



Universidad Católica
Sedes Sapientiae

riesgo de educar

año 3 - número 6 - 2008

Revista de la Facultad
de Ciencias de la Educación de la
Universidad Católica Sedes Sapientiae
www.uocs.edu.pe

- **La emergencia educativa y los desafíos éticos.
La educación de la moralidad**
Andrés Aziant Samek-Lodovici
- **El cuidado del alma**
Constantino Raúl Carvalho Rey
- **Un mundo dividido en pedazos**
Alexander Solzhenitsin

riesgo *de educar*

año 3 - número 6 - 2008

Revista de la Facultad
de Ciencias de la Educación de la
Universidad Católica Sedes Sapientiae
www.ucss.edu.pe ■



Universidad Católica
Sedes Sapientiae

RIESGO DE EDUCAR

año 3 número 6 2008

ISSN 1818-3301

© 2008 Facultad de Ciencias de la Educación

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del
Perú N.º 2006-0427

UNIVERSIDAD CATÓLICA SEDES SAPIENTIAE

Esq. Constelaciones y Sol de Oro. Los Olivos.

(511) 533-5744 / 533-6234 / 533-0008

www.ucss.edu.pe

Para comentarios o colaboraciones escribir a

sadiaz@ucss.edu.pe

Impreso en Lima-Perú. Los Olivos, diciembre 2008

La información y las imágenes de esta revista se
publican con fines académicos

DIRECTORA

Giuliana Contini

COMITÉ EDITORIAL

Andrés Aziani Samek-Lodovici(†),

Edith Betty Alfaro Palacios,

Javier Morales Mena,

Manuel Jesús Vejarano Ingar.

DISEÑO DE CUBIERTA E INTERIORES

Alberto Moreno Tarazona

Gustavo Ramos Cáceres

CORRECCIÓN DE TEXTOS

Rossina Leceta Gobitz

COORDINACIÓN

Seleni A. Díaz Vargas

FOTOGRAFÍAS

Archivo personal de: Edith Betty Alfaro Palacios,

José Quezada Macchiavello, Seleni Díaz Vargas.

Archivo CESED

Archivo Imagen Institucional UCSS

riesgo
de educar
año 3 - número 6 - 2008

9 EDITORIAL

Giuliana Contini

ON LINE

13 ¿Humanismo o antropocentrismo?

Massimo Borghesi

Jorge Wiese

Margarita Guerra

Manuel Migone

21 Homenaje al maestro

23 La emergencia educativa y los desafíos éticos. La educación de la moralidad

Andrés Aziani

53 El cuidado del alma

Constantino Carvallo

DENTRO DE LA EXPERIENCIA

67 La investigación: acción en el aula universitaria

Edith Betty Alfaro Palacios

99 Educar para contemplar. El despertar de lo humano

Giovani Sandoval Lozano

107 La música: un asunto de mayorías

José Quezada Macchiavello

RESEÑAS

117 *Mis lecturas*

Javier Morales

121 *Tolkien, raíces y legados*

Rauf Neme

LOS GRANDES DOCUMENTOS

127 Benedicto XVI. Discurso sobre el encuentro con el mundo de la cultura en París, el 12 de septiembre de 2008

141 Conversatorio sobre el discurso del papa Benedicto XVI en el encuentro con el mundo de la cultura. Lima, 23 de octubre de 2008

143 Reflexiones sobre la palabra. A propósito del discurso de Benedicto XVI leído en París el 12 de setiembre de 2008

Carlos Gatti Murriel

151 Estructuras y afectos: Benedicto XVI, maestro de maestros

Manuel Jesús Vejarano Ingar

155 Un mundo dividido en pedazos. Discurso pronunciado en la Universidad de Harvard

Alexander Solzhenitsin

177 NOTICIA DE LOS AUTORES

Editorial |





«El hombre se ha puesto la meta de conquistar el mundo, pero entre tanto pierde su alma». Es decir, se pierde a sí mismo. La provocadora declaración del gran escritor ruso, Alexander Solzhenitsin en su última entrevista, eco evidente y actual de la ineludible pregunta de Cristo: «¿De qué le vale al hombre ganar el mundo entero si se pierde a sí mismo?», es un reto para cualquiera que esté serio y lealmente comprometido en la búsqueda de la verdad, más aún si, habiendo aceptado el riesgo de educar, implica a otros en su misma aventura.

Sin embargo, «conquistar el mundo», es decir, usar la realidad y transformarla según un ideal de utilidad y belleza, es propio de la

naturaleza humana, es exactamente la gran tarea del hombre, su trabajo.

Lo recordaba el Papa en París,¹ hablando de la influencia decisiva para nuestra civilización de la regla de San Benito: *ora et labora* ('reza y trabaja').

Del monaquismo forma parte, junto con la cultura de la palabra, una cultura del trabajo, sin la cual el desarrollo de Europa, su *ethos* y su formación del mundo son impensables. Ese *ethos*, sin embargo, tendría que comportar la voluntad de obrar de tal manera

¹ Benedicto XVI. Discurso pronunciado en el Colegio de los Bernardinos con motivo de su encuentro con el mundo de la cultura, el 12 de setiembre de 2008. Publicamos el discurso completo en la sección «Los Grandes Documentos».

que el trabajo y la determinación de la historia por parte del hombre sean un colaborar con el Creador, tomándolo como modelo. Donde ese modelo falta y el hombre se convierte a sí mismo en creador deiforme, la formación del mundo puede fácilmente transformarse en su destrucción.

No se equivoca, por lo tanto, el hombre porque acepta el desafío de dominar el mundo, investigando incesantemente las leyes de la realidad para transformarla, sino porque no lo hace «colaborando» con el Creador, tomándolo como modelo.

Cuando en el 78, hablando a los estudiantes de Harvard, después de su expulsión de la Unión Soviética, Alexander Solzhenitsin afirmaba: «El lema de vuestra universidad es

"Veritas".² Algunos de ustedes ya saben y otros lo irán aprendiendo a lo largo de la vida que, la verdad huye en un instante, apenas se debilita la intensidad de nuestra mirada»,² nos indicaba la verdadera clave para interpretar adecuadamente su afirmación y para juzgar el valor real de todo intento humano: la búsqueda y la afirmación apasionada de la verdad.

Es la suprema condición ineludible a la que el hombre no puede renunciar, haga lo que haga: solo si se mantiene la «intensidad de la mirada hacia la verdad» como estrella que ilumina y anima el camino, el trabajo se volverá verdaderamente humano, es decir, liberador y constructor del bien -y ¡qué decir cuando se trata de ese trabajo único que es educar!

G. C.

² «Un mundo dividido en pedazos». Publicamos el discurso completo en la sección «Los Grandes Documentos».

On line |





¿HUMANISMO O ANTROPOCENTRISMO?

¿ Considera que muchos de los problemas del mundo moderno se deben a una inadecuada comprensión de la verdad espiritual y filosófica por parte de las personas?

Es muy cierto. El hombre se ha puesto la meta de conquistar el mundo, pero entre tanto pierde su alma. Eso que es llamado humanismo, pero que se debería llamar antropocentrismo irreligioso, no puede proporcionarle respuestas a las preguntas más esenciales de nuestra vida. Hemos llegado a un caos intelectual.

La cita anterior forma parte de la última entrevista hecha al gran

escritor ruso Alexander Solzhenitsin. A continuación, presentamos los comentarios que hicieron cuatro estudiosos a propósito de dos preguntas que formulamos sobre el texto: ¿cuál es su punto de vista respecto a la afirmación de Solzhenitsin?, ¿qué efecto produce en la educación?

MASSIMO BORGHESI

1. El juicio de Solzhenitsin es puntual y actual. El declive del marxismo, como ideología mundial, ha dejado el campo libre a un horizonte que oscila entre nihilismo y naturalismo. Las dos perspectivas son complementarias. A la crisis de



la cultura humanista, cuyo centro era que el hombre fuera la excepción en la naturaleza, corresponde la reducción positivista por lo cual el hombre es «solo» naturaleza.

Se confía la existencia mortal a las tecnologías como ancla de salvación. La ciencia garantiza esa selección natural, teorizada por el darwinismo, gracias a la cual la especie alcanzará sus niveles óptimos. Se afirma así una concepción materialista del mundo que, por otra parte, no puede exorcizar ese sentido de vacío, de la nada que agita, en el fondo, la sensibilidad contemporánea. La exigencia de un sentido de la vida, sofocada, se manifiesta en la insatisfacción, en un malestar generalizado e impalpable. Su «remoción» se expresa en una frustración que se transforma en violencia. El alma, negada, protesta en contra de la religión de los cuerpos.

2. En el campo educativo, la censura de la dimensión religiosa provoca una

suerte de esterilización del espíritu. Toda la gran cultura de los pueblos se basa en una dimensión religiosa, en la exigencia de superar el muro de la muerte, en el deseo de una felicidad y un amor que duren por siempre.

Si se elimina esta exigencia, se apaga esa inquietud de corazón y de la razón que está en la raíz de toda búsqueda del hombre.

El educador se transforma, entonces, de «maestro» a «técnico», se transforma en uno que se limita a transmitir un conjunto de fórmulas e informaciones. Desaparece la provocación existencial que es el centro del proceso formativo. Una transmisión aséptica del saber no educa. La visión materialista del mundo esteriliza esa exigencia natural de lo verdadero, esa exigencia de significado que constituyen la grandeza del hombre. El materialismo es un narcótico que adormece las conciencias y, después de haber negado todo lo sagrado, únicamente puede producir conformismos. Solo una educación concentrada en el punto inflamado de la vida puede preservar en el hombre su condición juvenil, esa inquietud del corazón que, para San Agustín, es el manantial de toda búsqueda del Tú infinito de Dios.

JORGE WIESSE REBAGLIATI

Creo que pueden aislarse varios conceptos en este comentario: «la conquista del mundo como meta del hombre»; «la pérdida del alma»;

la denominación del proceso de conquista del mundo mientras se pierde el alma (no «humanismo», sino «antropocentrismo irreligioso», según el escritor ruso).

Si «el hombre se ha puesto la meta de conquistar el mundo, pero entre tanto pierde su alma», su figura es la de un Fausto; pero la de un Fausto menor. Me explico: a Fausto lo animaba la sed de conocimiento. No lo movía la conquista efectiva de los bienes del mundo. Por el conocimiento, dio su alma a Mefistófeles. A diferencia de este Fausto, el hombre moderno

el tecnócrata, más que el científico. Y es que si la relación fundamental que puede establecerse entre los hombres es la que impone el mercado, sirve más el conocimiento aplicado (la tecnología) que el conocimiento gratuito (la ciencia). Sí, es posible coincidir con Solzhenitsin en que el hombre se ha propuesto la meta de conquistar el mundo; pero esa conquista es la de un mundo rebajado, disminuido, degradado. Además, habría que precisar que el hombre ya perdió su alma. No necesita perderla nuevamente. Llega al horizonte de su vida sin ella. Se la



capitula por los bienes que exhibe la sociedad de consumo. Creo que a esto se refiere Solzhenitsin, más que a un mundo dominado por la ciencia y el conocimiento. El paradigma de la explicación científica *über alles* corresponde más bien a los inicios de la época moderna. Los Faustos modernos se contentan con menos. La tecnología, más que la ciencia;

quitaron hace dos o tres siglos los filósofos que excluyeron a Dios, e incluso a la hipótesis de Dios, de su perspectiva vital.

Yo dudaría de la idea de Solzhenitsin de que nuestra época tenga que ver con el humanismo o con el antropocentrismo irreligioso. Pienso, en realidad, que vivimos en una especie de posthumanismo.

O, más bien, en una tensión entre el posthumanismo tecnocrático, el integrismo (y el integrismo puede depender de una idea religiosa o no) y la acracia. No me convencen las sociedades teocéntricas, dudo del integrismo. En ese sentido, el laicismo o el laicismo basado en un humanismo que consiste en respetar al individuo, a la persona, como tal (y que tiene profundas raíces cristianas, pero que es una idea universal, es decir, católica) resulta aceptable y aun deseable. En la actualidad, las sociedades integristas son capaces de los peores excesos porque subordinan la realidad inalienable de la persona a una idea, por más sagrada que esta sea. Una sociedad verdaderamente democrática no puede subordinar nada al individuo, a la persona.

Fukuyama señaló uno de los peligros de la sociedad tecnocrática: la disolución de la naturaleza humana. Recordó que hacia los años 30 y 40 del siglo XX, dos grandes utopías se erigieron en el mundo anglosajón: la de Orwell en 1984 y la de Huxley en *Brave New World*. Señaló que el peligro de la primera no fue tal: Internet fue tan detonante de la caída del Muro de Berlín como el Papa. Sirvió para democratizar las comunicaciones. La segunda, sin embargo, acecha: mediante la ingeniería genética y procedimientos semejantes (como modernos soma, la droga que tiene «todos los beneficios del Cristianismo y el alcohol y ninguno de sus defectos»),

puede rehacerse en el laboratorio lo que hemos estado llamando hasta ahora «naturaleza humana». Las fantasías de la ciencia ficción son síntomas de que esta preocupación vive en la humanidad actual.

No estoy seguro de la domesticación de Internet, tal como lo quiere Fukuyama (la noción de privacidad —tan cercana a factores preciosísimos para un individuo como la soledad, la creación, la intimidad— ha sido alegremente cedida por un mundo festivo y homogéneamente gregario). Sí, y sin reservas, deben considerarse con seriedad las preocupaciones de este observador de la sociedad contemporánea relativas al cambio de la naturaleza humana.

Creo que este es el punto fundamental, la batalla por lo esencial de la naturaleza humana, que intuyeron los clásicos y se cristalizó con el cristianismo. En tanto se preserve esta dimensión, el hombre podrá abrirse a la plenitud de su humanidad. Y, si se le concede la gracia y él la acepta, podrá acoger su vocación a lo Absoluto.

Ciertamente, en este momento de «caos intelectual», lo que le ofrece el paradigma actual al hombre no puede proporcionarle respuestas a las preguntas esenciales de nuestra vida. Pero es que llegamos a una vida sin preguntas. A una vida de métodos, más que de filosofías o teologías. Es decir, a una vida «posthumana». Hay que retrotraer la vida a lo humano, hay que llegar a las

preguntas antes de pedir respuestas. Por eso, para terminar, me parece que Solzhenitsin acierta en la dirección de su argumento, pero falla por desfase: su argumento corresponde a la etapa del Humanismo. Estamos en la del Posthumanismo.



**MARGARITA GUERRA
MARTINIÈRE.**

1. Efectivamente, el hombre ha desarrollado el culto a sí mismo. Se ha sentido absolutamente autosuficiente, sin darse cuenta que no ha solucionado, ni puede hacerlo solo con su razón, su problema existencial, porque no puede responder la pregunta sobre ¿cuál es su fin último?, dado que su inteligencia no llega a lo trascendente sin un apoyo sobrenatural.

Si el hombre se aparta de la religión, de Dios, y vuelve la mirada a su alrededor ¿qué encuentra? dolor, miseria moral y material, ambiciones que hacen que el hombre se vuelva lobo de sus semejantes. Todo esto lo aleja de su

felicidad presente y futura, porque con sus solas fuerzas no alcanza a poner en obra las acciones para preservar su integridad personal, asegurar sus bienes y conseguir la dicha eterna.

Actualmente, vemos como el hombre, pese a su «antropocentrismo irreligioso» no se contenta con lo que es, con cómo es y con lo que tiene, siempre aspira a más en lo personal, en lo económico, en el bienestar y nada de lo que obtiene lo satisface plenamente. Si tiene poder, quiere más poder y se siente, en el fondo, débil para conservarlo y aumentarlo y cae en la tiranía. Si tiene dinero, quiere más, y cae en la avaricia, y no duerme tranquilo por temor a que le roben. Y así en todo. Nunca llega a la satisfacción total, ya que Dios es el fin último del hombre, el Único en quien puede alcanzar la plenitud. El hombre, lo sepa o no, lo conozca o no, en lo más íntimo es a Él a quien tiende.

2. El efecto que produce en la educación es nefasto, porque ya esta no tiene una finalidad precisa. Ya no se busca la VERDAD, sino que cada uno busca su propia verdad, que, lógicamente, es diferente en cada caso, porque al dejarse de lado la verdad absoluta, cada quien la busca de acuerdo a sus intereses y predomina, entonces, el egoísmo. Ya la educación no forma los sentimientos, ni la voluntad, simplemente instruye y cada vez es más difícil la convivencia en sociedad.



MANUEL MIGONE PEÑA

1. La respuesta de Solzhenitsin coincide con el diagnóstico de la situación de nuestro tiempo hecho desde otro punto de vista por algunos de los importantes pensadores del siglo XX, algunos provenientes de la filosofía como Heidegger; otros, de la teoría de la historia como Spengler; o de la ciencia política como Schmitt, en las primeras décadas del siglo pasado, y que una vez superado el mito del Progreso y de las ideologías, que las expresaban, se ha convertido en la autopercepción de la condición epocal vigente hoy en día, que expresa la palabra «Postmodernidad».

Ya Gabriel Marcel habría expresado lo mismo en 1937 en una de sus obras de teatro *La sed* cuando escribía: «¿No tienes la impresión de que vivimos... si a esto se puede llamar vida... en un mundo roto? Sí, roto, como un reloj roto. El mecanismo ya no funciona. Por fuera nada ha cambiado. Todo está en su lugar. Pero

si te llevas el reloj al oído, no se oye nada. ¿Entiendes?... el mundo de los seres humanos... en otro tiempo debió tener corazón, pero pareciera que ese corazón ha dejado de latir».

Si el corazón del mundo ha dejado de latir, ello se debe al intento de la Ilustración radical, ideología predominante en Occidente, de edificar un orden humano excluyendo a Dios, o para ser más concreto, expulsando del espacio público al Dios cristiano.

El resultado ha sido que, una vez desarraigada la civilización occidental, ha visto cómo se han ido secando y agostando aceleradamente todos los valores que surgieron en ella. El resultado es el caos, no solo intelectual que menciona Solzhenitsin, sino espiritual que caracteriza hoy la situación de Occidente. A causa de él estamos ante una civilización que en el máximo de prosperidad material se extingue demográficamente porque carece de una fuente espiritual que dé sentido a su existencia. Lo que está en juego no es la supervivencia del cristianismo, sino la de Occidente y de todas aquellas derivaciones culturales suyas presentes en el resto del planeta, como es el caso, en especial, del continente americano.

2. El Nihilismo, vigente bajo la forma de relativismo axiológico extremo, con el individualismo radical autodisolvente en el que suele expresarse hacen imposible todo proceso educativo auténtico. Con razón Thomas Mann

en *La montaña mágica* hablaba ya del fin del sistema de educación surgido del humanismo. Porque la paradoja del humanismo antirreligioso, o para decirlo con palabras de Henri de Lubac «el drama de humanismo ateo», es que al apartarse del Dios cristiano, pretendiendo usurpar lo *divino* en un proceso de autofundamentación, ha acabado disolviendo lo *humano*, esto es, ha efectuado la abolición del *hombre*.

Dentro de una tal forma de existencia, resulta imposible estabilizar

un sistema educativo verdaderamente tal, lo más que se consigue es un entrenamiento cada vez más perfecto de una *razón* meramente instrumental puesta en última instancia al servicio de la *nada*.

La única posibilidad de sustentar un auténtico proceso educativo de lo *humano* está en una nueva inculturación del Evangelio, desde la cual se volverá abrir el sentido de la formación *humanista* clásica en lo que tiene de más profundo y auténtico.



Homenaje al Maestro

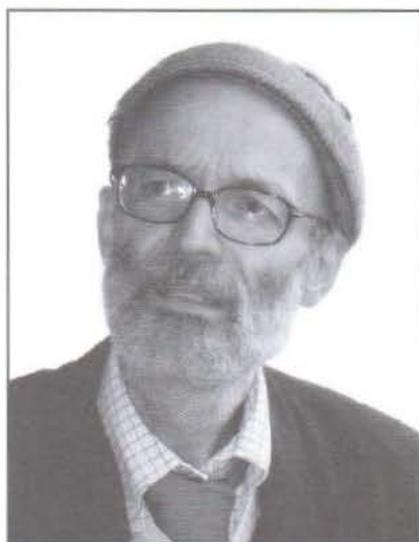
«Un verdadero maestro no es ninguna fantasía o utopía romántica fuera de la realidad. Es frecuente que permanezcan en el anonimato: aislados maestros y maestras de escuela que despiertan el don que posee un niño o un adolescente, que ponen una obsesión en su camino. Presentándoles un libro, quedándose después de las clases, dispuestos a que vayan a buscarlos».

George Steiner. *Lecciones de los maestros*

«Ahora le toca al joven proseguir su búsqueda, no escépticamente, sino con la firme convicción del carácter positivo que tienen las cosas y de que asimismo tienen explicación. ¿Ha terminado aquí el educador su tarea? Obviamente no. Por el contrario, comienza entonces un camino nuevo, y justamente en esta novedad reside la razón de una mayor vinculación. Ahora educando y educador son dos hombres, son dos en medio de los hombres; es el momento de esa compañía madura y fuerte que liga entre sí quienes viven una misma experiencia del mundo, a quienes reconocen el llamamiento del ser en cada instante de su camino; es el momento de trabajar juntos, codo con codo, por un destino que nos une a todos».

Luigi Giussani. *Educar es un riesgo*

En el mes de agosto, a distancia de 15 días, dos grandes y apasionados educadores nos han dejado: Andrés Aziani y Constantino Carvallo. Agradecidos por su testimonio de entusiasmo y dedicación publicamos sus dos últimos trabajos.



La emergencia educativa y los desafíos éticos

La educación de la moralidad

La verdad es una amistad, no una definición. No puede darse una verdad que odia la vida; esta amistad por tanto no es algo «estético» o pasivo: para ser amigos hace falta luchar contra la enemistad. Acá está la verdadera paz que es una lucha consigo mismo: esta es la verdad. El maestro acompaña, introduce al amor y a la búsqueda de la verdad —en todas sus implicaciones— a través de una amistad, una «simpatía» humana. Pero esto sólo es posible si uno en primera persona vive este compromiso con su destino, es decir con la vida en todos sus factores.

Andrés Aziani Samek-Lodovici



LA EMERGENCIA EDUCATIVA Y LOS DESAFÍOS ÉTICOS: LA EDUCACIÓN DE LA MORALIDAD

Andrés Aziani †

En todo lugar del planeta, en todo ámbito —económico, político, académico—, se ha vuelto común hablar de la «emergencia educativa» y/o de una «emergencia en educación». ¿Qué tipo de emergencia y cómo se aplica a la realidad educativa? ¿Qué es lo que está pasando? Se lo pregunta la UNESCO en sus últimas conferencias internacionales, se lo pregunta el Ministerio de Educación del Perú y también se lo pregunta, en lo que consideramos una excelente clave de lectura del problema, el pontífice Benedicto XVI en un discurso reciente.

«En la raíz de la crisis de la educación se da, de hecho, una crisis

de confianza en la vida» (Benedicto XVI 2008). Sobre este mismo tema, Constantino Carvallo comentaba con cierta ironía la llegada de expertos de Finlandia, país que ocupa, a la fecha, el primer nivel en el *ranking* del PISA. El conocido pedagogo se cuestionaba si es que los expertos del país nórdico nos mostrarían también sus lamentables estadísticas acerca de suicidios, alcoholismo, violencia hacia las mujeres, y concluía recordando y reclamando —más allá y a pesar de toda estadística y de modelos pedagógicos— la exigencia de la felicidad, el deseo sacrosanto de que todo ser humano tiene de ser feliz y de vivir (Carvallo 2008).

Asimismo, retomando la precisa afirmación del Pontifice, trataremos de abordar el tema de educación en el ámbito de la moralidad, sin olvidar que

en el conocimiento progresivo de las estructuras de la materia [...] hay claramente una continuidad del progreso hacia un dominio cada vez mayor de la naturaleza. En cambio, en el ámbito de la conciencia ética y de la decisión moral no existe una posibilidad similar de incremento por el simple hecho de que la libertad del ser humano es siempre nueva y tiene que tomar siempre de nuevo sus decisiones. (Benedicto XVI 2007)

EL STATUS QUAESTIONIS DE LA ÉTICA EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Después de la crisis de la filosofía escolástica —al comienzo del siglo XIV a partir del pensamiento de Guillermo de Ockham— se ha vuelto cada vez más problemática una fundación metafísica de la ética. Ockham, con su famoso «principio de la navaja», negó la necesidad de concebir en la realidad una *naturaleza común* a los individuos —humanos y no humanos— a la que correspondiera en la mente de Dios una *idea eterna*; «naturaleza común» e «idea eterna», hasta entonces, eran consideradas como el fundamento metafísico de la moral.

El actuar moral era concebido como el actuar del hombre conforme a la naturaleza de su propio ser, es decir, aquel actuar ordenado al propio destino y al propio cumplimiento: «El bien y el mal del hacer como de las demás cosas se deduce de la plenitud o falta de plenitud del ser o en el ser» (*Summa Theologica* I-II, c. 18, art. 2). En este sentido, la ética (o filosofía moral) no tiene que *describir* las costumbres humanas (como una «ética descriptiva»), sino *descubrir* el ideal humano. El ideal humano es el fin del hombre en cuanto hombre y la finalidad de un ente puede ser de alguna forma descubierta en su naturaleza. ¿La ética entonces es una ciencia práctica? Sí, porque es la ciencia de «lo que debe ser hecho», de lo operable, y no de lo que está hecho; pero siempre es ciencia, es decir, es *saber*, es *especulación*.

ÉTICA MODERNA: ENTRE RACIONALISMO Y POSITIVISMO

Es muy común —en esta etapa de la Postmodernidad— fundamentar el problema de la moralidad y de la ética a partir de la concepción racionalista kantiana, por la cual el aspecto intrínseco de la moral sería el cumplimiento de un *imperativo categórico* que, al no poder fundamentarse en una «naturaleza» universal común en todos los seres humanos, tiene que ser determinado y condicionado por la «moral» del

Estado (el «Estado ético» hegeliano: donde el mismo Estado es fuente de la moral y del derecho).

Son muy conocidas las consecuencias de esta visión *formalista* —que desde Kant vino a ser dominante a lo largo de la cultura moderna y contemporánea— que identifican en el principio de la mayoría (es decir, en un modelo cuantitativo, numérico) el criterio originario y distintivo de lo que sea —de verdad— bueno o malo.



Desde el conocido adagio latino *non iussum quia bonum, sed bonum quia iussum*,¹ que será la norma del voluntarismo ético y del positivismo jurídico, llegamos a una inevitable —aunque no esperada (al menos en las intenciones de sus fundadores)— conclusión que no terminan de sorprendernos dejándonos en este nuevo milenio en una situación de gravísima confusión.

Si el contenido de la moralidad es el cumplimiento de la ley, y si la ley se autoproclama válida moralmente a partir tan solo de los criterios de la democracia o la mayoría o la moda (del relativismo), la obvia conclusión será la justificación de todo absolutismo y totalitarismo.

Ni el empirismo, ciencia de los fenómenos morales, que con el tiempo se ha vuelto *positivismo*, ni el apriorismo racionalista pueden fundamentar una obligación moral absoluta, porque ambas son incapaces de reconocer un fundamento metafísico al actuar moral.

UN PROCESO HISTÓRICO

Dejando abierta y por completar la crítica a las posiciones y corrientes éticas dominantes en el mundo actual, nos parece oportuno ahora buscar y reflexionar otra hipótesis. La propuesta alternativa que asumimos es la que viene sugerida por la filosofía aristotélico-tomista: la deducción de la ética desde la metafísica. Esto no nos impide valorar y apreciar todo el aporte de la fenomenología de la vida moral, así como todo el patrimonio de la descripción de los hechos morales. Sin embargo, cuando afirmamos la necesidad de una base metafísica, queremos decir que la fenomenología de la vida moral no basta, y que es necesaria una estructura ontológica sobre la cual apoyar las observaciones que descubrimos en la experiencia.

¿Cuáles son las doctrinas metafísicas que constituyen el fundamento de la ética? Son la concepción finalística de la realidad (todo tiende a un fin) y la afirmación de la libertad humana. Será útil revisar el recorrido histórico de este planteamiento.

- En Platón, el problema moral coincide con el problema del bien, un bien supremo y absoluto que los hombres estimen por sí mismo, independientemente de los beneficios que se obtengan de él. «Un bien que estaríamos alegres de poseer porque lo vemos por sí, no porque ambicionamos las ventajas que se consiguen de ello» (*La República* II, 357b). En este mismo diálogo, Glaucos se pregunta sobre la existencia de un bien absoluto cuando dice que quiere profundamente sentir «qué son lo justo e injusto y qué poder tienen por sí cuando están dentro del alma» (*La República* II, 358b).
- Es conocida la definición de Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*: «el bien es aquello hacia el cual toda cosa tiende». De allí se deduce que si existe un fin de las acciones que deseamos por sí mismo, «es evidente que este fin tiene que ser el bien, mejor dicho el bien supremo». El bien del hombre consiste «en una actividad

del alma según su virtud es decir en su perfección, en su cumplimiento». Así que no se puede separar la felicidad de la virtud; actuar según la recta razón es el principio de toda acción humana y esto lleva a mantener la distancia tanto del defecto como del exceso (en medio está la virtud). La felicidad que el hombre persigue fruto de la disposición virtuosa encuentra su perfección y su cumplimiento en la *vida contemplativa* desinteresada, libre.

- No es posible comprender la fundación metafísica de la ética en Santo Tomás de Aquino, sino a partir de su concepción de la *bondad del ser*, que es participada *analógicamente* a cada ente y, al mismo tiempo, de la perspectiva de la íntima finalidad propia de todo ser según su naturaleza. Según Tomás de Aquino, en cada acción hay como fundamento *un deseo natural* del Bien «[...] Pero es imposible que nadie quiera ni haga cosa alguna si no es mirando al bien, como tampoco que quiera apartarse del bien en cuanto tal» (*Summa Theológica* I, q.62, art. 8, p. 819).

FUNDAMENTOS DEL BIEN MORAL

El fundamento del bien moral es el bien ontológico: la moralidad hay

que pensarla como el *actuar del hombre conforme a la naturaleza de su propio ser*, como el actuar ordenado a su propio destino y a su propio cumplimiento.

Esta concepción de la moralidad implica una confianza en la razón, más aún, la exaltación de la razón humana en toda su capacidad. Como lo dijo Benedicto XVI en su discurso de Ratisbona: «ensanchar la razón» (2006a).

Esta *amplitud de la razón* —que corresponde al *logos* de los griegos— no es posible sino a partir de una visión unitaria del ser y de la realidad, en la cual la verdad, la bondad y la belleza vuelvan a *imponerse* y a presentarse como las dimensiones del mismo ser.

EL FIN ÚLTIMO DEL HOMBRE

Son dos las doctrinas metafísicas que fundamentan la ética: una es la concepción *finalística* de la realidad y la otra es la afirmación de la libertad humana. Desde la reflexión aristotélica, se empezó a plantear el principio de *finalidad* o *finalismo* como la definición de que todo ente tiende a un fin, es decir: hay un objetivo, un propósito, una «razón por la cual», respecto a la actividad de todo ente, de toda realidad; en otras palabras, Aristóteles nos dice que *todo, cualquier cosa, toda realidad es orientada, es ordenada a un término, a una perfección que pueda alcanzar con su actividad*, en latín esto se

expresaba con ésta fórmula: *Omne agens agit propter finem*.

Si consideramos el fin en un sentido más amplio siempre es un *deber ser*, algo que tiene que ser actual, que todavía no es físicamente presente en el sujeto que actúa, pero que de alguna forma sí esta presente en cuanto puede determinar una orientación, puede ejercer un atractivo. Por lo tanto, podemos afirmar que todo ente, toda realidad, tiene una idea por realizarse con su actividad; esto equivale a decir que *todo ente es moldeado a partir de una idea y viene dirigido por una idea*; es decir la realidad es racional. El principio de finalidad también lo encontramos en la teología natural: de hecho si todo ente es hecho para actuar con su actividad aquella plenitud del ser que corresponde a lo que Dios, al crearlo, quiso que fuera. Todo ente es para realizar aquella idea divina implícita en su creación.

El lector atento y crítico podrá dudar sobre la necesidad de suponer toda una metafísica de la finalidad, puesto que el sujeto de la actividad moral es el hombre y desde luego podría parecer suficiente afirmar la finalidad en las acciones humanas lo cual resulta evidente sin necesitar estructuras metafísicas. Trataremos de responder y orientar estas legítimas y razonables inquietudes.

Para fundamentar una ética, para saber qué cosa *debe ser* el hombre, no es suficiente conocer

cuáles fines de hecho se propone, sino que es necesario saber cuál es el fin de «su naturaleza», es decir, *hay que saber cuál es el fin que en caso estuviera ausente, vendría a menos la naturaleza del hombre.*

LA FELICIDAD

Nuestro concepto de fin, coincide con lo que hoy comúnmente se llama *valor*, donde por *valor* se entienda, como observa Max Scheler, no una cosa o un hecho singular, sino la cualidad o la razón por la cual una cosa es buena, considerada en su naturaleza o esencia. No habría ningún problema de llamar *felicidad* al fin último del hombre, si no existiera la costumbre de definir así a cualquier cosa que simplemente satisfaga, ya que caeríamos fácilmente en un utilitarismo. Como ya comentamos antes, el concepto de fin último, que fundamenta la ética aristotélica-tomista, es aquel del *fin último de derecho*. En otras palabras, siguiendo la postura tomista, partimos del principio de finalidad para luego aplicarlo a la naturaleza humana con el fin de preguntarnos cuál es el fin de esta naturaleza. Este fin puede ser el conocimiento, algo racional, conforme a la razón, pero va a ser un determinado tipo de conocimiento, en el cual consiste la dicha, es decir, la perfección del ser. Cuando alcanzamos este fin último o al aproximarnos a él, experimentamos un gozo, la alegría

y felicidad, el «deleite» agustiniano. Cuando un hombre, un ser razonable, ha alcanzado su fin último, su perfección, entonces también ha alcanzado su máximo gozo; esto es la *dicha*: aquella completa afirmación de la persona, aquella «salvación de la persona», como dice Scheler, que el hombre consigue cuando alcanza el fin que se le ha asignado por Dios cuando actúa y realiza aquella idea divina que era implícita en su creación.

LA ESTRUCTURA ORIGINAL DEL HOMBRE

Esta estructura original del hombre es aquel conjunto de evidencias elementales, de exigencias, lo que San Agustín llamaba *cor inquietum*, el *eros* platónico, el *esprit de finesse* de Pascal, el *appetitus naturalis* de la filosofía tomista, *l' élan vital* de Bergson, el «corazón» bíblico.

Agere sequitur esse, decían los escolásticos, es decir: el hombre no puede más que actuar de acuerdo a lo que es; así que definiremos la moralidad como la característica distintiva de la conducta humana en orden a la capacidad racional de distinguir lo bueno y lo malo. Se trata, por lo tanto, de un conocimiento teórico-práctico; teórico porque implica la reflexión hasta el juicio de valor (la crítica); práctico porque el hombre descubre lo que es (su trascendencia, vocación y destino) solo en la acción, en la praxis, es decir, en el compromiso con la realidad.

Cuando Santo Tomás de Aquino se preguntaba por qué los seres humanos estudiamos la ética, contestaba que la estudiamos no solo para conocer el bien, sino para actuarlo. Si el ideal del hombre es el fin del hombre en cuanto hombre, es en este *tender* donde reconoce el deseo de conformarse a aquella acción divina por la cual la acción humana es constituida en su propia perfección ontológica, es decir que llegue a ser lo que deba ser, según una voluntad trascendente y eterna (Dios).

En la época actual, paradójicamente, nunca se ha hablado tanto, en cualquier ámbito (social, educativo, político, económico), de las exigencias éticas o de la moralización, etc. como algo central; a pesar de todo esto, la «moral laica» —fruto del racionalismo moderno— no logra encontrar un fundamento adecuado a la misma obligación moral.

EL ACTO HUMANO

Puesto que uno de los dos fundamentos de la ética es la afirmación y la necesidad de la libertad humana, será necesario preguntarnos cuáles son las condiciones de nuestro actuar por las cuales podemos definir como *voluntario* nuestro comportamiento. Esta duda podría parecer tonta puesto que es demasiado fácil o evidente responder que es *voluntario* aquel comportamiento que nosotros

queremos poner en acto. Esto es cierto, pero no es suficiente. Nos parece oportuno aclarar el argumento introduciendo precisiones terminológicas. Se suele distinguir los actos *del hombre* de los *actos humanos*. Después será útil revisar el acto voluntario que lleva a apreciar el papel de la inteligencia y la voluntad.

Es evidente que no todo lo que hacemos depende de nuestra voluntad. Por ejemplo, todas las operaciones de la vida vegetativa (digestión, dormir, reflejos neuromotores, movimientos incontrolables). Es cierto que soy yo el sujeto de estos procesos, sin embargo, estos se llevan a cabo en mí, sin que mi voluntad coopere explícitamente. Llegamos así a una primera clarificación: *solamente los actos voluntarios son actos morales*, porque propiamente hablando los actos no voluntarios, aunque son realizados por un ser humano, no son calificables como *humanos*; es conocida la clásica distinción entre *acto del hombre* que indica todo acto cumplido y realizado por un ser humano (incluso la acción no voluntaria) y *acto humano* que indica todo acto en el que el hombre se expresa a sí mismo en cuanto hombre, es decir, todo acto que en sí mismo lleva el sello específico de la humanidad. Si nos preguntamos cuál es la característica específica de la humanidad, qué cosa hace que el hombre sea diferente de todos los demás seres, será fácil contestar con la famosa frase: «el hombre es un

animal racional», es cierto: es animal porque no es una piedra o un ángel, y racional ya que el término implica la diferencia específica entre la especie humana y todas las demás especies. Pero afirmar que el hombre es racional implica reconocer que está dotado de aquellas características que en el lenguaje común llamamos inteligencia y voluntad: esto es *el hombre es capaz de entender y de querer*. Esto equivale a decir que *es libre*.

Puesto que el desarrollo completo de este tema es parte de un curso de antropología, será oportuno agregar unas observaciones sobre cómo interviene la voluntad en el



acto humano. Ya se dijo que la voluntad actúa como respondiendo a un bien conocido, pero también debemos remarcar que ella responde con modos, formas y características que le son propias y que no pueden confundirse con los actos de la inteligencia. Es fácil darse cuenta: una cosa es ver y conocer el bien, otra

cosa es *querer* aquel bien y tender hacia ello con mi propia acción. Es conocida la frase de Ovidio: «veo las cosas mejores y las apruebo, pero después sigo aquellas peores» (*video meliora proboque, deteriora sequor*).

LOS HÁBITOS MORALES

La vida moral no está hecha de actos separados, sino de hábitos; es decir, *actitudes o disposiciones estables de las facultades de un sujeto hacia un determinado tipo de actos*. ¿Cómo se consigue un hábito? Mediante la repetición de actos o de acciones de un determinado tipo. Puesto así, es evidente que también la ciencia, el arte, la técnica son hábitos. De acuerdo a la tradición filosófica y al lenguaje escolástico, *llamamos a estos hábitos con el nombre de virtudes*, tanto que en el lenguaje común existe la huella de esta idea cuando por ejemplo decimos que un músico es «un violinista virtuoso». En el lenguaje moderno, utilizamos el término virtud para referirnos solamente a los *hábitos moralmente buenos*. Es evidente que no todos los hábitos perfeccionan nuestra personalidad: cuando un determinado comportamiento «hace daño» a nuestra personalidad y nosotros buscamos una disposición estable con el fin de comportarnos en aquel modo, entonces es evidente que hemos *adquirido un hábito malo*. Nosotros, mediante nuestro hacer,

nuestra conducta, podemos construir nuestra personalidad y, por lo tanto, podemos adquirir hábitos que nos ayudan a «establecernos» en un determinado modo de actuar. Es evidente que si nos «habitamos» al actuar en modo libre, respondiendo con la voluntad al bien conocido, entonces nos volvemos cada vez más libres: cada vez más capaces de conocer el bien y cada vez más decididos en el perseguirlo. *Esto es la virtud; una actitud que desarrolla nuestra personalidad de manera digna del ser humano.* De lo contrario, si nos habituamos a dejarnos llevar, a dejarnos guiar por motivaciones irracionales y no mantener el control sobre nuestras acciones, nos volvemos cada vez menos libres: cada vez más obtusos en reconocer el bien y cada vez más flojos en el tender hacia ello. Las virtudes constituyen así nuestro patrimonio moral, aquello que hemos conquistado con la actividad moral; se trata de un patrimonio no inmutable porque el mundo del espíritu es un mundo de actividad, de dinamismo y nuestras virtudes se desharían al no ser sostenidas por una continua actividad moral; tampoco este patrimonio será tan frágil de poder ser destruido por un solo acto malo.

VERDAD, BONDAD, BELLEZA

El bien moral encuentra así una excelente correspondencia en la doctrina clásica de los trascendentales

del ser: *verum* ('verdadero'), *bonum* ('bueno'), *pulchrum* ('bello'). La unidad entre estos trascendentales es evidente tan solo a partir de una observación atenta y crítica sobre la naturaleza y la experiencia humana. Sin embargo, en los últimos 300 años, el racionalismo moderno y la secularización consecuente han llevado a una división, debido a la pérdida de un «centro», es decir, de un criterio unitario y unificante de la cultura.

La exasperante especialización y el predominio de una mentalidad ilustrada «enciclopédica» ha determinado una división entre el sujeto y el saber entre el ámbito gnoseológico, ético y estético. Es el triunfo del particularismo subjetivista que justifica la primacía y el «valor» de las disciplinas, quitando y prohibiendo la posibilidad de reconocer un logos, es decir, un nexo racional y coherente que une todas las cosas. La consecuencia más visible de esta fragmentación es que el ámbito de lo verdadero (conocimiento filosófico, lógico, científico) pierde el nexo con la verdad absoluta, eterna —con la verdad de la realidad— y cede a la «tentación» de autodeclarar que es medida de todas las cosas, justificando todo: sistemas totalitarios, campos de concentración, eugenismo, hasta el fanatismo terrorista y formas inéditas de violencia.

Lo bueno, separado entonces de lo verdadero (la moralidad, separada del ser), será

determinado por la «tiranía de la mayoría» o por lo que Nietzsche había definido como una oculta *voluntad de potencia*. La negación y la muerte de Dios —como había profetizado Nietzsche— ha llevado a la negación de toda verdad absoluta.

Ya no existe por tanto la verdad de las cosas; solo existen nuestras interpretaciones. Lo bello sin verdad y bondad se entrega al esteticismo hedonista donde la novedad coincidiría con la trasgresión, con lo diferente, con lo excitante; este fenómeno puede asumir rostros diversos: la droga, el viaje exótico, etc. Pero igualmente es cierto que en cada conocimiento (matemático o científico) hay un fuerte componente afectivo porque el sujeto que conoce es una realidad unitaria, la verdad sin la belleza y bondad se reduciría a meros datos y perdería su elemento constitutivo: el *sapere* (literalmente: gusto, sabor), capacidad de atracción, solo sería cálculo, estrategia, mera información.

En cambio, la unidad del sujeto y una mirada unitaria sobre la realidad permite devolver a lo bello su lugar indispensable en la aventura tanto del conocimiento teórico como del moral. Dicho de otra forma, estamos mostrando una primacía de la estética sobre la ética; es decir, un hecho, un acontecimiento que nos impacta (por su belleza, trascendencia, por su capacidad de conmovernos) más que un esfuerzo

piadoso o el adecuarnos a una norma, como un cálculo.

MORALIDAD Y ESPERANZA. VISIÓN HISTÓRICO-CRÍTICA

En las obras sobre la historia de las grandes concepciones morales y de las principales escuelas éticas, se suele empezar con una analítica y detallada exposición del pensamiento de algunos grandes autores y de algunas «corrientes» con respecto a la visión del problema ético y a su interpretación del fenómeno de la moralidad en la acción humana, así como en la historia. Sobre este estilo y método de trabajo hay excelentes obras que, sin duda, vale la pena conocer y estudiar.

Utilizaremos otro punto de vista y otro enfoque —respecto a las tradicionales interpretaciones de las grandes concepciones morales y de las principales escuelas éticas— considerando los desafíos del momento actual. El momento histórico y cultural que vivimos exige y reclama —tajante y urgentemente— visiones intelectualmente claras junto con aquel coraje y firmeza que hacen falta en épocas de confusión y de transición como la actual posmoderna y globalizada.

En vez de proceder desde el pasado hasta el presente (Sócrates, Aristóteles... luego los medievales, Kant etc.) partiremos del mismo presente, del hoy, lo cual implica —como se podrá entender

en la lectura de estas páginas— un punto de vista «crítico», una hipótesis de lectura sea de la experiencia humana considerada en su totalidad, sea del devenir histórico, del «sentido y fin de la historia».

EL NIHILISMO

Como bien resulta documentado en el llamado *pensamiento dialógico* (Buber, Levinas, Marcel), la relación con el ser no es neutral ni impersonal: es la relación yo-tú la que acompaña, orienta, corrige, transforma nuestra relación con cosas y personas.

Hay un factor que muestra con más evidencia el callejón sin salida del «nihilismo solipsista» y la desembocadura trágica y desesperada sea del nihilismo «positivo», sea del nihilismo «negativo» (aunque disfrazado, hasta el punto de ser denominado —como observa Del Noce— de festivo (*gaio*), también podríamos definirlo «estúpido», banal, frívolo); se trata a nuestro modo de ver, de la reflexión y el peso que se otorga a lo estético, a su primacía.²

Esta primacía de lo estético no quiere decir de ninguna forma un dominio o una superioridad jerárquica otorgada a las apariencias, a un supuesto mundo de las vivencias emocionales opuestas a las conquistas del intelecto y de las virtudes morales; ¡No, en absoluto! Como ha mostrado magistralmente Hans Urs Von Baltasar, la primacía de

lo estético quiere decir sencillamente que lo Verdadero, así como el Bien, se vuelve persuasivo solo si tiene un atractivo, una belleza que atrae.

Sobre este punto volveremos para documentar —esta vez sí, desde el punto de vista histórico— el fracaso del «formalismo ético» moderno kantiano, racionalista— cuyo paradero final como bien observa MacIntyre, no puede ser Nietzsche y su nihilismo.

EL ARTE DE NO DESESPERAR

En el presente, ¿qué es lo que podemos y queremos ver? ¿El grito desesperado de Munch, las imágenes del 11 de setiembre, las estadísticas sobre las consecuencias del SIDA, el último terremoto en China, el monstruo de Amstetten, el atropello sistemático de los derechos humanos en muchos países? o es también posible partir del *principio esperanza*, es decir la de las personas que en su vida, en sus obras, con los hechos de su historia personal nos testimonian esta mirada abierta y llena de confianza hacia la vida y hacia el futuro.

El ejercicio de la esperanza nos hace entender que cualquier cosa que suceda, para nosotros las cosas *saldrán bien*. Esto es cierto ¿pero en qué sentido?, ¿acaso vamos a entregarnos en los brazos de un fatalismo irracional y ciego, para al final aceptar resignados como algo normal las injusticias o la violencia? A nosotros *nos saldrán*

bien las cosas, en el sentido que debemos tener la esperanza de que vamos a ser mejores, a cambiar, a transformarnos, a «convertimos».

Un gran testigo de la esperanza, Alexander Solzhenitsin, nos da como consigna: «Que tú salgas de la vida mejor que cuando has ingresado». Es una esperanza positiva que parte de una certeza experimentada en el presente. Presente lleno de vibración, de pasión y de capacidad de entrega y compromiso para algo grande, algo por lo cual valga la pena sacrificarse hasta el punto de dar la vida por aquello en lo que creemos. La esperanza de «salir de la vida mejor de como uno ha ingresado» es una hipótesis de significado presente proyectado a un futuro, no utópicamente o mesiánicamente entendida, sino a un futuro que ya se está realizando en la forma de una adhesión libre, gratuita, sin cálculos,

desinteresada. Esto es un ideal, por el cual el tiempo pasado, presente y futuro valga la pena ser vivido, comunicado y testimoniado.

Así es como la esperanza se relaciona con el deseo, que es el dinamismo de esta certeza; certeza de un bien que todavía está ausente, pero que tendrá lugar en el futuro. Esta es justamente la naturaleza del deseo, o sea, una espera conciente. Como escribe el gran Aquinate: «Objeto de la esperanza es un bien futuro arduo pero posible de alcanzar.»

Quien espera, lucha, combate: el luchar es fundamental para el hombre que tiene una esperanza, ¿de otra forma qué? En una poesía de Eliot, *Los cuatro cuartetos*, encontramos las reglas del verdadero combatiente, la regla de quien ejecuta la acción estando en la espera.

El arte de no desesperar

Quando arranca el tren y los pasajeros se han instalado
con sus frutas, periódicos y cartas comerciales
(y parten del andén y quienes fueron a despedirlos)
sus caras se relajan y pasan de la preocupación al alivio
al ritmo soñoliento de cien horas.
¡Adelante, viajeros! No escapan del pasado
hacia vidas distintas ni hacia ningún futuro,
ustedes no son los mismos que salieron de la estación.
Ni los que llegarán a terminal alguna,
mientras los rieles convergentes se deslizan unidos detrás de ustedes:
y en la cubierta del murmurante trasatlántico,
al observar la estela que a sus espaldas se ensancha,
no pensarán: «Ya terminó el pasado»
ni «el futuro está por delante».
[...]

Adelante, ustedes que creen estar viajando,
no son los mismos que vieron alejarse el puerto
ni los que se desembarcarán.
Aquí, entre la orilla próxima y la orilla distante,
mientras el tiempo se retira, consideren con el mismo ánimo
el pasado y futuro.
En ese instante que no es de acción ni de inacción
pueden aceptar esto: «En toda esfera del ser
la mente humana debe estar ocupada
por la hora de la muerte»
(y la hora de la muerte es cada momento).
Esta es la única acción que fructificará en las vidas del prójimo.
Y no piensen en el fruto de la acción. (1989: 33-35)

se ve desde los efectos. He aquí la única acción: si de verdad quieren ustedes actuar, ustedes que no desembarcarán actúen desinteresadamente, sin pensar en los resultados. Esta es la verdadera acción, es la acción desinteresada incluso cuando nosotros no veremos su éxito. El arte del no desesperar se expresa como el arte de combatir independientemente de los resultados. Una persona que se entrena para luchar también comienza en el tiempo a esperar. Uno actúa como si jamás tuviera que ver la tierra prometida; uno actúa como si nunca pudiera ver lo que siempre hemos deseado ver y justamente por esto es probable que lo verás. Jamás dejar el combate, no solo en contra de un hipotético adversario, sino el combate verdadero, aquello contra nosotros para devenir mejores; reformémonos a nosotros mismos para formar a los demás; así que el conocido trabajo ascético que nos remite a la memoria de los monjes

de la época benedictina es hoy el verdadero instrumento para una «liberación» para conseguir una autonomía y una personalidad crítica, capaz de ir contra corriente, de defender un principio incluso cuando parece tan «impopular», incómodo o peligroso.

PUNTO DE PARTIDA

Pero para no ser desesperados y no ceder a las tentaciones del nihilismo o del escepticismo el pensamiento débil, que en los que de verdad son débiles y frágiles no hace que aumente su fragilidad y respecto a las relaciones sociales, su desigualdad y marginación. Hace falta un punto de partida positivo, hay que mirar la parte llena de la botella, como dice el poeta Ítalo Calvino, hasta incluso dentro de un infierno: «El infierno de los vivos [...] Hay dos maneras de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de dejar de verlo.

La segunda es arriesgada y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno no es infierno, y hacer que dure, y dejarle espacio» (2001:171). Para ello, como dice el mismo Camus, «hace falta la gracia» y la «nostalgia de lo totalmente Otro» de Horkheimer.

«Yo —escribe Wittgenstein— soy como un mendigo que a veces confiesa con renuencia que no es un rey» (1997: 98). El mendigo sabe que «hay que volvernos totalmente humildes, porque uno no puede volverse bueno» (1997: 99). Hace falta una luz: «El hombre vive su vida normal en el resplandor de una luz de la que no es consciente hasta que se apaga. Si se apaga, la vida se ve de repente privada de todo valor, sentido, o como se quiera decir. Imprevistamente nos damos cuenta de que la mera existencia en sí —como se diría— está todavía totalmente vacía, *desolada*. Y es como si se hubiera desgarrado el esplendor de todas las cosas».

Es conocido el planteamiento de Spinoza sobre la legitimidad y utilidad de una ética «como si Dios no existiera». ¿Pero, de hecho, es posible vivir de verdad como si Dios no existiera? Un testigo más allá o fuera de cualquier sospecha y simpatías hacia la teología o la religión, más bien, todo lo contrario, líder de un pensamiento agnóstico, luego ateo y nihilista, Jean Paul Sartre, tuvo que reconocer: «El existencialismo

se opone enérgicamente a un cierto tipo de moral laica que quisiera eliminar Dios con el mínimo costo. El existencialismo piensa que es muy cómodo que Dios no exista porque con Dios desvanece toda posibilidad de reencontrar unos valores en un cielo inteligible» (1978: 62).

En cambio, algunos piensan que hace falta un pequeño trabajo para mostrar que los «valores» existen igualmente inscritos en un cielo inteligible, incluso si Dios no existiera. «En otras palabras esta es, creo, la tendencia de lo que en Francia se llama *radicalismo*—nada cambiará si Dios no existe, reencontraremos las mismas normas de honestidad, progreso, humanismo y se habrá hecho de Dios una hipótesis obsoleta que tranquilamente morirá de por sí» (Sartre 1978: 62).

De hecho, la historia de los últimos dos siglos (XIX-XX) demuestra que en el rechazo irracional de Dios está implícito un nihilismo que nace de la negación de un fundamento absoluto del ser a la cual no puede no corresponder una *voluntad de dominio*, que contradice aquella obediencia a la dinámica natural de todo ser en la cual consiste la moralidad. Como observa De Lubac en su espléndida obra *El drama del humanismo ateo*, la conclusión del itinerario del pensamiento moderno en su intento de construir *la ciudad justa de los ateos*, un humanismo sin Dios y/o contra Dios. La conclusión es que la humanidad y el mundo

sin Dios no se han quedado ni más justos ni más libres ni más feliz sino todo lo contrario, todo al revés.

Fue Augusto Del Noce quien tomó de la terminología de Giambattista Vico la expresión

Pero la tierra enteramente iluminada resplandece bajo el signo de una triunfal desventura» (1969:15).

LA LEY Y EL FIN

La ley, como dice San Pablo,



adecuada para definir este fenómeno: «heterogénesis de los fines». Según el filósofo italiano Del Noce, la revolución marxista y en general todas las revoluciones «modernas», no solo fracasan en sus promesas y premisas, sino que generan un tipo de realidad que es exactamente todo lo contrario de lo que ellas habían planificado y prometido. Como dijeron Horkheimer y Adorno a propósito del iluminismo y del pensamiento del continuo progreso: «El iluminismo, en el sentido más amplio del pensamiento en continuo progreso, ha perseguido siempre el objetivo de quitar el miedo a los hombres y de convertirlos en amos.

conduce al hombre no a la actuación del bien, sino al descubrimiento de la propia impotencia; así mismo la ética formal kantiana que se funda en el imperativo categórico-típicamente luterano- aún más, «pietista», «tú debes»... «tú debes porque debes» hace inútil la ética de las «virtudes», aquella ética aristotélica desarrollada por Tomás de Aquino y que llegó a constituir el pilar fundamental del pensamiento clásico-medieval.

La de Kant, como observó el gran escritor Charles Péguy, es una ética de las *manos limpias*, pero al final el hombre, en este pensamiento, se encuentra *sin manos*, es decir

sin nexo con la realidad y con la experiencia.

Sacudido entre estos dos extremos: el rígido moralismo farisaico, hipócrita y calculador; y el relativismo banal y triste del *todo es igual, todo es indiferente*, el hombre contemporáneo se encuentra frente a una gran alternativa que más que con una decisión de tipo teórico se puede resolver sólo con una «opción», una *decisión existencial*. En esta decisión para la existencia, el elemento determinante al momento de elegir entre uno y otro lado de la disyuntiva, será sin falta el prevalecer de un atractivo, o sea la primacía de lo «estético», la belleza sobre lo ético, junto con la provocación a una libertad que se pone en acción porque se siente invitada y desafiada. Todo esto implica la necesidad de devolver a la categoría del «encuentro» —es decir de la relación libre e imprevisible entre personas— su lugar prioritario y privilegiado tanto en la antropología cuanto en la ética.

Otro punto de profundización y a la vez de crítica a la cultura contemporánea es la oposición entre la ética aristotélica-tomista y la ética formal kantiana, base del pensamiento moderno, es el problema de la relación entre la ley y el fin. En la ética kantiana, el *prius* ('lo que viene antes') es la ley; fin es aquello que la ley manda; en la ética tomista, el *prius* es el fin y la ley es la vía que conduce al fin.

Volvemos ahora a observar atentamente el fenómeno del nihilismo actual que, como observa MacIntyre, es la obvia consecuencia del formalismo kantiano. El nihilismo actual se caracteriza por una doble negación; por un lado se plantea la negación del mundo —de la realidad, de las evidencias, los fundamentos universales del derecho natural, de la ley moral natural— a partir de Dios. Se trata de los fundamentalismos religiosos, donde la fe se alimenta de odio, menosprecio, resentimiento y de «voluntad de poder». Sobre este punto también conviene recordar el aporte extraordinario del discurso a la universidad de Ratisbona de Benedicto XVI: «no actuar de acuerdo con la razón es contrario a la naturaleza de Dios» (2006a). Esto fue el párrafo que provocó desorden en las plazas islámicas; ¿pero preguntémonos por qué es tan importante? Porque condena cualquier «patología» violenta del uso de la razón. Y, en segundo lugar, porque indica la posibilidad que tiene la razón humana —cuando se usa correctamente, de *descubrir* a Dios—.

En otro contexto, en cambio, la negación de Dios se plantea a partir del mundo: encontramos aquí algunas corrientes del pensamiento hebreo que, después de Auschwitz, sostienen que Dios no puede ser al mismo tiempo, bueno y todopoderoso: en cuanto es bueno, es impotente frente al mal del

mundo, frente a su eterno adversario. Esta visión del mal —el mal personal y el mal histórico hasta sus más catastróficas expresiones como las que la historia contemporánea nos ha presentado desde Auschwitz pasando por Hiroshima hasta las Torres Gemelas— es muy diferente de la que encontramos en las últimas intervenciones de Juan Pablo II (cf. 2005). Al mismo tiempo, como no pensar en algunos discursos de Benedicto XVI cuando habla del «fracaso de Dios» frente a la libertad y a su impredecible uso. «Dios *fracasa* en Adán, y así aparentemente en el transcurso de toda la historia. Pero Dios no fracasa porque se ha hecho hombre volviendo a iniciar así una nueva humanidad; [...] ¿Qué significa esto para nosotros? ante todo, una certeza: Dios no fracasa. *Fracasa* continuamente pero por eso mismo no fracasa, porque con ello da nuevas oportunidades de una misericordia mayor, y Su fantasía es inagotable. [...] Dios no fracasa ni siquiera hoy» (Benedicto XVI 2006b).

Esta negación de Dios a partir del mundo vuelve a una forma del antiguo maniqueísmo, donde, en la relación entre el hombre y el mal, entre el poder de Dios y su aparente «impotencia», el mundo queda abandonado al dominio de las fuerzas del mal. No es extraño a este proceso el aumento de cultos satánicos, espiritismo, una religiosidad basada en el culto a Satán y al mal. Se trata de una nueva religiosidad *pagana*,

poscristiana: es el triunfo de la idolatría como en la Roma imperial en su periodo de decadencia y violenta persecución de los cristianos.

¿ÉTICA PROFESIONAL?

Partimos del término *profesión*. En un sentido impropio, la profesión es una ocupación del hombre con un fin concreto; objetivamente, es aquella realidad material o espiritual que absorbe parte de la actividad del hombre dando lugar a un quehacer específico. Desde un punto de vista *formal*, es el ejercicio de algunas de las facultades del hombre sobre algo definido, preciso y concreto por fines no comunes, sino especiales. Como sabemos la palabra profesión tiene un muy interesante origen etimológico: *pro-phemi*, literalmente 'hablar delante de', 'frente a', o 'en lugar de'. Se deduce fácilmente las diferentes expresiones lingüísticas que van desde: *profeta* —el que habla 'en nombre de', 'a favor de'— hasta el uso del término *profesión* para indicar una declaración explícita y pública de una concepción personal sea religiosa o política. De ahí viene la profesión de fe, decir en público, testimoniar frente a todos las propias convicciones.

Así entendido el término *profesión*, estaría otorgando a cualquier *ocupación* del hombre, y a cualquier «trabajo» o tarea del hombre, el carácter de una expresión pública y tendencialmente

universal de lo que es el valor único e irrepetible de cada persona en orden a su actividad práctica. Pero esta visión implica un concepto: la famosa distinción entre el lado *subjetivo* y *objetivo* del trabajo del hombre. El aspecto subjetivo del trabajo es el hombre mismo, sujeto único de toda actividad que de él provenga. Esto es lo que da dignidad al trabajo del hombre: el sujeto mismo. (cf Juan Pablo II, *Laborem Exercens*, 5, 6 y 9).

Sin embargo, el concepto de profesión que hemos mencionado al inicio es todavía genérico porque se reduce al de *ocupación* o *quehacer* humano habitual; es claro que la profesión no es solo eso: no todas las ocupaciones humanas habituales son verdaderas profesiones. En los libros clásicos de ética (o moral) profesional se suele definir la profesión como: «la aplicación ordenada y racional de parte de la actividad del hombre al conseguimiento de cualquiera de los fines inmediatos y fundamentales de la vida humana».

Es interesante observar la raíz antropológica implícita en esta definición: se habla de *ordenada* y *racional*; esto implica una concepción del hombre como espíritu inmanente en la materia, alma con una forma corporal, dotado de un destino que traspasa los límites del tiempo para entregarse a la eternidad. A través de un alma intelectual y libre, somos dueños de nuestros actos, nos elevamos por encima de los demás

seres y todas nuestras acciones están *ordenadas* y finalizadas a una meta última, a un «fin último», a la realización temporal y, luego, metatemporal de una vocación y de un destino único e irrepetible.

DIGNIDAD DE LA PROFESIÓN

A toda profesión corresponde una dignidad absoluta y que a todo profesional corresponde un honor, un respeto, un reconocimiento que se alimenta también en una concepción de la persona humana como elemento fundamental de la sociedad por encima de cualquier ideología, sistema político o estructura de poder.

¿Ética profesional o éticas de las profesiones? ¿Ética profesional universal o éticas profesionales específicas, particulares, «especiales»? ¿Ética profesional o deontología de la profesión? Hay muchas posturas en el debate sobre estos dilemas. Intentaremos dar una probable solución a estas cuestiones tan actuales.

La ética, sabemos, es la parte de la filosofía que trata de la moral y de las obligaciones que rigen el comportamiento del hombre en la sociedad. En el lenguaje corriente, ética y moral se usan de manera ambivalente; sin embargo, analizando bien ambos términos en el plano intelectual, no significan lo mismo, puesto que «la moral tiende a ser particular, por la concreción de sus

objetos, la ética tiende a ser universal, por la abstracción de sus principios». Así que podríamos sin duda interpretar la ética como la reflexión teórica de la moralidad de la conciencia implícita en cada acto humano.

La ética profesional o moral profesional, se suele definir como «la ciencia normativa que estudia los deberes y los derechos de los profesionales en cuanto tales». A este planteamiento hace referencia el término académico *Deontología Profesional*. En el fondo no es difícil identificar en este marco teórico —la deontología— una explícita procedencia de la axiología de Max Scheler, puesto que la Teoría de los Valores lleva inevitablemente a una reflexión y a una crítica acerca de la conducta humana incluso en aquella forma propia y determinada que es el trabajo humano y la profesión.

El concepto de ética profesional radica y depende del concepto de moralidad. ¿Cuál es el objeto de la ética y de la responsabilidad profesional? Es el conjunto de las exigencias que vienen de la ley moral natural, del derecho natural, incluyendo también las obligaciones de carácter jurídico y social. Como dice Abraham Heschel: «El principio último de la ética, no es un imperativo, sino un hecho ontológico. Un acto no se vuelve bueno por el hecho de que nos sintamos obligados de sentir a cumplirlo. Nos sentimos obligados a cumplirlo por el hecho de que es

bueno».

Después de haber analizado y planteado los principios fundamentales que rigen y marcan la moralidad en cualquier ser humano, será necesario mostrar la «necesaria aplicación de aquellas premisas» —constitutivas de la moral— al ámbito específico, a las tareas y responsabilidades concretas, que definimos sencillamente «trabajo» o profesión. En este caso, es la profesión docente, es la profesión del «maestro». Es por lo tanto la actividad humana más importante y más extensa que existe puesto que, profesionales o no, todos educamos y somos educados.

Por este motivo, nos apoyaremos en algunos alcances de otras ciencias como la filosofía de la educación, la antropología educativa, la literatura, el derecho, etc. Nuestra opinión es que esta «aplicación» de aquellos principios universales que rigen el comportamiento moral no puede ser trabajada de manera automática ni mecánica.

Pensamos que en todas las profesiones, más aún en la profesión docente, es el *sujeto* del trabajo, la persona humana, el protagonista único e irrepetible de cada acto; el mismo que también cumple con la función del testigo. ¡Sí! lo afirmamos con claridad y plenitud: el *profesional* es un testigo. En el caso de la profesión docente, es decir de la educación, esta identidad resulta intrínseca cuanto indispensable. De

hecho, el fin último de las relaciones humanas y el conjunto de las virtudes tanto prácticas como intelectuales, necesita manifestarse y actuarse, (en el sentido del acto y de la actualidad, el hoy, el presente). ¿Cómo se da esta manifestación y actuación? Hace falta un rostro, un «yo», un sujeto, una sujetividad, que con su vida testimonia la pasión para lo verdadero y lo bueno. Un testigo que es también un «amigo virtuoso» que hace presente el bien exteriormente, prácticamente, activamente. Viene al caso en este punto el aporte del «pensamiento dialógico» con el reclamo a que las relaciones interpersonales sean una forma de acceso al rostro del ser.

No es posible contrarrestar las tendencias del nihilismo y del relativismo solo a través de argumentos filosóficos o planteamientos doctrinales aunque sean correctos, adecuados, y «ortodoxos». Hace falta un testigo, hace falta alguien que en su vida, con su ejemplo, con su «profesión» nos introduce a la realidad y a su significado.

En una época como la nuestra, en la que desconfianza, inseguridad, incertidumbre, dominan el escenario de las relaciones interpersonales a todo nivel (familia, sociedad, estado) solo el testimonio es digno de crédito; solo el testimonio —como característica intrínseca del acto de libertad— puede expresar adecuadamente el

encuentro del yo con la realidad. En cada acto libre encontramos un elemento de comprensión (teórico) como de acción (práctico). No será superfluo recordar que en la tradición cristiana esto es el método con el cual el Padre Celestial ha querido educar a los hombres: «Serán todos enseñados por Dios» (Jn 6, 45). Por esta razón, vale la pena recordar la frase de Maritain: «Lo más importante en la educación no es un "affaire" de educación, y todavía menos de enseñanza» (2001: 86). Con esta frase, Maritain se pone al centro de la cuestión educativa y revela la paradoja de la que todo profesor, maestro o padre de familia, es muy consciente. El mismo filósofo responde y señala por qué: «la experiencia que constituye el fruto incommunicable del sufrimiento y de la memoria, y a través de la cual se lleva a cabo la formación del hombre no puede ser enseñada en ninguna escuela ni en curso alguno» (2001:87).

La verdad no se puede comunicar a través del saber material de un curso. No se puede prescindir de maestros, de profesores que sean testigos; testigo permanente para que en cada acto concreto de libertad del estudiante o de otro colega, estos puedan acceder a la verdad.

CUESTIONES Y TAREAS PENDIENTES

Maurice Blondel empezó así su obra maestra *La Acción*: «¿Sí o no? ¿La vida humana, tiene un sentido? ¿Tiene el hombre un destino?» (1996: 3). En esta frase se manifiesta la exigencia para el hombre de una verdad que aclare el sentido de su existencia y por lo tanto de su actuar. Hay que asociar las dos preguntas de Blondel, así llegamos a atribuir a la verdad un doble valor: en primer lugar, buscando en ella la manifestación integral y radical del significado de la vida; en segundo lugar reconociendo a la verdad un valor de finalidad, de dirección en el cual la vida se mueve para alcanzar o llegar a su cumplimiento.

La seriedad de las preguntas así planteadas lleva al hombre frente a la escena de un partido en el cual «nosotros somos los jugadores y al mismo tiempo las cartas y la puesta en juego. Nada puede seguir si nosotros dejamos la mesa, y nada, por otro lado, nos obliga a quedarnos sentados. ¿El juego vale la pena? ¿O acaso nosotros somos unos tontos?» (Teilhard de Chardin. A estas preguntas cruciales puede responder solo el descubrimiento de una cima de la que el hombre nunca vuelva a bajar.

Queremos así aclarar que la cuestión principal que está en juego en todo el debate sobre la ética, moralidad, etc., en el debate

actual, es en primer lugar y sin lugar a dudas el problema de la verdad.

El imperativo tecnológico, «lo que se puede hacer se debe hacer», no plantea sólo problemas de estrategias económicas de nuevos marcos jurídicos —hasta querer cambiar un texto como la Declaración Universal de los Derechos Humanos o de invertir el orden jerárquico de fundamento antropológico de la constitución de un país— sino que nos reta exactamente a nivel de la fidelidad, pasión y coraje respecto a la verdad. En este sentido, es conocida la postura de los pensadores de la escuela de Frankfurt cuando sostienen que la técnica es una ideología (ver la obra *El hombre unidimensional* de Herbert Marcuse).

Sostener que la tecnología por sí misma es una ideología es un exceso que puede llevar a confusión. Si nos preguntamos ¿Cuál es el tipo de hombre que se proyecta a partir de estas premisas tecnologistas? La mentalidad tecnologista —donde se reconoce el origen «cientificista» de esta postura (Juan Pablo II, *Fides et Ratio*, 88)— hace que el ser humano se entienda a sí mismo exclusivamente a partir de su actividad tecnológica, porque se abandona la pregunta sobre la naturaleza específica del hombre. Surge entonces el *homo technologicus* ('hombre tecnológico') y un *anima technica vacua* ('alma tecnológica vacía') este sería el tipo humano de la sociedad postindustrial.

Imaginamos la reacción de muchos lectores que podrían atribuir estas observaciones solo a lo que es el mundo de la alta ciencia; sin embargo, es preciso aclarar esta idea. Diríamos en cambio que esta *anima técnica* está muy presente, sea a nivel educativo (aula, cursos, programación docente) sea al nivel de numerosas publicaciones en el campo pedagógico. El *homo technicus* (hombre técnico o tecnológico) «se concibe a sí mismo y a la sociedad como objetos técnicos. Pierde de vista los fines, porque se anula en la potencia de los medios que se vuelven fe en sí mismos, manifestaciones del propio poderío» (Cottier 1999: 69).

GLOBALIZACIÓN

No encontramos una descripción más precisa de las características de la sociedad contemporánea como sociedad globalizada postmoderna y multicultural que la mencionada por el entonces cardenal Ratzinger.

el primero es el nacimiento de una sociedad global, en la que los poderes políticos, económicos y culturales hacen cada vez más referencia unos a otros, y en sus distintos espacios vitales, entran en contacto y se compenetran mutuamente; el segundo es el desarrollo de las posibilidades del ser humano —el poder de crear y destruir— [...] Hay que añadir un tercer factor a los dos citados: en el proceso de encuentro y

compenetración de las culturas se destruyen las que, hasta ahora, habían sido las certezas principales en materia de ética. La cuestión fundamental de qué es pues verdaderamente el bien —sobre todo en el contexto actual— y por qué se tenga que ponerlo en práctica, a pesar también de sufrir un daño personal por eso, queda ampliamente sin respuesta (2005: 65-67)

La urgencia de buscar y conseguir un nuevo fundamento de la ética en la sociedad contemporánea se da a partir de estas observaciones. La tarea de poner al poder bajo el control del derecho remite, en consecuencia, a la cuestión ulterior de cómo nace el derecho y de cómo debe ser el derecho para que sea instrumento de justicia y no del privilegio de aquellos que detentan el poder de legislar

PROGRESO CIENTÍFICO: ¿PARA QUIÉN?

Para comprender el desafío ético que presenta actualmente la ciencia, nos parece oportuno acudir a la interpretación del *Fausto* que nos ofrece Angelo Scola: en esta obra de Goethe encontramos un adelanto casi profético de una situación que en la época de su redacción sólo podía representar un tema de ciencia ficción. En la historia de Fausto, hay un momento preciso cuando el protagonista regresa a su casa

después de un largo viaje y, junto con Mefistófeles (el diablo), encuentra a su antiguo discípulo Wagner que, aplicando las artes mágicas del maestro, había logrado fabricar lo que llamaríamos hoy un «bebé probeta». Curiosamente, Goethe da a este producto un irónico y alusivo nombre —homúnculus— que no es más que un «hombrecillo». Al salir a la luz, homúnculus, después de saludar a su supuesto padre Wagner, se lanza súbitamente en los brazos de Mefistófeles al cual reconoce como verdadero «creador». El mismo Goethe reconocerá en una carta este origen diabólico del homúnculus. ¿Cuál es el significado de esta extraordinaria página de la literatura universal? El hombre producido por el mismo hombre ya no es criatura humana sino que manifiesta una naturaleza diabólica, puesto que como recuerda el libro del Génesis, es la tentación de la soberbia del hombre que llega a decir «seremos como dioses» (cf. 2000: 229-232).

Más allá de las diferentes formas en las que se manifiesta el desafío de la tecnología aplicada al ámbito de la vida humana —las investigaciones siguen abiertas con imprevisibles y plausibles éxitos para beneficio verdadero de la humanidad— resulta evidente que la posición antropológica implícita en este enorme movimiento científico y financiero mundial es marcado por una antropología inmanentista donde el hombre ya no es creado a imagen

de Dios, sino que el hombre mismo pretende estar en lugar de quien le ha dado la vida y se hace dueño de ella; es el «hombre que hace al hombre».

Esta antropología inmanentista acompaña a una ética marcada por la «voluntad de poder» (como anunció Nietzsche) en la que el conocimiento es instrumento de dominio del hombre sobre el hombre con las consecuencias dramáticas que hoy podemos observar: clonación, eutanasia, técnicas de reproducción asistida, experimentación e investigación con embriones humanos, eugenismo, etc.

EL «VERDADERO» DIÁLOGO

La necesidad de un diálogo renovado y fecundo entre las ciencias, la ética y la antropología será la condición necesaria para devolver al progreso científico su significado verdadero y original de «beneficio para el hombre», para el hombre en singular, en el cual destacan las preguntas y las exigencias originarias, que la tradición literaria universal ha expresado bajo ciertas fórmulas: «Quién soy, de donde vengo, a dónde voy», es decir las universales e imprescindibles preguntas sobre el origen, el destino, el porqué de las cosas.

La ciencia solo puede salvarse para poder cumplir con su insustituible función solo si acepta partir de una concepción de la razón más abierta, más ágil, más

capaz de dialogar y confrontarse con otros ámbitos y modalidades de la racionalidad humana, evitando así la pretensión de una razón absoluta y solo válida en el ámbito del conocimiento científico, esta pretensión es el llamado cientifismo o científicismo.

¿Cuál es la actitud filosófica que subyace en el cientifismo? La actitud filosófica que subyace en el científicismo no admite como válidas otras formas de conocimiento que no sean las propias de las ciencias positivas reduciendo cualquier otro conocimiento —sea religioso, teológico, ético o estético— al ámbito de la mera imaginación y del subjetivismo donde, supuestamente, no es posible alcanzar verdad. En el pasado, esta idea se expresaba en el positivismo y en el neopositivismo; la epistemología contemporánea ha criticado esta postura que no obstante vuelve a surgir bajo la nueva forma del científicismo. En esta perspectiva, todos los valores son relegados a meros productos de la emotividad y la ciencia se prepara a dominar todos los aspectos de la vida, de la realidad y la existencia humana a través del progreso tecnológico.

Es innegable que los extraordinarios éxitos y alcances de la investigación científica y tecnológica contemporánea han contribuido a difundir esta mentalidad que parece no encontrar límites. No se trata de negar el valor de la ciencia ni de dudar de ella, ni postular un reaccionario y

nostálgico retorno al pasado. El papa Benedicto XVI, después de habernos alertado en Ratisbona, volvió, con fuerza y coraje, sobre este tema en la universidad La Sapienza de Roma (en una conferencia que «no pudo dictar») desafiando y sorprendiendo a todos con una tenaz y profética defensa de la universidad como lugar de la búsqueda desinteresada de la verdad: «El peligro estriba hoy, en que el hombre, precisamente debido a la grandeza de su saber y poder, se rinda ante la cuestión de la verdad. Y ello significa al mismo tiempo que la razón, al final claudica ante la presión de los intereses y la atracción de la utilidad, que se ve obligada a reconocer como criterio último» (2008).

Lo que nos importa es el respeto tanto la razón, como la investigación científica, como de la realidad en todos sus factores. En este sentido, no es difícil reconocer que *la realidad* siempre se impone y no deja indiferente a la razón; bloquear la dinámica de su energía es como bloquear o detener el conocimiento. ¿Cuál es la modalidad con la cual la realidad entra en contacto con nosotros como entrando en nuestro horizonte vivencial? Como nos enseña el largo y profundo filón de la tradición agustiniana, la realidad y su conocimiento viene a nuestro encuentro bajo la forma de un atractivo, como de una cosa bella, agradable, impactante y correspondiente a las exigencias

originarias de nuestro corazón. El mismo Agustín, mostrando un profundo conocimiento de la realidad humana, evidenció de qué manera el hombre se mueve libremente sólo cuando se encuentra ante algo que lo atrae y le despierta el deseo (cf. *Sacramentum Caritatis* n.º 2).

Frente al espectáculo de la naturaleza, maravilla de la creación, a la evidencia del «ser»... el hombre no se queda pasivo, no es como una cámara fotográfica que solo registra la imagen pasivamente. Las cosas, el «ser», la «realidad», nos mueve y nos conmueve. En esta dinámica de la libertad y del conocimiento afectivo, en este *studium veritatis* ('estudio, pasión por la verdad') se juega el drama y la aventura de la razón, una razón abierta hasta el infinito.

«El vértigo de la conquista de la razón es la percepción de un existente ignoto inalcanzable hacia el cual todo el movimiento del hombre es destinado porque también depende de ello. Es la idea de Misterio» (Giussani 2008: 168). Por lo tanto, no es exagerado —y tampoco exclusivo de los artistas o poetas o personas carismáticas— afirmar que la realidad, el mundo, *todo es un signo*; es decir, la estructura última de la realidad remite a otra cosa, hasta admitir y justificar la hipótesis del Otro. El mundo es una gran metáfora. La razón para ser fiel a la naturaleza suya y de esta provocación está obligada a admitir la existencia de algo que abarca todo y que todo lo explica.

Este acercamiento al concepto de razón podemos encontrarlo en los grandes «genios» de la humanidad, en el arte, la literatura, la ciencia; incluso el mismo Einstein llegó a afirmar que quien no admite el misterio insondable no puede ser tampoco un científico.

Ningún menosprecio de la razón ni del progreso ni de la modernidad; ningún preconceito acerca de las extraordinarias posibilidades que el progreso brinda al hombre, para ser verdaderamente hombre; sin embargo, como ha recordado Benedicto XVI

el *Ethos* de la investigación científica debe ser obediente a la verdad [...] Mi intención no es el reduccionismo o la crítica negativa, sino ampliar nuestro concepto de razón y su aplicación. Mientras nos regocijamos en las nuevas posibilidades abiertas a la humanidad, también podemos apreciar los peligros que emergen de estas posibilidades y tenemos que preguntarnos cómo podemos superarlas, solo lo podemos si la razón y la fe avanzan juntas de un modo nuevo. Si superamos la limitación impuesta por la razón misma a lo que es empíricamente verificable y si una vez más generamos nuevos horizontes. (2006a)

MULTICULTURALIDAD

Solo si la razón vuelve a relacionarse con la verdad de la realidad, antes

y más allá de todo prejuicio, de todo cálculo o de toda tentación escéptica y nihilista, solo así podemos lograr ese diálogo genuino de culturas y de religiones que necesitamos con urgencia hoy.

En este sentido, el llamado fenómeno de la multiculturalidad es un dato interesante y una excelente ocasión para mostrar cuál es el fundamento adecuado, universalmente válido y capaz de permitir el diálogo entre culturas. No se trata solo de considerar como catastrófica o sencillamente inevitable la previsión del famoso «*choque*» de *Civilizaciones* —diagnosticado por Huntington—, sino contribuir activamente para poner las condiciones en las que ninguna violencia desestabilice el bienestar de las sociedades y permita vivir a todos en las mejores circunstancias de justicia y de libertad.

«Lo que tenemos en común con el otro no se debe buscar tanto en su ideología sino en la estructura original, en las exigencias humanas, en los criterios originarios en virtud de los cuáles él es un hombre como nosotros» (Giussani 2007: 148).

CONCLUSIONES

Volvamos a nuestro punto de partida, es decir, cómo entender la emergencia educativa hoy y por consiguiente cómo asumir los retos correspondientes. Resulta necesario y urgente asumir los desafíos del

momento actual y entrever un posible itinerario, un recorrido, es decir, una introducción a la «totalidad de la realidad», a través de la cual sea posible y experimentable en el presente, buscar y encontrar el *logos*, el porqué de las cosas, el significado último de la realidad. Como recordó Edgar Morin, por encima de todos los aspectos que involucra la tarea del profesor, «lo fundamental en la enseñanza, tal como sostenía Platón, es el *eros*, el amor. Y agregó que los maestros que ejercieron influencia sobre él mismo fueron aquellos que le transmitieron esa pasión «amor por las cosas que se enseñan, amor por los alumnos, por las personas. Si no hay pasión la enseñanza es una cosa casi muerta».³

Por lo tanto, la educación de la moralidad no será una cuestión para expertos o una lista de recetas y preceptos, sino la lógica consecuencia y el fruto merecido de un largo itinerario de educación de la razón. Un ensanchamiento, sea de la razón como del corazón, no acontece sólo a través de la justa defensa de una correcta línea pedagógica, sino que proviene del ver en acto una humanidad que vive la razón con real apertura y que experimenta en sí la pasión por el descubrimiento de la verdad y del bien; esto es la necesidad del testigo. Esta es la alternativa al nihilismo, al pensamiento débil, al cientificismo tecnológico y a todas las posibles huidas hacia un mundo virtual.

NOTAS

- ¹ Literalmente se traduciría como 'No es ordenado porque es bueno, sino que es bueno porque es ordenado'. Ilustra la idea de que la ley civil, en cuanto es ordenada o mandada, de por sí, es buena. La fuente o criterio de la moralidad es la sociedad.
- ² El término *nichilismo gaio* ('nihilismo festivo') aparece por primera vez en una *Carta (inédita)* a Rodolfo Quadrelli (8-01-1984), publicada en *Tracce*, revista internacional de Comunicación y Liberación, Milán, febrero 1994.
- ³ Conferencia del filósofo francés Edgar Morin dictada en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile el 6 de junio de 2008.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, THEODOR Y MAX HORKHEIMER
1969 *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires; Sur S.A.
- ARENDT, HANNAH
2001 *El concepto de amor en San Agustín*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- BENEDICTO XVI
2006a *Fe, razón y universidad. Recuerdos y reflexiones*. Conclusión. 12 de setiembre.
- 2006b Homilía de la Santa Misa con los obispos suizos (7 de noviembre).
- 2008 Alocución del Santo Padre para el encuentro con la Universidad de La Sapienza de Roma (17 de enero).
- 2007 *Sacramentum Caritatis*
- BLONDEL, MAURICE
1996 *La acción: Ensayo de una crítica de la vida y de una ciencia de la práctica*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- BORGHESI, MAXIMO
2007 *Secularización y nihilismo. Cristianismo y cultura contemporánea*. Madrid: Encuentro.
- CALVINO, ITALO
2001 *Las ciudades invisibles*. Siruela. Madrid
- CARVALLO, CONSTANTINO
2008 *Diario La República*. Lima, artículo del 24 de mayo.
- COTTIER, GEORGES
1999 «Naturaleza y naturaleza humana». *Vida y Espiritualidad*, Año 15, Nº 43, p.69. Lima
- ELIOT, T. S.
1985 «Coros de 'la piedra'». En *Poesías reunidas 1909/1962*. Madrid: Alianza Editores, pp.167-186.
- 1989 *Cuatro cuartetos*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica

GIUSSANI, LUIGI

2005 *El sentido religioso*. Lima: Fondo Editorial UCSS.2007 *El camino a la verdad es una experiencia*. Lima: Fondo Editorial UCSS/Ediciones Encuentro.

JUAN PABLO II

1998 *Fides et Ratio*.2005 *Memoria e Identidad*.1981 *Laborem Exercens*

LEWIS, C. S.

2000 *Los cuatro amores*. Madrid: Alianza

PRADES, JAVIER

2006 *¿Es posible la gratuidad hoy?*
Madrid: Facultad de Teología San
Dámaso/Collectanea Maritrensis 3.

RATZINGER, JOSEPH Y J. HABERMAS

2005 *Ragione e Fede in dialogo*. Venecia,
Marsilio.

SCOLA, ANGELO

2000 *Cuestiones de antropología
teológica*. Madrid: B.A.C.

SARTRE, JEAN PAUL

1978 *L'existencialisme est un
humanisme*. Paris: Editorial

STEINER, GEORGE

2004 *Lecciones de los maestros*. México
D. F.: Siruela.

TOMÁS DE AQUINO

1959 *Summa Theológica I*. Madrid:
Ediciones BAC.

WITTGENSTEIN, LUDWIG

1997 *Denkhewegungen. Tagebücher
1930-1932/1935-1937*. Innsbruck:
Haymon-Verlag.

ZAMBRANO, MARÍA

2007 *Filosofía y Educación (Manuscritos)*.
Málaga: Ágora.

ZUBIRI, XAVIER

1983 *Inteligencia y razón*. Madrid:
Alianza.

El cuidado del alma



Sin el contacto con el otro, con los padres, con los maestros, con quienes nos cuidan, nos alientan y nos enseñan, no podemos forjar internamente, solos, esta estructura fundamental que es el alma. Una instancia espiritual que da sentido y vigor a la complicada vida humana. La educación anima, contribuye a valorar y a perseguir ese milagro y ese misterio que nos constituye. Y a hacerlo en pacífica comunidad.

Constantino Raúl Carvalho Rey



El cuidado del alma*

Constantino Raúl Carvalho Rey[†] †

No tengo, la verdad, una idea muy clara de qué sea el alma. Por alguna razón, es una palabra que tiene un sonido y quizá un significado más hermoso que mente o que psiquis o que corteza cerebral y me parece más cercana, más propia, más encarnada, que la palabra espíritu. Alma es una voz que yo escuchaba con frecuencia cuando era niño. Por lo menos, en mi infancia, era una palabra que estaba allí y en contextos menos académicos que este. Mi profesor de tercer grado, por ejemplo, el gordo Cárcamo, me advertía a menudo mostrándome el filo de su larga regla: «Carvalho, cálese o le voy a sacar el alma». De modo que el alma era

algo que si bien uno tenía no era una posesión segura y uno podía perderla en cualquier momento. Y no solo a punta de reglazos del finado Cárcamo o de puñetes con los compañeros; también estaba el demonio tratando de negociar algo a cambio de nuestra alma. O esperando simplemente nuestra muerte tras una vida pecadora para llevarse al horno esta materia extraña que llevábamos dentro. La noción de pecado del alma tenía un turbador sentido sexual. Mi madre, en esos inicios de los años 60, en que las mujeres no usaban pantalones, corregía a mi hermana sobre el modo correcto de cruzar las piernas porque cuando lo hacía, como a Sharon Stone, se le

* Exposición presentada en el simposio «El cuidado del alma: cuestiones filosóficas en torno a la educación», el 26 de junio de 2008 en el auditorio de Humanidades de la PUC-Lima.

† Meses antes de su fallecimiento Constantino Carvalho nos hizo llegar este artículo.

veía el *alma*. Era por supuesto un símbolo que representaba ese algo profundamente íntimo y oculto que nos habitaba.

El alma no era el yo. Era una posesión del yo. Uno decía *mi* alma, alma *mía*, y le pedía al ángel de la guarda que la cuidase porque si bien estaba allí dentro, no era muy claro en qué lugar se hallaba.

Es curioso que esta misma distancia entre el yo y el alma se mantenga en ciertos modos de referirse a ella en segunda persona. Por ejemplo, en *Las Confesiones* de San Agustín, el alma es algo distinto al yo del que escribe. De hecho parece ser otra persona, un interlocutor. Así, por ejemplo, escribe: «prosigue, alma mía, y presta mucha atención». Y también: «¡En ti, alma mía, mido yo el tiempo!». Y pregunta con perplejidad: «¿Pero cuál es la parte de sí que no contiene a sí misma?» Lo mismo ocurre en San Juan de la Cruz o en Edith Stein. Y también en ese bolero que por aquellos años escuchaba por la radio cantar a Libertad Lamarque y que se titulaba precisamente *Alma Mía* y que decía así:

Alma mía
Sola, siempre sola,
Sin que nadie comprenda
Tu sufrimiento.
Tu horrible padecer.

En la hermosa novela de Paul Auster *La invención de la soledad*, el personaje, que es

él mismo, no logra entrar en una sincera investigación de sí mismo y de las relaciones con su padre. Y el propio escritor cuenta que solo pudo escribirla cuando encontró la expresión de Rimbaud: *Yo es otro*. Está en una carta de Arthur Rimbaud a Georges Izambard, fechada el 13 mayo 1871, y dice textualmente: «Nos equivocamos al decir: yo pienso; deberíamos decir: Alguien me piensa. Perdón por el juego de palabras. Yo es otro». Esta misma expresión la ha tomado hace poco Bob Dylan en su libro titulado *Crónicas*, allí dice: «Por si esto no bastara Suze me introdujo en la obra del poeta simbolista francés Arthur Rimbaud. Aquello fue muy importante para mí. Me crucé con una de sus cartas llamada "Yo es otro". Al leerla sonaron campanas. Tenía perfecto sentido. Ojala alguien me lo hubiera mencionado antes».

Ese otro que está en mí, que soy y no soy yo, que lo vivo y que me vive, es lo que quiero llamar ahora *el alma*.

En cierta manera, al ser un otro, mi alma puede serme algo lejano, desconocido, desconcertante. En el mandato socrático «conócete a ti mismo» se encuentra ya esta distinción extraña entre lo que uno es y lo que desconoce que en verdad es. Como si una duplicidad algo esquizofrénica fuera la característica de la naturaleza humana. ¿Cómo puedo desconocer lo que soy? ¿Cómo es posible que ignore mi propio ser con el que convivo sin

tregua día a día? Y, extrañamente, mi alma, lo que no conozco, tiene mayor autenticidad, es más real y se aproxima mejor a lo que soy que todo aquello que yo pienso de mí mismo.

Incluso puede decirse que, como en el caso de San Agustín, la confusión respecto a quien soy y a cuáles son mis motivos para actuar, puede dominarme de tal modo que yo sea, lejos de mi alma, un extraño para mí propio ser. *Enajenado* es el término apropiado. ¿Es posible que, sin saberlo sea ajeno de mí mismo? Que mientras hablo, río y me afano no sea yo mismo y que una parte de mí permanezca oculta tras la máscara de mi persona, y que esto que no logro encarnar sea la parte más esencial, más auténtica, mi alma. Eso dicen los versos de Thomas Browne: «Vive un hombre en mi interior que es contrario a mi vivir». Y también esos versos de Octavio Paz:

De una máscara a otra
Hay siempre un Yo penúltimo que pide.
Y me hundo en mí mismo y no me toco.

El mismo Auster sostiene que «la cuestión es quién es quién y si somos o no quienes creemos ser. La experiencia de mis personajes es un proceso de despojamiento, hasta llegar a una desnudez en donde tenemos que enfrentamos con lo que somos. O con lo que no somos, que en definitiva viene a ser la misma cosa».

La pregunta es cómo se forma eso que yo soy auténticamente, si acaso eso existe. Es decir, mi alma, si esto denomina mi ser más íntimo, ¿nació conmigo o es el resultado de las interacciones y los vínculos con el mundo?

Hoy la psicología retoma el concepto abandonado de carácter o temperamento. Es evidente que nacemos con disposiciones, con modos característicos de reaccionar ante los estímulos exteriores. El miedo, por ejemplo, o la disposición a temer no es igual en todos los niños. Ni la tendencia a irritarse o a desconfiar o a deprimirse o a estar alegre sin razón. Ni la energía para atender o para distraerse es la misma en cada niño. Y así, muchas otras disposiciones que en cierta medida explican la conducta sin que el propio sujeto lo sepa. Quizá, como sostienen algunos psicólogos contemporáneos exista un «índice fisiológico de activación», es decir, un modo genético de ser, de padecer, de entusiasmarse que entra en relación con los vínculos sociales para constituir muy tempranamente el alma. Algunos sostienen que el temperamento está ya constituido en el momento en el que se adquiere la locomoción bípeda. Pero ya el educador romano Marco Flavio Quintiliano, en el primer siglo de la era cristiana, escribía así: «Tras estas consideraciones, el maestro descubrirá de qué modo debe ser tratado el alma del alumno. Existen



algunos niños que se descuidan si no se insiste en su educación de manera incesante. Otros se indignan con las órdenes; el miedo detiene a algunos y enerva a otros; algunos solo alcanzan el éxito gracias a un trabajo continuo; y en otros la violencia provoca resultados...». Es decir, hay en los niños un alma diferente, una sensibilidad distinta que hay que atender.

De algún modo, este es un tema fundamental de la educación: cómo influenciamos, cuánto ayudamos a que cada quien se encuentre con lo que en verdad es o por lo menos inicie la ruta de alcanzarse a sí mismo y no entre en desvíos y oscuridades que pueden mantenerlo mucho tiempo alejado de sí mismo. Parece un poco extraño, es una perplejidad, pero cualquier maestro enfrenta alumnos que creen ser lo que no son, para bien y para mal. Y niños que han sido separados

de sí mismos por malos vínculos, por mensajes distorsionados de lo que deberían de ser. Niños maltratados, por ejemplo, que aceptan una culpa ajena, que piensan mal de sí mismos, que desconfían de su propio ser. O niños presumidos, seguros de ser dueños de lo que no les pertenece o convencidos de tener un atractivo que solo ellos pueden ver. O esforzados en parecerse a los demás, buscando la normalidad, la obediencia que la autoridad impone como si la felicidad fuera poseer el alma en serie. Ayer nada más, he estado una hora intentando mostrar a un muchacho de 17 años la ira que domina su conducta. Y no la ve. La observan todos y conflicto tras conflicto él parece siempre estar seguro de ser la víctima y justificar así su reacción violenta. Mientras hablo con él, mientras me estrello con la coraza que lo protege de sí mismo, me pregunto por el cuidado del alma y por

lo que tendría que decir hoy día aquí. ¿Cómo llego a iluminar para él esa zona de sí mismo que pese a que es negada controla y domina sus actos? Y pienso también en una niña ciega que tengo en primero de secundaria. Una niña linda que perdió la vista a los 8 años y las monjas con una extraña piedad le pidieron a sus padres que la retiraran de su colegio con nombre de santa, de modo que perdió no solo la vista sino el medio en el que había crecido, las voces conocidas, las amigas. Y ahora no acepta la ceguera y su alma ha retrocedido hasta una región inalcanzable para mis palabras y para mi afecto. Y como no acepta la ceguera tampoco aprende a moverse como tal y se ha vuelto torpe y ya no escucha y habla mal porque ha amurallado su alma contra un dolor que no puede soltar. Y ahora convulsiona dos veces por semana, y me pregunto cómo puede uno negarse ante la evidencia de lo que somos y cómo puede otro, que está fuera, saber de nuestra alma más que nosotros mismos. Porque si bien el ser humano sabe bien mentir, la persona más fácil de ser engañada reside en nosotros mismos. Cuidar el alma significaría facilitar el encuentro de todas esas vidas múltiples que somos y darle así una unidad y un sentido a la propia existencia. Este sentido es la fuerza que nos impulsa a coger la vida y atrevernos a conquistar nuestras esperanzas.

Pero el problema que impide a la escuela cuidar el alma

no está en sus intenciones sino en su naturaleza. Porque desde su nacimiento en la edad moderna su finalidad es negar la radical desigualdad de los seres humanos. La igualdad como aspiración de la ilustración se consolida en una institución que supone que el método único puede aplicarse a todos porque todos somos idénticos. Jan Comenius, el padre de las instituciones escolares modernas, escribió en el siglo XVI su libro *Didáctica magna* al que subtitó *Cómo enseñar todos a todos*. Comenius titula uno de sus apartados: «No instruir a nadie separadamente, sino a todos en conjunto». Y agrega: «Nunca se instruye a uno solo, ni privadamente fuera de la escuela, ni públicamente en ella, sino a todos al mismo tiempo y de una sola vez». Esta educación que agrupa a todos por edades y los mete en aulas para desarrollar programas idénticos parte del supuesto de la igualdad. El año pasado uno de los libros más leídos en Francia fue de un escritor muy premiado, Daniel Pennac, el libro se titula *Tristeza de la escuela* y allí relata el modo como la escuela lo hizo sentir, incluso muchos años después de haberla abandonado (que era bruto y que no tenía talento para nada). Porque esta falta de vínculo personal, esta imposición de unas exigencias ciegas y esta, incluso, falta de sentimientos y de vínculos reales puede destruir el alma de muchos niños y niñas. Por eso Sartre en el que me parece su mejor

libro, *Las Palabras*, se complace de su educación sin padres, sin autoridades que lo empequeñecieran y restringieran su libertad. Está también el verso de Octavio Paz:

Mi infancia...
Agua clara, espejo para el árbol y
la nube
Que tantas virtuosas almas
enturbiaron.

Por lo menos, no habría que enturbiar el alma del alumno de modo que no retardemos el encuentro consigo mismo y ese autoconocerse que lo acerca a su alma. Cuando empecé a enseñar lo hice en esta universidad, en EEGG Ciencias y allí era jefe de práctica de un profesor que tenía gran prestigio por una curiosa razón: jalaba a todo el mundo. Los ingenieros, que habían despreciado a los profesores de filosofía y al propio curso, estaban encantados y lo admiraban mucho porque mostraba exigencia y su tema, como el análisis matemático, se había convertido en algo muy difícil, solo para pocos. Tengo un amigo que se acerca a los 60 años y que sufrió profundamente un 01 que le puso en un examen. Pero lo que le dolió y perturbó no fue tanto la nota, sino unas palabras que este profesor puso junto al 01; las recuerdo con precisión, decía. «Su respuesta no responde, su comentario no comenta, su explicación no explica. Ha sido difícil encontrar una excusa

para ponerle un punto». Cuánto daño puede hacer un mal maestro, cuanto puede alejar al alumno de sí mismo, de su confianza, incluso, de sus ganas de vivir. Que se aprecie nuestra alma, que se reconozca nuestro valor resulta fundamental, Pascal escribe: «Tan alta idea tenemos del alma del hombre que no podemos sufrir un menosprecio de ella, ni el que nos falte la estima de otra alma. Toda la felicidad de los hombres consiste en esta estima».

El problema actual de la educación, de la escuela, es reconocer y atender a la diversidad. Vincularse con esta alma que no es plural y que demanda un vínculo que pueda entregarle la motivación que le hace falta. Porque se trata de facilitar ese «conócete a ti mismo» o este «acércate a tu alma», «dialoga con ella», «conócela», que puede hacer que el alumno no sólo adquiera destrezas o competencias, sino que verdaderamente quiera saber, que sea tocado en su libertad, en su deseo, en su autonomía. Porque, como reza el dicho, «se puede llevar al caballo al pozo pero no se le puede hacer beber». Hace falta la sed que debe tener el alumno y que el maestro puede quizá despertar. Si lo hace no hará falta nada más, porque como titulaba Gadamer su última conferencia, «Educar es Educarse», y sentida la ambición intelectual, motivado el interés, la acción le corresponde ya a la actividad viva del alumno. La educación tendría

que alcanzar ese núcleo del otro en el que habita su verdadero ser. John Stuart Mill, en una carta al reverendo Stephen Hawtry, escribió que «La educación verdadera depende del contacto del alma humana viviente con el alma humana viviente». Y Bertrand Russell, criticando la educación masiva escribe que «en las relaciones humanas se debe penetrar hasta el meollo de la soledad en cada persona, y hablarle a eso».

¿Es posible llegar al alma de otro, a lo que Russell llama «meollo», cuando el maestro, el educador, no conoce siquiera el alma propia? ¿Es que hay una diferencia fundamental entre maestro y alumno por la cual uno tiene ya el conocimiento y el otro lo recibe? Esto parece creer Platón, porque el que regresa a la caverna es el educador comprometido con iluminar a estos prisioneros de su propia penumbra. Joseph Moreau, en su libro *Platón y la educación* escribe: «Esta educación, que supone en el maestro el conocimiento del Bien, al cual no ha llegado aún el discípulo, deja indudablemente a éste en una condición subordinada, de heteronimia. Este conocimiento, aunque sea perfectamente objetivo solo se obtiene, como sabemos, en la interioridad del individuo, conocer el Bien es, para el ser pensante, tener conciencia de su querer esencial».

¿Es así? No lo creo y es posible que el maestro parta de su propia ignorancia. Lo que la persona que educa tiene, o debiera tener, es

eso que adecuadamente llamaba Platón, el eros. Es decir una actitud amorosa hacia el alma del otro. Lacan, al que seguramente malinterpreto, pero su expresión me es útil, decía que el amor es «dar lo que no se tiene a alguien que no es». Un ejemplo es el cura de la novela de Bernanos, llevada magníficamente al cine por Bresson. El ayuda a la condesa y no sabe cómo puede iluminar para otro el sentido de una existencia cuando no es capaz casi de mantener la fe y la confianza en sí mismo. Como muchos psicoanalistas que conocen mejor el alma ajena que la suya propia.

El maestro no posee, respecto a lo fundamental, un mayor conocimiento que el alumno. Lo que el maestro tiene es respeto ante la realidad única e irreplicable del otro. Escucha su clamor e intenta alcanzar la autenticidad del otro. Una autenticidad que el otro puede desconocer porque a menudo es quien nos mira con este eros pedagógico, quien puede ver en nuestro interior aquello que desconocemos. Es esa mirada de otro la que nos impulsa a conocernos. Como en ese poema de Pedro Salinas:

Perdóname por ir así buscándote
Tan torpemente, dentro
De ti.
Perdóname el dolor, alguna vez.
Es que quiero sacar
De ti tu mejor tú.
Ese que no te viste y que yo veo,
Nadador por tu fondo,
preciosísimo.



Esta disposición de atención y escucha al otro es el cuidado. Y es un trabajo exigente porque supone estar permanentemente abierto a las demandas del otro. Más sencillo es caer en la mirada que iguala, que no distingue y ver a los niños y a los jóvenes como elementos indiferenciados del conjunto alumnos. Y evitar ese vínculo humano en el que el otro va a hablar por cuenta propia. Cuidar el alma es atender al otro en su distinción y Bernard Curtis sostiene que «si utilizamos la palabra alma para evocar esta idea de la persona como un centro de cuidado, aquí se aceptará que la buena enseñanza de un niño

depende de hacer contacto con su alma y, más aún, hacer contacto con amor». Eso escribe Auster: «A veces conseguimos asomarnos al misterio del otro, penetrar en él, pero es muy poco frecuente. Es el amor, principalmente, el que permite esos encuentros».

Resulta complicado en un mundo como el nuestro que sea posible un contacto entre almas cuando la diferencia de edades sitúa al maestro casi en un mundo y un lenguaje diferentes. ¿Cómo puede un maestro de 55 años cuidar y comprender a un muchacho de 14? ¿Y de qué modo puede este atender y confiar en las palabras de lo que se llama un viejo? Ocurre sin embargo que el tiempo lineal del cuerpo no es el tiempo acumulado del alma. Y es posible que en ese viejo exista todavía el niño y el adolescente que ha sido y que la memoria continúa haciendo vigente. Hay un tiempo diferente de la carne y el espíritu y se puede ser niño con alma vieja y mantener un alma joven pese a la catástrofe del cuerpo. Esta diferencia en el modo de vivir el tiempo permite que el maestro consiga sentir lo que siente el niño o el joven mediante ese intercambio de vidas que constituye la empatía. Este, quizá, es el saber que el maestro tiene: su propia vida, su experiencia y una actitud esforzada de no permitir el olvido. Porque cuando se olvida lo que es ser niño o joven, la educación se hace anquilosada, uniforme, tediosa. Y se cae en un mundo de

incomprensión o de angustia ante la vida inmadura. El maestro tiene la difícil misión de atender el alma infantil sin puerilizarse, de dialogar con los jóvenes sin creerse uno de ellos. Y el instrumento es la memoria, esta facultad que alguien ha definido como «el espacio donde una cosa ocurre por segunda vez».

Quiero terminar con otra idea del alma, vinculada a lo que he venido diciendo de manera confusa. Es el uso de la palabra *alma* para significar su propia raíz: 'ánimo', es decir, 'entusiasmo', 'brío', incluso, 'alegría'. La depresión es un desánimo y decimos de quien no muestra coraje, vigor interior, que le falta alma. Como la selección peruana de fútbol, un equipo sin alma. Esta idea del alma como la fuerza que desde dentro inflama al cuerpo y lo impulsa a vivir interesado, apasionado, es también una tarea fundamental de la educación. Lo señala el propio Papa en su carta a monseñor Jean-Pierre Ricard, Arzobispo de Burdeos, con ocasión de cumplirse los 100 años de la separación entre Estado e Iglesia en Francia: «Podemos pensar, con razón, dice, que la suerte futura de la humanidad está en manos de aquellos que sean capaces de transmitir a las generaciones venideras razones para vivir y para esperar». No tengo dudas sobre la labor fundamental de transmisión de la cultura que está en manos de los maestros. De modo que hay cursos y temas y competencias que los alumnos deben aprender.

Sin duda. Pero también es tarea del maestro alentar estas razones para vivir y para esperar, para creer en el futuro y para ser siempre jóvenes. Esto obliga al maestro a un trabajo esforzado que es el cuidado del alma de sus alumnos y ello necesita tiempo y serenidad. Un tiempo y una serenidad que no puede tener el maestro mal pagado que debe correr de un lado a otro para cumplir primero con su hogar. Y tampoco puede haber ese tiempo donde se concibe a la institución como una fábrica masiva de certificaciones y la despersonalización y la burocratización han terminado por aplastar la vida auténtica de una comunidad de aprendizaje. O allí donde el culto a la tecnología hace creer a los políticos que basta una computadora por niño o un televisor por aula o un nuevo currículum para sustituir el vínculo con el profesor. Cuando yo estudié educación, en unas casetas, aquí cerca, estaba de moda un horrendo concepto que se llamaba Tecnología Educativa. Esta idea es el fin de la educación porque retoma ese espíritu de la modernidad que cree que el método, algo exterior al alma del alumno, producirá, por mero procedimiento, la formación buscada. No es verdad.

De lo que no se habla en las facultades de educación es de ese eros pedagógico que es fuente de la vocación. Sin ese eros todo es medianía, aburrimiento, aprendizajes sin significado, incluso frustración y

hasta odio mutuo entre maestros y alumnos. Hay que aclarar por cierto, y mucho más en nuestro país, que ese eros no es el apetito sexual, sino su transformación, su sublimación, su transubstanciación en alma. Porque el maestro lucha por estar más allá de esa corporalidad que puede pervertir su profesión. Steiner dice que el

maestro mira atrás y ve la sombra de un eunuco. Y, a propósito de esto, voy a terminar con una cita de un gran maestro contemporáneo, Frank McCourt. En su libro *El profesor*, cuenta que cuando era maestro en una escuela pública en Nueva York el director lo llamó a la oficina y le preguntó:

—¿Y, señor Mac Court, ya fue padre?

—No todavía no, respondió.

—¿Y que quiere, un varón o una niña? Le preguntó el director.

—Ay, me da lo mismo —le respondió.

—Bueno, dijo el director, mientras no sea asexuado...

—Bueno, dijo Mc Court, si lo es, lo criaré para director de colegio.

Dentro de la experiencia





La investigación: acción en el aula universitaria la observación sistemática como herramienta para mejorar nuestra práctica pedagógica

Edith Betty Alfaro Palacios

INTRODUCCIÓN

Imberton (2002) afirma que investigar en educación se hace necesario para producir cambios, para revisar el conocimiento educativo existente y para generar conocimiento que permita una mejor formación de ciudadanos, es decir, —como afirma Benedicto XVI— formar a la persona a fin de capacitarla para vivir con plenitud y aportar su contribución al bien de la comunidad teniendo como objetivo la búsqueda de una sociedad más justa y más libre. Ello requiere de un profesorado más autónomo que lo

pueda provocar. En este sentido se plantea (1) redescubrir educadores que lo sean realmente y (2) que la reflexión, como capacidad de mejora constante de la humanidad, es imprescindible en educación.

Estamos de acuerdo en que la educación y la enseñanza, como prácticas sociales, requieren tanto de un proceso de investigación constante como de que el conocimiento producido sea analizado y compartido con los protagonistas activos. Esto que parece obvio, en educación no lo es porque existe una separación entre

la teoría y la práctica. Creemos que la investigación es la base de la enseñanza y la investigación-acción se presenta como una herramienta alternativa para hacer realidad este postulado.

La investigación-acción como práctica reflexiva de los profesionales permite ser reflexivos en la acción y pensar en lo que se hace en el momento mismo en que se hace. Aprender en la acción es la posibilidad que abre este tipo de investigación no solo para la formación permanente de los profesionales de la educación sino para la formación inicial docente. Históricamente el docente ha sido el agente pasivo de la investigación, guardándose esta solo para los «académicos». En cambio a través de la investigación-acción el docente se convierte en el maestro investigador que reflexiona sobre su propia práctica pedagógica y la transforma, porque el auténtico educador toma en serio la curiosidad intelectual (Benedicto XVI: 2007).

El presente estudio, realizado aplicando la investigación-acción, muestra una experiencia realizada en la formación inicial docente y se aplicó en el aula universitaria. Sin embargo, esta no es privilegio de ella. Se puede aplicar en el aula escolar de cualquier nivel. El formato bajo el cual se ha realizado el trabajo puede ser una herramienta de provocación para que los docentes de nuestras instituciones educativas se animen a investigar.

El trabajo consta de las siguientes partes: (1) el plan de investigación-acción, (2) la indagación sobre el problema o marco teórico, (3) estrategias de la propuesta de acción reflexiva que se desprenden del marco teórico, (4) la evaluación global de la propuesta, (5) la autorreflexión sobre el proceso, y por último (7) planteamientos para seguir mejorando la práctica profesional.

PLAN INICIAL DE INVESTIGACIÓN – ACCIÓN (I/A)

1.1 Definición e indagación del problema de investigación

La investigación parte de la siguiente pregunta:

¿Cómo mejorar la capacidad de observación, a través del curso de Ecología y Educación, para promocionar la capacidad de investigación docente en las estudiantes del III ciclo de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica Sedes Sapientiae?

¿Por qué?

Porque a través de mi experiencia como docente universitaria y como formadora de docentes en servicio, me he podido dar cuenta que en la concreción curricular de formación inicial no promovemos el logro -en los alumnos y alumnas de educación-

de esta capacidad tan importante para observar la realidad del aula y ellos egresan de las universidades y de los institutos pedagógicos con limitaciones para realizar esta actividad tan importante tanto para la investigación como para el logro del mejoramiento de la calidad educativa tan reclamada en estos momentos.

Siempre he reflexionado que cada uno de los docentes deberíamos apuntar hacia el logro no solo de esta capacidad sino de todas las del perfil del estudiante de educación, a través del desarrollo de nuestros cursos, claro está, y a partir de un trabajo en equipo de todo el claustro universitario. Por ejemplo, si en el perfil del egresado está el desarrollar la capacidad de comunicación —porque el docente tiene que ser un excelente comunicador—esta no solo se debe desarrollar en el área de comunicación, sino en todas las áreas y el contenido temático de cada curso nos debe servir como medio para promover dicha capacidad.

Este estudio se centrará en cómo mejorar la capacidad de observación, factor importante en la formación del ser humano porque como afirma Giussani (2005) la educación tiene más valor cuánto más invita a prestar atención a la realidad. Además, que esta capacidad es imprescindible para promover la capacidad de investigación que debe desarrollar

todo maestro y maestra. Creemos que a partir de los resultados de la presente investigación-acción se puede hacer nuevos planteamientos para la mejora de otras capacidades docentes.

¿Qué necesito conocer sobre el problema antes de iniciar su mejoramiento?

Para poder trabajar en este problema necesito conocer:

- El plan de formación inicial docente de la universidad donde laboro.
- Indagar si las alumnas realizan la observación como metodología de aprendizaje, desde los diferentes cursos que desarrollan a lo largo de la carrera.
- Entrevistar a mis colegas de la universidad para conocer si es que ellos trabajan esta capacidad desde el desarrollo de sus cursos.
- Necesito conocer, además, tanto técnicas que ayuden a promover el proceso de observación como instrumentos en los cuales pueda recoger la información obtenida. Información que será, después, analizada.

¿Cómo voy a obtener la información necesaria para conocer más sobre el problema?

Esto lo haré a través de:

- a) Información de los alumnos: obtenida mediante entrevistas, observación en clase y de la revisión de mis diseños de clases.
- b) Información de docentes y autoridades obtenida a través de: entrevistas, tanto con el decano de la facultad, con el fin de solicitar permiso para recoger información, como



con docentes para conocer su parecer sobre la importancia de la observación en la formación de los futuros docentes.

- c) Información teórica de autores: a través de internet, de bibliotecas universitarias, revistas pedagógicas. Entre otras fuentes.
- d) Otra información: una experiencia previa

Esta preocupación de desarrollar capacidades docentes, como la observación, a través de las diferentes asignaturas siempre ha estado presente en mi quehacer pedagógico. Es así que, a partir del desarrollo de las clases en el curso de Ecología y Educación he trabajado —todo el ciclo pasado— con la observación como una metodología de aprendizaje y me he podido dar cuenta de que los y las estudiantes tienen dificultades para recoger información y para describir el contexto o el objeto que están observando. También me he percatado que la dificultad se ha debido a que las orientaciones dadas, de mi parte, no fueron lo suficientemente claras.

Todo ello permitió que me diera cuenta de que la observación es un proceso complejo, que promueve el desarrollo de otras capacidades como el análisis, la reflexión, la toma de decisiones, la comunicación, entre otras. Además, comprendí que la información que recogían debía ser sistematizada y analizada y para ello necesitábamos un instrumento —como el cuaderno de campo— donde recogerla.

Por otro lado, en mi experiencia como formadora de docentes en servicio, me di cuenta de que los maestros no incorporamos la observación como una herramienta necesaria para recoger información importante que nos pueda servir para evaluar nuestro quehacer educativo.

Es más, muchas veces mandamos al niño, niña o adolescente a observar, pero nos les enseñamos a realizar este proceso y es que el docente no puede enseñar lo que él no sabe porque no fue preparado en su formación inicial. Solo sabe que tiene que hacerlo porque «así lo dice el programa», pero no lo hace de manera sistemática y menos utiliza este método para recoger información valiosa sobre su práctica educativa para transformarla.

Me he dado cuenta, también, de que si bien es cierto que hago anotaciones sobre el comportamiento, el aprendizaje, el trabajo en grupo en las clases que doy en el aula, no siempre recurro a estas para entender y mejorar mi propia práctica. Estas anotaciones no siempre tienen un objetivo definido.

Con esta experiencia he aprendido que la *observación sistemática*, como la que desarrollan psicólogos y sociólogos es muy importante para hacer investigación, y me pregunto: ¿por qué si se quiere que los docentes investiguemos a través del aula no nos enseñan a observar?, ¿por qué si siempre se nos dice que el aula es nuestro laboratorio, no nos enseñan a observar el aula?, ¿por qué si la observación es la base de toda investigación, no se incluye en el currículo de formación docente? Con estos aprendizajes el docente podría «leer» en el aula, donde se desempeña, todo lo que ocurre en ella y así plantearse continuamente

propuestas de mejora, porque «... no están nunca tranquilos» (Giussani 2005: 27).

1. 2. *Elaboración de mi propuesta de acción reflexiva*

*¿Cómo voy a mejorar el problema?
¿A través de qué propuesta de acción? ¿Puedo ponerle algún nombre específico que resuma la propuesta?*

El problema detectado lo pretendo mejorar ejercitando la capacidad de observación de manera sistemática, es decir, que las estudiantes sean capaces de proporcionar una descripción de lo que están observando a partir del planteamiento de objetivos. Esto se hará a través de la observación de hechos, fenómenos u objetos, pero primero les daré el marco teórico que les permita conocer qué es la observación y qué se requiere para realizarla.

Es a través del ejercicio que pretendo ir mejorando esta capacidad, dado que, como cualquier capacidad se mejora a través del ejercicio. Para ello, voy a elaborar guías de observación que orienten a las estudiantes en la percepción e interpretación de los hechos, fenómenos u objetos que observarán. La información recogida la registrarán en un cuaderno de campo, después la analizarán y reflexionarán sobre el proceso. Es a través de este análisis y reflexión

que ellas pueden darse cuenta de cómo lo realizaron. Ello les permitirá ir mejorando continuamente.

En resumen, los momentos serán:

- Ejercicios de observación a través de la guía.
- Registro de la información en cuaderno de campo
- Descripción de los hechos, objetos o fenómenos observados
- Análisis y reflexión de la información recogida.
- Propuesta de mejora de dicha observación.

Voy a comparar el antes y el después para conocer cómo observan antes de aplicar las guías de observación y después de aplicarlas. Ello ayudará a analizar y comparar los resultados y ver si hay algún cambio. De esta manera se irá reajustando continuamente todo el proceso. En forma paralela haré la observación del aula en la que se está aplicando la experiencia y analizaré los ejercicios que realizan las estudiantes y la información la registraré en un cuaderno de campo para reflexionar sobre la propuesta.

El nombre que podría dar a la propuesta es: ¿cómo observar a través de las ciencias?: un punto de partida para mejorar la capacidad de observación en la formación

docente. O: La guía de observación y el cuaderno de campo en las ciencias: dos instrumentos para mejorar la capacidad de observación en la formación docente.

¿Por qué esta propuesta creo que es mejor que otra?

Porque los docentes necesitamos instrumentos que nos orienten en la estimulación de esta capacidad, tanto para los profesionales como para los alumnos en la formación inicial docente. Además, estos instrumentos que son usados para desarrollar esta capacidad en otras profesiones como la psicología y la sociología, vienen siendo adaptados a los requerimientos docentes, en universidades colombianas, chilenas y españolas como la de León. Además porque «[...]la observación sistemática se está convirtiendo en una parte cada vez más importante de la formación de los profesores [...] del trabajo de formación y a la influencia de la idea del profesor como investigador» (Croll 1995: 25).

¿Qué principios de ética profesional guiarán mi propuesta de acción?

La elaboración de la propuesta se guiará por los siguientes principios de ética profesional:

- Citaré las fuentes como principio de respeto a la propiedad intelectual.

- Si adaptó algún instrumento citaré el autor, para respetar la autoría.
 - Me comprometo a realizar la investigación por mis propios medios y a darle el rigor científico, es decir, aplicaré los instrumentos que he propuesto (entrevista y cuestionario).
 - Me informaré a través de diferentes fuentes, sobre el problema identificado y la propuesta, para darle sustento teórico.
 - Aplicaré los ejercicios, los analizaré y reflexionaré sobre la tarea de investigación en la que me he embarcado.
- a) Las conversaciones sostenidas con psicólogos y sociólogos sobre el tema de la observación, preguntándoles cómo les enseñaron a observar en su formación profesional, con la finalidad de poner en práctica tanto en la ejecución de mis clases como en la aplicación del proyecto.
- b) La consulta a fuentes bibliográficas y de internet para elaborar el marco teórico.
- c) La experiencia previa desarrollada en el semestre anterior con el grupo de estudiantes del tercer ciclo y con el cual todavía tengo deudas porque no pude alcanzar los objetivos que me propuse —que ellos sean capaces de seguir el proceso de observación para que después lo puedan trasladar a la aplicación en el aula—.

II INDAGACIÓN SOBRE EL PROBLEMA

2.1. *¿Cuáles son las fuentes que más he podido aprovechar para la indagación sobre el problema?*

Las fuentes que más he podido aprovechar son:



2.2 Los textos que sustentan este trabajo son los siguientes:

- a) *Técnicas de Investigación Social* de Ezequiel Ander-Egg (1993), el autor hace referencia a la observación como una de las técnicas de recopilación de datos y de captación de la realidad sociocultural de una comunidad o de un grupo social determinado. Esta recopilación de datos e información de hechos de la realidad y de la gente en su contexto, se hace utilizando los sentidos. Para que la observación tenga validez es menester que la *percepción sea intencionada o deliberada*, porque se hace *con un objetivo determinado*. Este sustento teórico es el que guía la investigación-acción que estoy realizando, porque la observación que hago y que oriento en las alumnas tiene un propósito determinado con anterioridad. Además, intento que las estudiantes se den cuenta de ello y lo pongan en práctica elaborando guías de observación para los estudiantes a los cuales ellos se van a dirigir. En el mismo texto, se cita las características de la observación consideradas por Sierra Bravo (expuestas líneas abajo). Estas han guiado el trabajo con los alumnos y me permiten ser reflexiva en cada momento —con lo que estoy aplicando—, por ejemplo, en el momento de recoger datos

soy capaz de darme cuenta que mejor debo postergar esta actividad, o, que la tarea que están realizando las estudiantes debe ser para otro momento. En fin, a cada momento estoy evaluando, «controlando», «monitoreando» lo que tengo que hacer, esto me permite enmendar ciertas acciones o tomar algunas decisiones en el instante.

También han guiado mi trabajo, algunas normas para realizar una observación sistemática y controlada, citadas por el mismo autor, las cuales he aplicado a lo largo de este proceso, estas son:

- Utilizar la *observación con un objetivo* bien determinado dentro del proceso de investigación a realizar. Antes de iniciar el trabajo sobre el tema es menester definir *el qué* y *el para qué* de la observación.
- Es necesario tener una *guía de observación*, acerca de los aspectos que se pretende investigar, aunque ésta siempre será una lista abierta, pues una vez en el terreno pueden aparecer elementos que no se habían previsto inicialmente.
- Determinar los instrumentos a utilizar para el *registro de la información* y de los datos.
- Realizar el trabajo de manera *responsable y sistemática*.

- Las observaciones se deben *poner por escrito lo antes posible*, ya que no siempre se pueden tomar las notas en el momento.

b) *Metodología de la Observación en las Ciencias Humanas* de María Teresa Angüera, (1985). Aquí se afirma: «[...] Observar es advertir los hechos como espontáneamente se presentan y consignarlos por escrito, en primer lugar se perciben tales hechos y se expresan mediante palabras, signos u otros hechos [...]» (p. 21). La autora hace una distinción entre el observador científico y el testigo ordinario de los hechos. El primero tiene que hacer una comprobación del fenómeno que tiene a la vista; en cambio, el segundo no intenta llegar al diagnóstico y son muchos los sucesos que pasan desapercibidos. Por otro lado, la autora sostiene que la observación se convierte en técnica en la medida en que:

- Sirve a un objetivo de investigación,
- Es planificada sistemáticamente,
- Es controlada y relacionada con proposiciones más generales en vez de ser presentada como una serie de curiosidades interesantes.

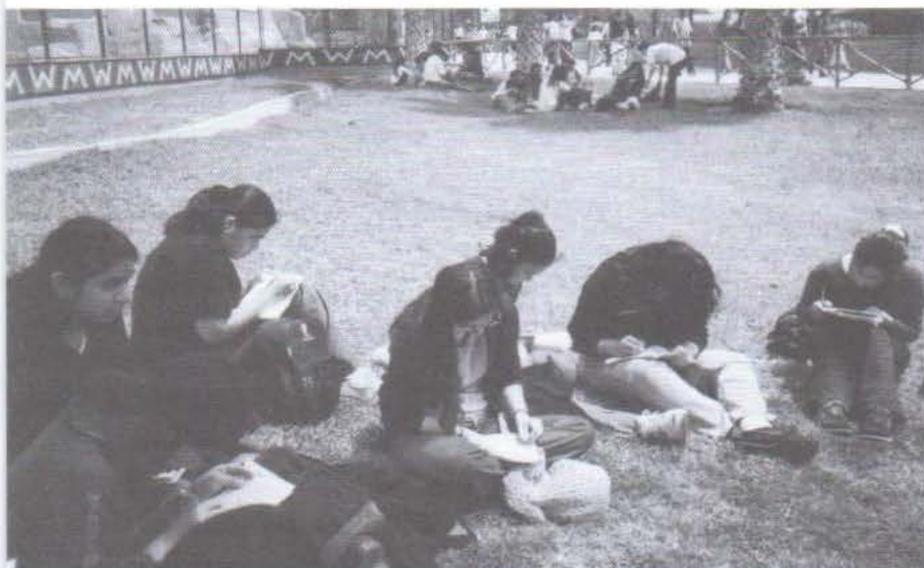
- Está sujeta a comprobaciones de validez y fiabilidad.

Por otro lado, esta fuente ayudó a clarificar la aplicación de la técnica en lo que se refiere a las fases de la observación:

1. Formulación del problema, el que se inicia con una observación exploratoria.
2. Recogida o registro de los datos.
3. Análisis e interpretación de los datos, aquí se procede a la elaboración de las conclusiones interpretando de tal manera que podamos obtener resultados útiles para nuestro estudio.
4. Comunicación de resultados, se informa sobre los hallazgos a las personas que se interesen por el trabajo realizado y a las que se podrán motivar y estimular en su continuación.

Estas mismas fases son las que han guiado la aplicación de las técnicas empleadas en este proceso en el aula del III ciclo de educación de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

Esta fuente también me hizo comprender que la observación es un proceso que es la conjunción de percepción e interpretación. Tanto Ander-Egg, como Angüera, tienen muchos puntos de coincidencia, por eso los he tomado como guía del presente trabajo de investigación.



c) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* de J. P. Goetz (1988) de esta fuente he podido extraer datos sobre la observación participante como principal técnica de recogida de datos. En ella el investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia y vive del mismo modo que ellos y anota sus interacciones en notas de campo que toma en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos. Esto es precisamente lo que vengo realizando a lo largo de la aplicación del proyecto, además intento que los alumnos vivan la experiencia para que interioricen el proceso de la observación y puedan aplicarlo después en el aula donde ellos van a practicar. Puedo afirmar que alguno de ellos ya trabaja en aula, esto les permite aplicar inmediatamente

lo que aprenden y pueden dar fe de cómo les ha ido.

Goetz afirma, también, que en las notas de campo el investigador incluye comentarios interpretativos, basados en sus percepciones. La observación participante sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad. Esto es lo que hago para ver si lo que estoy aplicando está dando resultados y de esta manera continuar o enmendar el plan que estoy aplicando.

d) *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* De Margarita Silvestre Oramas y Zilberstein Toruncha (2001) los autores afirman que la observación y descripción guiada de objetos, modelos o representaciones de hechos, fenómenos o procesos naturales o sociales, responde a cómo son estos. Afirman, además, que el observar se debe convertir en un *acto consciente*, que permita no solo «ver» sino «ver inteligentemente» y comprender la importancia de observar y describir para toda actividad humana. De esta manera, la observación, se convierte en el punto de partida en la asimilación de conceptos, generalizaciones, juicios, entre otras capacidades que se puedan estimular. Por otro lado, afirman que el control de la

calidad de lo observado se hace mediante la descripción oral o escrita, ello contribuye además a perfeccionar la expresión en los alumnos. Estos autores, sobre todo, han guiado mi trabajo en el aspecto pedagógico que es el campo en el cual ellos han experimentado.

- e) *Sabes enseñar a describir, definir, argumentar* de Mercedes López López (1998) es otra de las fuentes que ha apoyado el aspecto pedagógico de la propuesta. Esta autora afirma que la observación es la percepción voluntaria, premeditada, planificada de los objetos o fenómenos del mundo circundante. Sostiene, también, que es una forma activa del conocimiento de la realidad que se percibe mediante los sentidos y que se denomina con la palabra. La calidad de la observación depende sobre todo de la precisión y claridad con que se plantea la tarea: qué es lo que se va a observar y desempeña un papel muy importante el planteamiento de tareas parciales y concretas. Fue este aporte lo que me llevó a plantear las actividades de la propuesta en dos etapas. En la primera, se realizaron sin guías de observación y en la segunda, las observaciones se realizaron con guías elaboradas con un fin determinado, por ejemplo,

observación y descripción de un ecosistema.

Los aportes de esta autora me ayudaron a cimentar, aún más, la idea que ya tenía, de que la observación y la descripción están íntimamente ligadas. Al respecto ella afirma que la descripción se relaciona fundamentalmente con la observación, una apoya a la otra en su desarrollo y ambas constituyen bases para la asimilación del conocimiento. En la elaboración de las guías que he utilizado en el plan de mejora, me he apoyado en el aporte que la autora ofrece para apoyar el desarrollo de esta habilidad «[...] en las etapas iniciales del desarrollo de la descripción, el maestro puede dar apoyo al alumno para lograr que esta sea mejor y más completa, con frases breves o preguntas como las siguientes: ¿qué ves?, ¿qué es?, habla sobre cada una de las partes, ¿de qué color es?, ¿de qué está hecho?, ¿qué más?, ¿qué falta?, fijate bien, ¿dónde está?, ¿qué hace? [...]» (p. 8).

- f) *La Observación y su metodología en la Educación Primaria* de Yolanda Soberats López, en Revista EDUCACIÓN (abril 2000). En este artículo la autora ofrece las acciones generales para realizar la observación, entre

las que consigna. Determinar qué va a observar

- Precisar para qué lo va a observar
- Seleccionar los aspectos específicos que va a observar
- Determinar cómo lo va a observar
- Realizar la observación
- Escribir los datos en un cuaderno o memorizarlos
- Interpretar y llegar a conclusiones
- Informar los resultados obtenidos

Todos estos puntos sirvieron para orientar mi propuesta en el aula.

g) *Doce formas básicas de enseñar* de Hans Aebli (1988) según este autor las percepciones que se logran a través de la observación son elaboraciones de información que necesita de esquemas o representaciones mentales previas —que se van construyendo en procesos de aprendizaje que continúan durante toda la vida—. Ello precisa que el docente tiene que saber observar para poder estimular esta capacidad en los estudiantes y debe haber pasado por la experiencia consciente del proceso de formación de representaciones mentales del objeto, fenómeno o proceso para ejercitar a los estudiantes en esta experiencia.

El maestro se da cuenta si el alumno ha logrado la formación de representaciones mentales de lo que observa sólo hasta el momento en que lo hace dibujar o responder con palabras. Por ello, afirma que el contacto sensorial con el objeto es una condición necesaria pero no suficiente para que se produzca. Los aportes de este autor me ayudaron a comprender la importancia de las representaciones mentales que tienen mis alumnos, sobre lo que se les va a enseñar. Me ha ayudado a entender, también, que si ellos no tienen la representación mental, por ejemplo, de una mesa no van a entender cuando se les hable de las funciones de ella porque no están dentro de sus estructuras mentales y me he preguntado ¿cuántas veces les habré hablado sin percatarme de que ellos tengan las representaciones mentales necesarias?

h) *La Observación sistemática en el aula* de Paul Croll (1995) Este autor afirma que la observación sistemática en el aula se aplica a cualquier procedimiento empleado para describir sucesos e interacciones que se producen en la misma. La observación sistemática trata de llegar a descripciones de clase que sean absolutamente explícitas en sus

propósitos, por ejemplo describir el proceso de observación que realizan los alumnos. Estas afirmaciones como las vertidas por otros autores en los cuales vengo basando mi experiencia, contribuye a afirmar mi concepción al respecto. De este autor he tomado algunos de los aspectos fundamentales de la observación sistemática, que han guiado mi experiencia



y que son coincidentes con lo expuestos anteriormente:

- 1) El o los propósitos han de ser definidos antes de comenzar la recopilación de datos.
- 2) Proporcionar datos que puedan resumirse y relacionarse con otros datos.

Además el mismo autor, con respecto a la formación inicial docente afirma que: «[...] el uso de la observación sistemática en los programas de formación de profesores [...] está

asociado a aquellos profesores que se hayan investigando su propia práctica... » (p. 26) y esta afirmación se relaciona justamente con lo que estoy realizando en el aula universitaria: observando mi propia práctica pedagógica.

- i) Debo mencionar también que este trabajo tiene una orientación multidisciplinaria. Es así que, en los diálogos establecidos con profesionales de la psicología educativa, de sociología y docentes de la universidad donde trabajo hemos llegado a la conclusión de la gran importancia de enseñar a observar a los estudiantes de pedagogía de todas las universidades e institutos pedagógicos, y que esta capacidad debe estar explícita en el currículo de formación y no como lo está ahora, de manera implícita; es decir, el docente que así lo entiende la desarrolla y el que no, la pasa por alto.

III LAS ESTRATEGIAS DE LA PROPUESTA DE ACCIÓN REFLEXIVA

3.1. ¿Qué estrategias se desarrollaron según lo previsto?

Las estrategias que se han desarrollado en esta investigación –acción, son:

1. La elaboración y aplicación de guías de observación para cada uno de los temas que se vienen desarrollando en el curso, para que las alumnas puedan describir, definir y explicar algunos fenómenos naturales, procesos biológicos, organismos vivos (plantas, animales) y sucesos del contexto como la contaminación ambiental. Estas guías de observación no solo generarán la descripción sino también la definición, el análisis y hasta la toma de decisiones. Durante la aplicación de esta estrategia se desarrolló, primero, el marco teórico sobre la observación y, segundo, observaron láminas, paisajes naturales y se realizó una visita a un parque de la ciudad.
2. Registro de las observaciones en el cuaderno de campo: durante esta estrategia, igual que en la anterior, tuvimos primero que hacer el marco teórico del concepto, manejo e importancia del cuaderno de campo como herramienta valiosa en el registro de información, esto porque las estudiantes y yo creemos que en general no hay una práctica en el uso de este instrumento. Es por eso que al comenzar la experiencia se hizo difícil su uso, pero después con algunos ejemplos y con la lectura del diario de campo de la

maestra investigadora esta tarea fue haciéndose cada vez más fácil y hasta se convirtió en una experiencia agradable para ellas.

3. Análisis de las anotaciones realizadas en el cuaderno de campo para reflexionar sobre lo sucedido y poder tomar decisiones sobre el planteamiento de una posible mejora. Esta estrategia es muy importante porque permite reflexionar sobre lo que hacemos; leyendo sobre lo que se ha escrito es que una se va dando cuenta de lo que en verdad ha sucedido. Además, nos brinda la oportunidad de plantear acciones de mejora en espiral. Esta estrategia tiene un valor agregado y es que las alumnas mejoran su nivel de redacción, tan importante para una buena comunicación sobre todo en estos momentos en que se ha planteado la urgencia de la comprensión lectora y de la redacción de textos, como medidas para mejorar la calidad educativa.

3.2. *¿Qué estrategias tuvieron que cambiarse o anularse? ¿Por qué?*

Básicamente se han aplicado las estrategias previstas, no se ha cambiado ninguna, más bien, tuvo que introducirse una nueva estrategia.

3.3. *¿Qué nuevas estrategias tuvieron que generarse? ¿Por qué?*

La nueva estrategia que tuvo que introducirse fue: aprender a preguntar. Reflexioné sobre la importancia de que las alumnas no solo deben aprender a observar sino que —como consecuencia— también tienen que aprender a preguntar. El aprendizaje del proceso de observación requiere de guías de observación y para ello tenían que plantear preguntas dirigidas a estudiantes del nivel en el que se están formando (inicial o primaria).

Por ello, se agregó este nuevo punto en la propuesta. Hicimos todo un análisis del valor pedagógico que tiene la pregunta y de la importancia que tiene el que ellas aprendan a preguntar; realizamos muchos ejercicios de planteamientos de preguntas y respuestas, primero a través de lecturas que se hacían en el aula y después con ejercicios que se dejaban como tarea. La estrategia se complementó con la observación de láminas que contenían gráficos de los temas que íbamos estudiando (ciclos bio-geo-químicos), seres naturales (plantas y animales) y objetos.

IV HACIA UNA EVALUACIÓN GLOBAL DE LA PROPUESTA DE ACCIÓN REFLEXIVA

4. 1. *¿En qué medida logré mejorar el problema a través de mi propuesta de acción reflexiva?*

¿Cómo puedo dar evidencias, indicios de mejora?

De la información recogida tanto con el cuestionario como con las entrevistas realizadas a docentes puedo decir que en este nivel, por lo menos, se ha iniciado una sensibilización sobre el uso de la observación y se ha empezado a considerar el desarrollo de esta capacidad a través de nuestras clases. Citaré ejemplos de estas evidencias obtenidas en conversaciones posteriores a las entrevistas realizadas a docentes de distintas áreas:

- a) La docente del mismo curso en el turno noche, se animó e introdujo en el desarrollo de sus clases ejercicios con guías de observación para los diversos temas del curso. Queda pendiente conversar con ella para conocer como le ha ido y sobre todo saber si logró mejorar su práctica docente.
- b) La docente de ciencias sociales afirmó, en una conversación con la docente investigadora: «... ahora que estamos conversando me doy cuenta de que tengo que enseñar a nuestros alumnos a observar, pero de manera sistemática y además debe estar presente en el silabo, porque si no, lo damos por entendido, y como no lo tenemos explícito no la desarrollamos... yo también me he dado cuenta que mis

alumnos no saben observar y en mi curso también la necesitan».

- c) La docente del área de matemática, después de decirme «¡ah! usted es la de la observación» (ella es del personal directivo de la universidad), manifestó: «... ¡qué interesante!, en otros países como Japón a los niños se les enseña a observar desde muy temprano y es una capacidad que los japoneses la tienen muy desarrollada y es muy necesaria en la carrera docente...».

Diremos entonces que, a nivel de sensibilización docente, hemos llegado a rescatar y a poner en evidencia una capacidad importante a desarrollarse durante la formación inicial de los docentes.

Análisis de la información recogida a través de la entrevista y cuestionario aplicado a las docentes de la universidad:

Según las entrevistas realizadas, el ochenta por ciento de las docentes tiene menos de diez años en el desempeño docente en el nivel universitario, en este mismo porcentaje creen que debemos desarrollar tanto los contenidos del área como el desarrollo de las capacidades docentes. Solo el veinte por ciento opina que el desarrollo de capacidades es más importante que el desarrollo de contenidos del área.

Todas las docentes entrevistadas consideran que es importante porque «...con la observación les despiertas el interés por investigar [...] porque es el primer paso para realizar una investigación [...]», además todas están de acuerdo que se puede desarrollar de diferentes maneras y a través de todos los cursos, afirman también que es una capacidad docente que tendríamos que desarrollar desde su formación inicial.

Las docentes entrevistadas también afirman que esta capacidad les ayuda a reflexionar, a tomar conciencia de los problemas en el aula para producir un cambio.

En cuanto al cuestionario que se aplicó los resultados son los siguientes:

1. A pesar de que la gran mayoría de las docentes afirman utilizar la observación como metodología de aprendizaje en sus estudiantes, sin embargo, utilizan como recursos didácticos, en su gran mayoría, la separata y no los instrumentos que podrían ayudar al desarrollo de esta capacidad como las láminas, la guía de observación y el cuaderno de campo.
2. El cien por ciento de las docentes opinan que la observación es una capacidad que se debe desarrollar desde el inicio de la carrera docente y debe ser incluida en el currículo de formación inicial.

3. El cien por ciento de las docentes opina que la capacidad de observación desarrolla la capacidad de investigación en los estudiantes de educación y es necesaria para su desempeño profesional.
4. Las docentes opinan que el desarrollo de esta capacidad se puede promover a través del uso de láminas, paseos y uso del anecdotario.

Análisis de la información recogida a través de la entrevista y del cuestionario aplicados a las alumnas de la universidad

Primero haré un análisis de la recolección de información antes de aplicar la propuesta de acción reflexiva para poder darme cuenta del nivel de logro obtenido con su aplicación.

Al respecto diré que ellas manifiestan estar muy interesadas en esta nueva metodología diferente a las que usan los demás docentes, a pesar de que nos demoramos más en el desarrollo de los temas se dan cuenta que además de aprender el curso están desarrollando dos capacidades docentes que le van a servir en el desempeño de su tarea. Ello les permitirá convertirse en «el docente investigador» que se establece en el perfil del docente peruano: «[...] El maestro debe ser también un investigador [...] la función de investigación tiene que ver con la necesidad de descubrir y mantenerse

al día en un mundo que cambia constantemente [...] el maestro tiene que estar instrumentado para percibirlo y analizarlo, a fin de evitar de que su aula solo se limite a contemplar museos en lugar de la realidad [...]» (OEI 2003) y me pregunto ¿cómo vamos a instrumentar a nuestros alumnos y alumnas de educación si no es a través de herramientas como la observación? Ello les permitiría conocer el aula en la que se desempeñan para mejorarla.

La aplicación de esta propuesta no solo me permite revisar mi práctica pedagógica y reflexionar sobre ella, sino que además aprendo a la par con mis alumnas. Me he dado cuenta, por ejemplo, que para desarrollar capacidades en los estudiantes necesitamos ejercitarlas en ello y tenemos que darles un tiempo de ejercitación para alcanzar el nivel de logro deseado.

Además, puedo informar que no basta escribir en el cuaderno de campo, que ya de por sí es muy importante, sino que además tenemos que darnos un tiempo para volver a leerlo en el momento preciso, por ejemplo, cuando nos damos cuenta que de repente nuestros alumnos no están alcanzando los objetivos planteados. El volver a leer el cuaderno de campo nos hace darnos cuenta del nivel en el que se iniciaron y el nivel en el que están ahora, o nos permite tomar conciencia de que el tiempo que le estamos dando a un ejercicio

es muy poco. Nos permite, también, cerciorarnos de que el ritmo de aprendizaje es diferente en cada uno de los seres humanos, esto entre otras cosas que poco a poco e ido descubriendo.

De la información recogida en la entrevista previa, podemos afirmar que:

Las alumnas, en un 80%, manifiestan que tanto el desarrollo de los

desarrollar a través de las visitas de campo, visita a museos, elaborando maquetas o a través de la observación de láminas. Consideran, en un cien por ciento, que la observación promueve la capacidad de investigación porque les permitirá conocer lo que sucede y porque la observación es el primer paso de la investigación. El cien por ciento de las alumnas opinan que la capacidad de observación se debe desarrollar a través del currículo de formación inicial y a través de los



conocimientos como el desarrollo de las capacidades docentes son importantes. Solo el 20% afirma que el desarrollo de las capacidades es más importante por que estas les permiten producir aprendizajes en sus alumnos. Un 60% afirma que las capacidades docentes que deberíamos desarrollar en los estudiantes de educación son la observación, la comunicación, la comprensión lectora, entre otras.

Las alumnas manifiestan también que la observación se puede

diferentes cursos, como lo hacen en otras carreras como la de psicología, por ejemplo.

A través del cuestionario aplicado a las alumnas y del análisis realizado, hemos podido recoger las siguientes inquietudes:

- En cuanto a la importancia de la observación, las respuestas son variadas. Así, el 29% de las estudiantes afirma que les permite su desarrollo, el 47%

consideran que les permite conocer al niño y detectar sus problemas, un 18% porque el profesor puede ayudar al estudiante y un 6% opina que le permite percibir su alrededor.

- Un 41% de las alumnas manifiesta que para realizar una observación se necesita motivación y atención, un 23% que lo que se necesita es atención y tomar nota, un 11% opina que requiere además de atención una guía de observación, en el mismo porcentaje manifiesta que necesita raciocinio crítico e interés y en el 11% no contesta. Como podemos observar mayoritariamente las alumnas manifiestan que para observar requieren por lo menos de atención.
- El 35% de las alumnas expresan que la observación les va a permitir el desarrollo de otras capacidades, el 11% afirma que les ayudará a investigar pero el 23% cree que les va a poder ayudar a los alumnos y un 17% piensa que les ayuda a resolver problemas de la realidad.
- El 70% de las alumnas encuestadas creen que la observación es fundamental para el desarrollo de la capacidad de la investigación y el 11% no contesta.
- Además, el 70%, considera que esta capacidad debería considerarse en el currículo

de formación inicial porque les permitirá conocer las necesidades, los problemas y logros de sus alumnos, mientras que el 23% considera que con ello pueden mejorar las decisiones que tomen.

A nivel de las alumnas, puedo afirmar que poco a poco se está logrando

- Una mejora en la capacidad de la comunicación tal como afirman López, Silvestre y Zilberstein. Las alumnas que empezaron con un simple listado de cosas que observaban hoy se expresan con mayor fluidez y hacen interpretaciones de lo que observan, y las que empezaron en mejores condiciones, experimentan una mejora en su nivel de redacción y de comunicación oral va mejorando cada día y ellas se percatan de ello, cuando expresan «... estoy aprendiendo a poner más atención a las cosas, a ser más ordenada», «ahora vuelvo a leer lo que escribo y cambio las palabras que no se ajustan a lo que quiero expresar», «... las guías me apoyan, me dan pautas, me permiten seguir una secuencia...».
- Están aprendiendo a plantear preguntas, hecho que les está costando, pero poco a poco logran plantear mejores preguntas.

- Están aprendiendo también a elaborar guías de observación para los niveles en los que se están preparando.

Al igual que ellas yo también estoy aprendiendo, por ejemplo, a utilizar el cuaderno de campo, lo que antes para mí, era una simple anotación sin ningún objetivo determinado, hoy en cambio, anoto todo aquello que me sirva para analizar el logro del objetivo propuesto.

Además, con respecto al nivel de logro de la aplicación de acción reflexiva puedo afirmar lo siguiente: —esto a partir del análisis de la información recogida principalmente a través de un cuestionario aplicado un mes después y de las observaciones que he realizado y registrado en mi cuaderno de campo—considero que aún estando en la tercera parte de la aplicación de la propuesta he querido recoger información para ver cuál es la percepción de su aplicación, a medida que transcurre el tiempo puedo aplicar otro cuestionario o realizar entrevistas sobre las percepciones de las alumnas o hacer grabaciones de mis clases, lo que me ayudaría enormemente para analizarme dentro del aula, ya que es muy difícil autoobservarme. Todo ello ayudaría a reflexionar sobre lo que vengo aplicando y plantear cambios para la mejora.

4.2. *¿Cuál ha sido el instrumento que más me ha servido para recoger información de las evidencias?*

El instrumento que más me ha permitido recoger información, sobre la propuesta, es mi cuaderno de campo. En él he realizado el registro de las observaciones realizadas no sólo a las alumnas sino también en él he escrito sobre mis propias observaciones. Es decir, me he autoobservado y al comienzo me he percibido confundida porque tenía que hacer dos cosas paralelas: trabajar el contenido del curso y enseñar a observar. Es allí donde me di cuenta por qué algunos autores plantean enseñar las capacidades por separado. Al releer mis anotaciones me he dado cuenta que en pleno desarrollo de las clases he tenido que monitorear mi acción reflexiva, llevaba el control mental de lo que estaba haciendo en clase e inmediatamente enmendaba cuando me daba cuenta que así tenía que hacerlo.

Al comienzo de la aplicación de la propuesta, no lograba establecer de qué manera podía enseñar ambas cosas a la vez, temía confundirlas, pero pude establecer una estrategia y ahora lo hago en forma paralela y me va bien. Cuando quiero introducir una nueva estrategia, la enseño y hago ejercicios y después la aplico con el contenido del curso. Ello les permite relacionar el contenido que aprenden con la aplicación docente que ellas van a aplicar en el aula.

En cuanto al registro de las observaciones a las alumnas, este lo realizo —en el momento en que ellas observan, describen o explican— en el aula o minutos después de que termina la clase.

En el cuaderno de campo también he anotado mis percepciones acerca del avance del nivel de logro —de la promoción de la capacidad de observación— después de analizar los ejercicios de descripción, definición, explicación, entre otros. Esto, por ejemplo, permitió que me diera cuenta de que, al comienzo de la aplicación de la propuesta, en las descripciones que hacían solo enumeraban lo que observaban, se sentían desorientadas y no sabían que escribir, hoy realizan mejores descripciones aunque aún falta que algunas mejoren en cuanto a la redacción. Ello permite darme cuenta de que esta capacidad estimula el desarrollo de otras capacidades como la de comunicación por ejemplo.

Al revisar mi cuaderno de campo también me he percatado que no todas han iniciado la propuesta en el mismo nivel, unas han empezado en mejores niveles de redacción y de observación, pero también soy consciente de sus avances. Las alumnas que al inicio solo hacían una lista de lo que observaban ahora, por ejemplo, ya hacen interpretaciones de lo que observan y cuando les muestro una lámina me preguntan ¿qué debo observar? Ello me dice que ellas ya saben que una observación siempre

debe partir de un objetivo y que no se puede observar todo a la vez.

Cuando reviso las descripciones que realizan, cada vez que tenemos clases, mis percepciones las anoto en el cuaderno de campo para poder después establecer comparaciones. Ello ha permitido, en lo personal, mejorar el uso del cuaderno de campo, en él primero anotaba de todo, como lo hacían mis alumnas al inicio de la propuesta. Ahora solo anoto lo que me interesa, es decir aquello que me va ayudar a hacer la interpretación de la propuesta: el mejoramiento de la capacidad de observación. Esto me hace sentir más cerca de ellas: yo también me equivoco, yo también a veces no se qué hacer. Esta propuesta ha mejorado el uso que le doy al cuaderno de campo y puedo orientar mejor a las alumnas.

La relectura del registro de mi cuaderno de campo, permitió, primero, que me percate de que hay alumnas que aprenden muy rápido, otras que lo hacen más lento pero no por eso la calidad de sus descripciones es menor. Esto, como maestra, me hizo dar cuenta, primero, de que los seres humanos tenemos diferentes ritmos de aprendizajes y que la calidad de estos no tiene porque ser diferente entre el que aprende rápido o el que aprende más lento. Segundo, hacer algunos reajustes de la propuesta. Por ejemplo, un día me di cuenta, que no solamente yo debía preguntar, que

ellas también tenían que aprender a hacer preguntas porque tenían que elaborar guías de observación y a partir de ello introduje el valor pedagógico de la pregunta.

El análisis del registro en el cuaderno de campo hizo que me diera cuenta de que la capacidad de observación mejora el nivel de comunicación, como afirmábamos anteriormente. Ahora ellas empiezan a redactar con mayor claridad y con coherencia. Al hacerles notar sus progresos ellas se muestran satisfechas.

La revisión de mis planes de clases también me llevó a recoger y analizar información para darme cuenta si las actividades que estaban planteadas allí me servían para alcanzar los objetivos propuestos o es que no me estaban llevando al logro de ellos. Algunas veces tuve que rehacer los planes de clases y seguramente que si los vuelvo a revisar todavía tengo que plantear algunos cambios.

Otro instrumento que me ha ayudado en el recojo de la información, para ir evaluando mi propuesta y hacer las mejoras posibles, es el cuestionario que apliqué a mis alumnas un mes después de la aplicación de la propuesta, a través de él conocí que:

- > El 100% de las alumnas opina que el cuaderno de campo les permite tomar nota y reflexionar y el 91,67% opina que la guía

de observación orienta su atención porque les indica cómo empezar.

- > El 58% de las alumnas opina que la observación ha estimulado su capacidad de comunicación, solo el 8% opina que ha estimulado su capacidad de investigación y el 25% opina que incentiva su capacidad de descripción, clasificación y diferenciación.
- > El 58% de las alumnas opinan que la observación les permitirá hacer investigación en su aula porque les ayudará conocer a sus alumnos y sus problemas y el 25% opina que les permitirá profundizar en los temas.
- > El 58% de las alumnas opina que la observación le ayudaría a plantear el problema de investigación porque les permite identificarlo, el 16% opina que le ayudará a redactarlo mejor, otro 16% opina que le ayudará a crear su propio aprendizaje, esto nos hace ver que las estudiantes creen que el desarrollo de la observación es clave para la investigación.

Este análisis permite hacer algunas deducciones como: que las alumnas aún no perciben claramente que el desarrollo de la capacidad de observación va a permitir el desarrollo de la capacidad de investigación, esto me obliga a pensar que quizá se deba a que ellas se encuentran



en la tercera parte de la aplicación de la propuesta y aún falta mayor ejercitación porque como capacidad que es la observación no se desarrolla de la noche a la mañana, sino que es un proceso y toma tiempo; sin embargo, cuando se les pregunta si creen que la observación les va a ayudar a realizar investigaciones en su aula el 58% opina que sí porque les permitirá conocer a sus alumnos. Este recojo de información en el proceso mismo de la aplicación de la propuesta me obliga a realizar algunos ajustes, por ejemplo, el que ellas sean conscientes de que la capacidad de observación desarrolla otras capacidades como la capacidad de investigación y que esta además es una capacidad compleja que está

unida a otras como la capacidad de comunicación.

4.3. ¿Qué problemas he tenido con la recogida y procesamiento de la información?

Uno de los mayores problemas que he tenido al recoger la información, sobre todo de los docentes, ha sido el extravío de las encuestas, algunas de estas se perdieron en el camino o simplemente no me las devolvieron. Otro es que algunos docentes no se sienten cómodos cuando se les pide una entrevista porque piensan que se les va a enjuiciar su trabajo, aunque, cuando se dan cuenta de los objetivos de la encuesta se muestran más colaboradores. Tampoco ha sido fácil tener acceso a los sílabos de los cursos para analizar si en ellos está explícita la capacidad de observación. Esto me hace pensar lo difícil que puede ser realizar una investigación en cualquier institución porque no es algo común.

Estas dificultades se han contrarrestado con la ayuda que he recibido de mis colegas en las entrevistas que he realizado, a todos ellos tengo que expresar mi agradecimiento, de igual manera, este agradecimiento va para el decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la universidad que brindó todas las facilidades para que la investigación se realice.

En cuanto a la recolección de la información de las alumnas, no

he tenido ninguna dificultad, ellas por el contrario han colaborado en todo momento y sienten que la propuesta les ayuda en su formación docente. Esto ratifica una de las características de los jóvenes: siempre listos a colaborar.

V AUTORREFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO

5. 1. *¿Cuáles han sido las tensiones y dilemas más significativos que he enfrentado durante esta experiencia de I-A? ¿Qué puedo aprender de ello?*

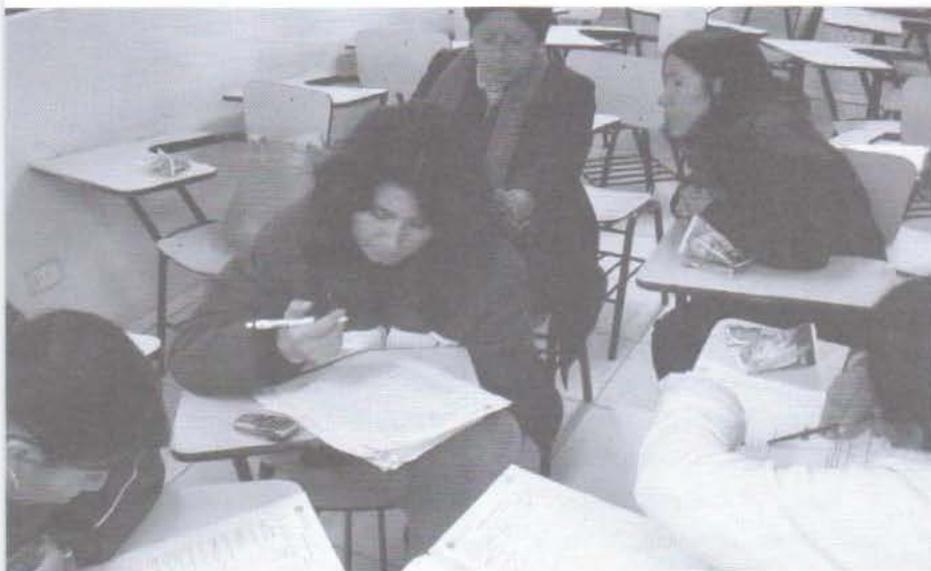
Para contestar esta pregunta he tenido que recurrir a mi cuaderno de campo en el encuentro los siguientes dilemas que he enfrentado en esta experiencia de I-A:

a. Al iniciar la aplicación de la propuesta, me sentía confundida, no estaba claro en mí como debía introducir la propuesta en la planificación de clase. Yo sabía que tenía que ejercitar a las alumnas en la observación, pero a la vez ellas también tenían que saber observar, y me preguntaba ¿saben ellas observar?, si solo les pregunto ellas me pueden decir que sí o tal vez que no, por lo tanto, tenía que averiguar cuál era su nivel en esta capacidad por lo que hice un pequeño diagnóstico:

primero las hice observar sin guía y, en un segundo momento, observaron lo mismo pero ayudándose con una guía, esto, además, permitirá conocer su avance a lo largo de la propuesta. Con esto aprendí que antes de aplicar una acción se debe conocer primero cómo se está en ese aspecto, es decir se debe diagnosticar, igual que el médico lo hace para conocer el estado de su paciente.

b. El segundo dilema fue ¿qué les enseño primero, a observar o les enseño el tema del curso? Aparentemente, esto parece de lo más fácil, pero cuando se está en el campo no es así, porque una se pregunta ¿cómo planifico esto en la sesión de clase?, ¿estará suelto este tema? ¿cómo hago para que guarde coherencia con el tema que vamos a desarrollar? Al final decidí dialogar con ellas, porque es trabajando juntos, codo a codo como educador y educando viven una misma experiencia (Giussani: 2005), y llegamos a la conclusión de enseñar primero en qué consiste la habilidad y cómo se estimula para que sean conscientes de lo que están haciendo. Ahora desarrollo la propuesta de manera paralela, primero hacemos el marco teórico, realizan ejercicios de aplicación y después desarrollo los temas del curso.

- c. Otro dilema que tuve que enfrentar fue lo referente al tiempo que demora el proceso, a veces me parecía que las alumnas retrocedían en cuanto a la adquisición de la capacidad, y me preguntaba ¿estaré por buen camino? ¿estaré planteando bien los ejercicios de observación?, ¿estarán bien elaboradas las guías?, todas estas interrogantes me obligaban a revisar los documentos de planificación para buscar en ellos la deficiencia y mejorar. Fueron muchas las acciones que desarrollé en el proceso: (1) corregí sesiones de clase en la misma aula, con ello aprendí a monitorear mi propio proceso de enseñanza. (2) revisaba las guías, dos o tres veces, antes de aplicarlas. Así he aprendido que no basta revisar una sola vez que cuanto más reviso el instrumento sale más pulido.
- d. El siguiente dilema fue ¿ya podrán observar sin guías?, ¿podría yo llegar a la explicación del fenómeno natural que les estoy presentando, sin ninguna guía?, cada vez que quiero que ellas hagan algo me pongo en su lugar, y eso me permite revisar mi propio proceso de aprendizaje, es decir, me permite a aprender a aprender. De todas maneras realicé un ejercicio sin guía pero no llegaron a una explicación clara del fenómeno, ello permitió que sea capaz de ver que siempre necesitan una guía de observación y ellas reconocen que las orienta en el objetivo que se quiere alcanzar. Esto me hizo reflexionar nuevamente ¿siempre necesitarán una guía para observar? y esta incertidumbre me hizo buscar una respuesta en la bibliografía que estoy consultando y allí descubrí, que los investigadores cuando observan lo hacen a través de instrumentos, ¿porque no lo iban a hacer las alumnas? Ahora, siempre preparo una guía para cada observación del tema que van a desarrollar. He aprendido que el proceso es largo, que una capacidad intelectual se desarrolla con el ejercicio al igual que una capacidad física.
- e. Otro dilema ha sido el referente a la evaluación y me preguntaba ¿tendré que calificar con menos nota a las alumnas que no han alcanzado un nivel adecuado en la capacidad de observación o tendré que ejercitar su capacidad hasta que lo alcance?, la respuesta a esta interrogante la obtuve releendo mis registros en el cuaderno de campo, ello me hizo comprender el verdadero sentido de la evaluación: evaluar no es sólo poner nota. Ahora entiendo mejor que evaluar es,



sobre todo, recoger información, analizarla y poner en práctica una propuesta de mejora para que ellas alcancen los logros que he planteado. De nada vale sólo poner una nota, si no estoy cumpliendo aquello de que "la educación es intencional", porque mi intención es que ellas aprendan a observar, a describir, a formular preguntas y hacia ello debo dirigir las actividades pedagógicas.

5.2. *¿Cuáles han sido los momentos o aspectos de mayor satisfacción durante esta experiencia de I-A? ¿Qué puedo aprender de ellas?*

Para dar respuesta a estas interrogantes tengo que revisar, nuevamente, el cuaderno de campo, porque en él anoto no solo las incidencias que se producen en la clase, sino también mis percepciones

al revisar los materiales que elaboran las alumnas. Veamos cuáles han sido esos momentos:

- a) Definitivamente, la gran satisfacción durante esta experiencia es leer los reportes de las alumnas y darme cuenta que la mayoría de ellas ha mejorado mucho en cuanto a la capacidad de observación, de esto me doy cuenta por la mejora en su redacción y su comunicación oral: ahora se expresan mucho mejor. He aprendido que la capacidad de observación se hace verificable cuando ellas describen, explican y comunican sus resultados. Si bien es verdad que no todas han empezado en el mismo nivel, lo cual es muy natural, eso no significa que no hayan mejorado y que estén en ese camino. Cuando leo las descripciones, las explicaciones o las definiciones de un fenómeno, de un órgano o de un proceso natural, me doy cuenta de la calidad de sus trabajos y lo que más me alienta es la motivación que ellas sienten al realizar estas tareas. Yo pensé que ellas se podían aburrir al utilizar el mismo método, y esto me hizo reflexionar y comprender que tenía que variar los recursos que utilizo. Unas veces uso paisajes pintados, otras, láminas transparentes, órganos naturales. Otras

observaciones son directamente sobre el paisaje natural, como la visita de campo que realizamos a un parque de la ciudad, como afirmé anteriormente. Es decir, mejoré mi práctica pedagógica. Con ellas yo también aprendo.

b) Otra satisfacción es que ellas se han dado cuenta de la mejora que han experimentado y lo comentan. Cuando les hice las siguientes preguntas: ¿creen ustedes que las descripciones que ahora hacen han mejorado, con respecto a las primeras?, ¿en qué les ha ayudado la guía de observación en este proceso? contestaron lo siguiente:

- «Antes sí me pedían que describa yo solo podía escribir unas cuantas líneas, ahora puedo escribir hasta una hoja entera y lo hago detalladamente».
- «Antes sólo observaba lo que me llamaba la atención, ahora me fijo en otros detalles que también son importantes».
- «Ahora analizo más, sobre todo el comportamiento de las personas con respecto al medio ambiente».
- «No sólo he mejorado en la descripción, ahora me explico mejor las cosas, analizo y mi capacidad de comunicación también ha mejorado».

c) Otra satisfacción que he podido percibir es el darme cuenta de que el nivel de logro en cuanto

al desarrollo de la capacidad de observación, que han alcanzado las alumnas con respecto a otras alumnas que no están recibiendo la propuesta, es de mejor calidad: precisan mejor los detalles, hacen preguntas puntuales, lo primero que preguntan es «¿para qué voy a observar» es decir inmediatamente buscan el objetivo. En ese momento, puedo darme cuenta de que la propuesta está ayudando a mejorar no solo la capacidad de observación sino otras capacidades como la descripción, el análisis, la toma de decisiones y la comunicación, capacidades muy importantes en la formación docente. Todo esto ha permitido, primero, aprender que en todo el proceso yo soy una aprendiz permanente. Segundo, a comprender mi práctica pedagógica y, tercero, a transformarla constantemente.

d) Otra satisfacción es que a partir de las entrevistas que realicé a algunas de mis colegas de la universidad hemos podido reflexionar juntas sobre la importancia de incorporar el desarrollo de esta capacidad en el sílabo de nuestros cursos para el siguiente ciclo y poder realizar la propuesta de manera conjunta. Esto permite seguir reflexionando que no solamente a mí se me ha ocurrido el que esta sea una de las capacidades

docentes que se tiene que desarrollar a través del curso que se enseña, y además no es que sólo yo estoy investigando sobre este aspecto, muchos de mis colegas en otros lugares del mundo de repente ya lo hicieron, como es el caso de Cuba y de Chile, países en los que se están aplicando estrategias de mejoramiento de la enseñanza de las ciencias a través de la observación.

5.3. *¿Qué ideas personales sobre el aprendizaje, la enseñanza, los alumnos, la institución u otro referente he cambiado o problematizado fruto de esta experiencias de I-A?*

Las ideas sobre el aprendizaje, la enseñanza y la institución que he cambiado o problematizado a partir de esta experiencia son:

a) *¿El maestro puede enseñar e investigar al mismo tiempo? Ahora a más de un mes de haber empezado a aplicar la propuesta, respondo afirmativamente, los maestros y maestras sí podemos enseñar e investigar al mismo tiempo, que un maestro-investigador es un observador, un cuestionador, un sujeto que aprende y un maestro más completo (Avery 1991 en Olson 1991).*

b) *¿Cómo me voy a dar cuenta*

que están aprendiendo si la capacidad de observación es un proceso interno? Al respecto he aprendido que existen manifestaciones, conductas que nos permiten verificar lo que está sucediendo internamente en el sujeto que aprende. Estas pueden ser su forma de expresión, el vocabulario que utiliza, la forma como argumenta. Esto yo ya lo sabía pero no lo había hecho consciente, esta experiencia me ha permitido ser consciente, además, en la percepción de la manifestación del proceso de aprendizaje de las alumnas.

c) *¿Es importante registrar logros, anécdotas, conductas, conversaciones de mis alumnas? Al estar aplicando esta propuesta puedo responder categóricamente que sí es muy importante, porque nos permite analizar la información recogida para plantear mejoras. Yo venía realizando anotaciones desde hacía mucho tiempo durante mi experiencia profesional, pero no las releía, las anotaba y allí quedaban. Anotaba sin ningún fin, no era consciente de lo que anotaba, anotaba todo incidente sin ningún objetivo. Ahora no solo me doy cuenta que ello me hubiera servido para mejorar mi práctica pedagógica, sino que ahora tengo claro él o los objetivos que pretendo. Hoy me*

doy cuenta que enseñar es más fascinante de lo que yo había percibido hasta ahora.

- d) Soy consciente también que el proceso de enseñanza requiere de instrumentos que nos ayuden a alcanzar los objetivos propuestos. Para mí, en esta experiencia, estos instrumentos han sido y son la guía de observación y el cuaderno de campo.
- e) Si uno de los roles de los docentes universitarios es el ser investigador ¿por qué este rol no lo estamos cumpliendo? Y esto no solamente se da en la universidad donde laboro, sino en casi todas las instituciones universitarias de nuestro país, ¿Qué pasaría con la calidad educativa si los docentes de todos los niveles hiciéramos pequeñas investigaciones en cada uno de los centros de enseñanza donde laboramos?, ¿por qué el docente de escuela no investiga?, ¿cómo se le puede ayudar para que investigue? Este es un cuestionamiento que me vengo haciendo pero que hasta ahora no obtengo respuesta. Yo creo que es allí donde tiene que intervenir la universidad o los centros de estudios superiores o la implementación de una buena política de Estado.

Todo este proceso se está convirtiendo en un espacio de

generación de conocimientos, con un producto que es la sistematización de esta experiencia.

VI. PARA SEGUIR MEJORANDO MI PRÁCTICA PROFESIONAL

6.1. ¿Cómo puedo seguir mejorando la acción reflexiva?

He pensado que aún me quedan dos tareas pendientes para seguir mejorando y son las siguientes:

- Una de ellas es el registro de las percepciones y las interpretaciones que ellas tienen que hacer en el cuaderno de campo. Aún les cuesta realizar estos registros y es que aún no hemos aplicado con mayor rigor los ejercicios de anotaciones en el cuaderno de campo porque le he dado más énfasis al uso de las guías de observación.
- Queda pendiente también, el crear nuevas estrategias pedagógicas para que se ejerciten en la elaboración de guías de observación con el fin de que se vayan entrenando en esta tarea que como docentes tienen que realizar.

6.2. ¿Qué debo mejorar de mi estilo y competencias profesionales?

Las mejoras que he planteado a partir de la aplicación de la presente

propuesta son:

- a) En cuanto a mi estilo profesional, debo aprender a dosificar los objetivos que me propongo para cada clase. A veces planteo demasiados que no los puedo alcanzar en una sola intervención pedagógica.
- b) La comunicación virtual con mis alumnas es otra de las mejoras pendientes, esto porque de esta manera puedo hacer un mejor monitoreo de lo que estoy realizando.
- c) Dentro de mis competencias profesionales, debo conocer y aplicar otras técnicas aparentemente ajenas al desarrollo de la capacidad de investigación, pero que son generales para todas las áreas, como la comprensión lectora, por ejemplo.
- d) Las estrategias de búsqueda de información es otra de las competencias pendientes para la mejora.
- e) Queda pendiente el establecer redes de comunicación e intercambio de experiencias, primero, a nivel de claustro universitario en donde laboro para después llevarla experiencia a otras universidades. Aún me cuesta plantear mis propuestas a los colegas y a las autoridades

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBLI, HANS

1988 *Doce formas básicas de enseñar*. La Unesco. Madrid: Narcea.

ANDER-EGG, EZEQUIEL

1993 *TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL*. BUENOS AIRES: MAGISTERIO DEL RÍO DE LA PLATA.

ANGUERA, MARÍA T.

1985 *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra

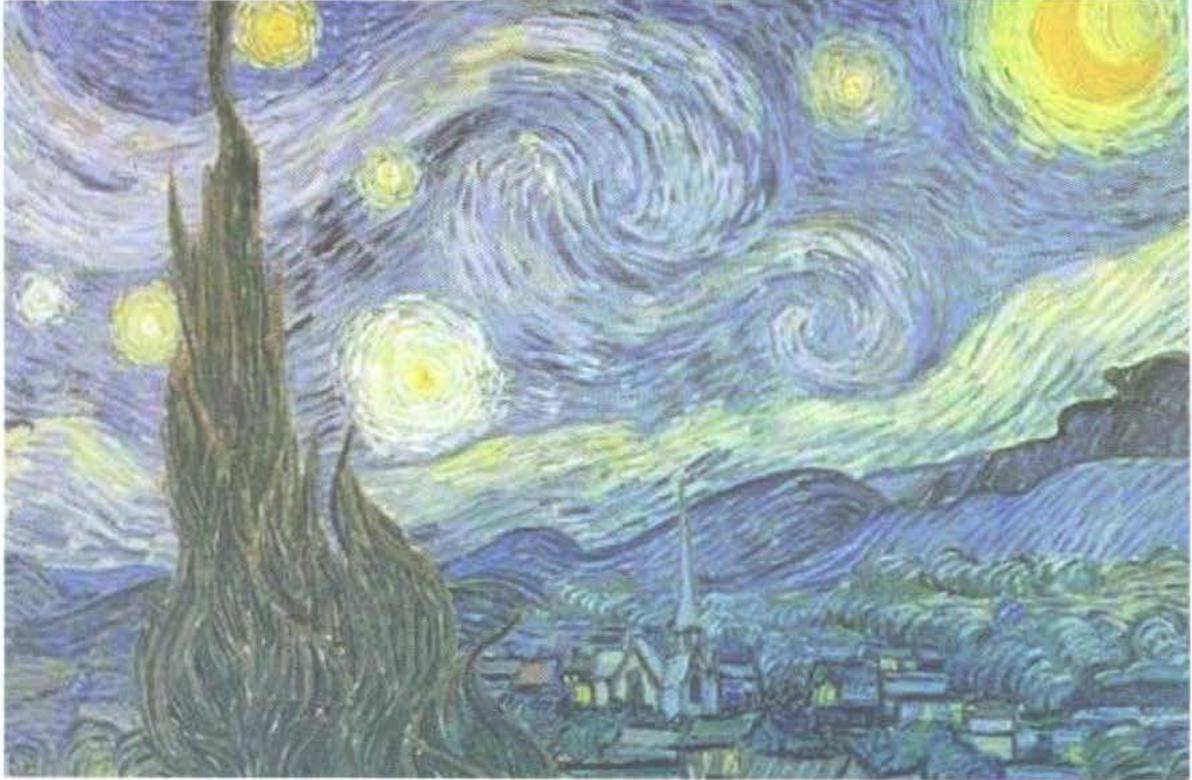
AVERY, CAROL

1991 «Aprender cómo se investiga, Investigar cómo se aprende». En Olson, M. *La investigación-acción entra en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo editor.

BENEDICTO XVI

2007 *La emergencia educativa, según Benedicto XVI*. En Zenit. <www.zenit.org/phprint.php>. Consulta hecha en 22/06/08.

- CROLL, PAUL
1995 *La observación sistemática en el aula*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- GIUSSANI, LUIGI
2005 *El riesgo educativo: como creación de personalidad y de Historia*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- GOETZ, J.P.
1988 *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- IMBERNON, F. (COORD.)
2002 *La investigación educativa como herramienta de formación del Profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.
- LÓPEZ, MERCEDES
1998 *Sabes enseñar a describir, definir, argumentar*. La Habana: Pueblo y Educación.
- OEI
2003 *Informe iberoamericano de educación, Perú*. En OEI. <www.oei.es/webdocente/peru.htm>
- SILVESTRE-ZILBERSTEIN
2001 *Cómo hacer más eficiente el aprendizaje*. Lima: Editora Magisterial.
- SOBERATS, YOLANDA
2000 «La observación y su metodología en la educación Primaria». *Educación*, n.º 99, enero-abril. La Habana-Cuba.



Educar para contemplar.¹ El despertar de lo humano

Giovani Sandoval Lozano

La belleza se esconde en cada pliegue del mundo, aun en los lugares más inimaginables. Captarla significa abrirse a las riquezas de la vida. Y también comprender la responsabilidad.

Scarry Elaine, *Acerca de la belleza*

...En un mundo sin belleza...en un mundo que quizá no esté privado de ella pero que ya no es capaz de verla, de contar con ella, el bien ha perdido asimismo su fuerza atractiva, la evidencia de su deber-ser realizado; el hombre se queda perplejo ante él y se pregunta por qué ha de hacer el bien y no el mal...

Von Balthasar, H. U. *Gloria*

En homenaje a mi maestro por siempre, Dr. Andrés Aziani, quien con su apasionada vida dedicada a la educación y el llamado que nos hacía siempre a «educar a la razón» ha despertado el deseo por lo más noble en uno, y el poder verlo también en los demás, e ir a la búsqueda de la verdad y el bien. Esto se ha develado por la contemplación de las cosas, donde nos hacía descubrir que la realidad es signo de algo incommensurable lleno de total significado para el ser.

Uno de los aspectos que una adecuada educación orientada al desarrollo de la totalidad del hombre no debe olvidar es el de la capacidad de *contemplar*, capacidad que implica admirarse ante lo que se ve, ante lo que viene a la experiencia, ante lo impactante de la realidad.

Hoy que en las propuestas educativas se enfatiza tanto la formación de valores (cf. *Proyecto Educativo Nacional, 2006-2021*), lamentablemente, no se aprecia el logro de este objetivo educativo y son los mismos educadores quienes reconocen la falta de interés, por parte del alumno, en su propia educación. Lo agravante de la situación parece ser que ellos mismos no reconocen el camino por donde seguir para entender y ayudar a mejorar esta situación.

Creemos que el olvido de este aspecto, el de no haber aprendido y ayudado a *contemplar* lo que se ve, hace todavía más difícil encontrar este camino. Las líneas que a continuación se presentan intentan reflexionar sobre este aspecto tan propio del hombre que desde que ha aparecido en el mundo no ha dejado de sorprenderse ante lo visto y, aún más, de preguntarse por lo que ve y sobre todo por lo que le suscita en lo profundo del *ser*. Precisamente, entre el compromiso o no de dar respuesta a esta inquietud se pone en evidencia la existencia completa o carente de un hombre que ha venido al mundo a

existir, a *ser*, en el sentido pleno de estas palabras.

Si bien para reflexionar sobre el fenómeno de la contemplación es necesario remontarnos a lo que sobre esta experiencia humana ya han referido algunos filósofos, en nuestro caso, la reflexión gira de manera específica sobre las obras de los artistas. Ello se debe a que los primeros han teorizado sobre este aspecto, y de forma específica el tema de cómo conocemos lo que se ve. Así, también, los artistas, centro de nuestro interés en este trabajo, nos han relatado, mediante sus obras, su experiencia más íntima. No obstante, en ambos casos se hace manifiesto la fidelidad por lo acontecido en la experiencia frente a lo real; al mismo tiempo tratamos de entender la opción opuesta a esta referida fidelidad, es decir, una actitud muchas veces inconsciente y otras consciente y personal, convertida en postura que anula de por sí el fenómeno de la contemplación en su total dimensión de factores. Su influencia, en ambos casos, han marcado nuestra forma de conocer las cosas y de vivir, sea positiva o negativamente, y seguirá marcando otras vidas; por ello, este es el segundo motivo por el cual intentamos reflexionar sobre la *contemplación* y sus consecuencias.

Iniciaremos recordando *El guerrero y la cautiva*, de Jorge Luis Borges, relato con contenido histórico, cuya fecha probable se ubicaría entre los siglos VI y VIII de nuestra era, y

cuyo acontecimiento es revelado por el historiador latino Pablo el Diácono; se trata, en síntesis, de la gran experiencia que tuvo un bárbaro, de esta época, llamado Droctulft. El escritor toma el hecho y nos relata de manera genial esta experiencia: a Droctulft, quien quiere invadir y destruir la ciudad italiana de Rávena, le sucede lo imprevisto, lo inesperado, pues solo al llegar a las puertas de la ciudad siente, como un rayo en los ojos, el impacto de lo visto que penetra hasta el fondo de su alma, ahora cautiva. La *belleza* de la ciudad deslumbra los ojos del bárbaro, tanto que lo hace trastabillar y no sabe qué hacer, pues su corazón vuelve a encontrarse consigo mismo; toda la furia, toda la violencia contenida en cada músculo de su cuerpo desaparece, ya no es el hombre que quiere destruir, ahora quiere proteger aquello que sus ojos han contemplado. Droctulft ya no es el mismo de antes. Por increíble que parezca este relato, este bárbaro se vuelve protector de la ciudad que antes quería conquistar y destruir, la tensión entre su deseo inicial y lo acontecido no tienen comparación, la desproporción es abismal, pero él logra reconocer algo en la ciudad, algo que impide cualquier intento de destrucción, tanto así que incluso fue capaz de dar la vida para protegerla. En gratitud, la ciudad le rinde homenaje y en su epitafio se anota la experiencia de la gran transformación de este hombre (cf. Borges 1999: 55-61)

Si, un *encuentro* de tal magnitud hace volver al hombre su *humanidad*, tal acontecimiento le devuelve lo que le pertenece por *naturaleza*, lo que *es*, aunque lamentablemente perdida por una serie de olvidos quizá por los avatares de la vida estando sujeto a la mentalidad dominante y a las circunstancias con sus intereses del tiempo y de la historia que le hacen perder la orientación. Hoy se le hace difícil al hombre moderno encontrar el rumbo sobre el entendimiento de sí y de lo que le rodea, aspecto solamente reconocido, desde nuestra perspectiva, a través de la contemplación, y no como inicialmente acontece en Droctulft, al que solo se le había orientado a destruir y conquistar, por eso este bárbaro, en su deseo primero de conquistar Rávena, refleja este problema humano contemporáneo, pues, lamentablemente,

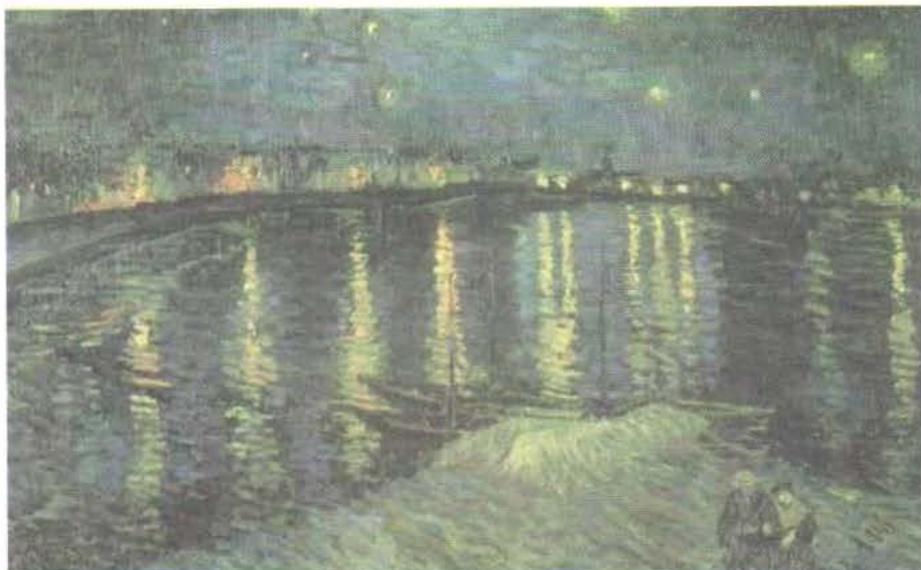
resulta [difícil] para el hombre en el mundo de hoy arribar a la playa segura de la experiencia genuina de sí, en la que puede entrever el verdadero sentido de su destino. Está continuamente asechado por el riesgo de ceder a los errores de perspectiva que, haciéndole olvidar su naturaleza de *ser* (su esencia), le dejan luego en la más desoladora de las desesperaciones o, lo que es peor aún, en el cinismo más inexpugnable. (Juan Pablo II 1983)

Pero, en el *encuentro* de Droctulft, sucede lo inesperado. Al *contemplar* de esta manera la realidad, todo lo dividido en que estaba, todo lo desorientado que se mostraba, recobra su verdadero cauce, su yo vuelve a ser. Este yo recobra su unidad perdida. Por esta experiencia, aprende a reconocer el sentido de su destino y, valiente como es, empieza el camino a su realización. Es esta experiencia la que marca el giro de su vida, y es expresada en la reacción ante este orden, ante esta armonía, aspectos que son deseados en la vida de todo hombre, que nos marca y hace notar cuánto de humanidad poseemos, cuánto de hombre somos, y que Droctulft deseaba para sí. Él encontró esta correspondencia de lo acontecido con su ser, y no en la dureza inhumana en que había sido formado, pues «[...] El hombre se convierte siempre en aquello que contempla» (Leclerc 1996: 7-9). De esta manera, la contemplación de las cosas, lo que se percibe en ellas, hace despertar lo humano en nosotros, lo que nos corresponde, así como este encuentro, esta forma de mirar, enrumba la transformación en Droctulft.

Es justo preguntar ¿cómo nos damos cuenta y nos emocionamos con esta transformación? ¿Qué criterio ayuda a comprender este *acontecimiento* tan lejano a nuestro tiempo actual? La respuesta radica en la *experiencia*, es decir, entendemos

a Droctulft porque nosotros mismos anhelamos y de alguna manera hemos reconocido este anhelo de belleza, este anhelo de respuesta, suscitada por la belleza, a las inquietudes más profundas sobre nuestra vida y nuestro quehacer. Inquietudes que como educadores debemos de reconocer y confrontar «porque no se puede evitar el impacto de la belleza de la propuesta en nosotros ni en los demás» (Carrón 2007: 13), y que, justamente, de forma particular, en nuestra propia experiencia, gracias a la ayuda de maestros educadores, con los cuales nos hemos encontrado y hemos (en nuestra formación inicial) vivido y arriesgado una forma de educar, es que hemos aprendido a reconocer estas inquietudes. Y no solo a reconocerlas, sino a lanzarnos como forma de vida a las posibilidades de respuesta a las mismas.

Toda nuestra vida a raíz de este *encuentro* ha dado un giro radical de trescientos sesenta grados. Probablemente, no entendíamos por qué la importancia de *someter la razón a la experiencia*, es decir, de ser razonables, de usar la razón de una manera que permita reconocer en la realidad todos los elementos, todos los factores que aparecen en la experiencia y confrontarlos y apasionarnos con ella (contemplar la realidad), sin dejar pasar ninguno; en otras palabras, enseñanzas que, en nuestro mundo posmoderno, suena extraño a los oídos y es la



afirmación de que la razón está llamada a conocer la *verdad* de las cosas. Este fue un primer reconocimiento, ya que estábamos acostumbrados a usar la razón según los cánones imperantes de la sociedad y una herencia de casi cuatro siglos desde el racionalismo hasta las tendencias materialistas cargadas por un amor excesivo hacia las cosas materiales, dejando lo exigente de lo humano a un plano secundario que ilusoriamente creíamos capaces de responderlas en esta pura materialidad de las cosas. Y así habíamos sucumbido a la falta de compromiso con la realidad y, por lo tanto, a no llegar a descubrir su significado y, sin reconocer su significado, la realidad no nos interesaba (cf. Carrón 2007: 10).

Droctulft se ha convertido así, para nosotros, en la imagen de nuestra propia vida, inicialmente

desprovista de sentido, pero que se vio correspondida y enrumbada por la *presencia* y ayuda de los maestros, individuos como nosotros en el sentido de que las mismas exigencias estaban latentes, pero que en ellos resaltaban su pasión y fidelidad a lo que habían reconocido, experimentado y confrontado en sus vidas, algo muy peculiar que los hacía atractivos, y que, por nuestro deseo inicial, tal como sucedió en Droctulft, pudimos reconocer (y «reconocernos» necesitados) una correspondencia en cada encuentro con estos hombres y mujeres.

Así es. Nosotros hemos llamado *encuentro* al vernos con estos profesores. Los llamamos *nosotros* en cada *encuentro*, pero nos referíamos de manera específica a cada *clase* que recibíamos de estos hombres y mujeres (nuestros profesores), cada *clase* muy particular, porque despertaba el hambre del

deseo hacia lo bueno y bello, cada una nos hacía descubrirnos dignos de la felicidad plena, cada una orientaba nuestra razón a abrirnos y a apasionarnos por la realidad. Y, desde dentro de la realidad, es decir, desde un aspecto concreto de ella: la exigencia académica (porque teníamos que estudiar y muy duro), descubríamos que avanzábamos más, no solo al *saber* sino al entendimiento de nuestro *ser*, a tomar *conciencia* de nuestras propias vidas, a encontrar el significado de la cosas, nos descubríamos íntegros, mirados en nuestra totalidad humana, nuestra unidad se componía y, por lo tanto, nos descubríamos como parte integrante de lo que llamamos *humanidad*.

Este es el legado más hermoso que hemos recibido de estos hombres y mujeres: aprender a contemplar la realidad, esta educación a contemplar las cosas más allá de lo que sencillamente se percibe ha hecho de nosotros unos apasionados por el sentido de plenitud que se percibe a través de esta manera de ver la realidad. Existe una frase popular que dice así: «Nadie puede ser padre si antes no ha aprendido a ser hijo», nosotros les llamamos desde ahora así, ¡padres!, porque más allá de todo vínculo biológico han hecho de nosotros sus ¡hijos! y así nos descubrimos; al mismo tiempo, recibimos esta exigencia que se percibe en la frase que hemos anotado, como el camino

a seguir, porque como Droctulft, fiel a lo que había encontrado y que progresivamente fue ganando su lugar en aquella ciudad, nosotros también queremos ser fieles ahora en nuestras aulas, en nuestras vidas, ya no como alumnos sino como profesores (vocación que desempeñamos hoy en día). Queremos porque creemos que la forma en que contemplamos la realidad se vea reflejada en nuestra forma de vivir, la forma de vivir, ya que de alguna manera se ha repetido lo que nosotros hemos vivido, algo sorprendente que escapa a nuestras solas fuerzas e intenciones: Queremos que uno, dos o varios jóvenes, quizá acostumbrados, educados, orientados hacia todo lo opuesto de la pasión por la vida y de la plenitud de la misma hayan reconocido o reconozcan algo particular en nuestra relación con ellos que les ha despertado o haga despertar el deseo de su humanidad, y el acontecimiento maravilloso (le llamamos así pero reconocemos que escapa a nuestras fuerzas) suceda. Reconocer en nosotros algo único, particular, algo que les ha invitado a arriesgarse y, en su libertad, pedir eso que nosotros también anhelamos y un día ya lejano pedimos y pedirselo ahora a nosotros es un *riesgo hermoso* al cual nos enramos y nos comprometemos como quien se juega la vida al igual que esta figura de Droctulft, que, en resguardo de

lo que había descubierto, fue capaz de dar la vida en el esfuerzo de fidelidad a lo que se ha reconocido,

por la contemplación de la belleza como lo único capaz de darle vida a la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, JORGE LUIS

1999 «El guerrero y la cautiva». En *El Aleph*. Madrid: Alianza Editorial, pp.55-61.

CARRÓN, JULIÁN

2007 *Educación: la comunicación de sí mismo, es decir, del modo en que uno se relaciona con la realidad*. Suplemento de la revista *Huellas*, año XI, n.º 10, noviembre.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

2006 *Proyecto Educativo Nacional 2006-2021*. Lima: Biblioteca Nacional.

JUAN PABLO II

1983 *Audiencia general del miércoles*. 12 de octubre.

LECLERC, ÉLOI

1996 *Sendas de Contemplación*. Bilbao: Mensajero.



La música: un asunto de mayorías

José Quezada Macchiavello

Por décadas se ha extendido la idea de que la denominada música clásica es para las minorías; inclusive, solamente para sofisticadas elites de las sociedades del primer mundo. Fue así que algunos estados del denominado tercer mundo de una u otra forma establecieron como política cultural la promoción de las expresiones propias y originarias de sus pueblos, excluyendo aquella música «difícil y de elite». No trata de negar, por cierto, el valor que en muchos casos tienen estas expresiones, pero no se puede negar, en aras de promover este valor, el sentido y la importancia de «la música de la gran tradición»,

como la denominaba el compositor argentino Alberto Ginastera.

En extremo se llega a proponer que el Estado debe alentar las manifestaciones musicales de mayor impacto masivo, sin tener en cuenta que estas no requieren para florecer y desarrollarse del apoyo de una maquinaria estatal, de ministerios o institutos de cultura. Es evidente que en ciertas ocasiones los políticos intentan asociar su imagen a las expresiones masivas para sacar provecho de estas.

En tanto se excluye a los pueblos del acceso a la «música de la gran tradición», las expresiones de la cultura global, aquellas que se transmiten con enorme fuerza

impacto por los medios masivos de comunicación, se imponen y marcan una estandarización temible, modas y valores pobres. Se abre paso así a un modo de ser único, o al menor a un repertorio limitado de modos de ser que se reproducen en todo el planeta.

No se puede hacer nada directamente para impedir que las expresiones de la cultura musical global se extiendan. Esto sería tan absurdo e inviable como lo habría sido oponerse a la revolución industrial en el siglo XVIII. Más bien, ante el incontenible avance de la globalización, hay que abrir paso a la difusión de lo universal; mejor dicho, a las obras que con mayor eficacia transmiten y consolidan valores universales, que se perciben como reales, a pesar del poderoso proyecto que se da por desmontar todo valor permanente, por cuestionarlos y oponer a ello un nihilismo que conduce, sin duda, a la pérdida del sentido de las sociedades y, más aún, de las personas.

La calidad de la educación humanística es un factor clave en el éxito de un sistema educativo. Un hombre sano, en términos integrales, es aquel capaz de encontrar el sentido de la vida. Y, justamente, la primera tarea de la educación es ayudar a las personas a descubrir ese sentido de la vida. Así, la educación tiene como primer objetivo a la persona, que es persona antes que educando. Se dirige a lograr un hombre integralmente sano en sus dimensiones éticas y estéticas.

Desde la perspectiva de lo universal, la formación humanística y la difusión del arte son elementos de suma importancia —es justo decir que insustituibles— para entender la existencia y el reto que significa; para que la educación cumpla realmente la trascendental misión que tiene para develar el sentido de la vida.

La difusión de la música de valores universales contribuye con una transformación profunda de los hombres y las sociedades. La belleza transforma a los hombres. Es una manera de revelación del ser auténtico. A través de esa música podemos encontrarnos con algo que es inefable, algo que no es penetrable por la pura razón. Aquella música nos enfrenta con lo absoluto, con la fe misma, con la realidad del misterio.

Es un hecho comprobado que las sociedades que han apostado por la difusión de la música que se suele denominar «clásica» —y que comprende en realidad una enorme cantidad y variedad de expresiones producidas en la cultura occidental a lo largo de siglos— han logrado que florezcan con mayor vitalidad las más valiosas expresiones de sus culturas aborígenes y peculiares, muchas de cuyas características y rasgos distintivos han sido reinterpretados desde una perspectiva universal por artistas originales, que además configurarán, a partir de esta reinterpretación y asimilación, sus propios lenguajes creativos.

Lo particular accede así a lo universal, que es precisamente algo en permanente construcción, algo inacabado, que incorpora una constante pluralidad y diversidad de manifestaciones, consagrando así la riqueza de la cultura humana y el diálogo permanente.

El reto de hacer que la música de mayor valor llegue a todos es algo que se puede alcanzar

este contexto, la exclusión de la dimensión estética del acceso al arte es una profunda injusticia. La cultura para los pobres no puede ser «una pobre cultura».¹ Tampoco un simple proyecto ideológico.

El arte es verdad; es además transformador y revolucionario por antonomasia. La difusión de las artes puede así ser un estímulo real para el cambio, ya que la vivencia estética



con éxito, aunque con gran tesón y esfuerzo. Propicia, asimismo, necesariamente la confluencia de muchas voluntades y talentos. Es en el marco de la lucha contra la pobreza donde hay que atender urgencias, exclusiones culturales muy graves. Una expresión de la pobreza, entendiendo este concepto en un sentido negativo, es la exclusión de la capacidad de vivir en dirección hacia la libertad; la incapacidad de encontrar el sentido de la vida. En

hace intolerable la fealdad y la injusticia en todo orden, estimulando a los hombres a vivir una vida justa o a luchar por ella.

Durante largas décadas, la educación en América Latina dio un énfasis excesivo a lo tecnológico, a lo científico y a lo racional, excluyendo lo humanístico y más aún las artes, que quedaron relegadas al plano de la distracción o de un deleite exquisito para pocos privilegiados. Se concedió mayor valor a las

actividades orientadas a preparar a los niños en las matemáticas y en las ciencias físicas. Recientemente, bajo el predominio de un concepto meramente utilitario, se dio toda la prioridad a la denominada educación ocupacional, para el trabajo, concibiendo a la persona solamente como un agente productivo en términos exclusivamente económicos. Ya sea bajo la tiranía de la ciencia o del costo beneficio, quedaron relegadas la formación de la sensibilidad, la afectividad y del sentimiento. Y, de una u otra forma, la educación artística en América Latina resultó siempre periférica o marginal.

Sin embargo, hay evidencias, justamente en nuestro continente, de que es posible un cambio real hacia una educación que valore el significado que tiene el arte y la música en el desarrollo de la persona. Es ya un avance dado a escala mundial reconocer lo que significa la música, por ejemplo, como medio para el desarrollo de la atención, las facilidades auditivas para aprender idiomas, o el desarrollo psicomotriz.

La importancia de la música no se queda, no obstante, en su utilidad para el desarrollo intelectual o para obtener ciertas competencias y facultades. Su sentido real está en lo que representa como experiencia estética y lo que significa para el despertar de la sensibilidad y el reconocimiento de dimensiones más profundas del espíritu.

En América Latina, se ha empezado, además, a reconocer que no es solamente injusticia social que un niño no pueda comer lo que debe, viviendo en condiciones de pobreza, sino también que es una inmensa injusticia social que un niño pobre no tenga acceso a la educación musical que otros niños más favorecidos tienen.

Dar un mayor acceso social a la práctica y a la apreciación de «la gran música», democratizar el acceso a ella, contribuye a cimentar una cultura basada en valores de justicia, equidad, belleza, paz y universalidad. Surge así una cultura rica para todos, contra la excluyente propuesta de la cultura pobre para pobres.²

Un ejemplo emblemático de una verdadera revolución hacia la democratización de la música, con resultados virtuosos y espectaculares adicionalmente, es el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela, formado a mediados de los años 70 por iniciativa del notable músico venezolano José Antonio Abreu.³ Este sistema es hoy un modelo de educación musical masiva cuyo objetivo es la adaptación social de la niñez y la juventud a través del arte. Y sin duda estos objetivos se cumplen, es así que hoy, la red abarca a más de 250 mil niños y jóvenes.

Además de formar intérpretes que han de realizar actividades profesionales en orquestas de gran calidad, como es

la Orquesta Sinfónica Simón Bolívar, y han de contribuir significativamente con el desarrollo de la educación y cultura musical de un enorme público, el objetivo más importante de la enseñanza musical masiva es dar apoyo social a los niños de familias de humildes recursos, salvarlos de la influencia negativa de la droga, la pornografía, las pandillas y la violencia en general, que son problemas que afectan potentemente a las ciudades de Latinoamérica con mayor población, como también a muchas de las grandes metrópolis del planeta, quebrando los cimientos éticos y estéticos de la vida.

Partituras de Beethoven, Tchaikovsky y Mahler, entre otros grandes maestros, forman parte de este programa al lado de obras maestras de compositores latinoamericanos del siglo XX. El *Malambo* de la Suite Estancia del gran maestro argentino Alberto Ginastera, se ha convertido prácticamente en el emblema sonoro del movimiento de orquestas juveniles e infantiles.

Directores de talla mundial, como Claudio Abbado o Simon Rattle, compositores de la dimensión de Krzysztof Penderecki dirigen con frecuencia los conciertos de la joven orquesta venezolana y de la gran Orquesta Simón Bolívar. En giras por Europa, los públicos más exigentes han aclamado los resultados de este excepcional proyecto. La aparición del joven director venezolano Gustavo Dudamel que ha empezado ya una

carrera notable dirigiendo algunas de las más importantes orquestas de Europa, es un fruto individual del sistema ciertamente, pero también una prueba de que no es solamente un proyecto que cumple grandes fines sociales, sino también elevados propósitos artísticos.

En el pensamiento de Abreu y en los principios de su gran proyecto está la idea de que la música transforma a quien la escucha y a quien la ejecuta. Los coros y las orquestas pueden contribuir con la transformación social profunda hacia un mundo de valores éticos y estéticos más sólidos; pero, sin duda, esta transformación empieza por los que hacen la música, por los que cantan y tocan.

Reiteradamente el maestro Abreu ha manifestado que el arte es un asunto de mayorías, la cultura, el arte, la riqueza espiritual pueden convertir a una masa en un pueblo. Y esto tiene valor universal.

Hay que tener presente que se educa no solo en la escuela, si por educación entendemos darle a la vida integridad y sentido. Desde una óptica integradora, el arte, la música y la educación coinciden en un gran propósito, el cual es, justamente, recomponer la integridad espiritual. No se educa, pues, solamente en el aula. La educación no es solamente tarea de las escuelas y responsabilidad de los ministerios dedicados casi exclusivamente a administrarla y regimientarla. Hay

muchas «palestras» en la familia, en los diversos ámbitos sociales, en los cuales se tiene que educar y hacerlo además de manera permanente, con calidad y convicción. Con la música hacemos educación en las salas de concierto, en los salones de ensayo; también, por supuesto, a través de las grabaciones.

Me he referido en otra oportunidad a las ideas de la gran compositora contemporánea nacida en Tartaristán, Sofía Gubaidulina, a propósito del sentido trascendente e integrador que para ella tiene la creación musical. Dice Gubaidulina: «No encuentro ninguna otra manera de explicar la existencia del arte que como un medio para expresar algo más grande que nosotros mismos. No puedo lograr una decisión musical simple, excepto con el fin de establecer una conexión con Dios. Si separase la meta religiosa de la musical, la música no significaría nada para mí».

Añade la notable compositora: «Soy una persona religiosa. Y por "religión" entiendo "re-ligio", y el "re-ligado" de un vínculo [...] restaurando el "legato" de la vida. La vida se divide en muchas partes [...] no hay ocupación más importante que la recomposición de la integridad espiritual a través de la composición musical».

La música nos puede ayudar a transformar a nuestra sociedad, recomponiendo precisamente la integridad espiritual de los seres

humanos que en ella vivimos. Y si la composición musical puede significar restaurar el *legato* de la vida, la ejecución de la música podría llevar a vivir lo mismo, como también la apreciación habitual.

Nuestro entorno, LIMA NORTE, con una extraordinaria pujanza económica y un gran vigor social, está llamado a afirmar su categoría de pueblo, de sociedad de comunidad, viviendo una cultura rica que recomponga y recree nuestra integridad y nuestra identidad, con el mayor acceso para todos.

¿Por qué LIMA NORTE no podría lograr un «milagro cultural», con alguna semejanza a los que han ocurrido en muchos países, algunos bastante cercanos y con realidades en cierta medida semejantes a la nuestra? Podría decirse que el «milagro» venezolano tiene el respaldo de una economía petrolera, pero hay resultados notables también en Costa Rica, Colombia, Ecuador y Bolivia, por citar solamente a algunos países.

Sin duda, la tarea es compleja y probablemente esté plagada de problemas. Por cierto, llevar adelante un proyecto sostenible en este campo es todo un reto, que empieza en una dedicada y cuidadosa planificación de objetivos y metas, con la consecuente formulación de una metodología coherente, que en realidad engloba muchas metodologías concurrentes. Producir la confluencia de voluntades,

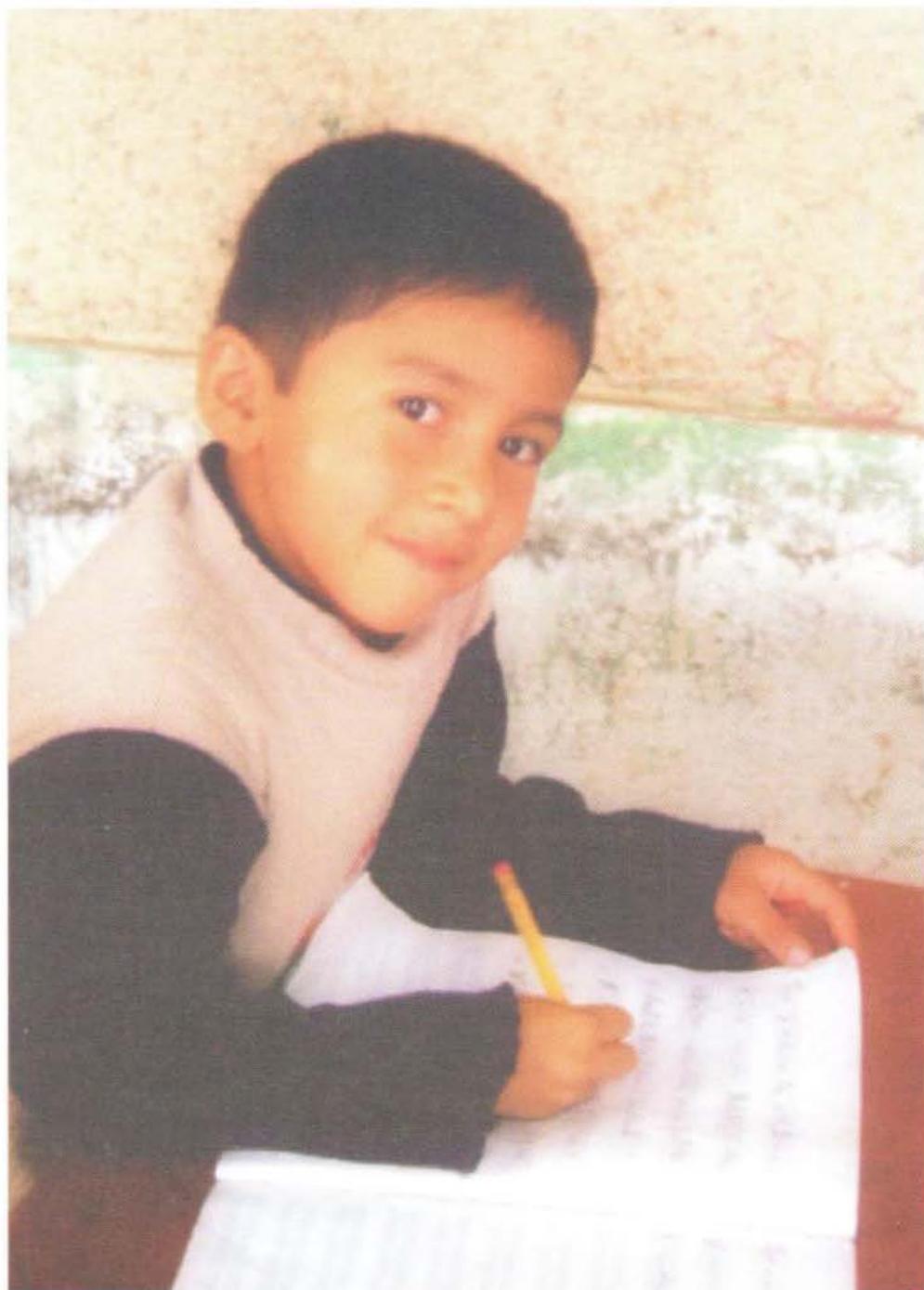
fomentar la participación de las escuelas, los gobiernos locales, el Estado, los empresarios, los organismos de cooperación y, claro está, de los músicos, es parte de esta ardua tarea.

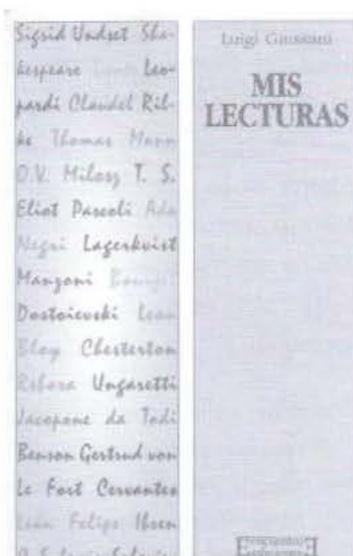
Pero nuestros jóvenes y niños merecen la oportunidad de una cultura rica y de calidad universal.

NOTAS

- ¹ DOLENKO, ELENA: «La cultura para los pobres no puede ser una pobre cultura (entrevista con José Antonio Abreu)». Ministerio del Poder Popular para la Cultura, Venezuela (versión Web).
- ² *Ibidem*.
- ³ Recientemente, este sistema ha obtenido el premio Príncipe de Asturias y el amplio reconocimiento como el modelo más importante a escala mundial.

Reseñas





TIEMPO Y LUZ DE LA ENSEÑANZA

GIUSSANI, Luigi. *Mis lecturas*. Madrid: Encuentro, 1997, 206 pp.

Mis lecturas, el libro de don Luigi Giussani (1922-2005), se compone de dos partes: la primera contiene doce comentarios a textos literarios, generalmente, poéticos —entre otros: Leopardi, Pascoli, Rebora, Dante, Claudel, Eliot y Péguy—, y la segunda parte, denominada «Apéndice», está centrada fundamentalmente en el comentario filmico de dos películas de Dreyer y una de Delannoy.

La presente explicación se circunscribe exclusivamente a la primera parte: el comentario de textos poéticos. Ha llamado mi atención el hecho de que casi la mayoría de lecturas han sido comentarios hechos para ser leídos directamente a un público determinado; por ejemplo, leamos las siguientes notas que se consignan a pie de

página de cada lectura: «Lectura realizada a los universitarios del Instituto Politécnico de Milán en 1985», «Lectura realizada en el Instituto Vercelli el 6 de abril de 1987», «Lectura realizada en Gudo Gambaredo el 21 de junio de 1995, con ocasión de un encuentro de los *Memores Domini*», «La presente lectura es fruto de dos conferencias públicas: una en Bassano de Grappa, en octubre de 1995 y la otra en Bolonia».

¿Cuál es el sentido de estas anotaciones aparentemente marginales? Aquellas subrayan el hecho de que los comentarios son acontecimientos de la voz antes que formalizaciones de la escritura o la exposición escritural: «Se trata de lecturas ocasionales, en el sentido de que cada una de ellas se ha realizado en un contexto preciso, casi siempre en conversaciones mantenidas con jóvenes. Por esta razón, no solo se conservan rasgos de oralidad».

Estas características formales me sugieren tres interrogantes sobre las que girará este breve comentario: ¿cómo comprender el hecho de que el conjunto de lecturas que realiza Giussani sean acontecimientos de la voz antes que efectos escriturarios? ¿Por qué la poesía —el comentario poético— juega un papel importante dentro de la estructura del libro? ¿Qué entiende Giussani por poesía?

Aventuro una argumentación para la tercera interrogante, ya que permitirá responder de esta manera

la segunda pregunta; ¿qué es la poesía para Giussani? Comentemos uno de sus textos para rastrear lo que entiende por poesía: «Giacomo Leopardi en la cima de su genio profético». El autor de *Mis lecturas* parte de una revelación testimonial, es decir, parte de aquello que signa experiencia:

Como ya he dicho, estudié a Leopardi cuando tenía doce, trece años, y me dejó una profunda herida. Durante algunos meses sus poesías eran mi única lectura, no estudiaba nada más. En mi primer curso de Liceo, cuando tenía quince años, descubrí que la *negación* de Leopardi, aquella negación que tanto me había herido anteriormente, era *impostada*; era como un panfleto superpuesto, a la fuerza y mal, a un grito tan verdadero humanamente que no podía dejar de atestiguar la promesa estructural que el corazón encierra. En aquel momento entendí —y hasta hoy siempre se me ha ido confirmando— que la *negación*, la respuesta negativa a los problemas últimos de la vida que el sensualismo estructuraba —la filosofía que Leopardi compartía porque era la que dominaba el mundo cultural de entonces— no era palabra de Leopardi, sino un ropaje añadido a un corazón tan auténticamente humano que no podía dejar de afirmar la positividad del destino. (pp. 9-10; las cursivas son nuestras)

En la referencia, la poesía se anuncia en dos momentos, en dos niveles: a) en un primer nivel, la poesía es un encuentro con la negación, un encuentro doloroso, un dolor que ha dejado herida, una herida que ha definido la conciencia del cuerpo; y b) en un segundo nivel, la poesía se percibe como una revelación, es decir, como aquello que expresa lo auténticamente humano. En tal sentido, ¿qué es la poesía para Giussani? Deducimos que aquella significa: encuentro revelador con la verdad primera y última del sentido de la vida, del sentido humano de la vida. Aceptación a la cual se llega después de haber develado, des-ocultado aquello que parece, pero no es. En las palabras testimoniales de Giussani —en aquellos acontecimientos de la voz— advertimos que la poesía es una revelación por cuanto permite interrogar lo aparente hasta llegar al ser, al sentido —a la verdad de lo humano—.

Una vez explicado el sentido de lo que comprende por poesía, intentemos responder la segunda interrogante a propósito de la importancia del comentario poético ¿por qué juega un papel importante dentro de la estructura del libro? Intuimos que su relevancia radica precisamente en aquel procedimiento experiencial que des-oculta una serie de sentidos espirituales, muchas veces no develados por interpretaciones centradas en lo

aparente y superficial. De esta manera, el encadenamiento de comentarios de poema en poema, de cabo a cabo, constituye programáticamente la exposición continua e ininterrumpida de un progresivo develamiento de aquello que parece, pero no es. La poesía, entonces, constituye aquel medio que permite dar una lección de cómo orientar la vida —la mirada sobre la vida— por los bosques metafóricos del discurso literario, del discurso poético. En todo el conjunto de lecturas la opacidad de los mensajes poéticos son atravesados por la contundente luz del comentario experiencial; por ejemplo, cuando explica la conciencia de la Iglesia en el mundo moderno a través de los *Coros de «La piedra»* de T. S. Eliot: «Hemos dicho ya en otras ocasiones que el encuentro es una realidad física, corporal, hecha de tiempo y de espacio, palpable, visible, tangible, audible, en la que Dios hecho hombre está presente, y que esta realidad es signo de este Dios hecho hombre. El encuentro acontece con una realidad íntegramente humana» (p.131).

De esta última idea se desprende una respuesta para la primera interrogante: es decir, ¿cómo comprender el hecho de que el conjunto de lecturas realizadas por Giussani sean acontecimientos de la voz antes que efectos encargados a la escritura? Aquel registro no es gratuito, no es casual. Escuchamos en el despliegue de la voz, la verdad que pliegue a pliegue se revela; esto

es, escuchamos de doblez en doblez cómo lo aparente y lo incierto cede lugar a la verdad y la certidumbre, por ejemplo, cuando Giussani comenta algunas cartas de Emmanuel Mounier:

nos guía una intención gloriosa, no melancólica, pues son cartas que brotan del dolor[...], pero que expresan la explosión del milagro. Si el milagro es la reverberación de la perfección y la grandeza, de la grandiosidad y la totalidad de lo eterno, del infinito, en el rompiente del tiempo, el milagro existe. Leo estas páginas porque en nuestra vida cotidiana puede darse, tiene que darse el milagro —no digo del mismo modo, aunque también así—. (p.162)

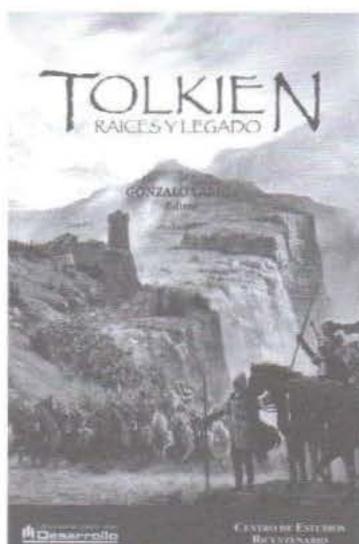
Hay dos ideas finales que sugieren las lecturas comentadas de don Giussani, aquellas tienen que ver con lo ético y lo estético. El centrado comentario que hace devela un *ethos* orientador del sentido de la vida; sus palabras —que nos explican o desenredan el intrincado imperio metafórico de la poesía— no solo señalan la dolencia, no solo indican la herida; sus palabras traen también la curación, el fármaco. El *ethos* se anuncia y enuncia, entonces, como aquel principio que exalta la vida. Este acercamiento ético a lo estético se constituye en una enseñanza que el verdadero maestro transmite desde su práctica personal y testimonial —no olvidemos, desde el aconte-

cimiento de su voz— a todo aquel que lea, escuche y comprenda el sentido de no separar lo ético de lo estético.

Los detalles explicados hacen que asuma *Mis lecturas*, de Luigi Giussani, como aquella alocución performativa que no solo es enunciación o predicación de palabras, sino más bien palabras enunciadas que conducen a transformar la vida. Como sostiene el papa Benedicto XVI, en la *Carta encíclica Spe salvi*, a propósito del mensaje cristiano: «el mensaje cristiano *no era solo 'informativo', sino 'performativo'*. Eso significa que el Evangelio no es solamente una comunicación de

cosas que se pueden saber, sino *una comunicación que comporta hechos y cambia la vida*. La puerta oscura del tiempo, del futuro, ha sido abierta de par en par. Quien tiene esperanza vive de otra manera; se le ha dado una vida nueva» (pp. 6-7, las cursivas son nuestras). En tal sentido, parafraseando lo anteriormente citado, *Mis lecturas* son un conjunto de lecturas que no solo informan sobre lo que se sabe o se desconoce; aquellas constituyen la transmisión performativa del maestro que habla para cambiar nuestra vida. Allí, el tiempo y la luz de su enseñanza.

Javier Morales Mena



TOLKIEN, RAÍCES Y LEGADOS

San Francisco, Alejandro et ál.

Bilbao: Grafite ediciones,
2007, 169 pp.

Desde su título auspicioso, *Tolkien, raíces y legado* es un texto que pretende explorar los antecedentes y las influencias posteriores del universo creado por J. R. Tolkien, y se convierte a la vez en una suerte de homenaje a la figura sobresaliente del autor en el panorama de la literatura mundial. Ciertamente es que la fama del escritor se ha incrementado en los últimos años, debido a la ambiciosa versión cinematográfica de la saga *El Señor de los Anillos*, que dirigió el hasta hace poco desconocido director neozelandés Peter Jackson y constó en tres películas: *La comunidad del Anillo*, *Las dos torres* y *El retorno del rey*. Dichos filmes fueron estrenados consecutivamente en los años 2001, 2002 y 2003, y se convirtieron en éxitos de taquilla, debido a que

recrearon de una manera fidedigna los aspectos visuales y narrativos sobre los que descansa el mundo medieval idealizado por Tolkien en sus libros; por eso mismo, consiguieron satisfacer la exigencia de los lectores de la saga y supieron capturar la atención de los espectadores que, hasta ese momento, ignoraban la existencia de esa literatura (incluso de su autor).

Tolkien, raíces y legado reúne ocho artículos que se presentaron en las conferencias organizadas por la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad del Desarrollo, en Santiago de Chile. Según la información que se destaca en la presentación del libro, estos encuentros académicos se sucedieron inmediatamente al estreno de cada una de las versiones filmicas de *El Señor de los Anillos*, y reunieron a un público heterogéneo que asistió también interesado por los eventos paralelos que se ofrecían, como recitales de música y danza celtas o escenificaciones de piezas de teatro medieval. Este tipo de iniciativas demuestran que no debería haber divorcios entre los productos culturales masificados y los que se suelen asociar al conjunto de la alta cultura. Más bien, una posición integradora como la que se observa permite mediante atractivas excusas, como una película, acercar al público a un conocimiento que por diversas razones le ha sido desapercibido.

El conjunto de autores que incluye el libro revela un interés

interdisciplinario que permite una mayor discusión sobre los temas específicos que se pretenden abordar sobre la obra de Tolkien. Este conjunto agrupa a historiadores, filósofos, abogados y críticos literarios que desde sus propias disciplinas indagan en el tópico, la estética, la biografía, la situación histórica y el valor pedagógico y renovador de la escritura de ficción del académico de Oxford. Sin duda, tal esfuerzo es un significativo acierto en vista de la necesidad que actualmente existe por articular diversos enfoques para elaborar nuevas lecturas. Aunque, cabe aclarar, que a veces por el desconocimiento parcial —y hasta cierta necedad por navegar de acuerdo a las corrientes de las «modas» académicas— se puede llegar a una reflexión que linda con la ingenuidad o el evidente disparate. No es el caso de este texto y es preciso demostrarlo en el comentario de cada uno de sus artículos.

El primero, «Tolkien y el nacimiento de *El hobbit*» de Alejandro San Francisco, reconstruye el contexto de producción y recepción de la primera novela del escritor. San Francisco ubica al autor en sus años como profesor medievalista en Oxford y realiza una disección de su contexto privado y público para observar los invisibles enlaces que existen con los primeros motivos que sirvieron para la creación de *El hobbit*. Del mismo modo, rescata la importancia de esta primera novela,

que el mismo Tolkien desmereció en un inicio por considerarla fruto de una historia para sus hijos. San Francisco considera que si bien no fue un proyecto ambicioso, como si representó la saga posterior o *El Silmarillion*, fue el que por su novedad permitió involucrar a los lectores con aquel universo que empezaba a delinearse detrás de la aventura y las peripecias del hobbit Bilbo y el mago Gandalf.

El segundo artículo, «Reflexiones a propósito de la lectura de Tolkien del *Beowulf*» de Armando Roa, es de carácter filológico y pretende, de un modo justificado, discutir la lectura realizada por Tolkien en *Los monstruos y los críticos* sobre el mencionado poema anglosajón medieval. Desde la perspectiva de Roa, Tolkien, a diferencia de otros exégetas, realiza un serio trabajo hermenéutico para entender el universo mítico e histórico del *Beowulf*, pero discrepa del carácter fundacional que le atribuye el escritor inglés al poema. Según Roa, la afirmación del sentimiento antiguo que Tolkien sugería era parte inherente al texto, y en lugar de ser una realidad es una seductora excusa para realizar con su propia literatura lo que el poema confusamente insinuó.

El tercer artículo, «Raíces Celtas en *El Señor de los Anillos*» de Felipe Vicencio, se convierte en un texto exploratorio —tal como señala su autor— de las probables influencias de las costumbres jurídicas del

mundo celta en la respectiva saga. Asimismo, dicho interés va unido a otro de mayor aliento: la posibilidad de estudiar cómo es percibido el mundo del derecho por la imaginación de los escritores. (Interés que —vale señalar— compone el libro *Justicia Poética* de Martha Nussbaum.) Sin embargo, tales expectativas que anticipa la introducción, se postergan a favor de una apreciación de dos rasgos que vinculan al *Señor de los Anillos* con la mitología celta: los árboles y los elfos. En ese sentido, el artículo se convierte en un repaso de afirmaciones y extensas citas textuales de amistades, comentaristas y hasta del mismo escritor inglés sobre las reminiscencias celtas en su propia obra.

La cuarta intervención pertenece al historiador Gonzalo Larios y se titula «Tolkien y Morris, dos vidas un paralelo». El artículo se dedica a explicar la influencia artística y literaria de la obra de William Morris como componente esencial en el aspecto formal de la historia de *El Silmarillion* de Tolkien. Sin embargo, no es la única deuda, según Larios, pues la influencia de Morris subyace también en la misma sensibilidad de Tolkien. Para justificar tal afirmación, el historiador realiza un paralelo biográfico entre los dos autores para encontrar sus puntos de contacto, su componente espiritual y al mismo tiempo su posición como artistas e intelectuales frente a los acontecimientos de la época.

El quinto artículo, «Tolkien y Lewis, dos universitarios ejemplares» de Gonzalo Rojas, es un texto que aborda la vida académica que compartieron estos dos escritores durante sus años en Oxford. El repaso que realiza Rojas guarda también un propósito divulgativo, pues muchos lectores identifican mejor al Tolkien escritor y su respectivo universo ficcional, e ignoran al Tolkien medievalista que durante mucho tiempo trató de forjarse un prestigio como profesor en la universidad de Oxford. Lo mismo puede decirse de C. S. Lewis, el fabulador de aquel otro universo inscrito en *Las Crónicas de Narnia*, quien al igual que su amigo era conocido por su amplia erudición, su defensa de la literatura fantástica y su entrega al trabajo docente. Ambos eran lectores entusiastas de la prosa ficcional que elaboraba el otro y, por eso mismo, se puede afirmar que tal colaboración permitió que se definieran mejor los contornos de aquellos mundos narrativos.

El sexto artículo, «El Señor de los Anillos y la búsqueda del Grial», de Primo Siena, profundiza en la temática medieval y presenta a Tolkien como un renovador del mito en la literatura fantástica. Es conocido que Tolkien era un investigador reputado en dichas fuentes y se sabe también de su admiración por uno de los mejores episodios de la saga artúrica: *Sir Gauvain y el Caballero Verde*. En ese sentido, Siena sostiene que el escritor inglés reproduce

en su propia saga los motivos que estructuran las narraciones artúricas, como la búsqueda del Santo Grial y, por eso mismo, permite la vigencia de ciertos tópicos y símbolos presentes en esta literatura

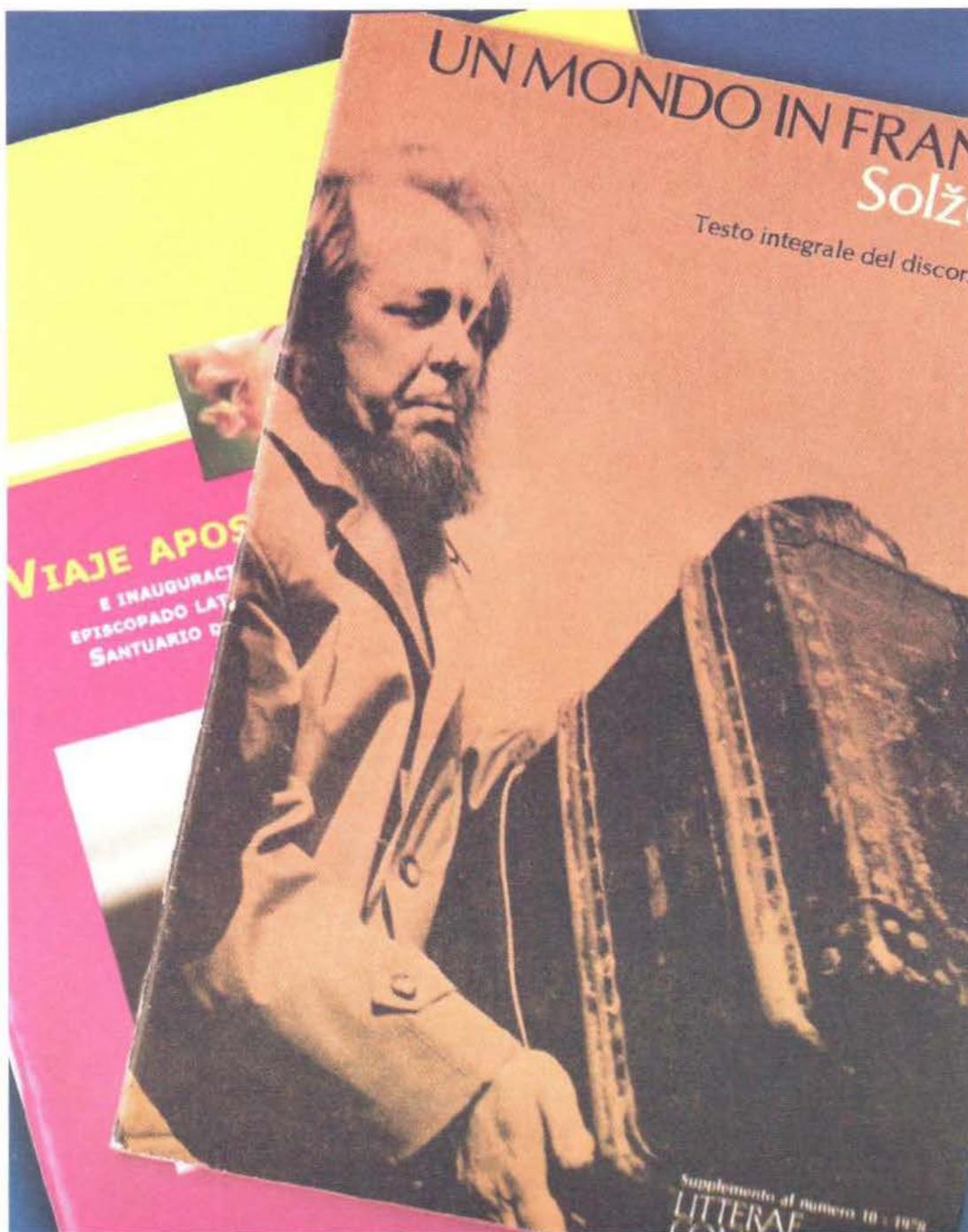
El sétimo texto, «Tolkien y el reencantamiento del mundo», de Braulio Fernández, examina la actitud de Tolkien frente al contexto político, social y espiritual de su época. Esta actitud se transparenta en la elaboración de *El Señor de los Anillos*, texto que no puede asumirse como una mera evasión de la realidad amparada en la excusa de la ficción fantástica, sino todo lo contrario: una historia que trata sobre la realidad en su sentido último y más profundo.

El octavo artículo, «Dos respuestas al final del camino» de Rodrigo Álvarez, es un comentario a propósito de las versiones filmicas de la saga de Tolkien y también un ensayo de respuesta a las preguntas que el mismo escritor sugiere en su obra sobre su propia época. El tono del artículo posee un carácter edificante que, en determinados pasajes, en lugar de beneficiar el desarrollo de los contenidos, los obstruye.

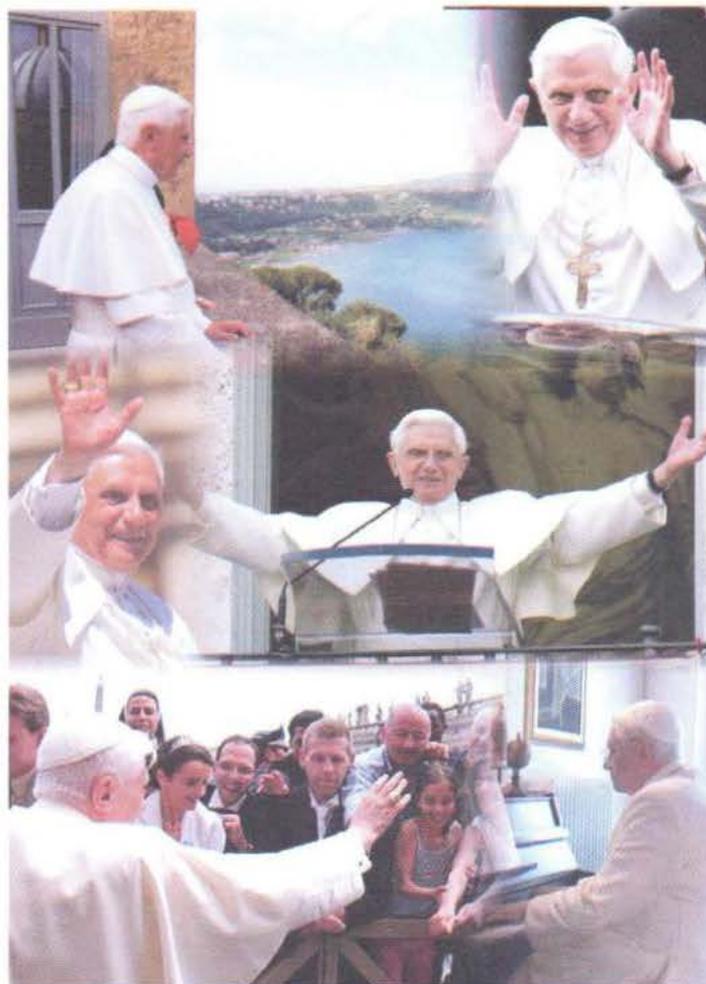
Para finalizar, *Tolkien, raíces y legado* es un claro testimonio de aquellas jornadas culturales dedicadas a la obra del escritor inglés, donde ciertamente las buenas intenciones y el fervor por el autor animaron la realización de estos encuentros y, finalmente, su huella en letra impresa. Asimismo, el valor del conjunto de artículos es óptimo, pero cabe resaltar que en unos los objetivos están mejor delineados que en otros y, por ende, sus conclusiones son más satisfactorias. Una última reflexión: es notoria la tendencia que existe en algunos textos de entender al arte como producto de un hombre que es una conjunción de cuerpo y espíritu notables. Exactamente, esta deseable hipótesis —la trascendencia del arte como fruto de seres íntegros—, ya la había puesto en entredicho George Steiner, al señalar que la historia ha demostrado que obras innovadoras y centrales de la civilización occidental han sido concebidas por sujetos corruptos y degradados moralmente. No es el caso de Tolkien, en el que puede señalarse que hay una ejemplar unión del alma y del cuerpo, pero parece que desde luego es solo una feliz coincidencia.

Rauf Neme

Los Grandes Documentos



Él se ha revelado
La verdad es un hecho en la historia



Benedicto XVI

Discurso sobre el encuentro con el mundo
de la cultura en París, el 2 de septiembre de 2008



Encuentro con el mundo de la cultura en el Collège des Bernardins Discurso del santo padre Benedicto XVI*

**Señor Cardenal,
Señora Ministra de la Cultura,
Señor Alcalde,
Señor Canciller del Instituto de Francia,**

QUERIDOS AMIGOS:

Gracias, Señor Cardenal, por sus amables palabras. Nos encontramos en un lugar histórico, edificado por los hijos de san Bernardo de Claraval y que su gran predecesor, el recordado Cardenal Jean-Marie Lustiger, quiso como centro de diálogo entre la sabiduría cristiana y las corrientes culturales, intelectuales y artísticas de la sociedad

actual. Saludo en particular a la Señora Ministra de la Cultura, que representa al Gobierno, así como al Señor Giscard D'Estaing y al Señor Chirac. Asimismo, saludo a los Señores Ministros que nos acompañan, a los representantes de la UNESCO, al Señor Alcalde de París y a las demás autoridades. No puedo olvidar a mis colegas del Instituto de Francia, que bien conocen la consideración que les profeso. Doy

* Discurso pronunciado el viernes 12 de setiembre de 2008, durante el viaje apostólico a Francia con ocasión del 150.º aniversario de las apariciones de Lourdes (12-15 de setiembre de 2008).

las gracias al Príncipe de Broglie por sus cordiales palabras. Nos veremos mañana por la mañana. Agradezco a la Delegación de la comunidad musulmana francesa que haya aceptado participar en este encuentro: les dirijo mis mejores deseos en este tiempo de Ramadán. Dirijo ahora un cordial saludo al conjunto del variado mundo de la cultura, que vosotros, queridos invitados, representáis tan dignamente.

Quisiera hablaros esta tarde del origen de la teología occidental y de las raíces de la cultura europea. He recordado al comienzo que el lugar donde nos encontramos es emblemático. Está ligado a la cultura monástica, porque aquí vivieron monjes jóvenes, para aprender a comprender más profundamente su llamada y vivir mejor su misión. ¿Es esta una experiencia que representa todavía algo para nosotros, o nos encontramos solo con un mundo ya pasado? Para responder, conviene que reflexionemos un momento sobre la naturaleza del monaquismo occidental. ¿De qué se trataba entonces? A tenor de la historia de las consecuencias del monaquismo cabe decir que, en la gran fractura cultural provocada

por las migraciones de los pueblos y el nuevo orden de los Estados que se estaban formando, los monasterios eran los lugares en los que sobrevivían los tesoros de la vieja cultura y en los que, a partir de ellos, se iba formando poco a poco una nueva cultura. ¿Cómo sucedía esto? ¿Qué les movía a aquellas personas a reunirse en lugares así? ¿Qué intenciones tenían? ¿Cómo vivieron?

Primeramente y como cosa importante hay que decir con gran realismo que no estaba en su intención crear una cultura y ni siquiera conservar una cultura del pasado. Su motivación era mucho más elemental. Su objetivo era: *quaerere Deum*, buscar a Dios. En la confusión de un tiempo en que nada parecía quedar en pie, los monjes querían dedicarse a lo esencial: trabajar con tesón por dar con lo que vale y permanece siempre, encontrar la misma Vida. Buscaban a Dios. Querían pasar de lo secundario a lo esencial, a lo que es solo y verdaderamente importante y fiable. Se dice que su orientación era «escatológica». Que no hay que entenderlo en el sentido cronológico del término, como si mirasen al fin del mundo o a la propia muerte, sino existencialmente: detrás

de lo provisional buscaban lo definitivo. *Quaerere Deum*: como eran cristianos, no se trataba de una expedición por un desierto sin caminos, una búsqueda hacia el vacío absoluto. Dios mismo había puesto señales de pista, incluso había allanado un camino, y de lo que se trataba era de encontrarlo y seguirlo. El camino era su Palabra que, en los libros de las Sagradas Escrituras, estaba abierta ante los hombres. La búsqueda de Dios requiere, pues, por intrínseca exigencia, una cultura de la palabra o, como dice Jean Leclercq; en el monaquismo occidental, escatología y gramática están interiormente vinculadas una con la otra (cf. *L'amour des lettres et le desir de Dieu*, p. 14). El deseo de Dios, *le desir de Dieu*, incluye *l'amour des lettres*, el amor por la palabra, ahondar en todas sus dimensiones. Porque en la Palabra bíblica Dios está en camino hacia nosotros y nosotros hacia Él, hace falta aprender a penetrar en el secreto de la lengua, comprenderla en su estructura y en el modo de expresarse. Así, precisamente por la búsqueda de Dios, resultan importantes las ciencias profanas que nos señalan el camino hacia la lengua. Puesto que la búsqueda de Dios exigía la

cultura de la palabra, forma parte del monasterio la biblioteca que indica el camino hacia la palabra. Por el mismo motivo forma parte también de él la escuela, en la que concretamente se abre el camino. San Benito llama al monasterio una *dominici servitii schola*. El monasterio sirve a la *eruditio*, a la formación y a la erudición del hombre —una formación con el objetivo último de que el hombre aprenda a servir a Dios—. Pero esto comporta evidentemente también la formación de la razón, la erudición, por la que el hombre aprende a percibir entre las palabras la Palabra.

Para captar plenamente la cultura de la palabra, que pertenece a la esencia de la búsqueda de Dios, hemos de dar otro paso. La Palabra que abre el camino de la búsqueda de Dios y es ella misma el camino, es una Palabra que mira a la comunidad. En efecto, llega hasta el fondo del corazón de cada uno (cf. Hch 2, 37). Gregorio Magno lo describe como una punzada imprevista que desgarró el alma adormecida y la despierta haciendo que estemos atentos a la realidad esencial, a Dios (cf. Leclercq, *L'amour des lettres et le desir de Dieu*, p. 35). Pero también hace que

estemos atentos unos a otros. La Palabra no lleva a un camino solo individual de una inmersión mística, sino que introduce en la comunión con cuantos caminan en la fe. Y, por eso, hace falta no solo reflexionar en la Palabra, sino leerla debidamente. Como en la escuela rabinica, también entre los monjes el mismo leer del individuo es simultáneamente un acto corporal. «Sin embargo,



si *legere* y *lectio* se usan sin un adjetivo calificativo, indican comúnmente una actividad que, como cantar o escribir, afectan a todo el cuerpo y a toda el alma», dice a este respecto Jean Leclercq (*L'amour des lettres et le desir de Dieu*, p. 21).

Y aún hay que dar otro paso. La Palabra de Dios nos introduce en el coloquio con Dios.

El Dios que habla en la Biblia nos enseña cómo podemos hablar con Él. Especialmente en el *Libro de los Salmos* nos ofrece las palabras con que podemos dirigirnos a Él, presentarle nuestra vida con sus altibajos en coloquio ante Él, transformando así la misma vida en un movimiento hacia Él. Los *Salmos* contienen frecuentes instrucciones incluso sobre cómo deben cantarse y acompañarse de instrumentos musicales. Para orar con la Palabra de Dios el solo pronunciar no es suficiente, se requiere la música. Dos cantos de la liturgia cristiana provienen de textos bíblicos, que los ponen en los labios de los Ángeles: el *Gloria*, que fue cantado por los Ángeles al nacer Jesús, y el *Sanctus*, que según *Isaías 6* es la aclamación de los Serafines que están junto a Dios. A esta luz, la Liturgia cristiana es invitación a cantar con los Ángeles y dirigir así la palabra a su destino más alto. Escuchemos en ese contexto una vez más a Jean Leclercq: «Los monjes tenían que encontrar melodías que tradujeran en sonidos la adhesión del hombre redimido a los misterios que celebra. Los pocos capiteles de Cluny, que se conservan hasta nuestros días, muestran los

símbolos cristológicos de cada uno de los tonos» (cf. *L'amour des lettres et le desir de Dieu* p. 229).

En san Benito, para la plegaria y para el canto de los monjes, la regla determinante es lo que dice el Salmo: *Coram angelis psallam Tibi, Domine*—'delante de los ángeles tañeré para ti, Señor' (cf. 138, 1)—. Aquí se expresa la conciencia de cantar en la oración comunitaria en presencia de toda la corte celestial y, por tanto, de estar expuestos al criterio supremo: orar y cantar de modo que se pueda estar unidos con la música de los Espíritus sublimes que eran tenidos como autores de la armonía del cosmos, de la música de las esferas. De ahí se puede entender la seriedad de una meditación de san Bernardo de Claraval, que usa un dicho de tradición platónica transmitido por Agustín para juzgar el canto feo de los monjes, que obviamente para él no era de hecho un pequeño matiz, sin importancia. Califica la confusión de un canto mal hecho como un precipitarse en la «zona de la desemejanza —en la *regio dissimilitudinis*—. Agustín había echado mano de esa expresión de la filosofía platónica para calificar su estado interior antes de la conversión

(cf. *Confesiones* VII, 10.16): el hombre, creado a semejanza de Dios, al abandonarlo se hunde en la «zona de la desemejanza» —en un alejamiento de Dios en el que ya no lo refleja y así se hace desemejante no solo de Dios, sino también de sí mismo, del verdadero ser hombre—. Es ciertamente drástico que Bernardo, para calificar los cantos mal hechos de los monjes, emplee esta expresión, que indica la caída del hombre alejado de sí mismo. Pero demuestra también cómo se toma en serio este asunto. Demuestra que la cultura del canto es también cultura del ser y que los monjes con su plegaria y su canto han de estar a la altura de la Palabra que se les ha confiado, a su exigencia de verdadera belleza. De esa exigencia intrínseca de hablar y cantar a Dios con las palabras dadas por Él mismo nació la gran música occidental. No se trataba de una «creatividad» privada, en la que el individuo se erige un monumento a sí mismo, tomando como criterio esencialmente la representación del propio yo. Se trataba más bien de reconocer atentamente con los «oídos del corazón» las leyes intrínsecas de la música de la creación

misma, las formas esenciales de la música puestas por el Creador en su mundo y en el hombre, y encontrar así la música digna de Dios, que al mismo tiempo es verdaderamente digna del hombre e indica de manera pura su dignidad.

Para captar de alguna manera la cultura de la palabra, que en el monaquismo occidental se desarrolló por la búsqueda de Dios, partiendo de dentro, es preciso referirse también, aunque sea brevemente, a la particularidad del Libro o de los Libros en los que esta Palabra ha salido al encuentro de los monjes. La Biblia, vista bajo el aspecto puramente histórico o literario, no es simplemente un libro, sino una colección de textos literarios, cuya redacción duró más de un milenio y en la que cada uno de los libros no es fácilmente reconocible como perteneciente a una unidad interior; en cambio, se dan tensiones visibles entre ellos. Esto es verdad ya dentro de la Biblia de Israel, que los cristianos llamamos el Antiguo Testamento. Es más verdad aún cuando nosotros, como cristianos, unimos el Nuevo Testamento y sus escritos, casi como clave hermenéutica, con la Biblia de Israel, interpretándola

así como camino hacia Cristo. En el Nuevo Testamento, con razón, la Biblia normalmente no se la califica como «la Escritura», sino como «las Escrituras» que, sin embargo, en su conjunto luego se consideran como la única Palabra de Dios dirigida a nosotros. Pero ya este plural evidencia que aquí la Palabra de Dios nos alcanza solo a través de la palabra humana, a través de las palabras humanas, es decir, que Dios nos habla solo a través de los hombres, mediante sus palabras y su historia. Esto, a su vez, significa que el aspecto divino de la Palabra y de las palabras no es naturalmente obvio. Dicho con lenguaje moderno: la unidad de los libros bíblicos y el carácter divino de sus palabras no son, desde un punto de vista puramente histórico, asibles. El elemento histórico es la multiplicidad y la humanidad. De ahí se comprende la formulación de un dístico medieval que, a primera vista, parece desconcertante: *Littera gesta docet —quid credas allegoria...* (cf. Augustinus de Dacia, *Rotulus pugillaris*, 1)—. La letra muestra los hechos; lo que tienes que creer lo dice la alegoría, es decir la interpretación cristológica y pneumática.

Todo esto podemos decirlo de manera más sencilla: la Escritura precisa de la interpretación, y precisa de la comunidad en la que se ha formado y en la que es vivida. En ella tiene su unidad y en ella se despliega el sentido que aúna el todo. Dicho todavía de otro modo: existen dimensiones del significado de la Palabra y de las palabras, que se desvelan solo en la comunión vivida de esta Palabra que crea la historia. Mediante la creciente percepción de las diversas dimensiones del sentido, la Palabra no queda devaluada, sino que aparece incluso con toda su grandeza y dignidad. Por eso, el «*Catecismo de la Iglesia Católica*» con toda razón puede decir que el cristianismo no es simplemente una religión del libro en el sentido clásico (cf. n.º 108). El cristianismo capta en las palabras la Palabra, el *Logos* mismo, que despliega su misterio a través de tal multiplicidad y de la realidad de una historia humana. Esta estructura especial de la Biblia es un desafío siempre nuevo para cada generación. Por su misma naturaleza excluye todo lo que hoy se llama fundamentalismo. La misma Palabra de Dios, de hecho, nunca está presente ya

en la simple literalidad del texto. Para alcanzarla se requiere un trascender y un proceso de comprensión que se deja guiar por el movimiento interior del conjunto y por ello debe convertirse también en un proceso vital. Siempre y solo en la unidad dinámica del conjunto los muchos libros forman un Libro, la Palabra de Dios y la acción de Dios en el mundo se revelan solamente en la palabra y en la historia humana.

Todo el dramatismo de este tema está iluminado en los escritos de San Pablo. Qué significado tenga el trascender de la letra y su comprensión únicamente a partir del conjunto, lo ha expresado de manera drástica en la frase: «La pura letra mata y, en cambio, el Espíritu da vida» (2 Cor 3, 6). Y también: «Donde hay el Espíritu... hay libertad» (2 Cor 3, 17). La grandeza y la amplitud de tal visión de la Palabra bíblica, sin embargo, solo se puede comprender si se escucha a Pablo profundamente y se comprende entonces que ese Espíritu liberador tiene un nombre y que la libertad tiene, por tanto, una medida interior: «El Señor es el Espíritu, y donde hay el Espíritu del Señor hay libertad» (2 Cor 3,17). El Espíritu liberador

no es simplemente la propia idea, la visión personal de quien interpreta. El Espíritu es Cristo, y Cristo es el Señor que nos indica el camino. Con la palabra sobre el Espíritu y sobre la libertad se abre un vasto horizonte, pero al mismo tiempo se pone una clara limitación a la arbitrariedad y a la subjetividad, un límite que obliga de manera inequívoca al individuo y a la comunidad y crea un vínculo superior al de la letra: el vínculo del entendimiento y del amor. Esa tensión entre vínculo y libertad, que sobrepasa el problema literario de la interpretación de la Escritura, ha determinado también el pensamiento y la actuación del monaquismo y ha plasmado profundamente la cultura occidental. Esa tensión se presenta de nuevo también a nuestra generación como un reto frente a los extremos de la arbitrariedad subjetiva, por una parte, y del fanatismo fundamentalista, por otra. Sería fatal si la cultura europea de hoy llegase a entender la libertad solo como la falta total de vínculos y con esto favoreciese inevitablemente el fanatismo y la arbitrariedad. Falta de vínculos y arbitrariedad no son la libertad, sino su destrucción.

En la consideración sobre la «escuela del servicio divino» —como san Benito llamaba al monaquismo— hemos fijado hasta ahora la atención solo en su orientación hacia la palabra, en el *ora*. Y de hecho de ahí es de donde se determina la dirección del conjunto de la vida monástica. Pero nuestra reflexión quedaría incompleta si no miráramos aunque sea brevemente el segundo componente del monaquismo, el descrito con el *labora*. En el mundo griego, el trabajo físico se consideraba tarea de siervos. El sabio, el hombre verdaderamente libre, se dedicaba únicamente a las cosas espirituales; dejaba el trabajo físico como algo inferior a los hombres incapaces de la existencia superior en el mundo del espíritu. Absolutamente diversa era la tradición judaica: todos los grandes rabinos ejercían al mismo tiempo una profesión artesanal. Pablo que, como rabino y luego como anunciador del Evangelio a los gentiles, era también tejedor de tiendas y se ganaba la vida con el trabajo de sus manos, no constituye una excepción, sino que sigue la común tradición del rabinismo. El monaquismo ha acogido esa tradición; el trabajo manual es



parte constitutiva del monaquismo cristiano. San Benito habla en su *Regla* no propiamente de la escuela, aunque la enseñanza y el aprendizaje —como hemos visto— en ella se daban por descontados. En cambio, en un capítulo de su *Regla* habla explícitamente del trabajo (cf. cap. 48). Lo mismo hace Agustín que dedicó al trabajo de los monjes todo un libro. Los cristianos, que con esto continuaban la tradición ampliamente practicada por el judaísmo, tenían que sentirse, sin embargo, cuestionados por la palabra de Jesús en *el Evangelio de Juan*, con la que defendía su actuar en sábado: «Mi Padre sigue actuando y yo también actúo» (5, 17). El mundo greco-romano no conocía ningún Dios Creador; la divinidad suprema, según su manera de pensar, no

podía, por decirlo así, ensuciarse las manos con la creación de la materia. «Construir» el mundo quedaba reservado al demiurgo, una deidad subordinada. Muy distinto el Dios cristiano: Él, el Uno, el verdadero y único Dios, es también el Creador. Dios trabaja; continúa trabajando en y sobre la historia de los hombres. En Cristo entra como Persona en el trabajo fatigoso de la historia. «Mi Padre sigue actuando y yo también actúo». Dios mismo es el Creador del mundo, y la creación todavía no ha concluido. Dios trabaja, *ergázetai!* Así, el trabajo de los hombres tenía que aparecer como una expresión especial de su semejanza con Dios y el hombre, de esta manera, tiene capacidad y puede participar en la obra de Dios en la creación del mundo. Del monaquismo forma parte,

junto con la cultura de la palabra, una cultura del trabajo, sin la cual el desarrollo de Europa, su *ethos* y su formación del mundo son impensables. Ese *ethos*, sin embargo, tendría que comportar la voluntad de obrar de tal manera que el trabajo y la determinación de la historia por parte del hombre sean un colaborar con el Creador, tomándolo como modelo. Donde ese modelo falta y el hombre se convierte a sí mismo en creador deiforme, la formación del mundo puede fácilmente transformarse en su destrucción.

Comenzamos indicando que, en el resquebrajamiento de las estructuras y seguridades antiguas, la actitud de fondo de los monjes era el *quaerere Deum* —la búsqueda de Dios—. Podríamos decir que ésta es la actitud verdaderamente filosófica: mirar más allá de las cosas penúltimas y lanzarse a la búsqueda de las últimas, las verdaderas. Quien se hacía monje avanzaba por un camino largo y profundo, pero había encontrado ya la dirección: la Palabra de la Biblia en la que oía que hablaba el mismo Dios. Entonces debía tratar de comprenderle para poder caminar hacia Él. Así, el camino de los monjes, pese a seguir no medible

en su extensión, se desarrolla ya dentro de la Palabra acogida. La búsqueda de los monjes, en algunos aspectos, comporta ya en sí mismo un hallazgo. Sucede, pues, para que esa búsqueda sea posible, que previamente se da ya un primer movimiento que no solo suscita la voluntad de buscar, sino que hace incluso creíble que en esa Palabra está escondido el camino —o mejor: que en esa Palabra Dios mismo se hace encontradizo con los hombres y por eso los hombres a través de ella pueden alcanzar a Dios—. Con otras palabras debe darse el anuncio dirigido al hombre creando así en él una convicción de que puede transformarse en vida. Para que se abra un camino hacia el corazón de la Palabra bíblica como Palabra de Dios, esa misma Palabra debe antes ser anunciada desde el exterior. La expresión clásica de esa necesidad de la fe cristiana de hacerse comunicable a los otros es una frase de la *Primera Carta de Pedro*, que en la teología medieval era considerada la razón bíblica para el trabajo de los teólogos: «Estad siempre prontos para dar razón (*logos*) de vuestra esperanza a todo el que os la pidiere» (3,15). (El *Logos*, la razón de la esperanza, debe

hacerse *apo-logia*, debe llegar a ser respuesta). De hecho, los cristianos de la Iglesia naciente no consideraron su anuncio misionero como una propaganda, que debiera servir para que el propio grupo creciera, sino como una necesidad intrínseca derivada de la naturaleza de su fe: el Dios en el que creían era el Dios de todos, el Dios uno y verdadero que se había mostrado en la historia de Israel y finalmente en su Hijo, dando así la respuesta que tenía en cuenta a todos y que, en su intimidad, todos los hombres esperan. La universalidad de Dios y la universalidad de la razón abierta hacia Él constituían para ellos la motivación y también el deber del anuncio. Para ellos, la fe no pertenecía a las costumbres culturales, diversas según los pueblos, sino al ámbito de la verdad que igualmente tiene en cuenta a todos.

El esquema fundamental del anuncio cristiano «ad extra» —a los hombres que, con sus preguntas, busca— se halla en el discurso de San Pablo en el Areópago. Tengamos presente, en ese contexto, que el Areópago no era una especie de academia donde las mentes más ilustradas se reunían para discutir sobre

cosas sublimes, sino un tribunal competente en materia de religión y que debía oponerse a la importación de religiones extranjeras. Y precisamente ésta es la acusación contra Pablo: «Parece ser un predicador de divinidades extranjeras» (Hch 17,18). A lo que Pablo replica: «He encontrado entre vosotros un altar en el que está escrito: "Al Dios desconocido". Pues eso que veneráis sin conocerlo, os lo anuncio yo» (cf. 17, 23). Pablo no anuncia dioses desconocidos. Anuncia a Aquel, que los hombres ignoran y, sin embargo, conocen: el Ignoto-Conocido; Aquel que buscan, al que, en lo profundo, conocen y que, sin embargo, es el Ignoto y el Incognoscible. Lo más profundo del pensamiento y del sentimiento humano sabe, en cierto modo, que Él tiene que existir. Que en el origen de todas las cosas debe estar no la irracionalidad, sino la Razón creativa; no el ciego destino, sino la libertad. Sin embargo, pese a que todos los hombres en cierto modo sabemos esto —como Pablo subraya en la *Carta a los Romanos* (1, 21)— ese saber permanece irreal: un Dios solo pensado e inventado no es un Dios. Si Él no se revela, nosotros

no llegamos hasta Él. La novedad del anuncio cristiano es la posibilidad de decir ahora a todos los pueblos: Él se ha revelado. Él personalmente. Y ahora está abierto el camino hacia Él. La novedad del anuncio cristiano no consiste en un pensamiento sino en un hecho: Él se ha mostrado. Pero esto no es un hecho ciego, sino un hecho que, en sí mismo, es *Logos* —presencia de la Razón eterna en nuestra carne—. *Verbum caro factum est (Jn 1,14)*: precisamente así en el hecho ahora está el *Logos*, el *Logos* presente en medio de nosotros. El hecho es razonable. Ciertamente hay que contar siempre con la humildad de la razón para poder acogerlo; hay que contar con la humildad del hombre que responde a la humildad de Dios.

Nuestra situación actual, bajo muchos aspectos, es distinta de la que Pablo encontró en Atenas, pero, pese a la diferencia, sin embargo, en muchas cosas es también bastante análoga. Nuestras ciudades ya no están llenas de altares e imágenes de múltiples divinidades. Para muchos, Dios se ha convertido realmente en

el gran Desconocido. Pero como entonces tras las numerosas imágenes de los dioses estaba escondida y presente la pregunta acerca del Dios desconocido, también hoy la actual ausencia de Dios está tácitamente inquieta por la pregunta sobre Él. *Quaerere Deum* —buscar a Dios y dejarse encontrar por Él: esto hoy no es menos necesario que en tiempos pasados—. Una cultura meramente positivista que circunscribiera al campo subjetivo como no científica la pregunta sobre Dios, sería la capitulación de la razón, la renuncia a sus posibilidades más elevadas y consiguientemente una ruina del humanismo, cuyas consecuencias no podrían ser más graves. Lo que es la base de la cultura de Europa, la búsqueda de Dios y la disponibilidad para escucharle, sigue siendo aún hoy el fundamento de toda verdadera cultura.

Él se ha revelado

La verdad es un hecho en al historia



Conversatorio sobre el discurso del papa Benedicto XVI
en el encuentro con el mundo de la cultura.

Lima, 23 de octubre de 2008

Reflexiones sobre la palabra
A propósito del discurso de Benedicto XVI leído en
París el 12 de setiembre de 2008

Carlos Gatti Murriel

Estructuras y afectos: Benedicto XVI, maestro de maestros

Manuel J. Vejarano Ingar



Reflexiones sobre la palabra. A propósito del discurso de Benedicto XVI leído en París el 12 de setiembre de 2008

Carlos Gatti Murriel

En el segundo canto del Infierno de la *Divina Comedia* de Dante Alighieri, se cuenta cómo a este lo asalta el temor apenas está a punto de emprender el viaje al otro mundo que le había propuesto Virgilio para sacarlo del mal alegorizado por la selva oscura de la que no podía salir el poeta florentino por sí solo. Dante no comprendía cómo él, un simple mortal, un hombre común y corriente podía atreverse a intentar ir al más allá y recorrer el Infierno, el Purgatorio y el Paraíso. Él sabía que Eneas, el héroe de la Eneida de Virgilio, y San Pablo, estando vivos, habían hecho viajes al más allá porque a ellos la Providencia les había asignado grandes misiones:

a Eneas, sentar las bases del futuro poder político y civilizador de Roma; y a San Pablo, sentar las bases del poder espiritual de Roma, ciudad sede del Papado. Dante, asustado por la alta empresa que le ha propuesto Virgilio para sacarlo del mal, dice a este que no es Eneas ni Pablo, y duda de la posibilidad de realizar el viaje.

Ante una invitación de Giuliana Contini para participar en este acto de comentario de un sólido y hermoso documento papal, he sentido la tentación de imitar a Dante y decirle: Querida Giuliana, «yo no Eneas, yo no Pablo soy» y es que, en verdad, no soy ni me siento teólogo, filósofo o historiador. Sin embargo,

acá estoy. ¿Cómo negarse a un amable pedido de Giuliana? Eso sí, lo aclaro de entrada, intervengo en esta presentación para comentar solo algunos aspectos del gran mensaje de Benedicto XVI. Me limitaré a aquellos que para mí resultan especialmente significativos desde mi perspectiva de hombre corriente y sesgado por sus intereses profesionales y vivenciales. Les ruego, pues, que me perdonen por ello y por mis limitaciones.

Entremos en materia. El 12 de setiembre de 2008, con motivo de su viaje apostólico a Francia en ocasión de conmemorarse el 150 aniversario de la aparición de la Virgen María en Lourdes, el Papa Benedicto XVI pronunció un importante discurso en el marco de un encuentro con los representantes del mundo de la cultura realizado en el Colegio de los monjes Bernardos.

El Papa, después de los saludos protocolares del caso, anunció que trataría en la reunión del origen de la Teología occidental y de las raíces de la cultura europea y destacó el carácter emblemático del lugar en el que se producía el encuentro, pues se trataba de un antiguo monasterio edificado por los hijos espirituales del gran San Bernardo de Claraval, uno de los puntales del monaquismo occidental y de la cultura europea medieval.

Bernardo de Claraval, quien vivió entre 1080 y 1153, no solo renovó la tradición monástica, sino fue un gran místico y teólogo. Dante

lo escogió como guía en la última etapa de su viaje por el otro mundo. Precisamente es él quien se dirige a la Virgen María a fin de que interceda para que Dante, hombre vivo, ser de la historia, del tiempo, pueda lograr la visión directa de Dios y pueda volver a la Tierra para traer a los hombres vivos como él un mensaje cargado de fe, esperanza y caridad. Cabe recordar que, a lo largo de su viaje, a Dante lo guían tres personas: Virgilio, Beatriz y San Bernardo. Virgilio (*lumen naturae*, en expresión de Charles Singleton) representa al resplandor de la razón humana, la sabiduría o la filosofía elaborada por el ingenio del hombre. Beatriz (*lumen gratiae*) es el resplandor de la revelación divina, la teología. Finalmente, San Bernardo (*lumen gloriae*) es el resplandor de la gloria, la mística. Estos tres guías de Dante lo conducen de menos a más, y sucesivamente, hasta el éxito final del conocimiento de Dios. Ha ido, gracias a ellos, de la razón a la revelación y de esta a la contemplación.

En el mensaje papal que comentamos esta noche, su Santidad destaca que lo que movía a los monjes, como San Bernardo, era simplemente el deseo de buscar a Dios (*quaerere Deum*). Podríamos decir que más allá de lo provisional y lo secundario, ellos aspiraban a encontrar lo definitivo. Pero, cito el mensaje del Papa, «como eran cristianos, no se trataba de una expedición por un desierto sin caminos, una búsqueda hacia el

vacío absoluto. Dios mismo había puesto señales de pista, incluso había allanado un camino, y de lo que se trataba era de encontrarlo y seguirlo. El camino era su Palabra que, en los libros de las Sagradas Escrituras, estaba abierta ante los hombres». Benedicto XVI sostiene que «la búsqueda de Dios requiere, pues, por intrínseca exigencia, una cultura de la palabra».

Aquí me quiero detener para plantear algunas reflexiones personales, ya que en esto percibo algo que para mí siempre ha sido muy importante. «El deseo de Dios» está asociado al amor por la palabra. Me atrevería a decir que no es otra la causa que induce al hombre a orientarse a la creación, en especial a la creación artística y poética. En efecto, el hombre, movido por el deseo de alcanzar lo absoluto, por su tensión hacia lo definitivo anhela trascender lo inmediato y encarar lo perecedero en una dimensión que le permite atisbar o vislumbrar lo eterno. Ese es el sueño que nos induce a crear y a oponerle a la muerte una acción que nos dé sentido.

Dios ha ido trazando un camino para nosotros mediante la palabra. Nos ha entregado un lenguaje y en él nos ha ido regalando gradualmente, a lo largo de la historia, su mensaje hasta hacerlo logos, verbo, definitivo en su Hijo. En respuesta acertada a ello, los monjes, en su búsqueda de Dios, han ido enseñando en la historia a

descubrir las rutas del lenguaje, pero también de otras actividades que han sido básicas para la cultura europea, y universal. Eso ha sucedido también en la música, las artes plásticas, la arquitectura, la escritura, el estudio de la naturaleza, la dedicación a los oficios, etc. Todo ello se ha ido desarrollando con el propósito de hacer de la vida un escenario de encuentro con Dios, de desvelamiento del misterio. Así, la immanencia de la naturaleza y la historia se ha enaltecido y ha resplandecido bajo la luz de la trascendencia. Por ello, a partir de lo que el hombre estaba en capacidad de recibir, mediante sus sentidos, de la naturaleza y la historia, pudo trascender en busca del sentido final de su vida. Se trata de un viaje desde los sentidos hacia el sentido.

A modo de ejemplo de lo que esa cultura de la palabra y la búsqueda del sentido pudo desarrollar en el mundo europeo gestado desde los monasterios, deseo comentar un texto del poeta español Pedro Salinas, hombre del siglo XX muerto en 1951. Se trata del poema inicial del libro *El Contemplado*, escrito en la década de 1940. Dicho poemario lleva dos epígrafes muy sugerentes tomados de textos de otro poeta español, Jorge Guillén, autor de la misma generación de Pedro Salinas. Tales epígrafes dicen:

«La luz, que nunca sufre,
me guía bien»(1962:70).

«¿La luz no es quien lo puso todo en su tentativa de armonía?» (1962:107).

La tradición occidental ha establecido una relación estrecha entre Dios y la luz. El Paraíso de Dante, por ejemplo, es reino de luz (frente a la oscuridad infernal). La luz es, pues, un secular elemento de referencia a Dios, la verdad, el conocimiento y la perfección.

En el poema inicial de *El Contemplado*, titulado *Tema*, Salinas toma como objeto de contemplación al mar, al cual se dirige como a una segunda persona a la que habla de tú.

Leamos el texto

EL CONTEMPLADO

Tema

De mirarte tanto y tanto,
del horizonte a la arena,
despacio,
del caracol al celaje,
brillo a brillo, pasmo a pasmo,
te he dado nombre; los ojos
te lo encontraron, mirándote.
Por las noches,
soñando que te miraba,
al abrigo de los párpados
maduró, sin yo saberlo,
este nombre tan redondo
que hoy me descendió a los
labios.
Y lo dicen asombrados
de lo tarde que lo dicen.
¡Si era fatal el llamártelo!
¡Si antes de la voz, ya estaba

en el silencio tan claro!
¡Si tú has sido para mí,
desde el día
que mis ojos te estrenaron,
el contemplado, el constante
Contemplado! (1971:551).

El poema trata primeramente del contacto con el mar mediante el sentido de la vista.

De mirarte tanto y tanto
del horizonte a la arena,
despacio,
del caracol al celaje,
brillo a brillo, pasmo a pasmo,
te he dado nombre; los ojos
te lo encontraron, mirándote.

El sujeto, mediante los ojos, instrumentos naturales, ha entrado en contacto intenso y reiterado con un objeto, el mar, símbolo de lo infinito, lo inmenso, y que está en continuo movimiento. La mirada del sujeto ha cubierto lo horizontal enorme («del horizonte a la arena», del allá lejano hacia el acá inmediato: el sujeto recorre el espacio desde el punto más distante que abarca la vista hasta la arena de la playa en la que se encuentra). Pero también la mirada abarca lo vertical («del caracol al celaje», de lo bajo hacia lo alto). Esa relación mediante los ojos que han visto los resplandores reiterados («brillo a brillo») ha generado admiración y asombro repetidos en el sujeto («pasma a pasmo»). Como consecuencia de tal proceso

basado en los sentidos, ha resultado la palabra, el nombre cargado de sentido. Los ojos que escrutan en lo inmenso y se extasían dan origen a la encarnación del verbo en el sujeto («te he dado nombre; los ojos/ te lo encontraron, mirándote»).

La impresión suscitada por el objeto (el mar) mirado y remirado es tal en el sujeto, que incluso cuando no está físicamente presente, tal objeto actúa como estímulo para los ojos. En la oscuridad de la noche, en el nido cálido del sueño y del ensueño, al abrigo de los párpados que cierran los ojos, en la interioridad, madura el nombre con el cual el sujeto da presencia original, plena, redonda, y permanente al mar inmenso, imagen de lo infinito.

«Por las noches,
soñando que te miraba,
al abrigo de los párpados
maduré, sin yo saberlo,
este nombre tan redondo
que hoy me descendió a los
labios
y lo dicen asombrados
de lo tarde que lo dicen».

El asombro de los labios que pronuncian el nombre redondo, pleno, perfecto, se debe al hecho de que tal nombre ya estaba implícito en la acción de contemplar que el sujeto realizaba. El nombre no podía ser otro: «¡Si era fatal el llámáretelo!» Fatal, inevitable, pues «antes de la voz,

ya estaba en el silencio tan claro!». Si el mar era el contemplado (con c minúscula), objeto de contemplación, su nombre no podía ser otro que Contemplado (con c mayúscula). El ser del objeto para el sujeto, el pensar al objeto y el nombrar al objeto se hacen una sola realidad, se hacen logos. Ser, pensar y decir se aúnen. Estamos ante la plenitud del lenguaje, del logos, del verbo. Y curiosamente, el poeta ha empleado una palabra propia del lenguaje de los místicos, los contemplativos: Contemplado. Me pregunto si la existencia de este texto hubiera sido posible sin la tradición cristiana y la labor de unos monjes enamorados por lo absoluto, y sin la revelación de un Dios enamorado de su obra, a la cual ha querido regalar el don de la palabra y hacerse palabra. Él mismo para insertarse en la historia. Así, Dios ha señalado los caminos por los cuales el hombre transita en el tiempo, en oración y acción, en busca de lo Eterno. La poesía contemporánea, pues, también da testimonio de ello directa o indirectamente.

Otra idea del discurso del Papa que deseo destacar es la siguiente: «Del Monaquismo forma parte, junto con la cultura de la palabra, una cultura del trabajo, sin la cual el desarrollo de Europa, su ethos y su formación del mundo son impensables. Ese ethos, sin embargo, tendría que comportar la voluntad de obrar de tal manera que el trabajo y la

determinación de la historia por parte del hombre sean un colaborar con el Creador, tomándolo como modelo. Donde ese modelo falta y el hombre se convierte a sí mismo en creador deiforme, la formación del mundo puede fácilmente transformarse en su destrucción».

En efecto, la vida no solo es conocimiento (logos): el hombre se afirma históricamente en la acción. De la acción depende el futuro, el producto que queremos alcanzar. *La Comedia* de Dante nos muestra los productos finales que han alcanzado muchas personas mediante su acción en la historia, en este mundo. El producto eterno es consecuencia del proyecto escogido y del proceso vivido. Podríamos decir, pues, con la frase de Heráclito que «el carácter del hombre es su destino». Infierno y Paraíso en la obra de Dante son lugares que acogen a quienes se han realizado en diversos modos de ser. Unos quedaron caracterizados por la disgregación, el conflicto, la desintegración, la descomposición, en suma, por lo diabólico. Ese es el caso de los réprobos del Infierno. Otros permanecen en lo eterno caracterizados por la congregación, la armonía, la integración, la salud, en suma, lo simbólico. Tal es el caso de los bienaventurados del Paraíso.

Entre historia humana y Eternidad hay una continuidad, como entre cualquier proceso y el producto

que aquel genera. Y el proceso está signado por la acción del hombre libre, por la acción voluntaria e inteligente. Dios se nos ha revelado en nuestro lenguaje y se ha hecho de nuestra condición para que creamos, para que tengamos fe. Se ha revelado y se ha hecho hombre para que inspirados por la fe, esperemos y actuemos creadoramente siguiendo su ejemplo de amor que libera de la muerte y congrega para la eternidad en comunión a los seres humanos.

Permítanme culminar estas reflexiones de fe en la palabra y la acción promovidas por la lectura del documento pontificio del 12 de setiembre, con una referencia a otro gran poeta. Jorge Guillén, en la dedicatoria final de su libro *Cántico, Fe de Vida*, ofrece un extraordinario ejemplo de eso, de fe en la vida y la amistad, de fe en la congregación, la cual se hace posible gracias al fruto de su labor, su poesía, que es también un modo de orar, en las diversas acepciones que encierra esta palabra.

Reza así la dedicatoria de *Cántico, Fe de Vida*:

Para mi amigo
PEDRO SALINAS,
amigo perfecto,
que entre tantas vicisitudes,
durante muchos años,
ha querido y sabido iluminar
con su atención
la marcha de esta obra,

siempre con rumbo a ese lector
posible
que será amigo nuestro:
hombre como nosotros
 ávido
de compartir la vida como fuente,
de consumir la plenitud del ser
en la fiel plenitud de las palabras
(1962:527).

¿Sería posible decir esto sin una
confianza en la vida, en la acción, en
el lenguaje?

Esta es la cultura del logos, de la
palabra, del *ora et labora*, de la que
había Benedicto XVI:

Compartir la vida como fuente y
consumir la plenitud del ser en la
fiel plenitud de las palabras.

BIBLIOGRAFÍA

GUILLEN, JORGE

1962 *Cántico Fe de Vida*. Buenos Aires:
Sudamericana.

SALINAS, PEDRO

1971 *Poesías Completas*. Barcelona:
Barral.



Estructuras y afectos: Benedicto XVI, maestro para maestros

Manuel J. Vejarano Ingar

Agradezco la invitación y, con ella, la oportunidad para poder estar aquí y compartir mis palabras con todos ustedes. El motivo que nos ha reunido es el de profundizar en un texto que, como han escuchado, suscita múltiples reacciones. En este caso, el comentario que expondré partirá de mi labor como docente y, por ello, en una primera parte, he querido aproximarme al texto con una revisión de la metodología de Benedicto XVI para luego finalizar con una breve exposición de aquello que ha impactado en mi trabajo con los alumnos.

La primera impresión que tuve, luego de finalizar la lectura del

discurso, fue el haber encontrado un ejemplo de la genialidad de Benedicto XVI como *maestro*. Uso esta categoría más allá del texto como exposición académica e involucro más elementos de los que a simple vista se percibe y con los que podemos superar la imagen de Benedicto XVI como sólo un orador que brindó un discurso interesante.

Un maestro tiene el aula como campo de acción, a un grupo de alumnos como auditorio y un tema, el cual pretende hacer comprender. Esta imagen, común y cercana para muchos de los presentes, dará luces en el tema. Al *aula*, en este caso, podemos ubicarla en el Colegio de

los Bernardinos, un lugar cuyos orígenes se remontan al siglo XIII. Actualmente, gracias a la iniciativa de Juan Pablo II, es un lugar que, luego de haber sido recientemente restaurado, seguirá siendo un centro religioso donde la cultura (cine, arte y música) será expuesta, debatida y compartida.

La presencia de Benedicto XVI en este Colegio no responde a un sentido simplemente práctico, diplomático o al de aprovechar la ocasión para «inaugurar» la reciente restauración. El lugar es simbólico e incluso el Papa reconoce este valor y su relevancia apenas inicia el discurso. El que se ubique en Francia no limita la trascendencia del mensaje a este país o región, al contrario: París, como ciudad, es un ícono cultural reconocido mundialmente; el Colegio, ubicado en el centro de ésta, materializa este atributo en torno a lo histórico-religioso, y es aquí donde encontramos a Benedicto XVI. El Colegio es el perfecto *megáfono* que le permite trascender los límites del país o región y lo ubica simbólicamente frente a Europa y al mundo.

Reconozcamos ahora al auditorio. Identificarlo nos llevará a comprender un fenómeno más complejo. El saludo inicial de Benedicto XVI menciona a ministros franceses, autoridades parisinas e incluso representantes de la UNESCO. Pero ¿es sólo a ellos a

quienes se dirige Benedicto XVI? Sí y no. La respuesta afirmativa nos ubica en el evento, en el acto cultural de aquel día. La respuesta negativa nos lleva a ubicar principalmente —ya lo hemos dicho— a Europa y el mundo como el auditorio ante el cual Su Santidad expondrá su discurso. Esta conclusión puede parecer gratuita, pero se entiende cuando, a la luz de los acontecimientos contemporáneos en política (principalmente lo relacionado a la Constitución Europea), descubrimos y ubicamos un elemento en riesgo: la identidad cristiana.

Desde hace tiempo, la mentalidad laicista, dominante en Europa y en sus intelectuales, pretende negar, ocultar o reducir la raíz cristiana de la identidad y cultura europea. Lo que se pretende es restringir el aporte e influencia del cristianismo a una época histórica «ya superada» y así fundar una nueva identidad que no deba nada a la religión. Esta pretensión ya ha sido comentada por muchos autores y estudiosos. Sólo quiero detenerme en un punto que resume la visión cristiana frente a ello. Joaquín Navarro Valls, conocido experto en relaciones Iglesia-Estado, frente a las pretensiones reduccionistas, suele señalar que «Europa se asienta sobre tres colinas: la del Capitolio, la de la Acrópolis y la del Gólgota. Pensamos como los griegos, hacemos Derecho como los romanos, pero la ética que impregna nuestro código genético es

la cristiana»¹. Se puede decir más alto, pero no más claro.

Con esto precisamos que el auditorio de Benedicto XVI —el real y el simbólico— no es, ciertamente, uno que comparta su visión de la cultura en Europa; incluso, posiblemente, en el auditorio real *in situ*, muchos de ellos se adscriban a la mentalidad laicista. El tema de la cultura en Europa es, cuando menos, espinoso si se la toma desde una perspectiva religiosa. Pero, como cualquier maestro, como cualquier persona que pretende proponer y hacer comprender (dialogar) un tema a sus oyentes, Su Santidad lo trata con realismo, apelando a la razón y la historia, y lo logra de manera impecable.

Tenemos ubicado el lugar, los oyentes y con esto se comienza a comprender mejor el tema tanto en su pertinencia como en su importancia. El desarrollo del discurso responde a estos elementos de manera eficaz y metodológicamente contundente. ¿De qué hablará Benedicto XVI? de los monjes. Partir de la influencia de estos en la cultura europea; vincula y conecta lugar y tema desde el inicio. ¿Qué voz ha llevado como apoyo? Principalmente a un especialista en temas monacales: Jean Leclercq. El discurso avanza apoyándose en preguntas precisas, que sitúan a los oyentes en la problemática. El Papa

construye su exposición de manera gradual y profunda. En este sentido podemos calificar, ciertamente, algunos párrafos como densos, sobre todo aquellos que tratan de explicar la mentalidad de los monjes: sus motivaciones, su espiritualidad. El acercarse a la persona de estos *hacedores involuntarios* de cultura nunca será posible en términos simples.

Más allá de lo formal o estructural del texto, quiero rescatar esos contactos que Su Santidad establece con el *hoy*. Los docentes entendemos que sin ese elemento temporal, las clases quedarían en meros recuerdos de un pasado que se olvida al salir de la clase. Es en esta comunicación con el *ayer* donde el Papa dirige su atención a la Europa —incluso al mundo— actual: la tensión entre vínculo y libertad, la importancia del trabajo y el modelo, donde debe inscribirse para construir (y no destruir) la identificación entre la universalidad de Dios y la de la razón, el *Quaerere Deum* frente a la cultura positivista. Todos estos puntos de contacto entre el pasado y el presente permiten esclarecer la repercusión del *ayer* de los monjes en el *hoy* de Europa (que ciertamente repercute en el nuestro) y así asentar la raíz cultural cristiana en Europa. Estas relaciones, significativas, actuales, humanas, sólo las establece, con eficacia, un verdadero maestro.

Ahora sí se podrá entender mi afirmación inicial. Benedicto XVI

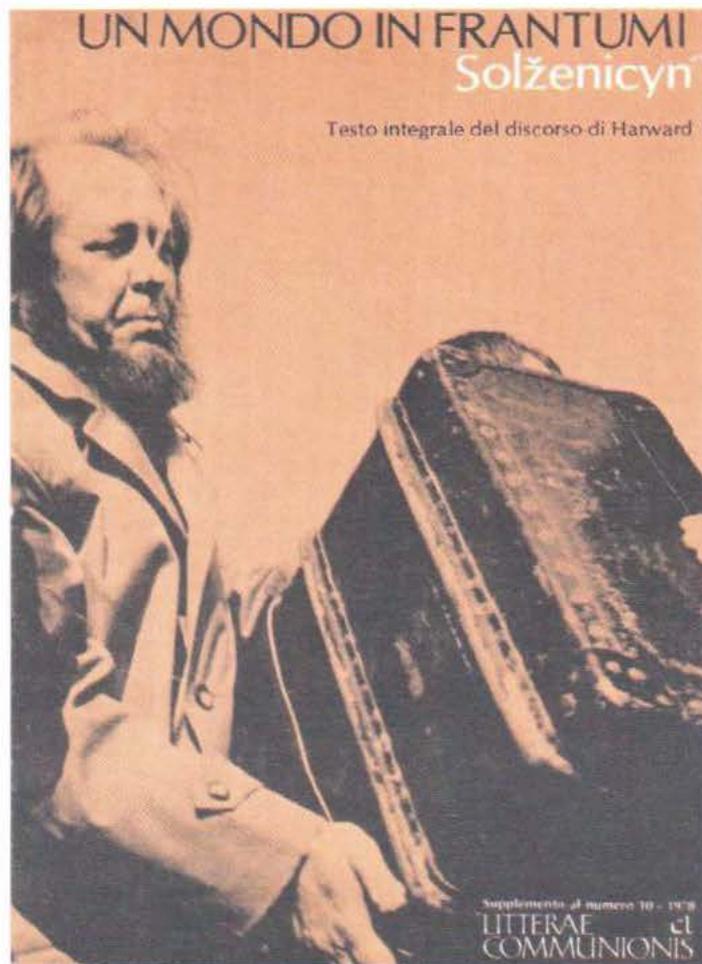
¹ Navarro Valls, Joaquín. En entrevista en el sitio web diario 7: http://www.diario7.com.ar/nota_completa.php?id=7851 del 14 de octubre del 2008.

es un verdadero *maestro* en cuanto lo que busca no es defender una posición frente a un auditorio, sino entablar un diálogo con sus oyentes en base a la razón y la historia. Busca lograr la comprensión de un hecho que involucra la identidad europea, la identidad de sus mismos oyentes, y para ello toma lo que probablemente esas personas ya sepan, pero que no logran relacionar. Establecer una unidad en una conexión entre el pasado con el presente, con una mirada tanto de crítica (de discernimiento) como de esperanza, tal como lo logra el Papa, solamente lo realiza un maestro.

Descubrir todo lo anterior ha impactado en mi labor de una manera especial. Más allá de los datos históricos, la visión que presenta el Papa, de la cultura como un proceso, es la de un encuentro con *algo* que propicia el seguir ahondando en la realidad. Sigo «la ruta de los monjes» y descubro que el conocimiento, el nacimiento de la cultura no pudo —ni puede— existir si no existiera algo que la impulse. Es el *Quaerere Deum*, la búsqueda de Dios, de algo más grande, lo que alienta, motiva y propicia el caminar humano. ¿Cómo traduzco esto en mi labor? Los alumnos necesitan un impulso, y

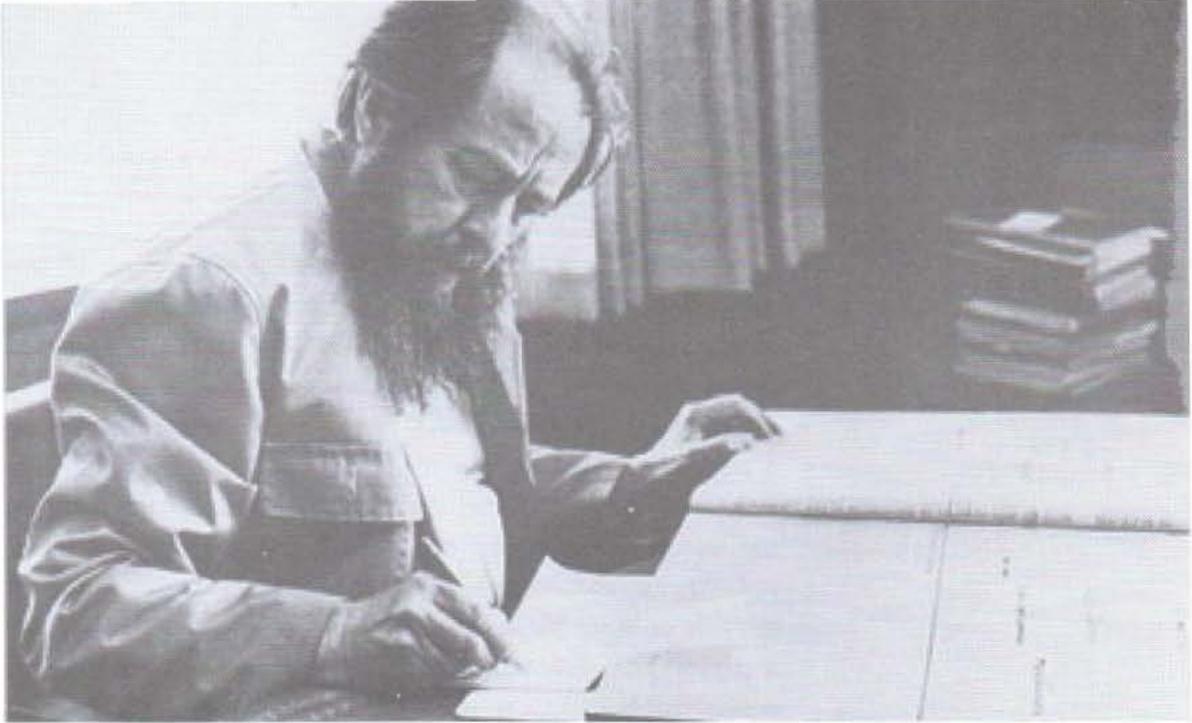
debe ser algo que les corresponda a su propia exigencia. Aquello lo puedo —lo debo— descubrir en mi curso, en cualquier curso, porque las materias que se enseñan enfatizan un aspecto de la realidad, y toda la realidad encierra algo verdadero, algo bello y bueno. Si no soy capaz de ello, por mucho que sepa y enseñe, no *haré* cultura, será sólo una mera repetición de datos, y eso no es educación. Finalizo señalando esto porque ante la «cultura de datos», que es una reducción moderna de la cultura, la única arma con la que se cuenta en las aulas somos los maestros, el *ser* maestro, y esto solo es posible manteniendo en el norte de nuestro trabajo ese *Quaerere Deum*, la búsqueda e impulso de algo más grande que «atrapa» a todo corazón.

Un mundo dividido en pedazos



Alexander Solzhenitsin

Discurso pronunciado en la Universidad de Harvard el 8 de junio de 1978



Un mundo dividido en pedazos (discurso de graduación en Harvard)

Alexander Solzhenitsin

Esto sinceramente complacido de estar con ustedes en esta ocasión del 327.º año lectivo en esta antigua e ilustre universidad. Vayan mis felicitaciones y mis mejores deseos para todos aquellos que hoy se gradúan.

El lema de Harvard es «Veritas». Muchos de ustedes ya han aprendido y otros lo aprenderán a lo largo de sus vidas que la verdad nos elude si no nos esforzamos plenamente en seguirla. E incluso mientras nos elude, la ilusión por conocerla todavía persiste y nos lleva a algunos desaciertos. Además, la verdad raramente es grata; casi siempre es amarga. También hay algunas amarguras en mi discurso

de hoy. Pero deseo suscitar esa ansiedad no como un adversario sino como un amigo.

Hace tres años en Estados Unidos, dije ciertas cosas que parecían inaceptables. Hoy, sin embargo, mucha gente coincide con lo que yo he dicho...

UN MUNDO DIVIDIDO EN PEDAZOS

La división del mundo de hoy es perceptible incluso contemplado superficialmente. Cualquiera de nuestros contemporáneos rápidamente identificaría dos potencias mundiales, cada una de ellas capaz de destruir enteramente a la otra. Sin embargo,

la comprensión de esta división a menudo está limitada a la concepción política, a la ilusión de que el peligro puede ser conjurado mediante negociaciones diplomáticas exitosas o por un cuidadoso equilibrio de fuerzas armadas. La verdad es que esta división es mucho más profunda y más alienante; la ruptura es mayor de lo que puede parecer a primera vista. Esta profunda y múltiple ruptura conlleva el peligro de múltiples desastres para todos nosotros, según la antigua verdad de que un reino —en este caso, nuestra Tierra— dividido contra sí mismo no puede subsistir.

MUNDOS CONTEMPORÁNEOS

Ahí está el concepto del Tercer Mundo: así, pues, ya tenemos tres mundos. Indudablemente, sin embargo, el número es incluso mayor, solo que estamos demasiado lejos para verlo. Algunas antiguas culturas autónomas están arraigadas profundamente, especialmente si se han extendido sobre la mayor parte de la Tierra, constituyendo un mundo autónomo, llenas de acertijos y sorpresas para el pensamiento occidental. Como mínimo, debemos incluir en esa categoría a China, la India, el mundo musulmán y África, si efectivamente aceptamos la aproximación de mirar las dos últimas como unidades compactas. Durante mil años Rusia ha pertenecido a tal categoría, aunque el pensamiento occidental

sistemáticamente cometa el error de negarle su carácter autónomo, y, por ello, nunca la entendió, del mismo modo que hoy Occidente no comprende a Rusia en la cautividad comunista. Puede ser que en años pasados Japón ha sido cada vez más como una parte distante de Occidente, no quiero opinar sobre eso aquí; pero, Israel, por ejemplo, pienso que permanece separado del mundo occidental aunque solo sea porque su sistema estatal permanece ligado a la religión.

Hace relativamente poco tiempo, el pequeño mundo de la Europa moderna fácilmente incautaba colonias por todo el globo, no solo sin ninguna resistencia, sino también, por lo general, con desprecio de los posibles valores de los pueblos conquistados hacia la vida. En este sentido, tuvo un éxito abrumador, no hubo fronteras geográficas para ello. La sociedad occidental se expandió como un triunfo de humana independencia y poder. Y de repente, en el siglo XX, se descubre su fragilidad e inconsistencia. Ahora vemos que las conquistas probaron ser de corta y precaria vida, y este giro señala los defectos en la visión del mundo con que Occidente contemplaba dichas conquistas. Las relaciones con el antiguo mundo colonial ahora se han tomado en su contra y el mundo occidental a menudo llega a extremos de obsequiosidad, pero aún es difícil estimar la factura total

que los antiguos países coloniales presentarán a Occidente; es difícil predecir si la entrega no solo de las últimas colonias, sino de todo lo que posee será suficiente para saldar esa cuenta.

LA CONVERGENCIA

Con todo, la ceguera de la superioridad continúa con molestia para todos y sostiene la creencia de que, por todas partes, vastas regiones de nuestro planeta deberían desarrollarse y madurar hasta alcanzar el nivel actual del sistema político occidental, que en teoría es el mejor y en la práctica el más atractivo. Existe la creencia de que todos aquellos otros mundos están solo siendo temporalmente impedidos por débiles gobiernos, o por fuertes crisis, o por su propia barbarie o incomprensión para tomar la vía de las democracias pluralistas occidentales y adoptar su forma de vida. Los países son evaluados y juzgados según el incremento de su progreso en esta dirección. Sin embargo, esta concepción es el fruto de la incomprensión occidental de la esencia de los otros mundos; es un resultado de medirlos equivocadamente a todos con el mismo criterio occidental. La imagen real del desarrollo de nuestro planeta es completamente diferente.

La angustia provocada por un mundo dividido hizo nacer la teoría de la convergencia entre los principales países occidentales

y la Unión Soviética. Es una teoría tranquilizadora que pasa por alto el hecho de que esos mundos no se están evolucionando similarmente ni tampoco uno puede ser transformado en otro sin el uso de la violencia. Además, la convergencia inevitablemente implica la aceptación de los defectos de la otra parte y esto es difícilmente deseable.

Si yo estuviera hoy hablando en un auditorio en mi país, examinando el diseño general de la ruptura del mundo me habría concentrado en las calamidades del Este. Pero dado mi forzado exilio en el Oeste desde hace cuatro años y, ya que mi audiencia es occidental, pienso que puede ser de mayor interés concentrarme en ciertos aspectos del Occidente en nuestros días, tal como los veo.

EL DECLIVE DE LA VALENTÍA

La merma de coraje puede ser la característica más sobresaliente que un observador imparcial nota en Occidente en nuestros días. El mundo occidental ha perdido en su vida civil el coraje, tanto global como individualmente, en cada país, en cada gobierno, cada partido político y por supuesto en las Naciones Unidas. Tal descenso de la valentía se nota particularmente en las elites gobernantes e intelectuales y causa una impresión de cobardía en toda la sociedad. Desde luego, existen muchos individuos valientes, pero

no tienen suficiente influencia en la vida pública. Burócratas, políticos e intelectuales muestran esta depresión, esta pasividad y esta perplejidad en sus acciones, en sus declaraciones y más aún en sus autojustificaciones tendientes a demostrar cuán realista, razonable, inteligente y hasta moralmente justificable resulta fundamentar políticas de Estado sobre la debilidad y la cobardía. Y este declive de la valentía es acentuado irónicamente por las explosiones ocasionales de cólera e inflexibilidad de parte de los mismos funcionarios cuando tienen que tratar con gobiernos débiles, con países que carecen de respaldo o con corrientes desacreditadas, claramente incapaces de ofrecer resistencia alguna. Pero quedan mudos y paralizados cuando tienen que vérselas con gobiernos poderosos y fuerzas amenazadoras, con agresores y con terroristas internacionales.

¿Habrán que señalar que, desde la más remota antigüedad, la pérdida de coraje ha sido considerada siempre como el principio del fin?

BIENESTAR

Cuando se formaron los Estados occidentales modernos, se proclamó como principio fundamental que los gobiernos están para servir al hombre y que este vive para ser libre y alcanzar la felicidad. (Véase, por ejemplo, la Declaración de Independencia Norteamericana).

Ahora, por fin, durante las últimas décadas, el progreso tecnológico y social ha permitido la realización de esas aspiraciones: el Estado de Bienestar.

Cada ciudadano tiene garantizada la deseada libertad y los bienes materiales en tal cantidad y calidad como para garantizar en teoría el alcance de la felicidad, en el sentido moralmente inferior en que ha sido entendida durante estas últimas décadas. En el proceso, sin embargo, ha sido pasado por alto un detalle psicológico: el constante deseo de poseer cada vez más cosas y un nivel de vida cada vez más alto, con la obsesión que esto implica, ha impreso en muchos rostros occidentales rasgos de ansiedad y hasta de depresión, aunque sea habitual ocultar cuidadosamente estos sentimientos. Esta tensa y activa competencia ha venido a dominar todo el pensamiento humano y no abre, en lo más mínimo, el camino hacia el libre desarrollo espiritual. Se ha garantizado la independencia del individuo a muchos tipos de presión estatal; la mayoría de las personas gozan del bienestar en una medida que sus padres y abuelos no hubieran siquiera soñado con obtener; ha sido posible educar a los jóvenes de acuerdo con estos ideales, conduciéndolos hacia el esplendor físico, felicidad, posesión de bienes materiales, dinero y tiempo libre, hasta una casi ilimitada libertad de placeres. De este modo ¿quién

renunciaría ahora a todo esto? ¿Por qué y en beneficio de qué habría uno de arriesgar su preciosa vida en la defensa del bien común, especialmente en el nebuloso caso que la seguridad de la propia nación tuviera que ser defendida en algún lejano país?

Incluso la biología nos dice que la seguridad y el bienestar extremo habitual no resultan ventajosos para un organismo vivo. Hoy, el bienestar en la vida de la sociedad occidental ha comenzado a revelar su máscara perniciosa.

VIDA LEGALISTA

La sociedad occidental ha elegido para sí misma la organización más adecuada a sus fines, basados, diría, en la letra de la ley. Los límites de lo correcto y de los derechos humanos se encuentran determinados por un sistema de leyes, cuyos límites son muy amplios.

La gente en Occidente ha adquirido una considerable capacidad para usar, interpretar y manipular la ley (aun cuando estas leyes tienden a ser tan complicadas que la persona promedio no puede ni comprenderlas sin la ayuda de un experto). Todo conflicto se resuelve de acuerdo a la letra de la ley y este procedimiento está considerado como una solución perfecta. Si uno está a cubierto desde el punto de vista legal, ya nada más es requerido. Nadie mencionaría

que, a pesar de ello, uno podría seguir sin tener razón. Exigir una autolimitación o una renuncia a estos derechos, convocar al sacrificio y a asumir riesgos con abnegación, sonaría a algo simplemente absurdo. El autocontrol voluntario es algo casi desconocido: todo el mundo se afana por lograr la máxima expansión posible del límite extremo impuesto por los marcos legales. (Una compañía petrolera es legalmente libre de culpa cuando compra la patente de un nuevo tipo de energía para prevenir su uso. Un fabricante de un producto alimenticio es legalmente libre de culpa cuando envenena su producto para darle más larga vida: después de todo, la gente es libre de no comprarlo.)

He pasado toda mi vida bajo un régimen comunista y les diré que una sociedad carente de un marco legal objetivo es algo terrible, en efecto. Pero una sociedad sin otra escala que la legal tampoco es completamente digna del hombre. Pero una sociedad basada sobre los códigos de la ley, y que nunca llega a algo más elevado, pierde la oportunidad de aprovechar a pleno todo el rango completo de las posibilidades humanas. Un código legal es algo demasiado frío y formal como para poder tener una influencia beneficiosa sobre la sociedad.

Siempre que el fino tejido de la vida se teje de relaciones juristicistas, se crea una atmósfera de mediocridad moral, que paraliza los

impulsos más nobles del hombre.

Y será simplemente imposible enfrentar los conflictos de este amenazante siglo con tan solo el respaldo de una estructura legalista.

LA ORIENTACIÓN DE LA LIBERTAD

La sociedad occidental actual nos ha hecho ver la diferencia que hay entre una libertad para las buenas acciones y la libertad para las malas. Un estadista que quiera lograr algo importante y altamente constructivo para su país está obligado a moverse con mucha cautela y hasta con timidez. Miles de apresurados (e irresponsables) críticos estarán pendientes de él. Constantemente será desairado por el parlamento y por la prensa. Tendrá que demostrar que cada uno de sus pasos está bien fundamentado y es absolutamente impecable. El resultado final es que una gran persona, auténticamente extraordinaria, no tiene ninguna posibilidad de imponerse. Se le pondrán docenas de trampas desde el mismo inicio. Y de esta manera la mediocridad

En todas partes es posible, y hasta fácil, socavar el poder administrativo. De hecho, este poder ha sido drásticamente debilitado en todos los países occidentales. La defensa de los derechos individuales ha alcanzado tales extremos que deja a la sociedad totalmente indefensa contra ciertos individuos. Es hora, en Occidente, de defender no tanto los derechos humanos sino

las obligaciones humanas.

Por el otro lado, a la libertad destructiva e irresponsable se le ha concedido un espacio ilimitado. La sociedad ha demostrado tener escasas defensas contra el abismo de la decadencia humana; por ejemplo, contra el abuso de la libertad que conduce a la violencia moral contra los jóvenes bajo la forma de películas repletas de pornografía, crimen y horror. Todo esto es considerado como parte integrante de la libertad y se asume que está teóricamente equilibrado por el derecho de los jóvenes a no mirar y a no aceptar. De este modo, la vida organizada en forma legalista demuestra su incapacidad para defenderse de la corrosión de lo perverso.

¿Y qué podemos decir de los oscuros ámbitos de la criminalidad? Los límites legales (especialmente en los Estados Unidos) son lo suficientemente amplios como para alentar no solo la libertad individual, sino también el abuso de esta libertad. El culpable puede terminar sin castigo o bien obtener una compasión inmerecida, todo ello con el apoyo de miles de defensores en la sociedad. Cuando un gobierno seriamente se pone a erradicar la subversión, la opinión pública inmediatamente lo acusa de violar los derechos civiles de los terroristas. Hay una buena cantidad de estos casos.

El sesgo de la libertad hacia el mal se ha producido en

forma gradual, pero evidentemente emana de un concepto humanista y benevolente según el cual el ser humano —el rey de la creación— no es portador de ningún mal intrínseco y todos los defectos de la vida resultan causados por sistemas sociales descarriados que, por consiguiente, deben ser corregidos. Sin embargo y extrañamente, a pesar de que las mejores condiciones sociales han sido logradas en Occidente, sigue subsistiendo una buena cantidad de crímenes; incluso hay considerablemente más criminalidad en Occidente que en la pauperizada y legalmente arbitraria sociedad soviética. (Es cierto que hay una multitud de prisioneros en nuestros campos de concentración acusados de ser criminales, pero la mayoría de ellos jamás cometió crimen alguno. Simplemente trataron de defenderse de un Estado ilegal que recurría al terror fuera de un marco jurídico.)

LA ORIENTACIÓN DE LA PRENSA

La prensa, por supuesto, goza de la más amplia libertad. (Voy a usar el término «prensa» para referirme a todos los medios de difusión masiva.) Pero ¿cómo utiliza esta libertad?

Aquí, otra vez, la suprema preocupación es no infringir el marco legal. No existe una auténtica responsabilidad moral por la distorsión o la desproporción. ¿Qué clase de responsabilidad tiene el periodista de un diario frente a sus lectores o frente

a la historia? Cuando se ha llevado a la opinión pública hacia carriles equivocados mediante información inexacta o conclusiones erradas ¿conocemos algún caso en que el mismo periodista o el mismo diario lo hayan reconocido pidiendo disculpas públicamente? No. Eso perjudicaría las ventas. Una nación podrá sufrir las peores consecuencias por un error semejante, pero el periodista siempre saldrá impune. Lo más probable es que, con renovado aplomo, solo empezará a escribir exactamente lo contrario de lo que dijo antes.

Dado que se exige una información instantánea y creíble, se hace necesario recurrir a presunciones, rumores y suposiciones para rellenar los huecos; y ninguno de ellos será desmentido. Quedarán asentados en la memoria del lector. ¿Cuántos juicios apresurados, inmaduros, superficiales y engañosos se expresan todos los días, primero confundiendo a los lectores y luego dejándolos colgados? La prensa puede, o bien asumir el papel de la opinión pública, o bien puede pervertirla. De este modo podemos tener a terroristas glorificados como héroes; o bien ver cómo asuntos secretos pertenecientes a la defensa nacional resultan públicamente revelados; o podemos ser testigos de la desvergonzada violación de la privacidad de personas famosas bajo el eslogan de «todo el mundo tiene derecho a saberlo todo». (Aunque este es el falso eslogan de una falsa era. De un valor muy

superior es el desacreditado derecho de las personas a no saber; que no se abarrotan sus divinas almas con chismes, estupideces y habladurías vanas. Una persona que trabaja y que lleva una vida plena de sentido no tiene ninguna necesidad de este excesivo y sofocante flujo de información.)

Precipitación y superficialidad son la enfermedad psíquica del vigésimo siglo y más que en cualquier otro lugar esta enfermedad se refleja en la prensa. El análisis profundo de un problema es anatema para la prensa. Se queda en fórmulas sensacionalistas.

Sin embargo, así como está dispuesta, la prensa se ha convertido en el mayor poder dentro de los países occidentales, excediendo el de las legislaturas, los ejecutivos y los judiciales. Entonces, uno quisiera preguntar: ¿en virtud de qué norma ha sido elegida y ante quién es responsable? En el Este comunista, a un periodista abiertamente se lo designa como funcionario del Estado. Pero ¿quién ha elegido a los periodistas occidentales que ocupan esta posición de poder, y por cuanto tiempo, y con qué prerrogativas?

Existe todavía otra sorpresa para alguien que viene del Este totalitario con su prensa rigurosamente unificada. Uno descubre una común tendencia de preferencias dentro de la generalidad de la prensa occidental (el espíritu de la época), modelos de juicio generalmente aceptados, y quizás hasta intereses corporativos

comunes, con lo que el efecto resultante no es el de la competencia, sino el de la unificación. Existe una libertad irrestricta para la prensa, pero no para los lectores, porque los diarios transmiten mayormente, de un modo forzado y sistemático, aquellas opiniones que no se contradicen en forma demasiado abierta con su propia opinión y con la tendencia general mencionada.

UNA MODA EN EL PENSAMIENTO

Sin ninguna censura en Occidente, las tendencias de moda en el pensamiento y en las ideas resultan fastidiosamente separadas de aquellas que no están de moda y estas últimas, sin llegar a ser jamás prohibidas, tienen muy escasas posibilidades de verse reflejadas en periódicos y libros, o de ser escuchadas en universidades. Vuestros académicos son libres en un sentido legal, pero están acorralados por la moda del capricho predominante. No existe la violencia explícita del Este; pero una selección impuesta por la moda y por la necesidad de acomodarse a las normas masivas, frecuentemente impide que las personas con mayor independencia de criterio contribuyan a la vida pública. Hay una peligrosa tendencia a formar una manada, apagando las iniciativas exitosas. En los Estados Unidos he recibido cartas de personas altamente inteligentes —como, por ejemplo, el maestro de

un pequeño colegio lejano— que hubiera podido hacer mucho por la renovación y salvación de su país, pero su país no pudo escucharlo porque los medios no le ofrecían un foro adecuado. Esto da lugar a fuertes prejuicios masivos, a una ceguera que es peligrosa en nuestra dinámica era. Un ejemplo de ello es la interpretación autocomplaciente del estado de cosas en el mundo contemporáneo que funciona como una especie de armadura puesta alrededor de la mente de las personas, a punto tal que las voces humanas de diecisiete países de Europa Oriental y del Lejano Oriente asiático no pueden perforarla. Solo se terminará rompiendo por la inexorable palanca de los acontecimientos.

He mencionado algunos pocos rasgos de la vida occidental que sorprenden y asombran a un recién llegado a este mundo. El propósito y los alcances de esta disertación me impiden continuar con este examen, particularmente en lo relacionado con el impacto que estas características tienen sobre importantes aspectos de la vida de una nación, tales como la educación, tanto la elemental como la avanzada en artes y humanidades.

SOCIALISMO

Está casi universalmente aceptado que Occidente le muestra al resto del mundo el camino hacia el desarrollo económico exitoso, aun cuando en los últimos años ha

sido perturbado fuertemente por una caótica inflación. Con todo, muchas personas que viven en Occidente están insatisfechas con su propia sociedad. La desprecian o la acusan de no estar ya al nivel de lo que requiere la madurez de la humanidad. Y esto empuja a muchos a inclinarse por el socialismo, lo cual es una falsa y peligrosa tendencia.

Espero que ninguno de los presentes sospeche que expreso mi crítica parcial al sistema occidental a fin de sugerir al socialismo como una alternativa. No. Con la experiencia que tengo de un país en donde el socialismo ha sido instituido, no hablaré de una alternativa así. El matemático Igor Shafarevich, miembro de la Academia Soviética de Ciencias, ha escrito un libro brillantemente argumentado titulado *Socialismo*, en el cual efectúa un penetrante análisis histórico y demuestra que el socialismo, de cualquier tipo o matiz, conduce a la destrucción total del espíritu humano y a la nivelación de la humanidad en la muerte. El libro de Shafarevich fue publicado en Francia hace ya casi dos años y hasta el presente no se ha encontrado a nadie capaz de refutarlo. Dentro de poco, se publicará en inglés en los Estados Unidos.

NO ES UN MODELO

Pero si alguien me preguntara, en cambio, si yo propondría a Occidente, tal como es en la actualidad, como

modelo para mi país, francamente respondería en forma negativa. No. No recomendaría vuestra sociedad como un ideal para la transformación de la nuestra. A través de profundos sufrimientos, las personas en nuestro país han tenido un desarrollo espiritual de tal intensidad que el sistema occidental, en su presente estado de agotamiento, ya no aparece como atractivo.

Incluso las características de vuestra vida que acabo de enumerar resultan extremadamente entristecedoras.

Un hecho que no puede ser cuestionado es el debilitamiento de la personalidad humana en Occidente mientras que en el Este esa personalidad se ha vuelto más firme y más fuerte. Seis décadas para nuestra gente y tres décadas para la de Europa Oriental; durante todo este tiempo hemos pasado por un entrenamiento espiritual que aventaja, de lejos, a lo experimentado por Occidente. La compleja y mortal presión de la vida cotidiana ha producido personalidades más fuertes, más profundas y más interesantes que las generadas por el bienestar estandarizado de Occidente. Por lo tanto, si nuestra sociedad hubiese de ser transformada en la vuestra, ello significaría una mejora en determinados aspectos, pero también un empeoramiento en algunos puntos particularmente significativos. Por supuesto, una sociedad no puede permanecer indefinidamente en un

abismo de arbitrariedad legal como es el caso en nuestro país. Pero también le resultará denigrante elegir la automática suavidad legalista, como es vuestro caso. Después de décadas de sufrimiento, violencia y opresión, el alma humana anhela cosas más altas, más cálidas y más puras que las ofrecidas por los hábitos de convivencia masiva introducidos por la invasión repugnante de la publicidad, el aturdimiento televisivo y la música insoportable.

Todo esto es visible para numerosos observadores de todos los mundos de nuestro planeta. Resulta cada vez menos probable que el estilo de vida occidental se convierta en el modelo a seguir.

Hay advertencias significativas de la historia para una sociedad amenazada de muerte. Tal es, por ejemplo, la decadencia del arte, o la carencia de grandes estadistas. Hay otras advertencias abiertas y evidentes, también. El centro de su democracia y de su cultura se lesiona tan sólo por la ausencia de energía eléctrica por algunas horas, pues repentinamente muchos dummies de ciudadanos americanos comienza a saquear y a causar estrago. La capa superficial de protección debe ser muy delgada, lo que indica que el sistema social resulta inestable y malsano.

Pero la lucha por nuestro planeta, en lo físico y en lo espiritual, esa lucha de proporciones cósmicas no es una vaga cuestión del futuro.

Ya ha comenzado. Las fuerzas del mal ya han lanzado su ofensiva decisiva. Podrías sentir su presión, pero vuestros monitores y vuestras publicaciones todavía están llenas de las obligatorias sonrisas y de los brindis con los vasos en alto. ¿A qué viene tanta alegría?

MIOPÍA

Algunos representantes muy bien conocidos de su sociedad, tales como George Kennan, dicen: no podemos aplicar criterios morales a la política. Así mezclamos el bien y el mal, lo derecho y lo torcido y damos oportunidad para el triunfo absoluto del Mal en el mundo. Por el contrario, solo los criterios morales pueden ayudar a Occidente contra la estrategia bien prevista del mundo del comunismo. No hay otros criterios. Las consideraciones prácticas u ocasionales de cualquier clase serán barridas inevitablemente por la estrategia comunista. Después que se ha alcanzado un cierto nivel del problema, el pensamiento legalista induce a la parálisis; evita que uno vea el tamaño y significado de los acontecimientos reales.

A pesar de la abundancia de información, o quizá debido a ella, Occidente tiene dificultades para entender la realidad tal como es. Ha habido predicciones ingenuas por algunos expertos americanos que creyeron que Angola se convirtió en el Vietnam de la Unión Soviética o que

la expedición cubana en África sería detenida por la especial atención de Estados Unidos a Cuba. El consejo de Kennan a su propio país —comenzar el desarme unilateral— pertenece a la misma categoría. ¡Si usted supiera cómo se ríen de sus magos políticos los funcionarios del Moscow Old Square! En cuanto a Fidel Castro, él francamente desprecia a Estados Unidos, enviando a sus tropas a aventuras distantes estando su país junto al de ustedes.

Sin embargo, el error más cruel ocurrió con la incomprensión de la guerra de Vietnam. Algunos querían sinceramente que todas las guerras se detuvieran cuanto antes; otros creyeron que debería haber lugar para la autodeterminación en Vietnam, o en Camboya, como vemos hoy con claridad particular. Pero los miembros del movimiento pacifista de Estados Unidos participaron en la traición de lejanas naciones del Este, en un genocidio, y en el sufrimiento impuesto hoy a 30 millones de personas de aquellos países. ¿Esos pacifistas convencidos oyen los gemidos que vienen de allá? ¿Entienden su responsabilidad hoy? ¿O prefieren no oír? La CIA americana perdió su nervio y como consecuencia el peligro se ha acercado mucho más a los Estados Unidos.

Pero no hay conocimiento de esto. La miopía de los políticos que firmaron una precipitada capitulación en Vietnam aparentemente dieron a América un respiro de

despreocupación; sin embargo, un Vietnam multiplicado por cien asoma ahora sobre ustedes. Ese Vietnam pequeño había sido una advertencia y una ocasión para movilizar el valor de la nación. Pero si una América completamente apertrechada sufrió una verdadera derrota por un pequeño país comunista, ¿cómo puede Occidente esperar permanecer firme en el futuro?

Ya he tenido ocasión de decir que en el siglo XX la democracia no ha ganado ninguna guerra importante sin la ayuda y protección de un aliado continental cuya filosofía e ideología no preguntó. En la Segunda Guerra Mundial contra Hitler, en vez de ganar esa guerra con sus propias fuerzas, que habrían sido ciertamente suficientes, la democracia occidental cultivó a otro enemigo con más poder todavía, pues Hitler nunca tuvo tantos recursos y tanta gente ni ofreció ideas atractivas ni tuvo una gran cantidad de partidarios en el oeste —una quinta columna potencial— como la Unión Soviética. Actualmente, algunas voces occidentales han hablado ya de obtener la protección de un tercer poder contra la agresión en el próximo conflicto mundial, si lo hay; en este caso el protector sería China. Pero no le desearía tal protector a ningún país en el mundo. Primero de todo, es otra vez una alianza con el Mal; además, concedería a Estados Unidos un plazo, pero cuando a última hora China con sus mil millones de personas se volteara armada con

las armas americanas, América misma caería presa de un genocidio similar al que se está perpetrado en Camboya en nuestros días.

PÉRDIDA DE VOLUNTAD

Pero ningún arma, no importa cuál sea su poder, pueden ayudar a Occidente mientras no supere la pérdida de su fuerza de voluntad. En un estado de la debilidad psicológica, las armas se convierten en una carga para el lado de quienes capitulan. Para defenderse, uno debe también estar preparado para morir; esta preparación escasea en una sociedad educada en el culto del bienestar material. Nada queda entonces, solamente las concesiones, intentos de ganar tiempo y la traición. Así, en la vergonzosa conferencia de Belgrado los diplomáticos del Occidente libre entregaron en su debilidad la frontera donde los miembros de los Grupos Vigilantes de Helsinki están sacrificando sus vidas.

El pensamiento occidental ha llegado a ser conservador: la situación del mundo debe permanecer como está a cualquier coste, allí no debe ser ningún cambio. Este sueño debilitante de un *status quo* irreformable es el síntoma de una sociedad que ha llegado al final de su desarrollo. Uno debe ser ciego para no ver que los océanos ya no pertenecen a Occidente, mientras que la tierra bajo su dominio sigue disminuyendo. Las dos llamadas guerras mundiales (en realidad todavía estaban lejos

de tener esa escala mundial) han significado la autodestrucción interna del pequeño y progresivo Occidente que ha preparado así su propio final. La siguiente guerra (que no tiene que ser atómica y no creo que lo sea) puede quemar la civilización occidental para siempre.

Enfrentando tales peligros, con tantos valores históricos en su pasado, con tan alto nivel de realización de la libertad y de devoción a la libertad, ¿cómo es posible perder en tal grado la voluntad para defenderse?



HUMANISMO Y SUS CONSECUENCIAS

¿Cómo es que se ha producido esta adversa relación de fuerzas? ¿Cómo es que Occidente ha caído de su marcha triunfal hasta su debilidad presente? ¿Acaso han existido desvíos fatales y pérdidas de orientación en su desarrollo? No

parece ser así. Occidente se mantuvo avanzando en forma constante de acuerdo a sus proclamadas intenciones sociales, a la par de su asombroso progreso tecnológico. Y súbitamente se ha encontrado en su posición actual de debilidad.

Esto significa que el error debe estar en la raíz, en la misma base del pensamiento humano de los últimos siglos. Me refiero a la visión occidental que prevalece en el mundo de hoy, que nace del Renacimiento y encuentra su expresión política a partir de la Ilustración. Esta visión se convirtió en la base de todas las doctrinas políticas o sociales y podríamos llamarla humanismo racionalista o autarquía humanística. Es la autoproclamada y practicada autonomía del ser humano de cualquier fuerza superior. También podría ser llamado antropocentrismo, con el ser humano visto como ocupando el centro de todo lo que existe.

El punto de inflexión provocado por el Renacimiento probablemente fue inevitable desde el punto de vista histórico. La Edad Media había llegado a su término natural por agotamiento, convirtiéndose en una represión despótica intolerable de la naturaleza física del ser humano a favor de su naturaleza espiritual. Pero, después, nos retiramos de lo espiritual y fuimos abrazando todo lo que es material de un modo excesivo e ilimitado. La nueva forma humanística el pensamiento,

que había sido proclamada nuestra guía, no admitía la existencia de una maldad intrínseca en el ser humano ni entreveía una misión más elevada que el logro de la felicidad terrenal. Dio inicio a la civilización occidental con una peligrosa tendencia a idolatrar al hombre y a sus necesidades materiales. Todo lo que estaba más allá del bienestar físico y de la acumulación de bienes materiales; todas las demás necesidades y características humanas de una naturaleza superior y más sutil, quedaron fuera del área de atención de los sistemas sociales y estatales, como si la vida humana no tuviese un significado superior. Eso proporcionó su acceso al Mal, que en nuestros días fluye libre y constante. La simple libertad *per se* no resuelve en lo más mínimo todos los problemas de la vida humana y hasta agrega una buena cantidad de problemas nuevos.

Y, aun así, en las primeras democracias, como en la democracia norteamericana por la época de su nacimiento, todos los derechos humanos fueron conferidos sobre la base de que el ser humano es una criatura de Dios. Esto es: la libertad le fue conferida al individuo en forma condicional, en la presunción de su constante responsabilidad religiosa. Esa era la tradición de los mil años precedentes. Hace doscientos y hasta hace cincuenta años atrás, hubiera sido casi inimaginable en los Estados Unidos que se le concediese

la libertad ilimitada a un individuo simplemente para la satisfacción de sus caprichos personales.

Después, sin embargo, todas estas limitaciones resultaron erosionadas en la totalidad de Occidente. Se produjo una emancipación absoluta de la herencia moral de los siglos cristianos con sus grandes reservas de misericordia y sacrificio. Los sistemas estatales se volvieron aun más materialistas. Finalmente, Occidente conquistó los derechos humanos, incluso en exceso, pero el sentido de responsabilidad del ser humano ante Dios y ante la sociedad se ha vuelto cada vez más débil. Durante las últimas décadas, el egoísmo legalista de la cosmovisión occidental ha llegado a su apogeo y el mundo se encuentra en una aguda crisis espiritual y en una transición política. Todos los celebrados logros tecnológicos del progreso, incluyendo la conquista del espacio exterior, no alcanzan para redimir la pobreza moral del siglo XX, una pobreza que nadie hubiera imaginado incluso todavía hacia fines del siglo XIX.

UN PARENTESCO INESPERADO

En la medida en que el humanismo en su desarrollo se fue volviendo más y más materialista, progresivamente permitió conceptos que resultaron utilizados por el socialismo primero y por el comunismo después. De

este modo, Carlos Marx pudo decir, en 1844, que el «comunismo es humanismo naturalizado».

Esta afirmación no es enteramente irracional. Uno puede detectar las mismas piedras fundamentales de un humanismo erosionado en cualquier tipo de socialismo: materialismo ilimitado; liberación de la religión y de la responsabilidad religiosa (algo que en los regímenes comunistas llega al estadio de la dictadura antirreligiosa); concentración de las estructuras sociales bajo un criterio supuestamente científico. (Esto último es típico tanto de la Ilustración como del marxismo.) No es ninguna casualidad que las grandes promesas retóricas del comunismo giren alrededor del Hombre (con «H» mayúscula) y su felicidad terrenal. A primera vista parece un feo paralelismo: ¿tendencias comunes en el pensamiento y en el estilo de vida del Occidente y del Este actuales? Pero esa es la lógica del desarrollo materialista.

Más aún, la interrelación es tal que la corriente materialista que está más hacia la izquierda, siendo que de este modo es la más consistente, siempre demuestra ser la más fuerte, la más atractiva y victoriosa. El humanismo ha perdido su herencia cristiana y no puede prevalecer en esta competencia. De esta forma, durante los siglos pasados, y especialmente durante las décadas recientes, a medida en

que el proceso se fue volviendo más agudo, el alineamiento de las fuerzas fue como sigue: el liberalismo resultó inevitablemente desplazado por el extremismo; el extremismo tuvo que rendirse ante el socialismo y el socialismo no pudo resistirse al comunismo.

El régimen comunista en el Este ha podido perdurar y crecer gracias al entusiasta apoyo de un enorme número de intelectuales occidentales quienes (¡sintiendo el parentesco!) se negaron a ver los crímenes de los comunistas y, cuando ya no pudieron seguir negándolos, intentaron justificarlos. El problema persiste: en nuestros estados del Este, el comunismo ha sufrido una derrota ideológica total; su prestigio es cero y aun menos que cero. Y a pesar de eso, los intelectuales occidentales todavía lo miran con considerable interés y afinidad, siendo que es precisamente esto lo que le hace tan inmensamente difícil a Occidente el resistirse ante el Este.

ANTES DEL CAMBIO

No voy a examinar el caso de un desastre producido por una guerra mundial y los cambios que produciría en la sociedad. Mientras nos despertemos todas las mañanas bajo un pacífico sol, tendremos que llevar una vida cotidiana. Pero hay un desastre que ya está muy entre nosotros. Estoy refiriéndome a la calamidad de una conciencia desespirtualizada y de un humanismo irreligioso.

Este criterio ha hecho del hombre la medida de todas las cosas que existen sobre la tierra; ese mismo ser humano imperfecto que nunca está libre de jactancia, egoísmo, envidia, vanidad y toda una docena de otros defectos. Estamos ahora pagando por los errores que no fueron apropiadamente evaluados al inicio de la jornada. Por el camino del Renacimiento hasta nuestros días hemos enriquecido nuestra experiencia, pero hemos perdido el concepto de una Entidad Suprema Completa que solía limitar nuestras pasiones y nuestra irresponsabilidad.

Hemos puesto demasiadas esperanzas en la política y en las reformas sociales, solo para descubrir que terminamos despojados de nuestra posesión más preciada: nuestra vida espiritual, que está siendo pisoteada por la jauría partidaria en el Este y por la jauría comercial en Occidente. Esta es la esencia de la crisis: la escisión del mundo es menos aterradora que la similitud de la enfermedad que ataca a sus miembros principales.

Si, como pretende el humanismo, el ser humano naciese solamente para ser feliz, no nacería para morir. Desde el momento en que su cuerpo está condenado a muerte, su misión sobre la tierra evidentemente debe ser más espiritual y no solo disfrutar incontrolablemente de la vida diaria; no la búsqueda de las mejores formas de obtener bienes materiales y su despreocupado consumo. Tiene

que ser el cumplimiento de un serio y permanente deber, de modo tal que el paso de uno por la vida se convierta, por sobre todo, en una experiencia de crecimiento moral. Para dejar la vida siendo un ser humano mejor que el que entró en ella.

Es imperativo reconsiderar la escala de los valores humanos usuales; su presente tergiversación es pasmosa. No es posible que la evaluación del desempeño de un Presidente se reduzca a la cuestión de cuanta plata uno gana o a la disponibilidad de gasolina. Solamente alimentando voluntariamente en nosotros mismos un autocontrol sereno y libremente aceptado puede la humanidad erguirse por sobre la tendencia mundial al materialismo.

Hoy sería retrógrado aferrarnos a las petrificadas fórmulas de la Ilustración. Un dogmatismo social de esa especie nos deja inermes frente a los desafíos de nuestros tiempos.

Aún si nos libramos de la destrucción por la guerra, la vida tendrá que cambiar bajo pena de perecer por sí misma. No podemos evitar una reevaluación de las definiciones fundamentales de la vida y de la sociedad. ¿Es cierto que el ser humano está por encima de todas las cosas? ¿No hay un Espíritu Superior por encima de él? ¿Está bien que la vida de una persona y las actividades de una sociedad estén guiadas sobre todo por una expansión material? ¿Es

permisible promover esa expansión a costa de la integridad de nuestra vida espiritual?

Si el mundo no se ha acercado a su fin, al menos ha arribado a una importante divisoria de aguas en la Historia, igual en importancia al paso de la Edad Media al Renacimiento. Demandará de nosotros un fuego espiritual. Tendremos que alzarnos a la altura de una nueva visión, un nuevo nivel de vida, donde nuestra naturaleza física no será anatematizada como en la Edad Media, pero, más centralmente aún, nuestro ser espiritual no será pisoteado como en la Edad Moderna.

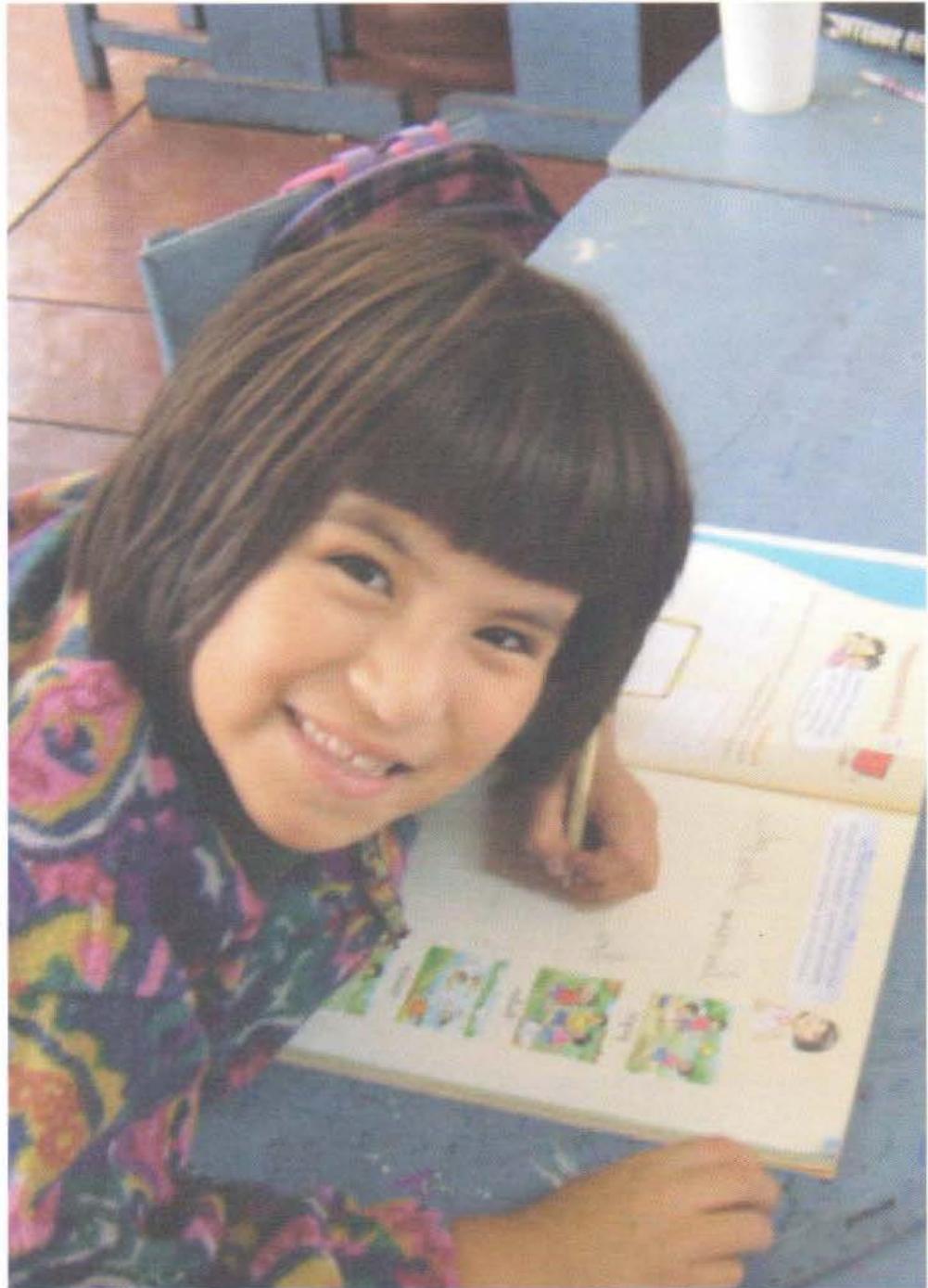
La ascensión es similar a un escalamiento hacia la próxima etapa antropológica. Nadie, en todo el mundo, tiene más salida que hacia un solo lado: hacia arriba.

NOTAS:

¹ La Old Square en Moscú (Staraya Ploshchad) es la plaza donde reside el cuartel general del Comité Central del Partido Comunista de

la Unión Soviética (CPSU); este es el verdadero nombre de lo que en Occidente es conocido como «El Kremlin».

Noticias de los autores



MASSIMO BORGHESI

Es profesor ordinario de Filosofía Moral en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Perugia (Italia). Es profesor de Estética, Ética Filosófica y Teología Filosófica en la Pontificia Facultad San Bonaventura (Roma-Italia). Es miembro del Consejo Científico de las Ediciones Studium en Roma. Es miembro del Consejo de Cultores y Colaboradores de la revista *Humanitas* en Santiago de Chile. Entre sus publicaciones se pueden mencionar *Secolarizzazione e nichilismo. Cristianesimo e cultura contemporanea* (Siena: Cantagalli, 2005; traducción española: *Secularización y nihilismo. Cristianismo y cultura contemporánea* [Madrid: Encuentro, 2007]); *L'era dello Spirito. Secularizzazione ed escatologia moderna* (Roma: Studium, 2007).

JORGE WIESSE REBAGLIATI

Estudió Lingüística y Literatura en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Tiene una larga trayectoria docente en el nivel universitario y, actualmente, es Jefe del Departamento de Humanidades de la Universidad del Pacífico. Es coautor de un libro clásico para los estudiantes de Redacción, *Técnicas de lectura y redacción. Lenguaje científico y académico*. Es coautor, también, del boletín *Coiné*, en el que ha publicado artículos sobre las

cuestiones de corrección idiomática y sobre competencia discursiva. Ha participado como conferencista en diversos eventos extranjeros y locales; entre ellos la UCSS recuerda las Jornadas Internacionales de Literatura Comparada, dedicadas al *Quijote*. Ha publicado el artículo «Lima o la poesía de lo cotidiano» en *Cuadernos Literarios*, revista de literatura de la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Fue editor del libro *La Divina Comedia. Voces y ecos* (Lima: Universidad del Pacífico, 2008). En el citado texto apareció su artículo «Variaciones sobre el tema de Pía (Purg. V, 130-136)».

MARGARITA GUERRA

Historiadora de profesión. Ingresó a la Pontificia Universidad Católica del Perú, donde siguió estudios en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, especialidad de Historia (1956-1961), y en la Facultad de Educación (1962-1963). Doctora en Historia con la tesis *La Confederación Perú-Boliviana a través de los informes de las estaciones navales francesas* (1967). Desde 1965, se desempeña como docente en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Asimismo, su labor docente destaca en las siguientes universidades: Universidad Nacional San Luis Gonzaga, (Ica-Perú, 1967), Universidad Ricardo Palma (Lima-Perú, 1968-1974) y Universidad

Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE) (Lima-Perú, 1975-1997). Actualmente, se desempeña como docente y Directora del Instituto Riva-Agüero, escuela de Altos Estudios de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El pasado 8 de marzo de 2008 recibió la condecoración de Gran Oficial de la Orden al Mérito por Servicios Distinguidos, en su calidad de educadora e historiadora. Desde abril del 2008, es miembro del Consejo Nacional de Educación. Además es miembro de número de la Academia Peruana de la Historia (2004). Entre sus publicaciones podemos mencionar *La ocupación de Lima (1881-1883)*, *El gobierno de García Calderón* (Tomo I); *La ocupación de Lima (1881-1883)*, *Aspectos económicos el gobierno de García Calderón* (Tomo II).

MANUEL EUGENIO MIGONE PEÑA

Doctor en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica de Lima. Realizó estudios de Posgrado en Navarra y Freiburg. Ha ejercido la docencia en las Universidades de Munster y Eichstatt. Ha sido Subdirector Ejecutivo de Centro de Altos Estudios Nacionales, Director General de Política y Estrategia del Ministerio de Defensa. Ejerce la docencia en la Escuela Superior de Guerra Naval y en la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Es miembro de número de la Sociedad Kantiana Alemana.

ANDRÉS AZIANI SAMEK-LODOVICI †

Realizó estudios en la Facultad de Letras y Filosofía de la Universidad de Milán y la Universidad de Siena (Italia). Doctor en filosofía por la Universidad de Siena (Italia). Doctor en Educación por la Universidad Marcelino Champagnat. Magíster en Periodismo por la Universidad San Martín de Porres. Recibió el reconocimiento en el grado de Doctor en Filosofía por la Asamblea Nacional de Rectores del Perú. Fue fundador y profesor principal nombrado de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, donde desempeñó el cargo de Jefe de Filosofía y Religión, ejerció la docencia de Antropología Religiosa, Filosofía de la Educación y Ética. Ejerció también la docencia en la Universidad Marcelino Champagnat, la Universidad San Martín de Porres y la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Ha participado como conferencista en diversos seminarios. Ha publicado además diversos artículos en revistas especializadas.

CONSTANTINO RAÚL CARVALLO REY †

Estudió Filosofía y Letras en la Pontificia Universidad Católica (PUC Lima-Perú), realizó una maestría en filosofía en la Escuela de Graduados de la misma universidad. Licenciado en Educación por la PUC (Lima-Perú). Fue ganador del primer premio del concurso organizado por el IDEELE,

la PUC (Lima-Perú) y la Universidad de Huamanga (Ayacucho-Perú) con su ensayo *Los ojos de los cuervos*. Ha publicado los libros *Los juegos y la educación preescolar* y *Diario educar*. Ha sido columnista del diario *La República*, *El Peruano* y *El Comercio*. Fue miembro del Consejo Nacional de Educación. Ha sido crítico de las revistas *Hablemos de cine*, *Oiga* y el diario *El Sol*. Fundador, en 1978, del colegio Los Reyes Rojos, su promotor y director desde entonces.

**EDITH BETTY
ALFARO PALACIOS**

Licenciada en Educación en la especialidad de Biología y Química. Magíster en Educación con mención en Gestión Pedagógica por la Pontificia Universidad Católica de Lima. Investigadora en la línea de Gestión Educativa, Currículo y Formación de Maestros. Recibió el Premio Nacional Horacio 2004-2005 en investigación educativa otorgado por la Derrama Magisterial. Se desempeña como docente de Ciencias Naturales, Ecología y Educación en la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

GIOVANI SANDOVAL LOZANO

Es licenciado en Educación en la especialidad de Filosofía y Religión, por la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Actualmente, cursa estudios de posgrado en Filosofía con mención en Historia de la Filosofía, en la Universidad Nacional Mayor

de San Marcos y un diplomado en Filosofía con mención en Ética y Política, en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Por varios años, se desempeña como profesor de Filosofía de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, donde actualmente dicta los cursos de Antropología Religiosa, Ética, Filosofía Medieval y Estética.

JAVIER MORALES MENA

Licenciado en Literatura por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Se desempeña como docente de Literatura y Metodología del Estudio Universitario de la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Actualmente, cursa el primer año del Diplomado de Filosofía con mención en Ética y Política en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Es codirector de la revista de cultura y literatura: *Lhymen*. Ha publicado el poemario *Grabado ceniza* (UNMSM 2004) y artículos de teoría y crítica literaria.

RAUF NEME

Estudió Literatura en la Pontificia Universidad Católica de Lima (Perú). Ejerce la docencia en la Universidad Católica Sedes Sapientiae (Literatura Moderna, Seminario de Literatura y Metodología del Estudio Universitario) y en la PUC Lima (Perú). Ha participado como expositor en charlas y congresos. Publica artículos de crítica literaria en revistas especializadas.

JOSÉ QUEZADA MACCHIAVELLO

Director de orquesta y coro, musicólogo, compositor. Es docente universitario de la Pontificia Universidad Católica del Perú y de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Dirige la Schola Cantorum de la UCSS y el Coro y Orquesta de Cámara Lima Triumphante, con quienes ha presentado conciertos en diversas ciudades del Perú y los EEUU. Es crítico de música en el diario *El Comercio*. Entre sus libros publicados tenemos *El legado musical del Cuzco Barroco*, editado por el Fondo Editorial del Congreso. Ha publicado una serie de artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales. Ha participado como conferencista en diversos eventos nacionales y extranjeros.

CARLOS GATTI MURRIEL

Estudió Literatura en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es profesor ordinario en la Universidad del Pacífico, donde dicta Literatura Universal, es también, profesor ordinario de la Pontificia Universidad Católica, donde dicta Literatura Italiana. Ha ocupado cargos administrativos en la Universidad del Pacífico y en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente, se desempeña como Secretario General de la Universidad del Pacífico. Es miembro de la Sociedad Filarmónica de Lima, miembro ordinario del Instituto del Instituto Riva-Agüero, miembro fundador de la Sociedad

Peruana de Estudios Clásicos y miembro vitalicio de la Dante Society of America. Ha recibido distinciones como el Premio Procter and Gamble «Honor al Éxito Docente» de 1999. Ha escrito diversos artículos tanto para revistas especializadas: *Boletín del Instituto Riva-Agüero*, *Lexis* y *Coiné*, como para revistas periódicas: *El Dominical* de *El Comercio*. Con Jorge Wiese Rebagliati, es codirector de *Coiné* y coautor de los libros *El lenguaje. Dos aproximaciones*, *Elementos de gramática española* y *Técnicas de lectura y redacción*. Este año 2008 ha publicado el artículo «Ecos musicales de la Divina Comedia: la Sinfonía de Dante, de Franz Liszt» en el libro *La Divina Comedia. Voces y ecos* editado por la Universidad del Pacífico.

**MANUEL JESÚS
VEJARANO INGAR**

Licenciado en Educación en la especialidad de Lengua y Literatura y Religión por la Universidad Marcelino Champagnat. Profesor de Metodología del Estudio Universitario en la Universidad Sedes Sapientiae. Cursa actualmente una Maestría en Literatura Infantil y Juvenil y Animación a la Lectura, programa conjunto de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas (UNMSM) y la Universidad Católica Sedes Sapientiae.



Universidad Católica
Sedes Sapientiae

Impreso en el área de Producción Gráfica
de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Perú

Lima, diciembre de 2008

imagen@ucss.edu.pe

Esq. Constelaciones
y Sol de Oro. Urb. Sol de Oro.
Los Olivos. Lima - Perú
Teléfonos: 533-5744 / 533-6234
533-0079 / 533-2555 / 533-0008
correo electrónico:
facedu@ucss.edu.pe



Universidad Católica
Sedes Sapientiae