconstrucción del vínculo perdido entre ciudadanos e instituciones públicas; pp. 230 ss., sobre las condiciones de una libertad de elección real, con especial referencia al caso emblemático de la escuela; R. SPARROW: «Vantaggi e limiti del non profit», en *Imprese, corpi intermedi e Stato: nuovi ruoli per le non profit*. Actas del Congreso, Procura. Milán, 17 de Enero, 1996, pp. 7 ss.

⁵⁶ Cfr. V. GARCÍA HOZ: «La libertad de educación y la educación para la libertad», *op. cit.*, sobre todo, pp. 43 ss., sobre Escuela neutra, Escuela pluralista y Escuela autónoma —por la que él apuesta—; y J. ORLANDIS: «El derecho a la libertad escolar», *op. cit.*, pp. 109 ss.

⁵⁷ En este sentido, P. DE CARLI: «Autonomie locale e società civile», en *Persone & Imprese*, 1991, 1/3, pp. 80-81, y P. SCIUMÉ: «Per una normativa che riconosca e valorizzi», in *Non profit*, 1994, pp. 81-87, subrayan que el Estado no debe conceder nada desde lo alto o dar permisos preventivos, sino que debe reconocer la posibilidad de obrar de sus miembros. Sin embargo, constatan la tendencia actual a que la norma sustituya con frecuencia al hecho, a la experiencia en acto. En este sentido, F. CARPINTERO: *Una introducción...*, *op. cit.*, p. 215, dentro de su capítulo «Ius oritur ex facto», al insistir en que al Derecho le interesa la naturaleza pública de una actividad, la finalidad social perseguida por una institución, se refiere al concepto de «bien jurídico protegido» —y no «bien protegido por el Derecho»—, advirtiendo que «no es una norma jurídica... la que “decide” acoger a un bien; al contrario, es la valiosidad de esa conducta la que reclama protección y, desde esa valiosidad, surge la norma jurídica, en un segundo momento, que le otorga protección... La normación jurídica sigue, pues, a la realidad».

tros públicos (es decir, estatales), en los que cada cual habla su idioma, sin que exista punto unificador alguno, con lo que se impone un relativismo y un escepticismo que mina a los estudiantes desde pequeños⁵⁸.

Pero no siempre se interpreta y usa la mencionada distinción en ese sentido. Cimbalo, por ejemplo, sin distinguir entre público y estatal y dando por descontado el indiferentismo como dogma que ha de reinar en el espacio público (estatal, se entiende⁵⁹), sostiene que «la escuela pública se caracteriza por asumir como elemento propio y distintivo la ausencia de un mensaje cultural predefinido que transmitir. Dispone de un método de enseñanza que debe dejarse en manos de la libertad del docente, libertad que viene atenuada con el crecimiento de la conciencia crítica de los estudiantes, en los distintos ciclos de la escuela

⁵⁸ Sobre esta interesante problemática, con abundante bibliografía y en contraste con los principios aquí defendidos, cfr. G. CIMBALO: *La scuola tra servizio pubblico e principio di sussidiarietà. Legge sulla parità scolastica e libertà delle scuole private confessionali*. Torino, Giappichelli ed., 1999.

⁵⁹ Sobre la interesada e insistente, a pesar de tan denunciada, confusión entre público y estatal, unida a la dicotomía escuela pública-escuela privada, el totalitarismo de toda pretensión de estatalizar la enseñanza y la falacia de la neutralidad en la educación, cfr. R. GÓMEZ PÉREZ: «Las contradicciones de la libertad de enseñanza». *Persona y Derecho*, 6-1979, pp. 121 ss., en el marco de un artículo con interesantes referencias históricas y sociológicas al liberalismo radical histórico y su centralismo, al socialismo que se ve obligado a asumir unas libertades que no incluía su programa y persigue sin ambages la estatalización de la enseñanza, y a la evolución de un marxismo que se ve forzado a sustituir la teoría por la conquista de posiciones y a disfrazarse del lenguaje de las libertades democráticas para subsistir. «Toda la compleja cuestión —afirma en p. 136— quedaría reducida, en la práctica, a un control de la escuela —financiada por el Estado— en manos de los dirigentes de los sindicatos de los trabajadores de la enseñanza. Una vez asegurado esto, el pluralismo ideológico es un lujo que puede concederse, por la sencilla razón de que no tendrá posibilidad de ejercerse». Sólo encuentra una posibilidad de salvar la libertad de enseñanza, pp. 137-138: «la difusión del gusto por la libertad... Es necesario multiplicar los multiplicadores, para que no se imponga ningún Unico... Lo nuevo es... la multiplicación de iniciativas diversas, la ploriferación de instituciones sociales». Sobre el laicismo y la pretendida neutralidad escolar, y el rechazo de ellos por parte de la doctrina social de la Iglesia en cuanto conducen al indiferentismo y rebajan la dignidad de la religión al relegarla al campo de lo privado, cfr. J. A. RUESTRA: «La escuela neutra», en el mismo número de la misma revista, pp. 141 ss. En el mismo lugar, es interesante también el trabajo de J. HERVADA: «Derecho natural, democracia y cultura», pp. 193 ss.

y se caracteriza por el pluralismo de las ideas...». Frente a esta descripción de la escuela pública, que, aparte de lo dicho, enfrenta, a mi juicio indebidamente, la libertad del docente y la capacidad crítica del estudiante, la escuela privada se presenta como una realidad de connotaciones bien diversas. Desde la contraposición, insalvable desde los postulados de que cierta filosofía político-jurídica parte, entre lo público y lo privado⁶⁰, y la reducción de toda identidad cultural o religiosa a ideología, considera la escuela privada como «portadora, en cambio, de un proyecto educativo ideológica o religiosamente orientado»⁶¹.

Sin embargo, estimo oportuno subrayar que el hecho del pluralismo —o, para evitar confusiones terminológicas, la pluralidad— no implica necesariamente el relativismo, el multiculturalismo y el nihilismo. Es posible identificar, también en tales instituciones marcadas por la variedad de concepciones e identidades, un punto sintético que permita la existencia efectiva de una comunidad educativa, de un proyecto educativo unitario, aunque la lógica sea aquí diferente a la de un centro declaradamente confesional, por ejemplo, o a la que presidía en las universidades medievales, como es evidente⁶². Una

⁶⁰ Categorías que, como hacen ver J. FREUND: *La esencia de lo político*. Madrid, Editora Nacional, 1968 y H. ARENDT: *La condición humana*. Barcelona, Seix Barral, 1974, son fundamentales para captar la esencia de lo político. Cfr. F. GENTILE: *Intelligenza politica e ragion di stato*. Milano, Giuffrè, 1984, pp. 3 ss.

⁶¹ Cfr. G. CIMBALO: *La scuola...*, *op. cit.*, p. 276, nota 187. Para aclarar su idea de «laicidad» —laicismo, en mi opinión— como relativización de todo dogma y posibilidad de igualdad y solidaridad en la convivencia, remite a M. VIGLI: *Note di laicità*. Firenze, 1995, p. 27. Una posición distinta sostiene S. CASSESE: «La scuola italiana, tra Stato e società: servizio pubblico statale e non statale», in *Foro it.*, 1991, IV. Acerca del debate entre unos y otros, cfr. G. PITRUZZELLA: «Il pluralismo della scuola e nella scuola». In *I soggetti del pluralismo nella giurisprudenza costituzionale. Atti del seminario tenuto a Macerata, 5-6 Maggio, 1994*, a cura di R. Bin e C. Pinelli. Torino, 1994, pp. 215 ss., citados ambos por Cimbalo. Cfr. los artículos dedicados a esta debatida cuestión en la revista *Persona y Derecho*, 6, 1979.

⁶² Cfr. E. RIGOTTI: «La interdisciplinarietà...», *op. cit.*, como testimonio viviente de tal posibilidad. Es también ilustrativo el ejemplo de la revista *The Criterion* a la que se refiere T. S. ELIOT: *La unidad de la cultura europea*, *op. cit.*, pp. 179-180, que «poseía un carácter y una cohesión definidos, a pesar de que sus colaboradores sostenían las más diversas posturas políticas, sociales y religio-

cosa es constatar una pluralidad —que puede ser una riqueza y un desafío a la confrontación leal entre unos y otros— y otra consagrar el pluralismo como método o ideología, prescindiendo desde el principio de todo criterio de verdad, de discriminación⁶³.

sas... No es fácil definir cuál era nuestra base común... Diría que compartíamos un interés por los niveles más elevados tanto de pensamiento como de expresión, y una curiosidad y receptividad por las nuevas ideas... dábamos por sentado que encontraríamos interés y placer en las ideas por sí mismas, en el libre ejercicio del intelecto... Era el convencimiento de que existía una fraternidad internacional entre los hombres de letras europeos, un vínculo que no reemplazaba las lealtades locales y religiosas, ni las diferencias de filosofía política, pero que era perfectamente compatible con ellas. Nuestra tarea no consistía en hacer que prevalecieran determinadas ideas, sino en mantener la actividad intelectual en su grado más elevado». Para explicar esa misma variedad de lealtades compatible con la unidad de cultura, se refiere a las universidades en la p. 187: «las universidades no tendrían que ser instituciones meramente nacionales, aunque las financie una nación. Las universidades europeas deberían tener ideales comunes y contraer obligaciones unas con otras. Tendrían que ser independientes de los gobiernos de los países en que están emplazadas. No deberían ser instituciones para formar una burocracia eficiente o científicos capacitados para obtener lo máximo de otros científicos extranjeros. Tendrían que apoyar la preservación del estudio, la búsqueda de la verdad y, en la medida en que el hombre es capaz de ello, la consecución de la sabiduría».

⁶³ En este sentido, M. BORGUESI: *Memoria...*, op. cit., p. 31, advierte que «la deconstrucción de la tradición, ha invertido el plano institucional educativo modificando sensiblemente su forma y contenidos. El cambio de mayor relieve afecta al planteamiento arquitectónico del saber, fundado sobre la habitual distinción entre disciplinas humanísticas, científicas y técnicas, y sobre el retomar de los mismos contenidos sólo que a diversos niveles de profundidad según los distintos niveles de escuela. Esta arquitectura piramidal, que presupone una imagen del hombre no coincidente con la pragmática del *homo faber*, se viene disolviendo en un monismo escolástico que reduce los niveles de formación, niega la pluralidad de las instituciones, postula la diversidad de los *curricula* sólo en el interior de un único organismo. Tal diversidad, por otra parte, no corresponde a ninguna idea formativa, no expresa el articularse de un diseño orgánico, sino la anarquía de un pluralismo metodológico cuyo resultado es el dilatarse del saber en función de lo nuevo», según «la lógica postmoderna cuya intención es la re DISPOSICIÓN de los contenidos, la abolición de las diferencias, el evidenciar lo efímero». Por su parte, F. D'AGOSTINO: *Filosofía del diritto*, op. cit., pp. 171 ss., distingue entre un pluralismo fáctico y un pluralismo de principio. Este subraya la necesidad imprescindible de la dimensión axiológica como dimensión absoluta para la vida humana y la imposibilidad, precisamente por su carácter absoluto, de reconducirla a univocidad lingüística y normativa en un plano estructuralmente relativo como es el de la experiencia humana. En cambio, ni el pluralismo fáctico ni la referencia a un principio pragmático de tolerancia son, según él, parámetros adecuados para resolver a través de decisiones de relevancia pública

En efecto, uno de los presupuestos de diversas corrientes subjetivistas contemporáneas que, bajo las banderas «indiscutibles» de la tolerancia, el multiculturalismo, los derechos humanos o la democracia, practican a veces un sutil totalitarismo⁶⁴, es un concepto de libertad de matriz ilustrada, que la concibe como ausencia de vínculos de todo tipo, fundamentalmente de su vínculo con la verdad, con la realidad, con lo que aísla al sujeto y lo sume, bajo capa de emancipación, en una abstracción que lo disuelve y esclaviza⁶⁵.

los problemas: primero, porque son erróneos intrínsecamente, y segundo, por la debilidad que supone su contradictoriedad e incompatibilidad últimas entre sí. El pluralismo de principio, por su parte, se sitúa en las antípodas de todo fundamentalismo que, ingenua y dogmáticamente, pretende codificar los valores, pero huye también de todo relativismo, porque no sólo reconoce que existen los valores sino que afirma su cognoscibilidad, aunque sea sólo *secundum quid*, no según la lógica pseudocientífica de la objetivación, sino según la lógica de la experiencia personal, del diálogo y el testimonio. Cfr. J. RATZINGER: *Verdad, valores, poder. Piedras de toque de la sociedad pluralista*. Madrid, Rialp, 2000.

⁶⁴ PASSOLINI solía hablar de la amenaza de un poder tan violento y totalitario que cambia la naturaleza de la gente, entrando en lo más profundo de sus conciencias, dejándolos a todos tan iguales y tan tristes. Cfr. A. SOCCI: «Tan iguales, tan tristes». *30 Días*, nº 9, 1990, pp. 36 ss. Sobre la acepción moderna de la política como ejercicio arbitrario del poder del Estado, que convierte la política en un inconveniente necesario, en contraste con la concepción clásica de la política, cfr. F. GENTILE: *Intelligenza politica e ragion di stato*. Milano, Giuffrè, 1984, pp. 10-14, 20-21, 30-31, 38-39, 43 ss.; ID., *El ordenamiento jurídico, entre la virtualidad y la realidad*. Madrid, Marcial-Pons, 2001. Hay quien considera, sin medias tintas, el liberalismo que inspira la concepción y práctica predominante de los derechos humanos como raíz de un nihilismo totalitario, cfr. D. CASTELLANO: *Racionalismo y derechos humanos, op. cit.* Crítico, también, con los presupuestos gnoseológicos, antropológicos y jurídicos modernos del conflictivismo de los derechos fundamentales, predominante en la jurisprudencia constitucional, pero dispuesto a proponer una nueva comprensión del asunto y de los conceptos básicos que permita construir, desde la realidad histórica y jurídica en la que nos encontramos, y mejorar el sistema, es el libro de J. CIANCIARDO: *El conflictivismo en los derechos fundamentales*. Pamplona, EUNSA, 2000, prologado por P. Serna.

⁶⁵ Sobre el nexo entre libertad y verdad, cfr. J. RATZINGER: «Libertà e Verità». *Communio Rivista Internazionale di Teologia e Cultura*, n. 144, 1995, pp. 9-28; ID., *La fe como camino*. Barcelona, 1997; A. MILLAN PUELLES: *El valor de la libertad*. Madrid, 1995; J. M. BARRIO MAESTRE: *Los límites de la libertad. Su compromiso con la realidad*. Madrid, 1999; A. SCOLA: *Questioni di antropologia teologica*. Roma, 1997, pp. 85-102 (hay traducción española: *Cuestiones de antropología teológica*. Madrid, BAC, 2000). B. LAKEBRINK: *Erziehung zur Freiheit*. En la serie «Pädagogik und freie Schule», n. 8, Colonia, 1978, p. 28, citado por F.

«El drama de nuestra universidad —afirma Scola— no está sólo en la fragmentación del saber que, dentro de ciertos límites, es una condición... a través de la cual hoy no se puede no pasar, sino que afecta sobre todo a la fragmentación de la *communitas docentium et studentium*, por no hablar de la división interna a nuestro mismo yo. Este concepto de libertad como ausencia de ligámenes revela, en el fondo, un miedo a la realidad y por ello se nos muestra, en coherencia con el discurso hecho hasta aquí, como radicalmente irracional. Emerge aquí una de las causas subjetivas del nihilismo: el vivir la realidad como un enemigo»⁶⁶.

De ahí que el mayor desafío que tenemos los profesores universitarios hoy, en mi opinión, es el de testimoniar nuestra experiencia de la positividad inexorable de la realidad. En el caso de los profesores de derecho, la confianza fundada racionalmente en la posibilidad de hacer justicia, por aproximada y limitada que ésta resulte siempre⁶⁷, en

HENGSBACH: «Libertad de enseñanza y derecho a la educación». *Persona y Derecho*, 6-1979, p. 104, señala que «la libertad sólo es verdadera libertad... y la educación auténtica educación, cuando las potencias objetivas de la realidad, con su bondad entitativa y su hondura prefigurada de sentido, ponen su sello en la subjetividad de nuestro espíritu. Una libertad vacía, que sólo de sí misma viene y a su autoconsumación tiende, es una falsa libertad». Este autor, en pleno estreno de la democracia en España, no tuvo reparo alguno en comenzar y concluir su artículo con una cita de Donoso Cortés: «la libertad, la libertad verdadera, la libertad de todos y para todos, no vino al mundo sino con el Salvador del mundo», llamando al hombre moderno a recordar su origen y hacer memoria de sus raíces para no perder su humanidad.

⁶⁶ Cfr. A. SCOLA: *Ospitare il reale...*, *op. cit.*, p. 41. Por lo que hace a la realidad de los otros, L. GIUSSANI: *El sentido religioso*, *op. cit.*, p. 33 afirma que «la incertidumbre en las relaciones constituye una de las enfermedades más terribles de nuestra generación». Sobre el concepto de buena fe, clave en el mundo jurídico, cfr. las sugerentes anotaciones que hace S. COTTA: «Innocenza e diritto», pp. 135 ss., en su libro *Itinerari esistenziali del diritto*. Napoli, Morano, 1972.

⁶⁷ E. LEVINAS: *LEuropa tra pensiero greco e Bibbia*. In *L'identità culturale europea tra germanesimo e latinità*, a cura di A. Frali. Milano, Jaca Book, 1988, p. 62, según comenta F. D'AGOSTINO: *Diritto e giustizia*. Milano, San Paolo, 2000, pp. 61-62, cifra la esencia de Europa en la conciencia de que «la justicia es justicia, pero nunca suficiente justicia, es una justicia que nosotros siempre queremos más justa que la justicia, proceso quizás infinito, contra el que se oponen quienes quieren en cambio recabar una justicia definitiva, un orden definitivo».

la posibilidad de auténtica comunicación entre distintos —no «extranjeros morales»—⁶⁸.

La universidad puede convertirse en lugar decisivo de educación y cultura para nuestra sociedad, dejando de ser una especie de teatro de una objetividad neutral, sólo si vuelve a ser lugar libre y abierto de confrontación entre sujetos con una identidad clara, portadores de hipótesis culturales explícitamente afirmadas y coherentemente perseguidas. Ni un consenso forzado ni una neutralidad formalista pueden garantizar una vida intelectual auténtica, sino sólo la libertad que se concibe a sí misma en relación con la verdad, como enseñó Guardini⁶⁹.

La doble ausencia de canon y sujeto educativo que poníamos de relieve al comienzo, siguiendo a Borguesi, plantea la urgencia de retomar y repensar el testamento recibido —el de una tradición— cuyo distintivo es el realis-

⁶⁸ Cfr. F. D'AGOSTINO: «Ética y Derecho...», *op. cit.*, pp. 20 ss., donde se refiere a la tesis de H.T. Engelhardt que niega toda posibilidad de lenguaje ético común entre quienes considera «extranjeros morales», que deberán conformarse con el lenguaje meramente jurídico del acuerdo, único capaz de garantizar hoy el politeísmo ético; y pp. 22 ss., en las que, a partir de la apuesta por el diálogo como fundamento del vivir social, replantea las condiciones para que se dé un auténtico diálogo, una de las cuales deberá ser la aceptación del postulado teórico, ético y jurídico «no existen extranjeros morales», «que nos impone a todos —respetando las posiciones de todos y sin cansarse nunca— continuar con todos la investigación sobre temas éticos. Siempre a la espera de que maduren otros tiempos, para que la perdida universalidad de la ética sepa conquistar otra vez un espacio y unos modos que hoy nosotros podemos quizás desear, pero que no somos capaces aún de proyectar», p. 25. Tras destacar la contribución específica que pueden prestar los cristianos en esta problemática, concluye, en pp. 30-31: «la pretensión ética del cristianismo es, ante todo, una pretensión de comunicar... Como dice Santo Tomás, *communicatio facit civitatem* (*In VIII Politicorum*, I.1.37)... Al radicar la comunicación en la verdad, da lugar a la única manera creíble de luchar contra la erosión de la confianza en la ética, que sería el resultado coherente de ese politeísmo ético que caracteriza el mundo actual y constituye una de las más paradójicas fuentes de los nuevos conflictos sociales. Se restituye a la comunicación una dignidad, que no le pueden ofrecer ni la negociación, ni la simple tolerancia, ni el ciego proselitismo. Una dignidad que tiene un precio muy alto... aquél del *sic vos, no vobis*. El precio que paga el que, frente a una mentira lapalasiana, continúa diciendo la verdad; un precio que la comunidad cristiana debe estar dispuesta a pagar hasta el final, así como, hasta el final, y con mucha mayor conciencia, ha sabido pagarlo su maestro y fundador».

⁶⁹ Cfr. A. SCOLA: *Ospitare il reale...*, *op. cit.*, p. 42.

mo⁷⁰— como condición de fecundidad para el presente y posibilidad de apertura a un futuro de civilización⁷¹.

⁷⁰ Cfr. E. AUERBACH: *Mimesis. Il realismo nella letteratura occidentale*. Torino, 1956. Citado por M. ORGUESI: *Memoria, op. cit.*, p. 7.

⁷¹ La urgencia de hacer cuentas con la tradición, de partir de la tradición, como condición de toda educación verdadera, es insistentemente puesta de relieve por L. GIUSSANI: *El sentido religioso, op. cit.*, pp. 52 ss., 101 ss.; ID., *Educar es un riesgo*. Madrid, Encuentro, 1997. Sobre el concepto de tradición su importancia como método de conocimiento frente a la mentalidad ilustrada, cfr. entre otros E. PALOMAR: *Sobre la tradición: significado, naturaleza, concepto*. Barcelona, Scire Balmes, 2001; A. MACINTYRE: *Justicia y racionalidad*. Barcelona, EIUNSA, 1994, pp. 19 ss.; J. PIEPER: *El ocio y la vida intelectual*. Madrid, Rialp, 1998, pp. 218 ss.; ID., *Tradition als Herausforderung. Aufsätze und Reden*. Mu 1973, 17 y 25, y *Überlieferung. Begriff und Anspruch*. Mu 1970, 41 y 76. Citas ambas, las alemanas, de S. BATTISTI: «Josep Pieper (nac. 1904)». En *Filosofía cristiana en el pensamiento católico de los siglos XIX y XX*. Tomo II: Vuelta a la herencia escolástica». Madrid, Encuentro, 1994, pp. 610-611; H. G. GADAMER: *Verdad y método*, I. Salamanca, Sígueme, 1999, pp. 331-377; C. DUTT (ed.): *En conversación con Hans-Georg Gadamer*. Madrid, Tecnos, 1998, pp. 30-62; V. BELLOHRADSKY: *La vida como problema político*. Madrid, Encuentro, 1988, p. 123 ss., y las referencias a H. ARENDT: *Eichmann in Jerusalem. A report on the banality of Evil*. Milan, Feltrinelli, 1964 y A. SOLJENITSIN: *Vivere senza menzogna*. Milán, Mondadori, 1974. Advierte V. POSSENTI: *La buona società, op. cit.*, pp. 30-31 que «cuando la inteligencia se encuentra frente a crisis graves de racionalidad, antes o después se impone como necesaria una tarea de reteorización, que trate sobre todo de lograr un nuevo acceso a los principios, de los cuales después descender para una fecunda reconstrucción del edificio del saber... Tal reteorización no puede ser una pura repetición de cualquier gran filosofía política de la tradición occidental, ni implicar un simple retorno al pasado. La amplia cuota de historicidad de la existencia política impide una reconstrucción de la filosofía política sólo mediante un puro y simple retorno a las adquisiciones del pasado. Hace falta reaccéder a los principios —núcleos científicos perennes— abriéndose camino a través de la atención al presente y la crítica de sus mitos. En tal camino podrá suceder que los principios asuman modulaciones nuevas». En la medida que la reconquista de los principios implica un doble esfuerzo, el de dar con el camino mejor para acceder a ellos y el de llevar a cabo una indispensable crítica y destrucción de todo lo que en las escuelas culturales corrientes se opone injustificadamente a tal reconquista de los principios, observa que el espíritu de la modernidad representa un obstáculo temible, en cuanto que ha dado lugar poco a poco a una nueva y difusa tradición: «Por una significativa heterogénesis de los fines, el camino de la modernidad, que partió con el signo de lo nuevo y el rechazo de la tradición, ha creado poco a poco una tradición diversa, todo menos carente de un fardo de decisiones tomadas, de negaciones gratuitas y afirmaciones injustificadas. Liberar la tradición filosófica de este pesado *caput mortuum* —que, por ejemplo, vulgarmente se expresa en afirmaciones notables como “Después de Kant no es ya posible...”, “Después de Marx no es ya posible...”, totalmente privadas de sentido—, significa reabrir el camino a la búsqueda filosófica, acoger en su valor genuino las conquistas que la modernidad ha efectuado, y a la vez

En el horizonte cultural en que nos movemos, marcado por la crítica a la tradición humanista y el nihilismo, «plantear el problema de la educación coincide, de hecho, con una reactualización de la tradición» —explica Borguési— en un triple sentido: primero, «la tradición constituye, ante todo, el lugar de certificación de lo real como digno de ser. La realidad no es clara y manifiesta en su significado. Aparece bruscamente interrumpida en sus líneas fundamentales... A pesar de todo ello, como muestra la experiencia de los trágicos, la aceptación del mundo prevalece sobre su negación». Como escribe Balthasar, «lo inaudito es que el dolor no es negado, declarado ilusorio o hecho filosóficamente transparente, ni se huye de él por amor de una felicidad inalcanzable, sino que a través del extremo dolor se surca un camino del hombre hacia Dios y hacia la revelación profunda del ser. Este es un coraje del inerme corazón humano que la filosofía no tendrá y que está inmediatamente ante Cristo». Segundo, «el yo, frente a la perspectiva de su desaparición de la escena del mundo, pide el significado del todo, invoca justicia para sí y para los seres queridos, anhela la felicidad, pide un amor perenne, quiere ser salvado». Y tercero, «este grito conduce a un “otro”, a Dios. Una presencia inexorable que invade la conciencia humana desde su alba y que constituye el misterio en torno al cual la tradición... se forma». Estos tres puntos, tienen un valor educativo, porque constituyen nudos con los que el canon occidental se opone al escepticismo y al nihilismo difusos. El primero, la afirmación de la realidad y de la positividad del ser, contrasta con las tendencias idealistas virtuales y pesimistas gnósticas a que el nihilismo inevitablemente conduce. El segundo, la afirmación de la exigencia de significado como constitutiva y racional, se opone al filón irracionalista y vitalista que caracteriza una parte conspicua del pensamiento postmoder-

negarla como ideología. Significa también reconquistar el verdadero valor de la ciencia, comprometido por el principio positivista de la superioridad del método sobre el objeto y la fantástica proliferación de investigaciones, quizás dedicadas a cuestiones irrelevantes, que con su prodigioso expanderse han llegado al cómico resultado de ocultar lo esencial».

no. El tercero, la presencia de Dios, que en el cristianismo asume la forma sensible de un hombre, interpela, por su mismo reconocimiento, el escepticismo metodológico, apagado, en apariencia, de la existencia mortal»⁷².

Se trata de una tarea que exige, ante todo, maestros: no técnicos neutrales que transmiten una información, sino sujetos que, con su transmisión creativa del saber, posibiliten el nexo entre conocimiento e interés⁷³.

⁷² Cfr. M. BORGUESI: *Memoria...*, *op. cit.*, pp. 20-21.

⁷³ Cfr. M. BORGUESI: *Memoria, ...*, *op. cit.*, pp. 5 ss. Remite a H. BLOOM: *Il canone occidentale*. Milano, 1996, y a M. NUSSBAUM: *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma, 1999. «¿Cómo es posible —se cuestiona Borguesi— recuperar un contacto vivo con las grandes tradiciones del pasado... que Ettore, Andromaca, Achille, Enea, Edipo, vuelvan a interesar a los jóvenes de nuestro tiempo? Se trata de una exigencia que... encuentra actualmente... un consenso difuso. El retorno a los clásicos se presenta ciertamente como la vía maestra para recuperar la tradición», p. 16. «La historia de la crítica, el análisis morfológico y estructural han disuelto el texto. El retorno al mismo es entonces condición imprescindible para una comunicación directa entre lector y autor. Por otro lado, esta comunicación puede revelarse beneficiosa, fecunda, sólo si el “clásico” aparece en su actualidad, si está en condiciones de manifestar en qué reside su esencia, la fascinación eterna que de él emana», pp. 16-17. «El arte y el epos griego son “clásicos” en la medida que representan lo eterno del hombre, dan voz a su grito de vida y de melancolía frente a la muerte. Si la vida transcurre entre alegría y dolor, su energía depende de los átomos de felicidad que le son donados, de la alegría alimentada del amor, de la presencia sensible de una persona amada. De esta experiencia extrae la materia de su creación en genio artístico», como ocurre en *La Divina Comedia* de Dante, p. 17. «Este deseo de rescate, provocado por la fascinación ante una presencia amada, indica el “punto inflamado” (expresión de C. PAVESE: *Lettere 1926-1950*, 2 vol. Torino, 1968, II, p. 655) del yo a partir del cual el hombre se opone a la corrupción, a la negatividad, a la muerte. Por esto, por este sí al ser en la melancolía del finito, nace la obra de arte», p. 18. Como en la lectura de la Iliada que hace S. WELL: *L'Illiade poema della forza*, en *La Grecia e le istituzioni pre-cristiane*. Milano, 1974, pp. 34-35, se puede ver... «Haciendo así *La Iliada*, poema de la fuerza, es fuente de fascinación eterna», afirma Borguesi, p. 18. «El secreto de la auténtica obra de arte reside, de este modo, en el dar forma a aquellas exigencias eternas del espíritu humano —de verdad, de felicidad, de justicia, de amor— que la vida puede satisfacer sólo parcialmente. La obra representa, a su modo, una protesta del yo contra el destino que lo encierra al interior de una inexorable finitud, una protesta contra el horizonte mítico que oprime al viviente en el «nexo de la culpabilidad» condenado a repetirse en un ciclo sin fin. De tal modo, la obra aspira secretamente a un tiempo... de redención en el que el pasado no pese ya más sobre el presente como un peso irremediable», p. 19. Como dice W. BENJAMIN: *Tesi di filosofia della storia*, en *Angelus Novus. Saggi e frammenti*. Torino, 1995, pp. 75-76. «En la idea de felicidad vibra

Es, en este sentido, bellísima la semblanza que traza de su maestro de escuela Camus: «Con el señor Bernard era siempre interesante, por la sencilla razón de que él amaba apasionadamente su trabajo. Fuera el sol podía aullar... También podía caer la lluvia... Sólo las moscas, cuando había tormenta, perturbaban a veces la atención de los niños... Pero el método del señor Bernard, que consistía en no aflojar en materia de conducta y por el contrario en dar a su enseñanza un tono viviente y divertido, triunfaba incluso sobre las moscas. Siempre sabía sacar del armario, en el momento oportuno, los tesoros... que despertaban el interés languideciente de sus alumnos...». «En la clase del señor Bernard, la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial todavía para el niños que para el hombre, que es el hambre de descubrir... Sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo. Más aún, el maestro no se dedicaba solamente a enseñarles lo que le pagaban para que enseñara: los acogía con simplicidad en su vida personal, la vivía con ellos...»⁷⁴.

O como señalaba Steiner: «La enseñanza y la camaradería, la provocación mutua en un seminario, han sido mi oxígeno personal. No puedo imaginar mi obra sin ellas. Si me resisto a jubilarme es porque mis alumnos han sido

indisolublemente la idea de redención. Lo mismo vale para la representación del pasado, que es la tarea de la historia. El pasado lleva un índice temporal que lo reenvía a la redención. Hay un entendimiento secreto entre las generaciones pasadas y la nuestra. Nosotros hemos sido esperados sobre la tierra. A nosotros, como a cualquier generación que nos ha precedido, se nos ha dado una débil fuerza mesiánica, sobre la cual el pasado tiene un derecho». Como escribe R. GUARDINI: *Lopera di arte*, en *Scritti filosofici*. Milano, 1964, vol. I, p. 352: ésta «nace de la nostalgia de esa existencia perfecta que no es pero de la que el hombre, a pesar de toda desilusión, piensa que debería algún día ser: algo en lo que eso que es alcanza su plena verdad». También E. RIGOTTI: *Lenguaje y realidad: una relación positiva*. Comunicación realizada por el Decano de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Suiza Italiana el 16-2-1998, en la Facultad de Ciencias de la Información, en la mesa redonda organizada por la *Universitas, Asociación para la docencia y la investigación*; ID.: «Per una definizione di cultura», *op. cit.*, hace hincapié en la dimensión del interés como constitutiva de la relación comunicativa.

⁷⁴ A. CAMUS: *El primer hombre*. Madrid, Encuentro, pp. 126, 128-129.

indispensables. Esto es para mí un tesoro... El gran maestro está enredado, incluso corporalmente, en el proceso comunicativo y ejemplificador... Una universidad digna es sencillamente aquella que propicia el contacto personal del estudiante con el aura y amenaza de lo sobresaliente. Estrictamente hablando, esto es cuestión de ver y de escuchar... El académico, el profesor deberían ser perfectamente visibles. Cruzarse a diario en nuestro camino... En virtud de esta contigüidad no forzada el estudiante, el joven investigador quedará o debería quedar infectado. Percibirá el perfume de lo real... Una vez que un hombre o una mujer jóvenes son expuestos al virus de lo absoluto, una vez que oyen, huelen la fiebre en quienes persiguen la verdad desinteresada, algo de su resplandor permanecerá en ellos...»⁷⁵.

A la vista del recorrido hecho y de mi experiencia, creo que el gran problema de la docencia hoy no es la masificación, en franca disminución por otra parte, ni la falta de formación y madurez de los alumnos —por evidente que sea y preocupante en sus causas—, ni el bajo sueldo, ni siquiera las nuevas exigencias que plantean las leyes de calidad en la enseñanza y el famoso espacio europeo de educación superior⁷⁶..., en general toda esa larga lista de problemas más o menos graves que con frecuencia ocupan el puesto principal en las discusiones políticas, aunque todo ello pueda influir y desde luego requerir un debate a fondo y un esfuerzo creativo grande, máxime en un momento de desafío y responsabilidad como el presente.

Considero, sin embargo, que el reto más urgente y apasionante a la par para todo aquél que ame la universidad

⁷⁵ G. STEINER: *Errata*. Madrid, Siruela, 1998, 1.c.

⁷⁶ Cfr. *El espacio europeo de educación superior. Jornada de trabajo del Consejo Social de la Universidad Pública de Navarra. 22-2-2002*. Pamplona, Univ. De Navarra, 2002; J. LÓPEZ MEDEL: «Hacia un nuevo derecho a la educación. Principios filosófico-jurídicos y comunitarios en la política educativa de la UE». *Discurso de ingreso en la Real Academia de Doctores, el 28-6-2002*, con la contestación de M. FRAGA IRIBARNE. En las pp. 8-9 y 98, confiesan su común «fe en la educación y en la familia —centro de estas jornadas— como motores del desarrollo económico, social y cultural», y su total acuerdo en que a través de ambas «se podría ensanchar el mosaico creador de nuestra sociedad».

es el de responder al escepticismo terrible que embarga a profesores y alumnos, que hace aburrido, inútil y deseperado todo trabajo. Porque lo más grave es que este «escepticismo, más o menos larvado o explícito, llega a definir la atmósfera del alma del estudiante, se convierte en una brisa sutil y estremecedora o, en los más sensibles, en una ventisca que dispersa o una tempestad que destruye, pero que siempre vacía de toda capacidad de empuje; y el estudiante se hace semejante a un hombre que camina sobre la arena. Buena parte del esfuerzo realizado es absorbido por la inestabilidad del terreno... Además, el escepticismo ciertamente no es un momento de paso. Lo que hace es labrar un estado de ánimo de fondo que resulta determinante en la mirada que el individuo va a proyectar sobre la existencia, y en las motivaciones de sus decisiones ante ella»⁷⁷.

El problema educativo está en el centro de las preocupaciones actuales, se ha tomado conciencia de la urgencia educativa, pero ¿de qué educación se trata? Cabría resumir en dos las principales posiciones al respecto: la utilitarista de la funcionalidad inmediata, que concibe la misión del profesor universitario como mera instrucción al servicio de la sociedad, y la personalista, que considera que el problema principal de la universidad es formar personas, formar el intelecto, educar hombres y mujeres para el mundo⁷⁸.

⁷⁷ L. GIUSSANI: *Educación es un riesgo*, op. cit., pp. 49-50.

⁷⁸ Útiles comentarios se encuentran en O. GRASSI: *Deontología y horizonte ideal en la formación del profesorado: fundamentos antropológicos*. Conferencia pronunciada el 19-10-2001 por el Catedrático de Historia de la Filosofía Medieval, Universidad de Lumsa (Roma), en la Universidad San Pablo CEU, en el marco del Proyecto «Análisis de las necesidades de formación del profesorado universitario...», op. cit. Más extensamente, V. GARCÍA HOZ: «La libertad de educación y la educación para la libertad». *Persona y Derecho*, 6, 1979, pp. 20 ss., resume las concepciones reduccionistas —incompletas y cerradas— de la educación a tres: la interpretación pragmática de la escuela activa (Dewey...), la reducción política de la educación (Gramsci, Freire...) y la concepción criticista de la protesta (Illich, Reimer, Goodmann...). Ya T. S. ELIOT: *La unidad de la cultura europea*, op. cit., pp. 78-79, tras mostrar su preocupación sobre si «sólo por medio de la educación podemos asegurar la transmisión de cultura en una sociedad en la que algunos pedagogos se muestran indiferentes a las distinciones de clase y otros pretenden eliminarlas por completo», observaba que

De acuerdo con esta segunda concepción, considero que educar a usar la razón es una urgencia de primer orden. Tomarla en serio tiene sus consecuencias, por ejemplo, a la hora de confeccionar o explicar los programas⁷⁹, o al elaborar y revisar los planes de estudio⁸⁰. Siempre con sentido común, pienso que hace falta el coraje de reconocer y partir del estudiante y su situación, por encima de las imágenes o proyectos propios y ajenos. No se trata de bajar el nivel, sino de destinar la energía a donde más falta hace o, por lo menos, de plantearnos seriamente, tanto a nivel personal como comunitario, hasta qué punto lo que hacemos sirve de algo. Como decía Oscar Wilde, para dar respuestas todos somos capaces, pero para suscitar preguntas verdaderas hace falta un genio. R. Niebuhr,

«en cualquier caso, existe el peligro de interpretar “educación” como algo que abarca demasiado o demasiado poco. Demasiado poco, cuando queda limitada a aquello susceptible de ser pensado; demasiado, cuando implica que la enseñanza es capaz de transmitir todo lo que vale la pena conservar». En el capítulo genial: «Notas sobre educación y cultura: conclusión», pp. 147 ss., se esfuerza en disociar una y otra realidad, frente a toda pretensión de convertir la vitalidad, el desarrollo y la comunicación de la cultura en el fin a lograr mediante el sistema educativo, como si éste fuera capaz de poner remedio a la decadencia de la cultura; se muestra asimismo muy crítico con ese pensamiento entusiasta de la educación, que ve en ella «el instrumento para la realización de los ideales sociales. Sería una pena —afirma, p. 153— que pasáramos por alto las posibilidades de la educación como un modo de adquirir sabiduría, minimizáramos la adquisición de conocimiento para satisfacer la curiosidad, sin otro motivo que no fuera el deseo de conocer, y perdiéramos nuestro respeto a aprender. Esta es la finalidad de la educación».

⁷⁹ R. NAVARRO VALLS: *Principios éticos y responsabilidad en el ejercicio de la función docente*. Conferencia pronunciada el 15-1-1997, en el marco del ciclo «La Universidad y las profesiones jurídicas» organizado por el Consejo Social de la UCM. Madrid, 1998, p. 114, llama a los profesores a convencerse de la verdad del aserto «el arte de aburrir consiste en explicarlo todo», por lo que «suele decirse que los profesores novatos enseñan lo que no saben, los menos jóvenes lo que saben, los maduros lo que es útil».

⁸⁰ En este sentido, es digno de mención, por ejemplo, el esfuerzo que se está realizando en la Facultad de Derecho de la Universidad San Pablo CEU de Madrid, gracias a la valentía, a la convicción y al compromiso asumido por su Decano, Juan Manuel Blanch y su secretario Gabriel Gerez, en el desarrollo del denominado «Plan de formación», destinado a recuperar el sentido de una auténtica educación de juristas, frente a una mera y reductiva instrucción y una tan excesiva como inútil información, que ha merecido recientemente el I Premio a la Mejora de la Calidad en las Universidades de la CAM, por parte de la Consejería de Educación de la CAM.

por su parte, observaba agudamente que «no hay nada más inútil que una respuesta a una pregunta no planteada»⁸¹. Por último, G. Contri invita a desembarazarnos de la idea enfermiza que tenemos hoy del deseo, haciendo nuestro «el concepto de aperitivo. Aperitivo significa que busco el apetito, del que estamos tremendamente escasos. El deseo es un acontecimiento, no la premisa de la miseria. Y es tanto más acontecimiento cuanto más es ganas de algo de lo que antes no tenía ni ganas ni idea... Ojalá concibiéramos la educación como aperitivo. Habitualmente es un oxidante»⁸².

2. SUJETO, CONTENIDO Y MÉTODO COMO FACTORES ESENCIALES DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Siguiendo las enseñanzas de Tomás de Aquino, Forment observa que la docencia consiste en comunicar una experiencia que provoca al alumno a confrontarse con ella, a ponerse delante de la realidad, usar la razón por sí mis-

⁸¹ R. NIEBUHR: *The nature and destiny of man*. Londres, 1943, vol. II.

⁸² G. CONTRI: «El deseo es un acontecimiento, no la premisa de la miseria». Entrevista a cargo de M. Crippa, en *Huellas*, n. 6, *op. cit.*, p. 17. Cfr. el reportaje de *Huellas*, n. 7 (Julio-Agosto-2003), pp. 12 ss.: «Deseo, libertad, felicidad», continuación de aquél, en el que se documenta cómo la humanidad del yo empieza a reconstruirse y recobra vitalidad en el encuentro con una presencia excepcional que despierta el deseo y lo satisface. Así, por ejemplo, O. GRASSI: «El hombre de los deseos», p. 15, retoma esa expresión original con que la Biblia se refiere a Daniel, en el capítulo 9, versículo 23 del libro a él dedicado, y afirma: «sin deseo no tendríamos la fuerza de recorrer el camino del conocimiento de las verdades últimas y nos detendríamos antes de llegar. La amplitud del camino debe corresponder a la amplitud del deseo, que continuamente debe regenerarse (“inflamarse”, según el lenguaje medieval). Es más, la verdad misma, que podemos encontrar y descubrir, no tendría ni peso ni belleza si no la reconociéramos como satisfacción de una necesidad, de un deseo tan fuerte intelectual y afectivamente que nos impulse a buscarla... La coacción del poder, en su forma moderna, se ha vuelto astutamente violenta... El amo sabe que la verdadera amenaza para él es la mirada del siervo que, aunque sometido en todo, conserva un último destello de voluntad libre... Por tanto, el poder procura amansar, seducir y someter la íntima voluntad del individuo, a fin de que no se rompa el consenso y resulte “normal” y normativo. Si educar significa, entre otras cosas, “inflamar” el corazón del hombre, podemos entender por qué el destino de nuestra sociedad se juega en la dimensión y tarea educativa».

mo y sacar sus conclusiones⁸³. ¿Cuáles son los factores fundamentales de la enseñanza?

2.1. *La relación maestro-discípulo. Un método comunitario*

Ante todo, factor irrenunciable de la experiencia docente es el sujeto⁸⁴. Una propuesta educativa exige un sujeto, un padre y una madre para los hijos de una familia, una comunidad en un cuartel, una realidad civil o trama de cuerpos intermedios en una sociedad determinada, una comunidad educativa en el ámbito formativo.

Un sujeto es tal si, en su relación con la realidad, se deja tocar por lo que sucede y permite que emerjan las preguntas y provocaciones que el impacto con lo real le suscitan, si está atento a sorprender la correspondencia entre lo que se encuentra y su corazón. Entonces, no transmitirá un discurso, ni hablará de valores en abstracto, sino que comunicará una experiencia en acto, capaz de con-mover al interlocutor. Se hace posible, así, una comunicación que acontece más por ósmosis que por discursos teóricos y que pasa por las circunstancias y relaciones concretas que determinan la razón de ser de una institución determinada.

Si el alumno es indiscutiblemente el destinatario de la docencia —porque lo que está en juego es su crecimiento—, el maestro es el instrumento fundamental que hace posible el aprendizaje del discípulo. A un lado los unilateralismos abstractos, el protagonismo corresponde a la relación maestro-discípulo⁸⁵. No educa el Estado, ni la insti-

⁸³ Cfr. E. FORMENT: «La persona humana», en *El hombre en cuerpo y alma*, pp. 832 ss.

⁸⁴ Al respecto, cfr. J. PRADES: «La ruptura de la visión unitaria del saber como ruptura del sujeto educativo». Conferencia pronunciada el 17-11-2001, en la Universidad San Pablo CEU, en el marco del Proyecto «Análisis de las necesidades de formación del profesorado universitario...», *op. cit.*

⁸⁵ Cfr. N. LOBKOWICZ: «Hacia una definición del buen profesor universitario». Conferencia pronunciada en la Facultad de Filosofía de la UCM, el 16-10-2003,

tución universitaria, ni es el alumno el llamado a autoformarse —como cierto constructivismo de moda intenta hacernos pensar—: educa la relación maestro-alumno por medio de la que se comunica una experiencia humana.

¿Cómo comunica el profesor la racionalidad y positividad de lo que conoce?

a) Primero, expresando la pasión que tiene por lo que dice y que él mismo descubre dentro de sí al trabajar. ¡Qué distinta resulta la clase cuando uno comunica algo que verdaderamente le interesa y persuade! Muchas veces, cuando los alumnos responden a una pregunta que les hago, les digo: «pero, ¿te interesa lo que estás diciendo?», y cuando levantan los hombros, digo: «pues entonces no me vale», y así, hasta que empiezo a percibir que ya no hablan de un modo abstracto, sino que se implican personalmente, parten de la experiencia.

En realidad, esto no hace sino poner de relieve que el conocimiento es un problema afectivo e intelectual a la vez⁸⁶. No es el momento de ahondar en las consecuencias de una comprensión unitaria de la persona —inteligencia y afectividad unidas— y de su actividad cognoscitiva —amor y conocimiento, el conocimiento por connaturalidad, el papel de los sentimientos a la hora de conocer, la curiosidad y el asombro en el origen del conocimiento, etc.— de cara a la investigación y la docencia. Baste señalar que no cabe entender y aprender, ni comunicar lo que

en el marco de las *Jornadas sobre Evaluación de la Calidad Docente del profesorado universitario*: «Profesores, ¿para qué? Qué es y cómo se evalúa la competencia docente en la universidad en el nuevo espacio europeo de educación», organizadas por *Universitas, Asociación para la Investigación y la Docencia*. Para el Rector Honorario de la Universidad de Munich, «la justificación y finalidad de la universidad son los estudiantes y su formación», mientras «el profesor es el instrumento más importante para la consecución de esa meta», y resulta crucial salvaguardar «el carácter interactivo de la clase», su «dimensión de conversación, de diálogo, de búsqueda conjunta de la verdad».

⁸⁶ Cfr. SANTO TOMÁS: II-IIae, qu. 162, a. 3, ad. 1; J. M^a DE ALEJANDRO: *Gnoseología de la certeza*. Madrid, Gredos, 1965, pp. 62, 66 ss., 150, 168-169, 173-174, 208; C. VALVERDE: *Antropología filosófica*. Valencia, 1995, pp. 141-143; C. CARDONA: *Metafísica del bien y del mal*. Pamplona, EUNSA, 1987, pp. 115 ss.; J. PIEPER: *El ocio y la vida intelectual*. Madrid, Rialp, 1998, pp. 216-217.

uno conoce, sin amor, sin sorpresa⁸⁷. La admiración, como es sabido, fue considerada por Platón y Aristóteles como el origen de toda actividad filosófica⁸⁸. Desde esta perspectiva, la simpatía, la sintonía y el afecto al maestro —testigo, autoridad—, resultan decisivos en la labor educativa.

En mi opinión, un profesor da lo mejor cuando comunica su propia experiencia y concepción de las cosas, sin disimular u ocultar su propia identidad⁸⁹.

Reivindicar la figura del maestro, de la autoridad (*autoritas*, lo que hace crecer), supone superar una concepción

⁸⁷ J. PIEPER: *El ocio...*, *op. cit.*, pp. 215-216, observa que el interés amoroso por la realidad es, precisamente, lo que permite que «la mirada hacia el mundo sea más aguda, sensible y penetrante; que la realidad en cuanto tal pueda ser experimentada con más profundidad»; y que «lo mejor y esencial de la teoría filosófica es la muda admiración que se inclina sobre el abismo luminoso del ser».

⁸⁸ PLATÓN: *Teetetos*, 155 d; ARISTÓTELES: *Metafísica*, VI, 982 b, 125; citados ambos por A. MILLAN PUELLES: *Fundamentos de Filosofía*. Madrid, Rialp, 1972, pp. 28-29, quien por su parte distingue en la estructura de la admiración «dos notas o matices que se mezclan y entrecruzan, haciendo muy difícil su análisis. Hay en la admiración un factor intelectual y otro sentimental. Lo extraordinario y sorprendente, lo maravilloso seduce nuestro interés. Pero, a la vez, inquieta y perturba a la inteligencia. La admiración que da lugar a la filosofía no es tanto un admirar algo como un admirarse de algo. Por el asombro viene a ponerse en juego el entendimiento... Frecuentemente, nuestra capacidad de admiración parece hallarse inmersa en una especie de sueño, del que únicamente la presencia de lo misterioso logra hacerla salir».

⁸⁹ En palabras de J. ANDRÉS GALLEGO: «Situación actual de la Universidad». Conferencia dada el 5 de Mayo de 1999, en la Jornada conmemorativa de los 500 años de la fundación de la Universidad de Alcalá, organizada por la *Asociación para la investigación y la docencia Universitas*, es deseable una enseñanza universitaria en la que el profesor sea, primero, sembrador de problemas y despertador de preguntas; segundo, comunicador de soluciones y respuestas, que abrirán a su vez nuevos problemas e interrogantes (porque la realidad es inagotable, lo cual incita a una dinámica constante de profundización continua); tercero, aportador de instrumentos, de un método, para enfrentarse con tales preguntas. Lo que ha de ofrecer es, no tanto libros o ideas, cuanto una actitud ante la realidad, que nos pone ante ella como algo a desentrañar. Para que este trabajo valga la pena, ha de haber una posición de interés y reverencia hacia lo real. La realidad merece la pena ser desentrañada si conforma nuestra vida, y todo forma parte de una unidad del saber. En este sentido, es esencial no perder el sentido global y unitario del saber, en nuestro tiempo tan proclive a la especialización y a la compartimentalización de los saberes, e introducimos integralmente en la realidad, no en una pequeña parcela del saber. En tal sentido, J. ORTEGA Y GASSET: *Misión de la universidad*. Madrid, Fundación Universidad-Empresa, 1998, criticaba la fragmentación del hombre europeo a que han conducido el profesionalismo y la especialización en la enseñanza.

racionalista y laicista de la enseñanza. Ofrecer una hipótesis explicativa de la realidad, testimoniar la propia visión del mundo es síntoma de humanidad y estima por la libertad del alumno.

«Sólo una época de discípulos puede dar una época de genios, puesto que sólo quien es primero capaz de escuchar y comprender crece en una madurez personal que le hace después capaz de juzgar y de afrontar la realidad, hasta, eventualmente, abandonar lo que le había alimentado»⁹⁰. Ahora bien, todo dinamismo natural debe ser respetado en su verdadera fisonomía. Así, la dependencia que se genera entre el discípulo y el maestro no puede asfixiar la libertad de aquél, sino todo lo contrario. Con ello paso al siguiente factor decisivo en esta comunicación de la propia experiencia.

b) Segundo, estimando a los alumnos que tiene delante, teniéndoles en cuenta (qué diferente seguir personalmente a cada alumno a enfrentarse a una masa sin rostros; en algunas universidades, por ejemplo, se favorece esto con el número de alumnos, y tomando la capacidad didáctica del profesor como criterio de valoración). Teniéndoles en cuenta en lo que son, en su capacidad crítica —razón— y afectiva —libertad—. De esta manera, la dependencia de la que hablábamos se concreta, por parte del alumno, en un seguir acompañado de un conocimiento cada vez mayor y en un continuo trabajo de verificación de lo que el profesor le propone. Lo que éste, por su parte, propone halla toda su fuerza en las razones que aporta, que desafían al alumno a comprobar su mayor o menor adecuación en la experiencia. Educar, del latín «*educere*» (extraer), quiere decir reconocer que en el interior del alumno, como «*alter ego*» que es, existen unas potencialidades que no puede desarrollar solo, y que sin embargo en la compañía de alguien que más que profesor sea tutor o maestro, pueden despertarse. De hecho, cuando alguien parte de la experiencia, en la que está necesariamente im-

⁹⁰ L. GIUSSANI: *Educar es un riesgo*, p. 42.

plicada toda su persona, realiza mucho más que una transmisión de conocimientos, abraza la pregunta que el otro es, la clarifica, y la potencia, al darle un inicio de respuesta. Maestro no es aquél que proporciona respuestas prefabricadas a sus discípulos, sino el que enseña a pensar, porque suscita las preguntas decisivas mediante el testimonio de su historia personal de implicación con esas preguntas⁹¹. Alguien así es capaz de enseñar la claridad de pensamiento, la pasión por la verdad, y el respeto a los otros, que no se puede separar de lo anterior.

c) Y, tercero, enseñando todo según un orden, relacionando unos temas con otros, con otras materias, con lo que sucede en la sociedad, con la vida, de manera que no se inculca en el alumno la impresión de datos inconexos, sin un criterio que unifica y ordena, sino que se confronta con una persona cuya conciencia, al juzgar todas las cosas, es una.

Decir que educa la relación maestro-discípulo es afirmar el carácter comunitario de la docencia: no cabe comunicación del saber sin diálogo, sin relación, sin afecto a las personas que tienes delante, sin amistad⁹².

⁹¹ J. H. NEWMAN: *La fe y la razón*, op. cit., pp. 129 ss., subraya la importancia del testimonio como principal vía de comunicación de la verdad. Ha insistido en ello A. SCOLA: «Una experiencia en acto: la Pontificia Universidad Lateranense». Conferencia pronunciada el 17-11-2001, por el Rector de la Universidad Lateranense de Roma, en la Universidad San Pablo CEU, en el marco del Proyecto «Análisis de las necesidades de formación del profesorado universitario...», op. cit., en el seminario dedicado a la dimensión comunitaria como intrínseca al trabajo universitario.

⁹² Sólo en el ámbito de la «*communitas docentium et studentium*» generada por la entrega a la búsqueda de la verdad, por esa apertura a la realidad propia de una auténtica razón, se puede además fomentar adecuadamente esa «inteligencia afectiva» que ahora preocupa tanto porque es quizá el punto donde se manifiesta de un modo más inmediato la fragilidad de un sujeto fundado en la razón abstracta, en un hacer cerrado sobre sí mismo, y conducente a la soledad y a la más absoluta falta de significado. Cfr. en este sentido los agudos análisis de H. ARENDT: *La condición humana*. Barcelona, Paidós, 1993, especialmente pp. 277 ss. De la misma autora son también muy interesantes para el tema de la educación: *La crise de la culture*. Gallimard, 1972, especialmente los capítulos III: Qu'est-ce que l'autorité?, IV: Qu'est-ce que la liberté? y V: La crise de l'éducation, pp. 121-253. Cfr. también *La vie de l'esprit*, vol. 2: «Le vouloir». París, P.U.F., 1983.

La búsqueda de la verdad no atañe al individuo aislado, sino a la persona como miembro de una comunidad. Así era para los griegos, y con ese espíritu nacieron posteriormente y se desarrollaron las universidades. Para los primeros, el método privilegiado de aprendizaje y de enseñanza era el diálogo entre el maestro y sus discípulos: en la confrontación dialéctica, trataban de acercarse a la verdad de las cosas. Por eso Santo Tomás, en la Edad Media, relacionaba la inclinación natural del hombre a conocer la verdad acerca de Dios, de sí mismo y de las cosas, con su carácter social. El hombre se desarrolla como tal solamente en el interior de una comunión vivida⁹³. De ahí la agudeza de H. Arendt al denunciar que, bajo la influencia del contractualismo político, que sustituye la realidad natural del pueblo por el artificio de la sociedad, la sociedad moderna sostiene una lucha a muerte contra la familia, como último reducto de comunión natural y libertad que escapa a la politización o estatalización total de la vida humana⁹⁴.

Por ello, con todos los límites y dificultades actuales, tampoco hoy es pensable escuela sin *paideia*, lo que nos pone en continuidad con la escuela de todos los tiempos, en la que el elemento de *la communitas docentium et stu-*

⁹³ L. GIUSSANI: *Educare es un riesgo*, op. cit., pp. 67-68: «En toda empresa humana verdaderamente educativa está presente la dimensión comunitaria. Baste con pensar en la comunidad más originaria y más decisiva para la educación: la familia. Ningún gran genio educador se ha movido nunca sin generar inmediatamente comunidad... Una hipótesis de sentido total verdaderamente vivida no puede sino presentarse como comunidad... Y aquí viene a la memoria tanta orientación educativa, quizás religiosa, pero individualista, intimista o áridamente racionalista, ... que no consigue formar personalidades verdaderamente abiertas e íntimamente conscientes de los valores que afirman. ¡La verificación de un valor viene dada por su capacidad para establecer y para mantener relaciones, y ante todo relaciones con las personas, con todas las personas!». Cfr. F. VIOLA: *Identità e comunità. Il senso morale della politica*. Milano, Vita e pensiero, 1999.

⁹⁴ Así lo señala, D. NEGRO PAVÓN: «La representación y el pueblo», en *La Razón*, 19-8-2003, quien en diversas ocasiones —en sus artículos de ese mismo periódico— elogia a la pensadora judía como uno de los pocos ejemplos de pensadores políticos auténticos del siglo XX. Insiste en el mérito de tal «observación aguda y sabia» en «Pueblo y sociedad: pluralismo y multiculturalismo».

dentium, es decir, el elemento del «vivir con» en un ambiente determinado es, en cierta forma, insuperable. Inevitablemente de una comunidad del saber nace una comunión de vida⁹⁵.

La comunidad no es un mero subsidio para la persona, la cual sería por sí sola incapaz de relacionarse con la realidad. De entenderla así, correríamos un doble riesgo: el de convertirla en una exhortación moralista y el de carecer absolutamente de interés para los particularmente dotados en su campo. La propuesta de un método comunitario no puede ser la de un suplemento a la debilidad de la persona. Debe estar enraizada en su misma estructura ontológica y constituir una dimensión intrínseca —no un añadido— del trabajo universitario que está llamado a hacer tanto el profesor como el alumno. En este sentido, el encuentro con los otros, la relación con los otros es decisiva para que la propia humanidad crezca y llegue a su plenitud. El diálogo, tan exaltado por importantes pensadores contemporáneos, resulta esencial para ese hacer crecer que es la educación⁹⁶.

Con respecto al diálogo es importante aclarar que si bien implica una apertura real hacia el otro, sea quien sea, también implica una madurez del yo, una conciencia

⁹⁵ Cfr. A. SCOLA: *Ospitare il reale, op. cit.*, pp. 16-17. Como decía J. H. NEWMAN: *La ricerca della verità*. Padova, 1983, p. 207: «No hay una verdadera expansión del espíritu más que cuando se concibe la posibilidad de considerar una multiplicidad de objetos desde un solo punto de vista y como un todo; cuando se está en condiciones de conceder a cada uno su auténtico lugar en un sistema universal, cuando se comprende el valor respectivo de cada uno y se puede establecer su específica relación en la confrontación con los demás... El intelecto que dispone de esta orientación, no considera nunca una porción del saber sin tener presente que no es más que una pequeña parte, y sin asumir los nexos y establecer las relaciones precisas. Procede de un modo que cada dato cierto conduzca al resto. Busca encontrar en cada parte un reflejo del todo hasta tal extremo que todo se convierte en el pensamiento como una forma que se insinúa y se inserta en el interior de las partes que lo constituyen, dando a cada una su significado bien definido».

⁹⁶ Cfr. M. BUBER: *Diálogo. Elementos de lo interhumano. Distancia originaria y relación*. Barcelona, Riopiedras, 1997, traducción de C. Moreno Márquez; ID., *Yo y Tu*. Madrid, Caparrós, 1998, trad. de C. Díaz; sobre Levinás, cfr. J. M. AGUILAR: *Trascendencia y alteridad. Estudio sobre E. Levinás*. Pamplona, 1992.

crítica de la propia identidad, de modo que existan los dos términos necesarios para la relación que implica el diálogo. En este sentido, se ha advertido que la apertura al otro y el partir de lo que tenemos en común con él —y no de lo que nos separa— no significa negociar con vistas a lograr un consenso, como parece pretender una cierta concepción de la democracia y del diálogo que liga ambas ideas a las de relativismo y tolerancia. «Lo que tenemos en común con el otro no hay que buscarlo en su ideología, sino en la estructura natal, en las exigencias humanas, en los criterios originarios que hacen que él sea hombre como nosotros... Entre concepciones realmente diferentes no hay nada en común, salvo la humanidad de los hombres que las defienden como estandartes de esperanza o respuesta... El diálogo es una propuesta al otro de lo que yo veo y atención a lo que el otro vive, porque estimo su humanidad... Esta es la apertura característica de la conciencia cristiana, que parte de la afirmación de la unidad de la naturaleza humana —origen, valores y destino— más allá de cualquier ideología, y que proclama como ley de las relaciones la afirmación de la persona y, por tanto y ante todo, la afirmación de su libertad»⁹⁷.

2.2. *Objeto: la materia y su valor educativo. La introducción en la realidad entera*

Igualmente esencial es el contenido, esa específica transmisión del saber que funciona como conductor y no como factor que cohibe el cumplimiento de la persona entera a través de su encuentro con la realidad total. Se trata de ayudar al joven a descubrir a través de la enseñanza de una materia precisa que la realidad no es enemiga, sino la gran escuela, el campo de juego de la aventura de la libertad.

El objeto o contenido inmediato de la docencia es la materia concreta, ese pedacito de la realidad sobre el que ver-

⁹⁷ L. GIUSSANI: *Educación es un riesgo*, op. cit., pp. 95-96.

sa la disciplina, mientras que mediatamente está en juego el introducir al otro en la realidad entera. Sólo así se trata de una educación integral.

En este sentido, el valor educativo de una disciplina coincide con su tasa de realismo. Realismo que consiste en respetar el límite de la misma, en adecuarse al lenguaje disciplinar, y en hacer percibir su nexo con la totalidad, es decir, con el significado y fundamento de las cosas. Es claro que si lo primero se le puede pedir a todo ser racional, lo segundo emerge sólo en la medida de nuestra capacidad de tener viva en nosotros la pregunta por el horizonte último del sentido⁹⁸. En mi experiencia de estos años se ha hecho evidente que sólo cuando explico los problemas de la filosofía jurídica, los intentos de respuesta que se han dado en la historia, los términos en que se plantean hoy, etc., consciente de estos dos factores de puro realismo⁹⁹, las clases se convierten en un espectáculo para mí y para los alumnos, se crea una sintonía entre ellos y yo por la común curiosidad y deseo de penetrar más en esa realidad que tiene la virtualidad de remitir al misterio último y, por ello mismo, de interesar y fascinar a cualquiera. Sin advertir este nexo entre los diversos temas de la disciplina y nosotros, es decir, entre la disciplina y la exigencia de significado, de verdad y belleza que nos mueve, la investigación y la docencia se hacen aburridas y estériles.

En un momento en el que advertimos esta suerte de extraña alianza entre racionalidad meramente técnica o ins-

⁹⁸ Cfr. E. RIGOTTI: «La interdisciplinariedad en la Facultad de Ciencias de la Comunicación». Conferencia pronunciada el 29 de Septiembre de 2001, en el marco del proyecto *La formación superior como un servicio a la sociedad a partir de las necesidades del profesor y de los estudiantes*, realizado por «Universitas, Asociación Cultural para la investigación y la docencia», financiado por el MEC.

⁹⁹ El reconocimiento de la limitación estructural de la Filosofía del derecho como disciplina en su capacidad de abordar y responder a los problemas que se plantea, así como su carácter constitutivamente abierto, debido a esa dimensión de ulterioridad siempre presente en la experiencia jurídica que es la exigencia de justicia, nunca suficientemente satisfecha y siempre denodadamente perseguida. Cfr., sobre este segundo aspecto, F. D'AGOSTINO: *Il diritto come problema teologico*. Torino, Giappichelli ed., 1997.

trumental e irracionalidad nihilista, entre dos formas de concebir y usar la razón que comparten el rechazo del primado de la verdad, de manera que el conocimiento sólo tiene como criterio la utilidad y queda sometido al poder dominante, resulta necesario, hoy más que nunca, transmitir a los alumnos la conciencia de una unidad y universalidad de los saberes, de manera que ejerzan después su profesión con miras amplias, conscientes de que en su forma de trabajar están presuponiendo y sirviendo a una u otra concepción del hombre y del saber.

Frente a la reducción de la docencia a puro adoctrinamiento como pretensión de que la institución escuela agote la educación total, y frente a la abstención como ilusión de una neutralidad pedagógica imposible¹⁰⁰, es la naturaleza misma del sujeto la que impone reflexionar sobre el carácter de apertura integral propio del conocimiento y sobre su receptividad. Todo conocimiento, siempre fruto de una razón conmovida o de un afecto que tiende al juicio, implica el despliegue de todas las propiedades de la razón memoria, percepción, proyección, inducción, deducción, es-

¹⁰⁰ E. RIGOTTI: «Per una definizione di cultura...», *op. cit.*, al final de su ponencia, se pregunta —paradójicamente, para algunos— si habrá comunicación con la globalización. Porque, ¿en qué consiste la globalización? «La comunicación, en efecto, no puede darse si no hay diferencia... Paradójicamente, la comunicación constituye un problema de relación entre culturas, pero si no hay diferencia, no hay comunicación. Este es un gran principio, que plantea la gran pregunta por la globalización. La globalización es un intento, entre dos, de construir la comunicación intercultural, y consiste aparentemente en la cancelación de aquello que les diferencia. La comunicación que resulta no será más que una comunicación de cementerio. Esto significa que la condición primera de la comunicación es la identidad: sólo puedo comunicar algo en cuanto soy yo mismo. Es preciso, sin embargo, atender a la posibilidad de que la cancelación de las diferencias, que en el sentir de muchos sería lo característico de la globalización, se vuelva sobre otra posición: la comunicación intercultural como imposición de la propia identidad, y no como respeto de la diferencia, por tanto... porque la cancelación de la diferencia es simplemente la afirmación de otra cosa. La cancelación de la diferencia no puede ser así una solución, sería la imposición de un poder». Esto enlaza con otro gran tema, el de la neutralidad, que —según el autor— «no es posible: el observador neutro que está allí, indiferente, no genera colaboración, sino desconfianza y malestar; hace falta uno que se relacione y comprometa con los otros y sepa demostrar que está interesado por ellos: así se hace posible la colaboración. La comunicación intercultural no tiene, pues, un resultado por descontado, como no lo tiene la comunicación *tout-court*».

peculación...) en relación con lo real. Todo conocimiento, en cuanto conocimiento del sujeto, revela por tanto en sí una apertura integral, que se topa con el límite discursivo de la razón humana obligada a ir de objeto en objeto sin poderlos abrazar todos a la vez. Es una razón finita: abierta al infinito, pero incapaz de adecuarse a él. Sin embargo, no puede perder esta integralidad, como no puede renunciar a su carácter estructuralmente receptivo. Receptividad que no es mera pasividad, sino expresión del vivo y salvaje entendimiento humano, como decía Newman¹⁰¹.

Asimismo, es el nexo entre sujeto y objeto el que invita a cuestionarse qué significa la tan cacareada educación en valores, qué sentido tiene referirse a valores en la postmodernidad. Porque no cabe ignorar la problematicidad que reviste hoy el concepto de valor¹⁰². Es, en palabras de Guardini, como si hubiera desaparecido ese «luogo dello spirito, quell'essere a casa propria dato dal sapere dove si è e perchè si è lì. Si introduce in noi la sensazione che non ci sia un perchè del “che?” e “del qui”: l'esistenza si sente privata di ogni base. Si desta così, nell'uomo, l'angoscia di fronte al mondo, la paura di fronte alle potenze della natura: non soltanto perchè queste possono distruggere esternamente, ma perchè tolgono importanza al suo proprio essere. Mentre prima il tutto era sentito in rapporto all'uomo, ora si fa chiaro alla coscienza di quest'ultimo che questo tutto è indifferente»¹⁰³.

Si entendemos el valor como todo aquello que permite dar un significado a la existencia humana, que permite a

¹⁰¹ Cfr. J. M. HASS: *La ragione al suo posto*. AAVV, John Henry Newmann. *Idea di ragione*. Milano, 1992, p. 102. Citado por A. SCOLA: *Ospitare il reale*, op. cit., p. 16.

¹⁰² La problematización del valor tiene lugar en el paso de la modernidad a la postmodernidad, porque la postmodernidad discute no sólo los valores propios de la modernidad, el del progreso lineal e indefinido, el de la utopía de la felicidad inevitable, el del carácter absoluto y autónomo de la razón, la fe absoluta en la ciencia y en sus aplicaciones prácticas, la existencia de un código moral universal..., sino la misma idea de valor. Cfr. una presentación sintética en G. PENATI: «Modernità e postmoderno nel pensiero filosofico attuale». *Communio Rivista Internazionale di Teologia e Cultura*, n. 110, pp. 16-31.

¹⁰³ R. GUARDINI: *Pascal*. Brescia, 1957, pp. 77-78.

uno ser verdaderamente hombre¹⁰⁴, se advierte con facilidad cómo la postmodernidad ha puesto en cuestión precisamente las dos categorías decisivas de tal definición: la del hombre como sujeto o entidad autoconsistente y personal (categoría en crisis tanto en su versión cartesiana como en la atomista-empirista) y la de totalidad, en el sentido de que el hombre es incapaz de acoger el todo estableciendo el nexo con la totalidad. Aquí, de hecho, hacen residir algunos la ruptura entre modernidad y postmodernidad, ruptura no sólo en los pensadores sino en la mentalidad de la gente corriente¹⁰⁵. A. Macintyre ha mostrado lúcidamente los rasgos del emotivismo subjetivista predominante: un individualismo y un relativismo que confieren al individuo la ilusión de elegir y convertirse en soberano de la propia autoridad moral. Asimismo, describe la razón instrumental como la capaz de estrategia operativa pero impotente para señalar los fines de la acción, los criterios que rigen la elección, y que ha renunciado a tomar en serio las exigencias constitutivas del hombre. El manager, el esteta y el terapeuta son las máscaras de las que se sirven los personajes típicos del modelo cultural subjetivista ligado a la razón instrumental para obtener el consenso, un modelo empeñado en la eficiencia, la competencia, el esteticismo y el control manipulativo de los hechos y las personas¹⁰⁶.

Hablar, pues, de educación en valores en los diversos ámbitos educativos, en las Facultades de Derecho por lo que a nosotros respecta, resulta equívoco si se reduce a un elenco de cosas formulado mediante conceptos abstractos —igualdad, libertad, vida digna...—. Porque los valores no

¹⁰⁴ Cfr. J. GEVAERT: *Il problema dell'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*. Torino, 1989, pp. 147-154.

¹⁰⁵ Cfr. A. SCOLA: *Ospitare il reale*, op. cit., p. 12, que dice a continuación: «a una unidad de pueblo entendida como pertenencia, a una tradición que, en el caso de Europa, se liga a una precisa concepción de la persona, le sustituye un estilo de vida marcado por la indiferencia y el libertinismo. La comunión es sustituida por una coincidencia de comportamientos homologantes. Todo ello se apoya, por un lado, en un subjetivismo emotivo y, por otro, en una razón puramente instrumental».

¹⁰⁶ Cfr. A. MACINTYRE: *Tras la virtud*, op. cit., pp. 19 ss.

son cosas, sino que pertenecen a la relación imprescindible entre sujeto y cosa que señala el imponerse de un espesor cualitativo e implica siempre al menos tres propiedades fundamentales: una tensión dialéctica entre las cosas portadoras de valores y la persona de la que dependen, una dimensión interpersonal y una exigencia de trascendencia que el valor siempre plantea al sujeto, que impide hablar de creación de valores porque, de alguna forma, el valor no puede sino pedir sujeción. Por tanto, es necesario mostrar siempre la relación entre la persona y la comunidad, en sí mismas y en su nexa con el misterio infinito, en cuanto que constituyen el sujeto adecuado personal y comunitario, dentro del cual el valor mantiene su capacidad de dar un significado a la existencia humana y, sobre todo, de ser efectivamente comunicado: sólo dentro de una adecuada relación educativa es posible hablar de valores. De ahí que considere que la finalidad de toda educación es la introducción de la persona entera, mediante una comunicación de experiencia a experiencia, y a partir de una materia concreta, en la realidad total¹⁰⁷.

2.3. *El método: tradición, experiencia, crítica*

Junto al sujeto y al contenido, el tercer factor irrenunciable que exige la educación es el método, que se puede sintetizar en tres claves: tradición, experiencia y crítica.

La educación se da allí donde sucede el encuentro entre educador y educando, la relación entre dos libertades en acción. El tú del educador se vuelve al tú del educando comunicándole un saber específico que vehicula de hecho una capacidad de ver y gozar de lo real. Un tú amante es siempre un tú que despierta a la vida, como con gran belleza lo testimonian Kertesz y Juan Ramón Jiménez:

«Cita a las cuatro y media de la tarde en la estación de Múnich. Yo vengo en tren desde Berlín, M. en coche

¹⁰⁷ Cfr. A. SCOLA: *Ospitare il reale, op. cit.*, pp. 13-14.

desde Budapest (...) Al bajar del tren después de siete horas de viaje no veo a nadie. O más bien, veo una variedad de rostros, en la que voy picoteando con los ojos. Poco a poco se apodera de mí una sensación familiar de irrealidad, que me aturde. Pero he aquí que de pronto, entre las manchas de color, entre esos muñecos que se desvanecen, surge de pronto una sonrisa que se enfila hacia mí. Oigo sus palabras: ha llegado con un retraso de diez minutos tras ocho horas de viaje porque se produjo un atasco en una de las fronteras ... De pronto, ese vestíbulo lleno de ruidos, de turbulencias, del hormigueo de la gente, ese escenario inconcebible en que se juntaban nuestros caminos, se colmó (...) con el significado de este encuentro, con la inspiración afirmativa de la mutua pertenencia, que pareció refrendada por el destino, y que por un instante percibí como algo del todo real»¹⁰⁸.

«Hablaba de otro modo que nosotros todos,
de otras cosas, de aquí, más nunca dichas
antes que las dijera ella. Lo era todo:
Naturaleza, amor y libro.
Como la aurora, siempre,
comenzaba de un modo no previsto,
¡tan distante de todo lo soñado!
Siempre, como las doce,
llegaba a su cenit, de una manera
no sospechada,
¡tan distante de todo lo cantado!
Como el ocaso, siempre,
se callaba de un modo inesperable,
¡tan distante de todo lo pensado!»¹⁰⁹.

La enseñanza es parte fundamental del saber y del hablar. Como decía San Agustín, en su *De doctrina cristiana*, siempre que uno dice algo debe ser para enseñar algo, y si no, mejor callar. La enseñanza implica también al que aprende, está destinada a él: el alumno es interlocutor parte de la experiencia comunicativa que supone la docencia, tanto que «no debes creer haber dicho algo si aquél a

¹⁰⁸ I. KERTESZ: *Yo, otro*. Barcelona, El Acantilado, 2002, p. 74.

¹⁰⁹ J. R. JIMÉNEZ: *La realidad invisible*. Madrid, Cátedra, 1999. p. 83.

quien iba dirigido no lo ha captado». El arte del educador se aprecia, pues, no sólo en lo que dice, ni cómo lo dice, sino en que pone todo su empeño en que la palabra llegue a su destinatario, está pendiente de que el otro aprenda realmente. Por eso siempre me ha impresionado que Aristóteles, cuando preguntaba a sus alumnos «¿habéis entendido?», y estos le respondían «sí, sí, hemos entendido», pero sin sorpresa y conmoción alguna, él les atajara rápidamente: «no, en vuestros rostros no hay asombro, no habéis entendido».

No se trata de un problema psicológico o pedagógico, sino radicalmente cultural, en el sentido de que hoy en día no compartimos un mismo sentido y acepción de las palabras¹¹⁰. Tener en cuenta este dato de hecho es un realismo que compromete al docente seriamente, pues implica un verdadero trabajo. La carencia de un *ethos* común, hasta la exaltación de la transgresión como norma, y la ideología del multiculturalismo que, relativizándolo todo, lleva a negar toda identidad, son el marco desafiante en el que la labor educativa ha de desarrollarse hoy. Hace falta un gran coraje para rescatar a los otros de la nada, para sostener la esperanza en el corazón de los hombres. Un coraje que sólo puede venir de la gratitud por lo que uno ha recibido —tradición—.

Para educar, es necesario proponer adecuadamente el pasado, la tradición. Sin una propuesta clara y decidida de la misma, como hipótesis de trabajo con la cual el joven deberá comparar todas las cosas, éste se vuelve abstracto (al tratar de buscar por sí mismo, sin apoyarse en nada, respuestas) o escéptico (renunciando *a priori* a todo ideal).

¹¹⁰ Sin sospechar el «espectáculo» que llegaríamos algún día a presenciar, decía de ellas PLUTARCO: *Sobre la educación de los hijos*, 8, E, que «dos son los bienes de la naturaleza humana superiores a todos: la razón y la palabra. Y la razón domina la palabra y la palabra obedece a la razón, que no se somete a la fortuna ni puede ser arrebatada por la calumnia, ni se destruye con la enfermedad y es indemne a la vejez. Pues sólo la razón, envejeciendo, rejuvenece, y el tiempo, que arrebatada todas las demás cosas, añade sabiduría a la vejez». Citado por I. SÁNCHEZ CAMARA: *Derecho y lenguaje: la filosofía de Wittgenstein y la teoría jurídica de Hart*. La Coruña, Servicio de publicaciones de la universidad, 1996.

Sólo la tradición, conscientemente abrazada, ofrece una mirada global sobre la realidad, una hipótesis de lo que significa.

El concepto de tradición es fundamental a la hora de educar¹¹¹. De él depende tanto el progreso de una civilización como el crecimiento de una persona. Me refiero a «la auténtica tradición, que no es la “tradición” anquilosada, romántica, que se vive como tradicionalismo sin fe viva», que «es siempre creadora, como indica la misma etimología de la palabra (*tradere*, en latín, entregar)¹¹². La tradición no es conservadora: al entregar la realidad da la posibilidad de cambiar sin perder el contacto con ella. Pues la realidad es lo que el hombre cree que es real, cuyo sentido y significación se debe a la tradición. Y lo que hace la ciencia es repensar la tradición a fin de conocer mejor la realidad, de por sí inagotable... Lo que aproxima al hombre a la realidad y lo inserta en ella alejándole del ocasionalismo es la tradición, cuyo rechazo le aleja en cambio de lo real. Y sin sentido de la realidad no hay libertad, porque en el atenerse a la realidad estriba la responsabilidad del hombre libre. El argumento más contundente y eficaz de la demagogia totalitaria es el de que la libertad consiste en la evasión de la realidad hasta lo abstracto, en la

¹¹¹ L. GIUSSANI: *El sentido religioso, op. cit.*, pp. 101 ss., se hace eco de la cultura de la «reacción instintiva como criterio de relación» que, al cortar todos los lazos con la riqueza de la historia, de la tradición, hace a los hombres incapaces de experiencia, de memoria, y por tanto, de comunicación y diálogo auténticos. Cultura, pues, de «la soledad que no es sino ausencia de significado»: un vivir las cosas sin conciencia del sentido que tienen, un convivir con sin reconocer lo que nos une, con lo que «el más mínimo desaire derriba todo el andamiaje de la confianza». Lo cual llega a «configurar un clima social exasperante» y hace que «el individuo se encuentre cada vez más vulnerable dentro del tejido social», como quien ha perdido su mayor grandeza, la libertad.

¹¹² H. ARENDT: *Tra passato e futuro*. Firenze, 1970, p. 9, observa que «cuando se hace el elenco de lo que será legítima propiedad del heredero, se liga bienes del pasado a un futuro. Sin testamento, o fuera de metáforas, sin tradición (que lleva a cabo una elección y asigna un nombre, transmite y conserva, indica dónde están los tesoros y cuál es el valor), el tiempo carece de una continuidad transmitida por un acto explícito de voluntad; y por tanto, en términos humanos, no hay ya ni pasado ni futuro, sino sólo la eterna evolución del mundo y el ciclo biológico de las criaturas vivientes».

transgresión del *ethos* y las formas de tradición. Lo decía Rousseau: “No hay sujeción más perfecta que la que conserva la apariencia de libertad”¹¹³.

La tradición, explica Borguesi, permite «distinguir entre naturaleza e historia. Es el ámbito que introduce a la historia, a la recompreensión-transmisión del pasado como posibilidad de iluminar el presente y de abrir al futuro. Así, el pasado no es lo que empuja hacia atrás, sino lo que empuja hacia delante. La tradición como testamento no congela el pasado, no es el destino que pesa sobre el presente inmovilizándolo. Al contrario, es el legado que hace posible la historia, el lugar en el que el presente es provocado hacia su futuro, su cumplimiento. La tradición, como lugar en el que el tiempo no es destino, es provocación a la libertad»¹¹⁴.

El yo se convierte, así, en intervalo entre pasado y futuro en la medida en que el presente es el lugar de lo nuevo, el ámbito de la libertad y por tanto de la historia. El nudo de la tradición se juega en la diferencia entre mito e historia. La auténtica tradición sólo se da allí donde hay un testamento, en sentido bíblico, un patrimonio de humanidad que desata las cadenas y se dirige hacia un recorrido de liberación. En caso contrario, la tradición no libera al

¹¹³ J. J. ROUSSEAU: *Emilio o De la educación*. México, 1984, p. 73. Cfr. D. NEGRO PAVÓN: «La tradición creadora», en *La Razón*, 25-2-2003.

¹¹⁴ M. BORGUESI: *Memoria...*, *op. cit.*, p. 11. En realidad, como observa este autor en p. 12, el concepto de tradición así entendida se precisa sólo a partir del cristianismo. Existen tradiciones en el mundo asiático, claro, pero participan de la atemporalidad de la vida oriental, atemporalidad que priva de libertad al presente, de modo que la tradición se convierte en lo que elimina el tiempo, en el horizonte de una memoria mítica contrapuesta a la memoria histórica. Contra esta comprensión de la tradición, «el concepto de herencia histórica, opuesto a toda mitologización, sólo puede subsistir cuando el pensamiento se ve consciente o inconscientemente determinado por la entrada de Dios en un determinado momento y lugar de la historia, es decir, por la encarnación de Jesucristo» (Bonhoeffer). El problema de la herencia histórica no es pues la búsqueda atemporal de valores eternamente válidos en el pasado (Bonhoeffer). En tal caso, el problema humano podría ser tratado de modo puramente ontológico. Al contrario, «la tensión entre ontología e historia tiene su último fundamento en la tensión del mismo ser humano, que debe ser fuera de sí para poder ser en sí, que sólo en la paradoja de la extensión por encima de sí está unido y completo» (Ratzinger).

yo, sino del yo, englobándole en la gran cadena del Ser y aniquilando su individualidad¹¹⁵.

La experiencia que se comunica, hecha de razón y afectividad, se propone a la libertad y a la razón del alumno para que verifique por sí mismo, críticamente, si corresponde con su exigencia de significado, de felicidad. «Para responder de modo adecuado a las exigencias educativas... no basta proponer con claridad un significado de las cosas, ni basta que tenga una real autoridad quien lo propone. Es necesario suscitar en el estudiante un compromiso personal con su propio origen, es necesario que ponga a prueba y verifique la oferta recibida»¹¹⁶.

Frente al falso neutralismo tan preconizado, que pretende dejar la búsqueda del significado al individuo independiente y libre, entiendo que la enseñanza verdadera debe prestar una ayuda positiva para descubrir una hipótesis explicativa unitaria de la realidad que se debe afrontar.

¹¹⁵ Cfr. M. BORGUESI: *Memoria...*, *op. cit.*, pp. 12-13. El autor hace ver la importancia de esta doble forma de comprender la tradición, dado que en el contexto actual el proceso de secularización tiende a volver a reproducir el concepto del tiempo como *continuum*, para llevar después a una versión mitológica del mismo, como de hecho ha ocurrido en la segunda mitad del siglo XX en cuatro momentos esenciales: el del encuentro entre cristianismo y humanismo occidental, tras la segunda guerra mundial...; el de la persuasión, entre los años 60 y 70, de que la Ilustración, con su idea del tiempo como *continuum*, es la ideología de Occident; en los años 80, el marxismo y otras corrientes de pensamiento maduras en el clima del 68, criticarán el mito del progreso. Se perfila, así, un retorno a un tiempo originario, mítico, a un pensamiento salvaje en el que el sujeto occidental y su sentido de la historia son inexorablemente criticados; el resultado, tras el marxismo, es el nihilismo de los años 90, en el que el yo, en la ritualización de las tradiciones pre y extracristianas, vuelve a disolverse en la rueda del destino, pp. 12-13. Todo esto incide, lógicamente, en la escuela, como muestra en pp. 14 ss. «El modelo del saber oscila —explica— entre la negación de toda morada —el pasado como error— y su reducción a museo... En ambos casos, no hay tradición que pueda ser lugar de educación. Lo impide la censura del factor humano, único que puede ligar pasado y presente... La crisis presente de la formación escolar no es entonces casual, sino que aparece como resultado de una posición ideológica que, sumando enciclopedismo y genealogía, ha llevado a una disolución sin precedentes de la tradición humanista. Su resultado imaginario es un criticismo puro del que debería surgir, como por encanto, una nueva identidad. Su resultado real es un pseudocriticismo, un pensamiento negativo que, tras haber devorado toda identidad posible, rodando en el vacío, se hace totalmente acrítico», pp. 15-16.

¹¹⁶ L. GIUSSANI: *Educación es un riesgo*, *op. cit.*, p. 59.

Cuanto más clara sea la propuesta, la identidad y tradición a que el profesor pertenece, más claramente se desafiará a la libertad de los alumnos a confrontarse y juzgar.

Bajo la apariencia de neutralidad, en cambio, lo que se hace en mi opinión es manipular. Se ha definido la ideología como «una concepción de la vida y de la convivencia que no se establece como hipótesis y, por lo tanto, no se verifica en la experiencia, sino que se impone como axioma, la experiencia le es indiferente» y la cultura como «una forma de vida y de convivencia vividas y, en cuanto tal, continuamente abierta a una verificación en la experiencia». Si la ideología es un proyecto referido al poder que trata de determinar los comportamientos eludiendo la libertad y/o la conciencia de los otros, es evidente que se sirve de una comunicación perversa —manipuladora— como instrumento para eludir la realidad. De la experiencia del siglo xx hemos heredado la desconfianza y el miedo hacia cualquier tipo de comunicación, como si no hubiera posibilidad de una comunicación no viciada, leal. Sospechamos de todo aquél que trata de hacernos partícipes de sus conocimientos, de su ideal, y, por tanto, de persuadirnos. Pero ¿no existe posibilidad de comunicación veraz entre tú y yo, entre distintos?, ¿no hay diferencia alguna entre persuadir y manipular? Claro que la hay, como podemos constatar en la experiencia: «la única discriminante entre persuasión y manipulación —afirma Rigotti— es su reconciliación con la realidad y su elusión. Estoy manipulado y no persuadido si se me induce a creer lo que no es o a hacer lo que realmente no es mi bien»¹¹⁷. Por el contrario, es

¹¹⁷ Cfr. E. RIGOTTI: *Lenguaje y realidad: una relación positiva*, op. cit. Sobre la definición de cultura, su relación con la religión, las condiciones esenciales para el desarrollo y pervivencia de la misma y los riesgos que se corren cuando se la politiza o se la pretende convertir en un producto del sistema educativo, cfr. T. S. ELIOT: *La unidad de la cultura europea*, op. cit. Al comienzo, en pp. 38-39, señala: «si en este ensayo se llega a alguna conclusión definitiva es seguramente ésta: que la cultura es algo que no podemos alcanzar deliberadamente. Es el producto de un conjunto de actividades más o menos armónicas, cada una de las cuales se ejerce por ella misma», que no «pueden alcanzarse simplemente mediante una organización premeditada», pues se trata de «condiciones de cultura naturales a los seres humanos». En p. 40 describe de forma sencilla la cultura

toy persuadido, y no manipulado, si se me introduce en la realidad y su sentido, verdad cuya adecuación a las cosas y cuya correspondencia con mis deseos —de ahí su suavidad— puedo personalmente constatar¹¹⁸, de manera que adquiriré una certeza que será mía¹¹⁹.

Nuestra época enferma de incertidumbre ha llegado a hacer habitual el acudir al experto de turno —psicólogo, clérigo o gurú del tipo que sea— para saber qué le conviene a uno, qué es lo cierto. Con su agudeza acostumbrada, señala H. Arendt que «lo que se perdió en la Época Moderna no fue la aptitud para la verdad, para la realidad, para la fe, ni la concomitante e inevitable aceptación del testimonio de los sentidos y de la razón, sino la certeza que anteriormente iba con ellas. En la religión no fue la

como «aquello que hace que la vida merezca la pena ser vivida» y en p. 41 como «la encarnación, por así decirlo, de la religión de un pueblo». De ahí que haga hincapié, en los dos capítulos finales, en la gravedad de dos errores cometidos con frecuencia: el de politizar la cultura y el de hacer de ella la finalidad del sistema educativo crecientemente controlado por el gobierno. Ambos suponen «que la cultura puede planearse. Pero la cultura no puede ser nunca totalmente consciente (siempre comprende más de lo que somos capaces de concebir) y no puede planearse porque una parte de ella constituye el fondo inconsciente de todos nuestros planes», p. 146. Ya en el apéndice del final, p. 181, vuelve a insistir en que «la cultura es algo que tiene que crecer. No puede construirse un árbol, sólo plantarlo, cuidarlo y esperar a que madure a su debido tiempo; y cuando ha crecido no hay que quejarse si de una bellota ha salido un roble y no un olmo».

¹¹⁸ Sobre la dinámica de la persuasión, E. RIGOTTI: *Lenguaje y realidad: una relación positiva*, op. cit., señala, al final de su conferencia, que «constituye el núcleo esencial de la relación comunicativa», y concluye con un detalle etimológico significativo: «el verbo latino *suadeo*, ligado a *suavis* —dulce—, subraya en el proceso persuasivo la respuesta al deseo. Persuade, no simplemente lo verdadero, sino la verdad que corresponde a una espera, consciente o inconsciente, de felicidad. La dinámica de la comunicación implica a todo el hombre, la razón y el deseo, es decir, el corazón».

¹¹⁹ V. GARCÍA HOZ: «La libertad de educación y la educación para la libertad», op. cit., pp. 13 ss. Tras afirmar que toda educación auténtica busca capacitar para un uso responsable de la libertad y distinguir entre educar y utilizar la enseñanza como indoctrinación para manipular a un sujeto según la ideología o intereses de quien se proclama educador, señala en p. 19 que «el desarrollo de criterio es la piedra de toque» y que «la calidad de educación incluye necesariamente la formación de hombres libres con criterios propios para enjuiciar la realidad y decidir lo que deben hacer». La manipulación, p. 20, consiste en «condicionar la actividad de un hombre de tal suerte que sus obras se realizan de acuerdo con criterios ajenos al sujeto que las lleva a cabo».

creencia en la salvación o en el más allá lo que inmediatamente se perdió, sino la *certitudo salutis*, y esto ocurrió en todos los países protestantes en los que la caída de la Iglesia católica había eliminado la última institución ligada a la tradición que, donde su autoridad no fue desafiada, se mantuvo entre el choque de la modernidad y las masas de creyentes»¹²⁰.

Pérdida que hoy, como es notorio, alcanza a todos. En efecto, se ha perdido esa certeza inmediata que «produce la evidencia indiscutible e indestructible de ciertos factores y momentos de la realidad que, cuando entran en el horizonte de nuestra persona, nos golpean hasta el fondo de nuestro corazón»¹²¹, y no podemos negar sin violencia. La dificultad es que es una violencia ésta a la que nos ha acostumbrado el racionalismo, con su cerrazón frente a toda fuente de conocimiento que no sea el método científico. Sin embargo, «el rechazo de cualquier fuente de evidencia es siempre una traición a ese racionalismo último que insta a ir adelante tanto a la ciencia como a la filosofía»¹²².

Sin certezas morales, una personalidad no crece fuerte y libre, sino insegura y atemorizada, marcada por la desorientación y la sospecha, esclava de sus reacciones y del poder, porque el hombre sólo camina cuando sabe bien hacia dónde va, quién es, qué es lo que quiere. Nos conviene, pues, una educación que permita redescubrirnos como seres capaces de certeza. ¡La experiencia es fuente de conocimiento! Si la madurez consistiera en ver aumentar las dudas y disminuir paulatinamente las certidumbres, como algunos «adultos» se empeñan cínicamente en transmitir a las nuevas generaciones, no interesaría madurar. Quizás no estaría mal recordar a esos «adultos» que, como advertía Francis Bacon en su tiempo, recogiendo una enseñanza bien antigua, al reino del hombre no se accede prácticamente sino por la misma vía que lleva al reino de

¹²⁰ H. ARENDT: *La condición humana*. Madrid, Paidós, 1998, pp. 304-305.

¹²¹ L. GIUSSANI, S. ALBERTO, J. PRADES: *Crear huellas en la historia del mundo*. Madrid, Encuentro, 1999, p. 12 de la introducción.

¹²² A. N. WHITEHEAD: *La función de la razón*. Madrid, Tecnos, 1985, p. 97.

los cielos, donde no es posible entrar si no nos hemos vuelto previamente como niños¹²³.

Es claro que para juzgar y elegir se necesita una medida, un criterio, y si éste no es la afirmación de la realidad originaria en la que nos forma la naturaleza, de la que adquirimos conciencia gracias a la tradición¹²⁴, «entonces el individuo intenta ilusoriamente crearlo por sí mismo y la mayoría de las veces no será más que un abandonarse a las reacciones, un ser arrastrados... La pretendida autonomía de la concepción laicista se traduce, de hecho, en alienación de sí mismo en cada instante, ... para ceder a una violencia que no escandaliza a la mayoría por el mero hecho de que está trágicamente encubierta... El resultado es la indiferencia y el desamor, esa tremenda ausencia de compromiso con la realidad que asume tan a menudo el aspecto de mofa amargamente desapegada o desorientada ante toda invitación seria al compromiso»¹²⁵.

En realidad, la educación así entendida es una llamada a la responsabilidad personal: no sólo hace afirmaciones con la pretensión de decir verdad, sino que reclama continuamente a la libertad del alumno a que se juegue. ¿Qué movimiento de la libertad es el que se debe provocar? El del compromiso con la realidad, de manera que pueda verificar en su propia experiencia si la hipótesis que se le

¹²³ F. BACON: *Aforismos sobre la interpretación de la naturaleza y del reino humano*. Libro I, incluido en «La Gran Restauración». Madrid, Alianza, 1985, aforismo LXXVIII.

¹²⁴ Son muy interesantes al respecto las reflexiones de C. S. LEWIS: *La abolición del hombre*. Madrid, Encuentro, 1990, pp. 55 ss., especialmente, pp. 63-65, 72-75 y 79, así como el capítulo final, pp. 81 ss.

¹²⁵ L. GIUSSANI: *Educación es un riesgo*, op. cit., pp. 44-45. En palabras de C. S. LEWIS: *La abolición...*, op. cit., p. 56: «lo que llamamos el poder del Hombre es, en realidad, un poder que poseen algunos hombres, que pueden permitir o no que el resto de los hombres se beneficien de él»; p. 57: «lo que llamamos poder del Hombre sobre la Naturaleza se revela como un poder ejercido por algunos hombres sobre otros con la Naturaleza como instrumento»; p. 67: «si no se obedece al *Tao*, o uno se suicida, u obedecer al impulso... a lo “natural” es la única vía posible. De modo que, por el momento, de la victoria del Hombre sobre la Naturaleza se saca una conclusión: la sumisión de toda la raza humana a algunos hombres, y estos hombres sujetos a lo que en ellos es puramente “natural”: a sus impulsos irracionales».

ofrece responde o no. Así, por ejemplo, yo suelo decir a mis alumnos que no me interesa que estén de acuerdo conmigo, que me den la razón, sino que me den razones, que sean razonables, es decir, que busquen las razones adecuadas por las que actúan y piensan como hacen, y que, si no las encuentran, sean leales con la experiencia y lo reconozcan, y en todo caso, que mantengamos la tensión por someter la razón a la experiencia, es decir, por ser realistas, razonables¹²⁶. La importancia del concepto de experiencia es crucial¹²⁷.

La educación es una comunicación de sí que hace el profesor al estudiante que éste debe verificar en su propia experiencia. Así concebida, exalta la capacidad crítica de la persona, educa en la razonabilidad o criticidad ante las cosas. ¿Qué significa educar en la criticidad?: pedir continuamente a los alumnos que juzguen, valoren y contrasten todo con las exigencias constitutivas de su humanidad —de justicia, de amor, de significado, de belleza, etc.—.

La libertad, así, no es despreciada, sino puesta en juego al máximo. La educación ha de ser, ante todo, educación

¹²⁶ Cfr. J. GUITTON: *Nuevo arte de pensar*. Madrid, Encuentro, 2000, pp. 85-86.

¹²⁷ Cfr. L. GIUSSANI: *El camino a la verdad es una experiencia*. Madrid, Encuentro, 1997, pp. 15 ss. Sobre el concepto de experiencia en la obra de Gadamer, cfr. C. DUTT (ed.): *En conversación con Hans-Georg Gadamer, op. cit.*, pp. 49 ss., pp. 49 ss. «Quien tiene experiencia —escribe— no es dogmático. *La experiencia abre a la experiencia*, como he dicho en el capítulo sobre el concepto de experiencia, al que considero de hecho el punto central de todo el libro» («la consumación de la dialéctica de la experiencia no está en un saber concluyente sino en aquella apertura de la experiencia que produce la experiencia misma»), p. 50; y tercero, que «el concepto de experiencia es seguramente el menos conocido en toda nuestra filosofía precisamente porque ésta eleva a paradigma el experimento de las llamadas ciencias experimentales, que sólo dan cabida a una experiencia en la que lo que se consigue son respuestas metódicamente garantizadas. Pero así no es nuestra vida en su totalidad. *No vivimos blindados...* no encerramos nada en nuestra experiencia, aprendemos siempre algo nuevo de nuestra experiencia. Y, de hecho, si las ciencias del espíritu tienen una especial importancia se debe a este no encierro de la experiencia. A diferencia de las ciencias de la naturaleza, no obtienen resultados garantizados que dejemos sin más tras de nosotros. En las ciencias del espíritu *aprendemos continuamente cosas nuevas de la tradición. Pero para eso se necesita una auténtica disposición a la experiencia, a saber, la apertura a ese deseo de verdad que nos sale al paso en la tradición*. Así conseguimos... clarividencias... regresamos de ofuscaciones en las que estábamos presos», pp. 50-51. Los subrayados son míos.

en la libertad. Pero se trata de una libertad que no se reduce a ese nivel superficial suyo que es el libre albedrío, sino que implica la energía afectiva que mueve al hombre, la apertura infinita que le constituye y se traduce en capacidad de conciencia del propio destino y de adhesión a él. Lo esencial en la educación, entonces, no es insistir sobre las posibilidades de elección, sino proponer algo que interese a la libertad en el presente, capaz de ponerla en acto en el momento. Para ello, la propuesta ha de ser clara y decidida, pero sobre todo comunicar algo que es expresión de la propia persona y no mero discurso. «Hoy —apunta Borguesi—, en la época del nihilismo, no puede convencer la magia del discurso, sólo convence testimoniar el Ser como misericordia, mostrar el rostro amoroso del Ser. En la tierra desolada que vivimos, dominada por la tentación maniquea del concebir el mundo y la vida como un mal, solamente la experiencia de un amor verdadero, como sugería Guardini en la conclusión de *El ocaso de la edad moderna*, puede hacer que el yo vuelva a descubrir el afecto por el Ser»¹²⁸.

En definitiva, se trata de una comprensión de la educación que pone en primer plano y otorga todo el protagonismo a la libertad, sin miedo a correr el riesgo de la confrontación personal que el otro ha de hacer por su cuenta. No supone ni un integrismo aferrado a una verdad que no se somete a la verificación y aceptación por la libertad, ni una afirmación de una libertad abstracta y desligada de la verdad que acaba desembocando en la negación o disolución de aquélla¹²⁹.

¹²⁸ M. BORGHESI: «Filosofía del Ser...», *op. cit.*, p. 37.

¹²⁹ Sobre el fundamento y naturaleza de la libertad, cfr. C. CARDONA: *Metafísica del bien y del mal*, *op. cit.*, pp. 97 ss.; C. FABRO: *Riflessioni sulla libertà*. Rimini, Maggioli ed, 1983; J. M. TRIGEAUD: *Humanismo de la libertad y filosofía de la justicia*. Madrid, Reus, 1991, pp. 47 ss., sobre el concepto de libertad encarnada propio de la tradición clásica realista, frente al trascendentalismo de la moderna; A. SCOLA, G. MARENGO, J. PRADES: *La persona umana. Antropología teológica*. Milano, Jaca Book, 2000, pp. 63 ss. En este sentido, L. GIUSSANI: *Educar es un riesgo*, *op. cit.*, pp. 76 y 78, ha escrito que «este amor a la libertad hasta el riesgo es una directriz que la educación debe tener presente... Una educación que acepte, con vigilancia, el riesgo de la libertad del adolescente es fuente de fi-

Nuestro tiempo necesita recuperar esa peculiar relación entre verdad y libertad que, introducida por el cristianismo en la historia, pertenece a lo más esencial de la identidad europea¹³⁰.

delidad y de devoción consciente a la hipótesis propuesta en ella y a quien la propone. La figura del maestro, por discreción y respeto, en cierto sentido, se retira de verdad tras la figura dominante de la Verdad Única en la que se inspira; su enseñanza y sus directrices se convierten en el don de un testimonio, y justamente por esto se inscriben en la memoria del discípulo con una simpatía aguda y sincera, independientemente —en su nivel más profundo— de sus mismas dotes. Y así, tendremos una gratitud y un vínculo ineliminables con el maestro, y al mismo tiempo una convicción independiente de él».

¹³⁰ Cfr. A. SCOLA: «Cristianesimo e religioni nel futuro dell'Europa», in SENATO DELLA REPUBBLICA, *L'identità dell'Europa e le sue radici*. Rubbettino, Soveria Mannelli, 2002, pp. 36-48.



Luis Ruiz del Arbol