

EDUCAR LA RAZÓN EDUCAR LA LIBERTAD

Intervenciones del Encuentro Internacional sobre Educación
Madrid, 26-27 de febrero de 2010

*Con la colaboración de la Consejería de Inmigración y Cooperación
y la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid*

Para contactar con la secretaría del Congreso escribir a: lfalzetti@colegionewman.org

*Han colaborado en la elaboración de este cuaderno: Javier Castaño, Carmen García,
M^a Jesús García, Cachi Gómez, José Luis Rodríguez y Elena Serrano.*

Diseño de la cubierta: o3, s.l. - www.o3com.com

Índice

PRESENTACIÓN DEL PRESIDENTE DE LA COMPAÑÍA DE LAS OBRAS	5
ACTO INAUGURAL	7
• D. Juan Ramón de la Serna	8
• D. Javier Restán	17
EDUCAR LA RAZÓN	21
• D. Jon Juaristi	22
• D. Javier Prades.....	25
EDUCAR LA LIBERTAD	39
• D. Enrique Arroyo	40
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	61
• D. Jesús Carrascosa	62
CONCLUSIONES	
• D. Luis Seguí	73

la razón
la libertad

INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN
Educación y desarrollo de los pueblos

no. Sr. D. JAVIER RESTÁN

JUAN RAMÓN DE LA SERNA

PRESENTA
SOLIDARIDAD
AS HAZAS



Ilmo. Sr. D.
Javier Restán



Sr. D. Juan Ramón
de la Serna



Presentación

Los días 26 y 27 de febrero de 2010 se celebró el Encuentro Internacional sobre Educación con el título “Educar la razón, educar la libertad. Este cuaderno recoge gran parte del contenido que se presentó a los cuatrocientos participantes que asistieron a dicho encuentro.

El conocimiento es siempre un acontecimiento.

En un clima general de incertidumbre y preocupación sobre el futuro, sentimos la urgencia de poner en el centro del debate la dinámica por la cual el hombre conoce la realidad.

Para ello tenemos que entender si el conocimiento se reduce a una interpretación arbitraria, si debe ser entendido en el sentido exclusivo de la supuesta imparcialidad del conocimiento científico, o si no es más bien un encuentro entre una energía humana y una presencia, y por lo tanto siempre un acontecimiento que ocurre de diferentes maneras y formas pero que conlleva siempre un elemento de “alteridad”, se aprende de otro, de un maestro.

En la base de cualquier camino del conocimiento, y principalmente en el conocimiento científico, hay un encuentro con algo nuevo que no se ha introducido previamente en la experiencia o, simplemente, no se consideró. Esto significa que el conocimiento está siempre en movimiento y entonces siempre es nuevo.

Pero que lo nuevo irrumpa y relance la dinámica del conocimiento no es solo “algo” sino que es necesariamente “alguien”: es lo que nosotros llamamos testigo. Sin la mediación de testigos no habría un desarrollo del conocimiento y no habría civilización y cultura, no habría historia. Más aun: es en el testimonio de otro, cuando se trata de una humanidad diferente, plenamente correspondiente a las esperas constitutivas del hombre, que se hace evidente, “conocible” el sentido del vivir.

Esto es el contenido profundo de las intervenciones que se han propuesto a lo largo del Encuentro Internacional de Educación.

Por eso, aquí se pueden encontrar una serie de puntos de reflexión para todos

aquellos interesados en el ámbito educativo a todos los niveles, anteponiendo en todo momento el valor de la persona, tanto de educadores como de alumnos. Es por ello un momento adecuado para profundizar en un proyecto educativo para, si fuera posible, crear una red de centros que explique qué significa educar.

En este sentido, la Compañía de las Obras, es otra muestra de cómo, situando a la persona en el centro de la relación, pueden trabajar conjuntamente entidades de carácter educativo con otras realidades económicas interesadas en este campo y que amplían el horizonte de sus objetivos.

Ettore Pezzuto, Presidente de la Compañía de las Obras España

Acto inaugural del Encuentro Internacional sobre Educación

Colegio J.H. Newman, viernes 26 de febrero 2010 por la tarde.

Moderador (M^a Soledad de las Hazas): Buenas tardes a todos, comenzamos el primer Congreso Internacional sobre Educación que tiene por título: “Educar la razón, Educar la libertad”.

Quiero dar la bienvenida a todos los asistentes, a D. Javier Restán, Director General de Becas y Ayudas a la Educación, a mi izquierda, a Dña. Carmen González, Concejal presidente de San Blas, a D. Emilio Díaz, Secretario General de Escuelas Católicas de Madrid. De forma muy especial quiero dar la bienvenida a todos los que venís de muy lejos, de Colombia, Argentina, Chile, Paraguay, México, Albania, Italia y Portugal, y de diversas provincias españolas.

Contamos en la mesa con la presencia de D. Javier Restán, viene en representación de la Consejera de Educación Dña. Lucía Figar, quien no ha podido asistir al encontrarse fuera de Madrid, y agradecemos el que haya tenido la disponibilidad de compartir con nosotros este encuentro internacional. También está con nosotros, D. Juan Ramón de la Serna responsable de la Fundación Internacional de Educación, que es promotora junto con CESAL de este encuentro. Inauguramos este encuentro dando la palabra a Juan Ramón de la Serna. Le hemos pedido que se encargue de pronunciar la intervención inaugural, y de introducir el trabajo de estas dos jornadas, y lo hacemos planteándole dos cuestiones, la primera es sobre el porqué de este encuentro, que nos explique de qué tipo de preocupación nace este congreso, y la segunda cuestión tiene que ver con el lema: ¿Por qué reflexionar sobre la importancia de educar en concreto la razón y la libertad? ¿Por qué ponéis en el corazón de la cuestión educativa a la razón y a la libertad, y no a los recursos, la autoridad, la calidad, la profesionalidad, etc....como tantas veces se hace? Cede-mos la palabra.

D. JUAN RAMÓN DE LA SERNA

Director Fundación Internacional de Educación

Mi intervención de hoy quiere ser fundamentalmente una invitación a compartir una experiencia educativa. No se trata, por tanto, de una afirmación teórica de principios educativos, sino que yo quiero partir de algo que está vivo en muchos de los que hemos promovido este encuentro. Por eso hemos tenido la osadía, permitidme decirlo así, de invitar a todos los que puedan estar interesados, aunque sean de los confines más lejanos del mundo.

Si hubiera que titular la intervención mía de hoy, respondiendo a las preguntas que ha hecho Soledad, yo la titularía: “El desafío educativo, ¿es posible educar?” “o lo que es lo mismo, “ ¿Desde dónde partir? ¿Qué es lo que está ocurriendo y qué podemos ofrecer?”.

I - SITUACIÓN DE EMERGENCIA EDUCATIVA

Bien, primeramente me gustaría compartir con todos vosotros la afirmación o la descripción no obvia en muchos ambientes, pero yo creo que evidente, de que estamos en un momento de emergencia educativa.

¡Cómo le cuesta a nuestra sociedad transmitir razones para vivir! Vivimos en un momento de grandes convulsiones económicas, muchas personas cercanas a nosotros viven el drama del paro, de unas necesidades económicas graves, de grandes incertidumbres, también de orden social y personal. De todos modos, creo que el problema más grave, incluso el que está en el origen de este problema económico, tiene una raíz eminentemente educativa.

Por un lado, estamos en un momento en el que los alumnos, los estudiantes, los jóvenes, no tienen en gran medida -siempre hago generalizaciones lógicamente- un interés por estudiar, por aprender, por interesarse por las cosas, por la vida. De hecho, se está poniendo de moda la famosa llamada generación ni-ni (ni estudio, ni trabajo), que incluye también no tener mucho interés por unas relaciones afectivas estables, ni por una amistad sólida, ni por un compromiso de cualquier ámbito, incluso el político. Vemos, en resumen, que falta esa energía, ese interés por, prácticamente, todo. Y nosotros, los adultos, lo sufrimos con dolor, porque nuestra primera preocupación es despertar este interés. Pero aunque tengamos chicos/as estupendos delante, vemos que ellos carecen de ese interés, y nos preguntamos: ¿Cómo podemos despertarlo? Yo, en esta intervención, fundamentalmente, quiero despertar preguntas que forman parte de nuestra experiencia común y que tienen que favorecer un espacio que nos ayude a recorrer las dos jornadas que vamos a estar juntos. Por tanto, ¿Cómo despertar este interés en los alumnos, en los jóvenes?

Por otro lado, los adultos, ¿Cómo describir la situación de los adultos o de los profesores? Sintéticamente, un cansancio; un cansancio y una soledad que puede incluso derivar en algunos casos en un “sálvese quien pueda”, o “que cada uno se las apañe como sea capaz”. Pero paradójicamente, y por eso yo creo que estamos en una situación de emergencia educativa, nunca ha habido tantos medios en la educación como actualmente. Aunque de forma imperfecta, es verdad, pero nunca ha habido tantos recursos económicos, nunca ha habido tantas instalaciones óptimas en las escuelas, tantos ordenadores, tantas pizarras digitales, tantos medios pedagógicos y didácticos, tantas zonas deportivas, tantas excursiones y visitas culturales, nunca ha habido tantos especialistas trabajando en el ámbito educativo: psicólogos, psicopedagogos, logopedas, profesores de apoyo, departamento de orientación, expertos en actividades lúdicas, Y curiosamente con todo esto, convive la realidad de que nunca ha habido tanto fracaso escolar, tanto desánimo y tanta insatisfacción de fondo.

Observando este panorama sin caer, por lo menos, en un optimismo bobalición o en el lado opuesto en una visión apocalíptica, lo que sí podemos reconocer es que todos estos factores no explican lo que está ocurriendo. Es evidente que falta algo; porque si tenemos tantos medios, tantos recursos económicos por parte de la administración (quien haya estudiado un poco de pedagogía comparada reconocerá que nunca ha habido tanto empeño de la administración por apoyar la educación a todos los niveles y en todos los ámbitos sociales) y convive con este fracaso, con esta apatía, es que falta un factor.

Me permito leer a Tony Anatrella, un experto psicoanalista francés, que atiende muchas circunstancias familiares y educativas y que decía recientemente en una entrevista: “Se ha perdido el sentido de la educación como acto de transmisión, mientras que la educación es esencialmente una relación, una actitud, antes que una técnica y unos medios. Es algo que depende de la personalidad del adulto más que de la multiplicación de medios pedagógicos”.

II -¿QUÉ ESTÁ PASANDO?

Segunda cuestión que quiero abordar: entonces, ¿qué está pasando? Porque si hay esta situación de emergencia educativa, y no depende solo de los medios, ¿Qué está pasando? Yo me atrevo a decir con humildad, pero con rotundidad, que la crisis de la enseñanza es una crisis de la vida. Es algo que no afecta sólo a las aulas. No nos engañemos porque esto supone un desafío, y de una gran envergadura.

Muchas veces, ante este fracaso, lo que hemos intentado es sustituir la experiencia educativa por normas o por reglas; como si lográramos despertar el interés de los chavales y sacarles de este aletargamiento porque organicemos lo más adecuadamente posible la vida escolar o las relaciones educativas. Ahora todo está regla-

mentado, todo tiene que estar estipulado: todas las sanciones, todos los imprevistos, todos los incidentes, todos los momentos, toda la vida.

Pero el cumplimiento de reglas o de meras normas no son capaces de suscitar el mínimo interés. O peor aun, hemos sofocado el deseo, esta inquietud de fondo que late en el corazón de todo ser humano, creyendo que así con este conformismo, tapando este deseo, podemos más o menos, organizar serenamente la convivencia y la relación educativa.

Recuerdo en una visita que hice hace un tiempo a un director de un colegio de Madrid (por otro tema que no viene al caso), un colegio con mucha historia, muchos alumnos... Y esperando al director de este centro, recuerdo que en el hall del colegio había una madre hablando con un profesor (en ese hall también debían recibir a los padres); y esta madre -con perdón- como muchas veces, tampoco hablaba con demasiada discreción -no es que yo pusiera mucho el oído, pero era imposible no escucharla-, y esta mujer interesada por el futuro y por el bien de su hijo se lamentaba acaloradamente de que su hijo no quería estudiar; y se lo decía (debía ser un adolescente lógicamente) a su profesor o a su tutor. Decía: "es que mi hijo dice que esto no sirve para nada, que es un aburrimiento, que es una inutilidad, que para qué hay que estudiar eso, que no le ve sentido, que le dejen en paz, que el no lo quiere hacer", y yo le respondo -continuaba la madre-: "es tu obligación y punto; cuando seas padre harás lo que quieras, ahora tienes que hacer eso y punto, es tu responsabilidad, ¿te queda claro?" Y el profesor asentía: "claro, claro, es su responsabilidad..." Yo que lo escuchaba de espaldas, me mordía la lengua y pensaba: "Tiene razón este chaval; tiene razón; si no le das razones por las que merece estudiar, si no le das un horizonte, si no le explicas que el sacrificio no es lo que define la vida sino que es para conquistar algo mas grande, si no le pones delante la vinculación que eso tiene con el resto de las cosas del mundo y consigo mismo, ¡Tiene razón!".

Pero, lo que está ocurriendo es que esta falta de perspectiva de fondo genera una inseguridad. Porque al no tener certezas que transmitir, lógicamente y más a una edad temprana, el joven se siente inseguro y la inseguridad genera desorientación y esto a su vez rebeldía y violencia, como estamos viendo como aumenta cada día. ¿Estamos dispuestos a mirar a la cara a esta situación? Otra pregunta que lanzo.

III - ¿ES POSIBLE EDUCAR?

Frente a este agotamiento, a este cansancio de los adultos y esta sensación de soledad, ¿Es posible hacer algo?

¿Cuál es el principal recurso educativo que existe? Como me ha tocado inaugurar este encuentro, yo quiero hoy afirmar públicamente que sí. Que existe un recurso educativo potentísimo, invencible, es decir, que nada es capaz de destruir, y éste es

el deseo. El deseo es como una bomba con la que hemos sido lanzados a la existencia. Un deseo que es suscitado por todo lo que existe y que no es capaz nada ni nadie de parar. El deseo que es, principalmente, una pregunta; una pregunta por todo. Por ello, amigos, no tengamos miedo al deseo.

Ha habido una época en las últimas generaciones que desear era concebido como algo peligroso, pero sin embargo Dios, misteriosamente, ha puesto en el corazón de los hombres esta bomba de relojería que es imparable. ¿Por qué es imparable? Porque la experiencia así lo muestra. No es un enunciado teórico, no. Jamás ha dejado de existir el deseo, porque jamás ha dejado de existir el hombre.

Yo suelo contar, porque me impresiona mucho, un episodio de la biografía de Olivier Clement -un pensador francés del siglo pasado- en la que narra su historia y su infancia. En este relato, Olivier, hablando un día con su padre socialista (socialista de los de antes -los de ahora ya no son ni socialistas- socialistas de estos de cuerpo entero, de una sola pieza), que paseando con él por la Campiña francesa, preciosa, al anochecer, y viendo la inmensidad de las estrellas, el universo sobrecogedor, en una noche despejada de verano, le dice Olivier a su padre:

- *“Papa, ¿Qué hay detrás de las estrellas?”*.

- *Y el padre le contesta: “Olivier, te he dicho que detrás de las estrellas no hay nada, sólo hay lo que se ve . ¿Entiendes? Sólo existe lo que vemos”*.

- *“Pero papá, esto es enorme, ¿Cómo es posible? ¿Qué hay detrás de todo esto? ¿Qué hay detrás de lo que se ve?”*.

- *“Olivier, te he dicho que sólo hay lo que se ve. ¡Basta!”*.

Poco después, Olivier vive la triste, o la dramática experiencia de la muerte de un amigo suyo de corta edad, de 11 o 12 años. Y van al entierro de su amigo Francois; y en el entierro, lógicamente hace ya muchos años, en el pueblo, van caminando, y le dice otra vez Olivier a su padre:

- *“Papá, y ahora ¿Francois dónde esta? ¿Le voy a volver a ver? Yo quiero seguir siendo su amigo, ¿Qué va a pasar?”*.

- *“Olivier”, -le responde el padre-, “te he dicho que sólo hay lo que se ve. Francois ya no está con nosotros. ¿Entiendes? No hay más”*.

No hay poder en el mundo que pare esta dinámica que nace del impacto con la realidad, sea la inmensidad del universo que te sobrecoge, sea el drama de la vida que tú quieres aferrar y que no está en tus manos mantener. ¿Qué es capaz, por tanto, de mover lo más íntimo del hombre? Es este deseo, esta pregunta última por el sentido de todo.

Si un niño pequeño, el día de Reyes, aparece a las siete y media de la mañana en el salón de su casa, después de haber fastidiado a toda la familia, y se encuentra con que hay una gran caja, y dice: “¡Ah!, ¡Qué espectáculo!, ¡Qué grande! etc... y llegan

los padres, su hermano mayor, y dicen: ¡Hala!, lo que te ha traído Carlitos, ¿has visto?, y él dice: ¡Qué cosa, qué grande!, ¿Qué habrá dentro? Y se dan cuenta de que no hay ningún cartel; logran abrir la caja, la vuelcan, extienden todo lo que había dentro, y tras volcarla aparecen tres mil ochocientas sesenta y dos piezas; cada una de su tamaño, de su forma. Entonces el niño, que está perplejo, recibe una palmadita en la espalda y le dicen: ¡Venga, a jugar, diviértete! Y al niño (aparte de que los niños tienen una creatividad absoluta y cogería una pieza y haría lo que fuera con ella, y estaría muy bien - no quiero negar la creatividad enorme del ser humano-) le surgiría enseguida otra pregunta : Y esto, ¿qué es? ¿Para qué sirve? ¿Qué es? ¿Cómo se monta? ¡Yo quiero jugar, quiero ver su utilidad!

Pues bien. A la vida, somos lanzados a la vida, que es el mayor regalo, con una pregunta, porque tenemos delante infinidad de datos, de piezas como en el ejemplo, que nos hacen preguntarnos qué relación tienen unas con otras, para qué sirven, como puedo usarlas para disfrutar yo. Esta pregunta que es decisiva y que constituye el entramado de la experiencia educativa, obliga a otra que no podemos eludir, ¿es posible educar en esta situación que he descrito antes? ¡SÍ!

Sí, porque el deseo siempre es provocado por todo lo que existe, por todo lo que sucede. Nosotros, ipensamos tantas veces que podemos despertar este interés por las cosas y por la vida al margen del sentido!, pero esto no es posible.

La censura de este deseo y de sus implicaciones educativas, son el principal y el fundamental motor de toda experiencia y relación educativa.

IV - ¿DESDE DÓNDE PARTIR?

Entonces, si este es el principal recurso educativo, ¿Desde dónde partir? Porque si la realidad suscita este deseo, no basta con explicar la realidad, no basta. No basta porque nadie hemos nacido por un discurso, nadie es consecuencia de un discurso, por magistral que sea (quisiera que mi aportación de hoy, no fuera la contradicción de lo que estoy diciendo).

Nadie ha aprendido las cosas porque otro, por muy sabio que sea, se lo explique. Sólo si ayudamos a entrar en la realidad podemos educar, pero si nosotros no tenemos previamente una relación con ella, no podremos ayudar a los demás a relacionarse con el mundo, con la realidad, con todo. Sólo si los chicos, si nuestros hijos, nuestros alumnos, ven en nuestro rostro, en nuestro obrar, en cómo reaccionamos, en cómo vivimos, la victoria sobre la vida, sólo así podrán tener certezas y entrar sin miedo, con decisión y con entusiasmo en las cosas de la vida.

Vosotros os habéis fijado alguna vez, los que tenéis hijos, o los que dais clase a niños pequeños, que muchas veces se quedan mirándonos. A lo mejor tú estás trabajando y, con el rabillo del ojo, ves que, si están jugando o están haciendo sus cosas,

de pronto levantan la cabeza y te observan. Te están observando cómo trabajas o cómo haces algo: es como si en sus ojillos te estuvieran diciendo: “Papá, asegúrame que la vida es buena, que es positiva, que vale la pena. Te estoy viendo que tú ya estás venciendo, yo quiero vivir así”.

Yo, algunos años, a los alumnos más pequeños que he tenido, les pongo una pequeña tarea, si se puede decir así. Les digo, el primer o segundo día de curso: “vete a casa y pregunta a tu madre o a tu padre qué es lo que más desean para ti, en la vida”. Y se lo toman en serio, ¡eh! Puede que no hagan los deberes, pero esto se lo toman en serio, y van a casa, y se lo preguntan. Y al día siguiente vienen con la respuesta: “A ver ¿qué os han respondido, qué os han contestado vuestros padres?”, y coinciden casi todos: “pues que te vaya bien la vida, que consigas todo lo que deseo, que tengas un buen trabajo, que seas feliz, que te cases con una mujer y os queráis mucho, que todo lo que desees se pueda cumplir, que disfrutes de todo, que te vaya bien hijo. Fantástico”. Luego prosigo: “¿Os dais cuenta?, eso demuestra que vuestros padres os quieren muchísimo, casi, casi igual como os queréis vosotros a vosotros mismos, porque todos vosotros desearíais eso, ¿no?”. Aunque puedan decir también, ser como Fernando Alonso, ser director de una empresa, pero luego escarbas y te dicen lo mismo.

Ahora, volved, y haced otra pregunta a vuestros padres, y decidles: “Papá, mamá, -mirándoles a la cara- asegúrame que todo eso que deseo, que tú deseas para mí, se va a cumplir, asegúramelo, haz que se cumpla”. Y sus padres, si son mínimamente serios, y les quieren, o bajando la mirada o con un cierto rubor, tendrán que decir: “No hay cosa que más desee con toda el alma y en la vida, hijo; que tu vida se cumpla, que se lleven a término todos los anhelos de tu corazón, que entiendas todo, que nada sea para ti enemigo, que lo vivas todo como algo favorable, que te construya. Pero te digo una cosa: no puedo, porque ni tú, ni yo, ni tu madre, ni tus profesores, ni nadie, podemos responder del todo al deseo completo del corazón”.

¿Entendéis? Una relación educativa que no tenga delante esta pregunta no es tal, no afronta el desafío educativo en toda su envergadura.

Concluyo con este cuarto punto. Por tanto, no se trata de qué tenemos que hacer, sino de quién soy yo. Porque no podemos eludir esta pregunta que la realidad provoca en todos, también en nuestros alumnos, por muy pequeños que sean; y urge respondérsela. Y ¿cómo la respondemos? Lanzo nuevas preguntas, pero no se trata de preguntar por preguntar. Esto no es una introducción teológico-filosófico-pastoral, no nos confundamos. A mí no me interesa eso, me interesa la vida, amigos, y tú cuando entras en clase te preguntas: ¿Por qué enseño?, ¿Qué es para mi la materia que enseño? ¿Qué tiene que ver conmigo?, ¿Qué son para mi esas treinta caras que me están mirando desafiándome todos los días? Porque si tú no entras en clase con

esa pregunta en el corazón, no podrás transmitir nada, podrás ser como una buena academia, pero no serás un maestro.

Por tanto la realidad es el principal recurso educativo. Todo lo que ocurre en la vida, todo, es una posibilidad apasionante para educar, no es un obstáculo, es algo que te obliga a preguntarte quién eres tú y por qué vives. En consecuencia ahora no te sientas distante, parte de lo que tienes delante y de cómo te sitúas ante la realidad. No tienes que censurar lo que, a lo mejor, te está preocupando, o una pesadumbre, o un desánimo, o la inquietud que aparece en tu realidad. No importa. Eso que precisamente se apodera de tu tarea educativa, que muchas veces domina la mirada que tienes al preparar las clases, o al comentarlas, o al explicarles algo que es apasionante, no es un obstáculo para que tú eduques; es la experiencia amiga que te permite entrar en una relación veraz con los alumnos.

Si no es así haremos las cosas por deber, es decir sin esperanza, o las haremos mientras tengamos fuerzas y ganas o no haya otras cosas que nos preocupen mas.

V - LA EXPERIENCIA Y LA AMISTAD

El último punto lo he querido titular: La experiencia y la amistad. Y diréis, ¿La experiencia y la amistad? Pero, ¿Esto no era un encuentro sobre educación, sobre la razón y la libertad? Pues por eso precisamente. Hay una cosa que pensaba bastante al prepararme esta intervención; menos mal que esta aquí la Consejera de Educación, y que estamos en Madrid. Si estuviéramos en otras zonas de España, en otros países, no hay que nombrar mucho, estaríamos mucho peor; menos mal que esta aquí porque, por lo menos, este gobierno -agradezco mucho que este aquí Javier Restán con nosotros- permite, facilita y cree en la sociedad; cree que el protagonismo de la educación depende del sujeto. A lo que iba, preparándome esta intervención me planteaba, ¿De qué nos sirve que nos den todo el espacio, todos los medios, si luego no tenemos nada que ofrecer? Esto es dramático, pero lamentablemente puede ser así.

Los alumnos, y por tanto hablo de amistad y de experiencia, necesitan personas que les muestren una razón por la cual vivir, que les permita sostenerse en la vida. Y esto amigos, no se improvisa, o se es o no se es.

Tú entras con lo que eres en cada clase, tú muestras lo que eres en cada mirada, en cada palabra, en cada gesto, en cada iniciativa. Y esto no se improvisa, es el corazón de la experiencia educativa, pero no se improvisa. ¿Me explico?

Entonces, ¿Cómo avanzar en este desafío apasionante? Haciendo experiencia; afrontando la realidad, toda la realidad, toda -sin miedo-, en todos los aspectos. Esto es la razón: mirar las cosas en todos sus aspectos. Por eso hemos partido del desafío educativo, porque de nada sirve tener tantos medios y tantos recursos, si luego hay

algún factor que no se tiene en cuenta. Si además, ese factor es el decisivo, apaga y vámonos. Por consiguiente, es fundamental partir de la razonabilidad de todo, nada es educativo sino ofrece unas razones para dar ese paso.

Es por lo que mañana hemos invitado a D. Jon Juaristi, Director General de Universidades, también escritor e intelectual de recorrido y a D. Javier Prades, Decano de la Facultad de Teología de Madrid, para que nos ayuden a profundizar en la razonabilidad, en cómo se educa la razón.

Y por otro lado la amistad. ¿Qué es la amistad? sino una simpatía, un reconocimiento de lo que es favorable para ti, de aquello que te corresponde y que tú sigues con agrado. Seguir aquello que reconoces como verdadero es lo que te hace libre, seguir aquello que tú ves vivo, que te despierta una esperanza. Este también es el motivo por el que hemos querido hacer el presente congreso, como indicaba al principio Soledad. Porque seguir la verdad es lo que permite vivir la amistad, y a su vez esto es lo que permite educar la libertad; una amistad que te presenta la belleza de las cosas. Sólo una belleza presente puede mover la libertad del ser humano. D. Enrique Arroyo, profesor de Filosofía y educador nos ayudará con su experiencia a entenderlo mejor en la segunda intervención de mañana.

CONCLUSIÓN

Este encuentro no pretende ser una descripción de lo mal que está la educación (sinceramente no está tan mal). Tampoco quiere ahondar sólo en las dificultades que existen -cada uno tiene las suyas, y las podemos compartir e intentar responder. Desea describir y ofrecer una experiencia visible que ya estamos compartiendo muchos de los que estamos aquí presentes. Y no porque seamos mejores, sino porque cuando uno ve que algo le llena la vida y ve que es fecundo, si no es un desgraciado, lo comparte. Unos cuantos amigos, que desarrollamos diferentes iniciativas desde varios colegios de España y del mundo, hemos querido proponer un lugar de esperanza y de positividad irreductible a todo el que quiera oírlo, a todo el que quiera vincularse, porque no hay experiencia educativa que sea verdadera, que no tenga como horizonte el mundo entero.

En estos días nos detendremos, por tanto, en estos dos puntos que me he referido antes: la razón y la libertad. Como son puntos decisivos hemos pensado también mostrar dos ejemplos que para nosotros son muy significativos. El primero, el de Pedro Samaniego, que viene desde el Paraguay para acompañarnos en estas jornadas y que tiene una experiencia intensísima de cómo educar a chavales con una historia espectacularmente terrible, porque la educación no es una cuestión exclusiva de las aulas, no es únicamente una experiencia escolar, sino que tiene una dimensión global, del mundo y de la sociedad. Y el segundo el de Jesús Carrascosa, un maestro,

un educador, con una dilatada experiencia que ha entendido como pocos, o como muchos, el corazón de la experiencia educativa. Para algunos de nosotros que le hemos conocido de cerca, ha sido él quien nos ha enseñado a mirar a nuestros alumnos con una esperanza, a entrar en clase con una victoria ya dentro de cada uno. Nos ha enseñado que educar es la realidad de un hombre que se pone al lado de otro hombre para caminar juntos en la vida. Más adelante, si Dios quiere, haremos sucesivos encuentros, de diversas formas: otro Encuentro Internacional, o jornadas monográficas, o fiestas, o lo que sea, etc.. Pero lo que sí queremos es ir dando paso a cosas más concretas que nos ayuden a profundizar en estos dos puntos, abordando otras cuestiones esenciales, pero que están ligadas a ellos: la didáctica, qué es programar, en qué consiste dar una clase, la disciplina y la autoridad, etc. Esperemos que sigamos juntos en el tiempo.

Quiero concluir con un texto de Charles Moeller, que para muchos de nosotros nos ha despertado siempre un horizonte. Dice Charles Moeller: *“Cuando durante muchas horas al día se está ante veinticinco rostros de chicos de 15 a 18 años, que se vengán despiadadamente cuando las clases son aburridas, pero que te miran con ojos llenos de claridad, a veces de ternura, cuando en el silencio profundo de una hora matinal, un reflejo de belleza y de verdad les ilumina, es imposible no plantearse y replantearse las cuestiones eternas que son toda la vida de un hombre. Y es imposible, no responderles, porque la juventud es impaciente. Entonces, los libros ya no bastan, la respuesta debe darse inmediatamente y debe ser verdadera, es decir, total. Debe surgir de toda el alma, porque ninguno puede engañar a la juventud. Es necesario, por tanto, cerrar los libros, sin olvidarlos, y mirar a la cara a estos jóvenes. Es necesario, ante todo, que nos preguntemos nosotros mismos, y responder a las cuestiones esparcidas en los textos de nuestros autores”*

La cuestión, por tanto amigos es si hay un hombre que se pone delante de otro hombre para caminar juntos en la vida. ¿Estamos dispuestos a recorrer juntos este camino?

No hay tarea más apasionante en la vida que la educativa, es decir, la de acompañar a otro hombre en el camino hacia su felicidad.

Moderador: *A continuación le damos la palabra a D. Javier Restan, Director General de Becas y ayudas a la Educación de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.*

D. JAVIER RESTÁN

*Director General de Becas y Ayudas a la Educación
Consejería de Educación, Comunidad de Madrid*

Buenas tardes. Estoy muy contento de estar hoy en el momento de la inauguración de este Encuentro Internacional sobre Educación que lleva como título “Educar la razón, educar la libertad”. Yo debería haber venido a escuchar ahora a mi Consejera Lucía Figar y sentarme tranquilamente en primera fila y en cambio me veo ahora obligado a sustituirla ante la imposibilidad de su presencia. Por tanto, vaya en primer lugar el saludo y las disculpas de la Consejera de Educación que me ha pedido que os transmita su afecto y apoyo.

Quiero felicitar a la Fundación Internacional para la Educación y al CESAL por la organización de este encuentro, por la calidad del programa y también por el notable éxito de participación que habéis conseguido.

“Educar la razón, educar la libertad”. La verdad es que no habéis escogido un lenguaje habitual para vuestro Encuentro, pues si bien es cierto que seguramente se trata de un título que tendrá una resonancia inmediata en la experiencia real de muchos profesores, no forma parte del lenguaje educativo actual.

Por un lado, porque en los medios de comunicación, en el debate público, la educación es un escenario de confrontación ideológica y política que, a veces, impide que emerjan los problemas verdaderos.

Por otro lado, porque el apabullante dominio de las ideologías pedagógicas progresistas desde hace decenios, hace que todo en la discusión sobre educación derive hacia la consideración de factores más estrictamente formales, o psicológicos, o incluso psicosociales.

Me resulta extraño encontrarme en un ámbito donde no se plantean, en principio, demandas y quejas a la Administración educativa, sino que se busca una aproximación al corazón de la experiencia educativa: a la razón y a la libertad. Y por tanto, se busca el encuentro y la libre confrontación de experiencias.

Esta mañana he leído una entrevista que ha concedido el director de la Fundación en la que afirmaba que “no fallan los sistemas educativos, fallan las experiencias educativas”. Bueno, yo creo que fallan ambos.

Comparto absolutamente el subrayado sobre la “experiencia educativa” entendida como experiencia de un sujeto educador o de un grupo de profesores que tratan de crear un espacio que posibilite la educación de los niños y de los jóvenes. Como puede serlo la experiencia que está en la base de este centro donde hoy celebramos este Encuentro. Pero no podemos desentendernos del “sistema educativo”. Vivimos profundamente afectados y determinados por el contexto social, cultural, político y

económico. Y también estamos inmersos en un sistema que posibilita muchas cosas, limita otras, impone un modo de ver y concebir la educación... Y ninguno somos ajenos a este condicionante.

Por eso la consideración del “sistema educativo”, del conjunto de las energías, de los medios materiales, de las leyes que una sociedad y un Estado crean para posibilitar la educación son aspectos absolutamente determinantes para entender también la educación como fenómeno nacional, pertinente al conjunto de la sociedad.

Quizá a esa percepción se debe el extraño interés de muchos sectores en esta idea mágica del pacto educativo, que hoy centra gran parte del supuesto debate educativo español.

Curiosamente se dice que una de las causas que hacen necesario el pacto son los permanentes cambios legislativos en nuestro país. Pero esto no es tan cierto. Ha habido varias leyes, desde la Ley General de Educación de 1970, pero no demasiadas (menos que en muchos otros países europeos) y sobre todo, ha habido una “gran estabilidad” en la cultura subyacente a estas leyes, que básicamente han sido cuatro: la Ley General del 70, la LODE, la famosa LOGSE y la actual LOE. Entre ellas hay una continuidad y una “estabilidad” enorme. Como ha afirmado la Consejera de Educación de Madrid, Lucía Figar, se trata de leyes con un mismo modelo pedagógico y con una misma percepción desconfiada respecto de la idea de libertad de educación.

Yo diría más, durante las últimas décadas, la concepción del sistema educativo español y sus políticas han estado profundamente cargadas de ideología. Nuestro sistema educativo se ha apoyado desde los años 70 en doctrinas pedagógicas modernizadoras que se han autojustificado ideológicamente, de espaldas a sus resultados reales. La crisis de la enseñanza tiene que ver con el intento nivelador e igualitario de las tendencias dominantes en la pedagogía occidental desde los años 70. Especialmente a partir de la Ley del 90, la LOGSE, la política educativa se convirtió en un gran instrumento de transformación social, una operación de auténtica “ingeniería social” con una ruta única y comprensiva. El resultado ha sido una “homologación a la baja” del rendimiento del conjunto del sistema educativo.

Y como consecuencia de esta ideología, se puede constatar un debilitamiento en la capacidad de la escuela para cumplir su tarea de transmisión de conocimientos. Algunos han llegado a hablar de un bloqueo de la transmisión de la memoria, de nuestra tradición. Georges Steiner, hablando de los sistemas educativos occidentales, afirma que éstos se han convertido en sistemas de “amnesia planificada”. Durante décadas se ha teorizado, y se ha llevado a la práctica, una concepción de la escuela dominada por tendencias pedagógicas en donde la transmisión de los contenidos culturales fundamentales de nuestra tradición no ha sido el aspecto central. Es más,

la idea de esta transmisión suscitaba, y sigue suscitando, una incomodidad cuando no una abierta hostilidad por parte de los reformadores educativos.

El pedagogismo constructivista absolutamente dominante, ya sea en sus versiones débiles o en sus versiones radicales, ha afirmado que el alumno “ha de construir sus propios conocimientos”, y de ahí se derivó el repliegue de la transmisión de contenidos a un terreno secundario en el sistema educativo, mientras que éste en su conjunto se centraba otros aspectos como:

- La proximidad a los intereses del alumno.
- La adaptación curricular.
- Una orientación utilitarista y práctica de todas las materias.

Esta moda pedagógica ha llevado a la eliminación práctica del concepto aprendizaje. Y como ha dicho el profesor Javier Orrico la consecuencia es que los muchachos “viven sin mapas del mundo ni de sí mismos”.

Pero el fundamento del sistema escolar consiste básicamente en posibilitar el aprendizaje de nuestro acervo cultural propio por parte de las nuevas generaciones, es decir, el aprendizaje de los distintos lenguajes de la filosofía, de la ciencia, de la religión, de las letras y humanidades, de la matemática, del arte y la poesía. Lo que el sociólogo y ensayista Víctor Pérez Díaz ha llamado con resonancias medievales una “educación liberal”. Esta transmisión básica permite a las nuevas generaciones un anclaje en su propia sociedad. Una sociedad de la que se depende, efectivamente, pero frente a la cual se debe poner a los alumnos en disposición de juzgar críticamente.

Pues bien, esta ideología educativa dominante ha afectado al aprendizaje de las destrezas básicas elementales que se deben adquirir en la educación primaria: leer, escribir, hacer cuentas básicas. Y en la educación secundaria ha producido una fuerte devaluación de los contenidos culturales básicos.

Así pues, en las últimas décadas, tanto en España como en todo occidente, la controversia permanente sobre el papel de la escuela, entre quienes subrayan su papel de transmisor de la tradición cultural y los que la miran como un instrumento fundamental de transformación e igualación social, se ha decantado claramente por estos últimos.

Pero ahora el modelo da síntomas de agotamiento y de impotencia.

Y se necesitan cambios. ¿Cambios pactados? Si se puede, sí. Pero no a cualquier precio: no al precio de una reducción de la libertad de educación, por ejemplo. De ninguna forma. Aunque esta reducción venga adornada sutilmente por argumentos supuestamente humanitarios...

Pero volviendo a la disyuntiva: “sistema educativo” o “experiencia educativa”. Creo que la crisis de ambas y que de ambas debe venir una respuesta.

Pero partamos de lo que hay. Es cierto que, desde un punto de vista, y tengo mucha experiencia de ello, hay una gran debilidad educativa en amplios sectores de la escuela madrileña y española. Pero partamos de lo que hay, partamos de lo positivo. Partamos de esta realidad que sois vosotros, venidos aquí una tarde de viernes para aprender, para encontrar, para conocer la experiencia de otros compañeros cuando todo el mundo se retira a sus reductos. Yo visito todas las semanas uno o dos centros docentes y os aseguro que encuentro mucha energía buena, mucha entrega sincera, mucho buen hacer y profesionalidad. Es necesario que quien está construyendo se encuentre, se comunique, profundice en la experiencia que hace, formule preguntas y busque respuestas.

Y esta es una responsabilidad que vosotros estáis asumiendo hoy, y por eso los responsables públicos de la educación os debemos estar agradecidos.

Es un deber para con el conjunto de la sociedad que comunicuéis vuestra experiencia educativa.

La Administración, los poderes políticos, el estado, no pueden aportar lo que aquí se va a aportar. Es más, no deben hacerlo.

Lo que debe hacer la Administración es apoyar estas iniciativas, y estar atenta a los resultados que de ellas emerjan.

Muchas gracias.

Educación la razón

Colegio JH Newman, sábado 27 de febrero de 2010 por la mañana

Moderador (Gabriel Lanzas): Buenos días a todos, bienvenidos a este nuevo encuentro del Encuentro Internacional de Educación, sobre “Educar la razón, educar la libertad”.

Queremos agradecer a todos su presencia, la presencia de D. Jon Juaristi y D. Javier Prades para este momento que esperamos que será un momento clave de estas jornadas.

Vivimos un momento de emergencia educativa que afecta no sólo a España -no es un problema sólo de sistemas educativos- o a una sola comunidad autónoma, puesto que hay aquí más de ochenta realidades educativas. Afecta a todos los ámbitos, niveles preescolares, escuela primaria y secundaria, universidad, educación de adultos, trabajo social, cooperación internacional, de toda la geografía española y de diversos países. Por tanto no es un problema ni de nacionalidades ni de comunidades autónomas sino que es un problema mundial. Por otro lado es una esperanza el hecho de que nos hayamos juntado personas provenientes de tantos lugares. Demuestra que existe un deseo de responder a esta emergencia educativa. Es una esperanza emergente que se mueve por el deseo.

Una dimensión irrenunciable para esto que nos proponemos es educar la razón. Una razón sin la que es imposible transmitir nuestra tradición, tal como definía ayer el aprendizaje Don Javier Restán. Para ello hemos invitado a dos personas cuyos recorridos humanos, vital e intelectual, pese a ser distintos, manifiestan un indudable uso adecuado de la razón. Es decir, una razón que alejada de los planteamientos reduccionistas actuales nacidos de la tradición ilustrada, es apertura a la totalidad de la realidad, en todos sus factores, sin renunciar a nada. Un verdadero amor a la verdad.

Primero Don Jon Juaristi Linacero, poeta, novelista, ensayista, largo curriculum, ex director de la Biblioteca Nacional y del Instituto Cervantes, y en la ac-

tualidad Director General de Universidades e Investigación de la Comunidad de Madrid pero, sobre todo, un amante de la verdad y de la razón, si es que se pueden separar ambos conceptos.

Y Don Javier Prades López, responsable regional de la Fraternidad de Comunión y Liberación en España hasta 2009 y en la actualidad Decano de la Facultad de Teología San Dámaso de Madrid y al igual que nuestro otro invitado un hombre apasionado por la verdad y por el uso de la razón en su dimensión más humana.

El modo en que queremos afrontar hoy la razón no es algo teórico filosófico sino que es una concepción educativa que afecta a la experiencia y a las relaciones dentro de la educación, por lo tanto a la posibilidad real de educar.

Es la razón una de las dimensiones que posibilitan la educación. Por tanto nos jugamos mucho cuando nos preguntamos qué es la razón y cómo podemos educar nuestra razón y la de nuestros alumnos, qué tiene que ver con la enseñanza de las disciplinas concretas, la enseñanza de la filosofía, de la física y química, de las matemáticas o de la historia. Este es el desafío que lanzamos a nuestros invitados hoy por su recorrido personal.

Cedo en primer lugar la palabra a Don Jon Juaristi agradeciendo una vez más la disponibilidad de nuestros dirigentes de la Comunidad de Madrid que se hacen presentes, que nos comunican, que nos indican sus experiencias y sus ideas en este Congreso de Educación. Cedo la palabra a Don Jon Juaristi.

D. JON JUARISTI

Director General de Universidades. Comunidad de Madrid

Muchísimas gracias y buenos días a todos. Sobra decir que para mí es un motivo de satisfacción y alegría estar con ustedes esta mañana.

Cuando se me planteó la posibilidad de hablar durante quince minutos de este asunto, de la razón, de la razón en su relación con la educación fundamentalmente, yo también traté de intentar ceñirme a un planteamiento muy práctico pero temo que es indispensable hablar de filosofía, de una cierta concepción del hombre que es la que ha predominado en la cultura occidental europea prácticamente hasta la postmodernidad, hasta la crisis de la modernidad en el siglo XX.

La idea fundamental es que el hombre es un ser racional, según aquella vieja idea aristotélica de que el hombre es el animal que posee la razón, que posee el logos y que parece que ha sido la premisa fundamental desde la que, por lo menos en nuestra cultura, nos hemos concebido a nosotros mismos desde hace bastantes siglos, un par de milenios largos.

Cuando se pone en cuestión la primacía de la razón entre los rasgos o características humanas a finales del XVIII, dentro de ese fenómeno general que podríamos llamar Romanticismo, hay una observación interesante de uno de los grandes pensadores de la época romántica, Friedrich Schlegel, a propósito de lo que su hermano August y sus amigos estaban planteando en el campo de la literatura, de la poesía y el ensayo, dentro de ese movimiento de finales del XVIII que se conoció en Alemania como el *Sturm Und Drang*, que planteaba un desafío a esa idea de la razón como rasgo definitorio de lo humano.

Friedrich Schlegel le decía a su hermano que era muy curioso que esos ataques frontales de los jóvenes románticos contra la razón se planteasen en términos que querían ser rigurosamente racionalistas, es decir, que los ataques contra la razón acudieran a una retórica que reivindicaba la razón misma. Y ahí señalaba una curiosa contradicción que permanecerá a lo largo de los siglos siguientes. Es decir, el ataque a la razón en nombre de razones más altas o de las razones del corazón que la razón desconoce o de la razón pasional o de la inteligencia sensible. Este tipo de nuevas racionalidades o este abanico de racionalidades que desafían ese concepto tradicional de la razón.

Para toda la tradición postaristotélica, por supuesto, la razón es un existenciario, no es algo que se nos dé o se nos haya otorgado como una especie de don accidental, sino que es lo que nos constituye. Es decir, somos, como decía Aristóteles, los que poseemos la razón, los que poseemos el logos. Otra cosa es cómo se emplee o cómo se transmita la razón como tal. Y eso nos llevaría a la cuestión de la educación, de la enseñanza.

Un elemento que parece fundamental desde los orígenes mismos de la filosofía en la educación de la razón es el diálogo. Las primeras formas del ejercicio de la razón, las primeras formas históricas atestiguadas por la literatura del ejercicio de la razón son formas de razón dialógica, a veces de razón dialógica agónica, expresada mediante la lucha, mediante la conversión de la violencia en una forma subrogada de enfrentamiento. Es el diálogo, la discusión, que no aparece en los diálogos platónicos, sino mucho antes. Aparece en las discusiones de los jefes aqueos en los poemas homéricos, en la discusión de Agamenón con Aquiles en la Iliada.

Parece bastante claro que junto a esa idea de una razón que nos constituye como tal a lo largo de la historia de la cultura occidental, se da también este otro elemento agónico, es decir, la razón es algo que solamente se manifiesta en la confrontación o en el encuentro dialógico con el otro, bien en el diálogo, bien en la discusión -las fronteras entre esto no están muy claras en la tradición occidental, y mucho menos en la tradición filosófica-. Un teórico de la educación en los años de mi mocedad, el jesuita canadiense Walter Ong, señalaba que toda la transmisión del saber en el

ámbito de occidente, fundamentalmente a través de sus instituciones de enseñanza -las universidades-, se había llevado a cabo, hasta las fronteras de la propia modernidad, en lo que él llamaba unas palestras, palestras o agón, que es el campo donde luchan dos paladines. Para Ong este elemento agonístico estaba muy vinculado a la concepción racional del hombre, habría predominado en la antigüedad y en las universidades medievales y después habría desaparecido en nombre de una especie de pacificación o de irenismo un tanto absurdo de la enseñanza. Pero la misma sustitución en las cátedras de los maestros se llevaba a cabo en unos contextos de fuerte violencia simbólica y de fuerte enfrentamiento. Pedro Abelardo había sustituido a su maestro después de derrotarlo en una discusión durante quince días donde se plantearon una serie inmensa de cuestiones vitales que fue ganando Pedro Abelardo hasta que, al final, su maestro se declaró derrotado, abandonó la cátedra y Pedro Abelardo lo sustituyó.

Ese contexto agonístico es una de las cosas que más se echa en falta en estos momentos en las instituciones educativas, fundamentalmente en la Universidad. Ya Ong mostraba un cierto pesimismo con respecto a las Universidades americanas de su tiempo, porque decía que al desaparecer este contexto agónico, este contexto de confrontación, desaparecía la propia posibilidad de transmisión del saber.

Vuelvo al punto anterior. Realmente las verdaderas amenazas contra la razón son aparentes formas de razón alternativa a la razón misma. En el caso del Romanticismo, estaba esa especie de razón pasional defendida por Schlegel, su hermano y sus amigos, los jóvenes broncos del primer romanticismo alemán que amenazaba con lo que pasó después: con la disolución o la destrucción de las dos tradiciones que aseguraban la posibilidad de la comunicación cultural en occidente, la desaparición de la tradición clásica y la desaparición de la tradición cristiana, de la tradición bíblica, los dos grandes repertorios de símbolos que permitían la comunicación.

Está bastante claro que esa primera ofensiva contra la razón atacó muy directamente a una de las instancias fundamentales que formaban parte de la concepción tradicional de la razón, que era la memoria. Como ustedes saben muy bien, la definición clásica del *anima rationalis* - la definición que parte de Aristóteles pero que se prolonga a través de la filosofía escolástica en la Edad Media- es que está compuesta de tres potencias, las potencias del alma: la memoria, el entendimiento y la voluntad. Yo soy vasco y vascohablante, y la primera obra literaria publicada en vasco, la *Lingua Vasco non primitie*, de Bernade de Cheparde, de mediados del siglo XVI, una obra tardía que es una especie de catecismo en verso, comienza con una estrofa que dice: “Todo hombre que vive en el mundo deberá recordar que Dios creó nuestra alma a su imagen y la dotó de memoria, entendimiento y voluntad”. Es una premisa

bastante clara, el concepto fundacional de la cultura estaba ligado a esa concepción de razón.

Es muy curioso que se pusiera la memoria por delante incluso del entendimiento y la voluntad. La memoria era un componente indispensable de la razón, la memoria está vinculada muy directamente a la conservación de la experiencia. Para San Agustín era el tipo de potencia superior, porque recordaba la importancia que Platón había dado a la memoria. La memoria está vinculada a la razón a través de este concepto de tradición. Gracias a la memoria, la razón en su conjunto dispone de un repertorio de argumentos, de saberes adquiridos, de un código en definitiva, que es la base misma de la posibilidad de transmisión del saber. La modernidad se caracterizó, en primer lugar, precisamente por ese ataque frontal contra la memoria. Esa especie de exaltación de la inteligencia sensible, de un tipo de razón ligada a la pasión y al genio en detrimento de la memoria.

Y con eso, que es un planteamiento muy general, podría dar por terminado esta mi primera intervención.

D. JAVIER PRADES

Decano de la Facultad de Teología San Dámaso. Madrid

Lo primero que quiero hacer es agradecer muy sinceramente la invitación para estar con ustedes en este colegio, muy querido, y con el Profesor Juaristi de compañero de fatigas, para afrontar una tarea imposible. Resumir en veinte minutos qué es la razón y cómo se educa es una tarea simplemente inabordable. Pero vamos a ello como podamos.

Hago un par de observaciones preliminares y luego algunas sugerencias sobre lo que entiendo por educar la razón.

La primera observación me ha surgido cuando he visto el título del congreso y, sobre todo, el título de nuestra intervención: "Educar la razón". Sé que digo algo que comparten los organizadores pero lo quiero subrayar. Las dos dimensiones de la razón y la libertad son inseparables, y quiero insistir esta mañana en que razón y libertad o van juntas o perecen juntas. Se puede aceptar distinguir en lo unido, entre la razón y la libertad, pero creo que una de las claves que más nos conviene no perder de vista en la situación de hoy es entender al hombre en su unidad de razón y libertad sin disociar ambas dimensiones, porque, si no, vienen grandes males para la razón y para la libertad.

Se nos ha dado como título "Educar la razón". La segunda observación es que cometeríamos un grave error de perspectiva si pensásemos que se trata de aprender

algunas técnicas para que los alumnos estudien mejor. Lo que está en juego hoy es mucho más de fondo. Si queremos que los jóvenes estudien mejor, también tenemos que hacer nosotros, los adultos, un trabajo en primera persona sobre la razón y la libertad, que es insoslayable y que, desde luego, no se resuelve en el orden del perfeccionamiento de las técnicas pedagógicas que tienen, evidentemente, el valor que todos sabemos.

Dando un paso más, podríamos preguntarnos si todos nuestros contemporáneos entenderían una frase como la de “Educar la razón” y si la aceptarían. Quizá alguno de nuestros contemporáneos diría “Si esa frase sugiere que la razón debe pasar de una situación en que está mal a una en que está bien, no se lo acepto. Acepto la expresión de “usar la razón”, porque la razón es un instrumento que está ahí, que ni se educa ni se deseduca, simplemente se usa. ¿Están ustedes sugiriendo que la razón se encuentra en una mala situación?”. Podría haber contemporáneos nuestros que digan: “Lo único que está bien es la razón, lo que está mal son otras cosas: las tradiciones, las religiones, los sentimientos, muchas cosas, pero si hay algo que en este mundo funciona bien es la razón”. La hipótesis que subyace a los títulos que se han dado aquí, parece sugerir que efectivamente no sólo hay que educar a los niños, sino que hay que educar la razón. ¿Y por qué hay que educar la razón?, ¿porque está en una situación de indeterminación y debe especificarse, o porque arrastra límites?, ¿qué se quiere decir? Sería muy interesante salir de aquí respondiéndonos en primera persona. ¿Qué digo yo sobre la razón, sobre mi razón, para empezar, y sobre el uso habitual de la razón?

Probablemente las personas que sostuvieran que lo que está bien es la razón, porque con la razón se fabrican aviones que han permitido venir al Congreso a los participantes de Latinoamérica, con la razón se hacen estos edificios y este micrófono y se hacen hospitales y quirófanos, y se resuelve muchos problemas y se produce dinero y se vive, expresan una sensibilidad que, con una etiqueta convencional y discutible, podemos llamar una concepción “moderna” de la razón. Manifiesta una confianza en que es la razón el factor que nos hará progresar. Es verdad que esa concepción no es la única, porque nuestra sociedad es sumamente compleja y hoy en día están entrelazadas muchas formas de entender la razón. En esta postura “moderna” se trata de una razón en la que uno confía porque es la gran palanca del desarrollo tecnológico y científico. Es una razón que confía en sí y en sus capacidades y que en su génesis histórica, en el paso del pensamiento europeo al racionalismo y a la ilustración, la denominaría como una razón que tiende a ser “ab-soluta”, en el sentido etimológico de la palabra. En el sentido latino de la palabra *absolutus* que significa “suelto de”. ¿Suelto de qué? Por un lado la razón se libera de sus dependencias de la experiencia sensible que se presta a errores, que confunde la comprobación inicial de la experiencia humana. Se libera de las pasiones, de los

apetitos, de los sentimientos, de todas aquellas instancias que perturban el uso correcto de la razón. Para establecer un *fundamentum inconcusum*, un fundamento incuestionable, nos separaremos inicialmente de cualquier dependencia –luego las rescataremos, pero nos liberamos de estas dependencias. Y nos soltamos también de los demás factores que componen la experiencia humana. La razón se suelta –y quizá se aísla– y así ha recorrido mucho trecho en occidente, y ha pensado muchas cosas y ha descubierto muchas cosas. La cuestión será preguntarnos si al final este itinerario tenía salida o no y qué balance hace la historia.

Hay un segundo sentido de la palabra “absoluto”: la razón se concibe como un horizonte totalizador, global, de acceso a lo real. Es una razón que ha hecho muchos descubrimientos en la época de las grandes revoluciones científicas, en las ciencias naturales primero y luego en las ciencias sociales. Por eso la razón va a terminar pensando que puede verdaderamente ser la medida de lo real entero. La razón sería, pues, absoluta porque se desliga de dependencias espúreas que la contaminan y así se hace universal. De ahí que la razón tenga un prestigio indudable en esta mentalidad que he descrito: no se deja contaminar, no depende de particularidades. Y no se puede negar que ese carácter universal de la razón es decisivo. La cuestión es preguntarnos si se puede pensar ese valor universal de la razón sin romper su vínculo con el resto de las dimensiones de la experiencia humana.

Esa razón “moderna” funcionó: obtuvo grandes desarrollos técnicos, científicos, elaboró sistemas de pensamiento, que nos han llevado casi a tocar con la mano la identidad entre lo real y lo racional. Lo real es lo que concibe y piensa el hombre y viceversa. El desarrollo teórico de este problema lo dejamos a los filósofos.

Quiero hacer ahora un giro en la argumentación para recordar que ha llegado un momento en la historia de Europa en que esta visión del hombre confiado en el valor “absoluto” –en los dos sentidos– de su razón se ha topado con una realidad muy inesperada y muy dolorosa. Desde principios del siglo XX la cultura europea, que progresa y que se siente ilimitadamente lanzada al futuro, gracias a los recursos necesarios para el desarrollo industrial, técnico y científico, en una progresión de la razón hacia la plena posesión de sí misma, esa cultura de nuestra Europa va a vivir una serie de hechos verdaderamente traumáticos que hacen aparecer una palabra con una fuerza insólita: la palabra “crisis”, crisis de la razón. El primer evento al que me refiero es desde luego la Primera Guerra Mundial. Sorprende leer en dos autores, muy distintos entre sí, como son Bertrand Russell y Stefan Zweig, la descripción que ellos hacen del mundo europeo anterior a la Primera Guerra Mundial. Los dos coinciden en que ningún europeo que haya nacido después de 1918 comprende lo que era aquella Europa del fin de siglo, que caminaba serena y segura hacia un futuro irreversible y confiado por el poder de sus recursos racionales. En una famosa entrevista en los años cincuenta, Russell dice “Ustedes

no saben lo que era aquel mundo, aquel mundo era sólido, fiable”. Y lo mismo dice Zweig, en *El mundo de ayer*, al describir cómo era la Viena de finales del Imperio Austrohúngaro. Aparece una crisis profunda ya a lo largo de los años veinte. Llega luego la Segunda Guerra Mundial, la Shoah, los Gulag. Europa sale muy tocada, y la razón del hombre europeo muy debilitada. Donde antes figuraba esta cifra de la absoluta confianza de Europa en sí misma, nos encontramos con un ejercicio de la razón autocrítico, como si lo único que le hubiese quedado a la razón fuera su capacidad de deconstruir. Ya no podemos confiar en la razón para crear nada, excepto que la razón conserva una fuerza –esta sí absoluta, curiosamente este es, a mi juicio, el parentesco que une los dos momentos- para desmontar. La razón había sido exaltada como diosa en épocas no muy lejanas. Y hoy nos podríamos encontrar en el proceso inverso, que podríamos etiquetar –aunque todo esto es muy impreciso- de “postmoderno”. Es una razón que casi conserva sólo su fuerza instrumental, teorizada muy fuertemente después de Heidegger, que sirve para hacer cosas pero que ya no es capaz de dar razón de sí misma. Yo creo que esta es una de las cuestiones que nos tenemos que plantear cuando educamos. ¿Nosotros podemos dar razón de la razón que tenemos, tiene sentido que seamos animales dotados de sentido, buscadores de sentido o la razón humana efectivamente ya no puede ni siquiera formularse, no ya las respuestas, ni siquiera las preguntas? Nuestra sociedad tiene simultáneamente estas dos concepciones de razón: tenemos una confianza moderna en una razón instrumental, poderosamente segura de sí, y casi todavía muchas veces en sentido absoluto, pero a la vez podemos estar en una sociedad posmoderna que con el mismo ímpetu absoluto considera que de la razón lo único para lo que podemos servirnos es para deconstruir mitos, sistemas, ideologías o grandes relatos simbólicos.

Puede que acierten entonces los organizadores del Congreso cuando nos dicen que hay que educar la razón, en un sentido radical. Hay que recuperarla en su dignidad. Conuerdo con las dos observaciones que ha hecho el Profesor Juaristi sobre razón, memoria e inteligencia y el reclamo que ha hecho a mirar a Aristóteles y a los clásicos, pero que hay que extender también a los grandes nombres de la filosofía contemporánea, para reconstruir la unidad de la experiencia humana, en la que razón, libertad y memoria aparezcan reclamándose mutuamente.

Es una de las tareas que debe constituir continuamente una premisa de nuestro trabajo con los estudiantes, o al usar la razón en cualquier ámbito. Cómo usar la razón para que no se consuma, para evitar que a título personal nos suceda a cada uno lo que le ha sucedido a esta Europa nuestra, esta parábola de exaltación y denigración de la razón que a veces coexisten y que le lleva a uno al final a tirar la toalla, a considerar que la razón no es un instrumento adecuado más que para lo que “está a la mano”, para el valor instrumental, para comprender las cosas porque

las uso. No digo que eso no sea verdad, lo que digo es que ni ese es el primer origen de la razón ni hace cuentas exhaustivamente con la naturaleza de la razón. Y además si no renace una concepción unida de la experiencia humana la razón no crece porque gira sobre sí misma.

Debe interactuar con “lo otro” que ella –primero con lo otro que ella en el hombre mismo (la corporalidad, la dimensión desiderativa...). Son dos dinatismos irreductibles: por un lado, el dinamismo de la razón, ya que estamos puestos en la razón, y ninguno de nosotros ha decidido empezar a pensar y entonces se ha dado el primera acto del pensar, Pero estamos igualmente puestos en el deseo: no se puede dejar de desear, y aquí tenemos otra de las batallas o tareas agónicas decisivas de las que hablaba también el Profesor Juaristi. Si no recuperamos una noción completa de experiencia humana el dinamismo del deseo va por su cuenta, lo podemos reducir a pulsión, podemos hacer del deseo un puro impulso sin objeto, que nos empuja por la espalda, y que es ingobernable. Así el orden del deseo –hasta el placer y hasta la fruición (en términos agustinianos)– se convierte es un mundo difícilmente articulable con la razón, mientras que la razón aislada, por su parte, apenas consigue mantener otra cosa que no sea ejercer su valor instrumental. Hay que recuperar la unidad de la experiencia para poder superar lo que los clásicos expresan con la palabra “anorexia” (tal cual *an orexis*: sin deseo). No tienen anorexia sólo las niñas y niños de catorce años, sino que puede ser una característica de una nuestra manera de concebir la combinación de razón y libertad. El orden de las exigencias, de las necesidades, y en el sentido más noble y más integrado de los deseos, no encuentra una articulación que lleve a un fin, que lleve a una plenitud. Y por eso se disocian las dos dimensiones. ¡Qué necesidad tenemos de pensadores que piensen para ser felices! Como lo hace Agustín, que lo dice maravillosamente bien: “ningún hombre piensa *nisi tu beatus sit*, sino para ser feliz”. Ese es un indicio de un hombre unido, donde razón y sentimiento están unidos. Todavía Tomás lo dice, pero ya en los medievales se empiezan a disociar estas dos dimensiones, que van unidas a la memoria, a la que se refería el profesor Juaristi, y han llegado a caminar muchas veces disociadas. Hemos pasado de momentos de un racionalismo exacerbado a un sentimentalismo ingobernable, irracional, y viceversa. Concluyo esta parte reivindicando la necesidad de educar la razón. Necesitamos verla insertada en la totalidad de la experiencia humana y por lo tanto ver que es capaz de crecer cuando interactúa con el resto de la experiencia, en la persona misma y con el otro, y con el Otro con mayúscula que es el Misterio.

Moderador: *A partir de sus intervenciones nos damos cuenta de que un concepto erróneo de razón, que ha olvidado el diálogo, la memoria, que impide la reconstrucción de nuestra humanidad completa, ha llevado a la situación*

actual. Educar debe ser ayudar a reconstruir el ser humano. Puesto que educar es entender todos los factores de la realidad, y por tanto no olvidar ninguno, no censurar ninguno. Lanzo dos desafíos a nuestros invitados, ¿cómo y por dónde se empieza a educar la razón, dónde empieza y dónde concluye el término itinerario educativo de la razón y qué implicaciones tiene? El segundo desafío es que ante la concepción educativa que prevalece hoy, que reduce la educación a mera instrucción o a formación de meros ciudadanos, de buenos ciudadanos, concepción que nace nuevamente de la reducción de la razón, yo les pregunto ¿esta visión es cierta, ciertamente hoy se reduce la educación a mera instrucción porque se ha reducido el concepto de razón o por otros motivos, en qué se ve y qué consecuencias tiene para nuestra labor educativa y para la de todo el mundo?

D. Jon Juaristi: Respecto a la primera cuestión, yo creo que ahí se ha deslizado una palabra sobre la que me interesa una cierta reflexión, la palabra reconstruir. Educar como reconstruir. Reconstruir supone que hay algo anterior que ha sido derribado, se reconstruye una casa cuando previamente se ha venido abajo. Digamos que la cultura occidental, nuestra cultura, a lo largo del siglo XX ha estado obsesionada con esta idea de esta reconstrucción, o de *palingénesis*, volver a una especie de situación ideal que estaba de alguna forma en el pasado, que desapareció o que fue gravemente conturbada y destruida en parte y que habría que recuperar de alguna forma. Esto tiene relación con aquello a lo que me he referido antes del romanticismo como gran destructor de las tradiciones. Esa razón pasional que prescinde de la memoria, de la tradición, es una razón que se absolutiza en el sentido de que se desprende, se suelta, de parte de su lastre histórico, de lo que se veía como su lastre histórico, que era la tradición. Hay varios momentos en que el romanticismo, que es el menos académico de los movimientos culturales de la historia europea y occidental, no se vincula a las universidades ni a las instituciones que transmiten el saber, hasta 1968 que hay una irrupción del romanticismo en las aulas y en las universidades. Después ese romanticismo deja a los individuos aislados en su propia razón, al destruir los códigos que hacían posible la comunicación, el encuentro y el diálogo entre sujetos racionales. Consagra la idea de que el sujeto está ya perfectamente constituido, de que su razón es no solamente autónoma sino autosuficiente y que por tanto no necesita de esa dimensión dialógica o de encuentro que tenía en la historia anterior.

La consecuencia de esto, por ejemplo, en el campo de la literatura es importante, porque el romanticismo lo que hace imposible es que, a partir de ese momento, la poesía se entienda. La poesía anterior al romanticismo era una poesía perfectamente inteligible, el poema era un artefacto sensible pero también inteligible. El poeta no

solamente plasmaba en el poema su emoción sino que pensaba en el poema. Los sonetos clásicos son variedades distintas del silogismo aristotélico, por ejemplo. Todo eso desaparece después del romanticismo porque el romanticismo consiste precisamente en la abolición de los códigos que hacen posible la comunicación poética. De tal forma que el poeta postromántico está enfrentado a tres alternativas diferentes: una, a lo que Claudel llamaba la reconstrucción de esa visión clásica prerromántica olvidada; la segunda sería la creación de nuevos mitos, por supuesto absolutamente idiosincrásicos, que parten de una imaginación desconectada de la tradición y de la razón y que tratan de imponerse como una especie de voluntarismo parakantiano de los poetas como si fueran códigos equivalentes a los códigos perdidos, es decir, un conjunto de imágenes, símbolos que aunque son idiosincrásicos pueden tener en la visión del poeta un valor universal; y en tercer lugar podían simplemente entregarse a la locura, que es lo que han hecho una buena parte de los poetas o artistas contemporáneos.

Ese aislamiento, ese solipsismo de gran parte de la cultura contemporánea procede de algo que ha sido destruido antes. Ha habido una destrucción de la memoria, de aquello que hacía posible la transmisión del saber. ¿Cómo se puede reconstruir el saber en el contexto educativo? Pues, a pesar de lo que has dicho previamente, yo creo que eso necesita un esfuerzo de instrucción, no solamente hay que educar la razón, También hay que instruir, enseñar ese lenguaje olvidado, ese lenguaje perdido. Si tratamos de llegar a una especie de comunidad racional dentro del aula donde se restaure la posibilidad de la educación, del diálogo y del ejercicio en común de la razón hay que volver a aprender los códigos, y volver a aprender los códigos significa instrucción. Es cosa sabida que en la Comunidad de Madrid, gente que está trabajando en estos momentos en la Consejería de Educación, mantiene posiciones muy radicales de predominio de la instrucción sobre la educación. Hay que intentar comprender que esta preocupación por la instrucción es una preocupación perfectamente legítima. Sin instrucción no hay educación posible y no hay comunicación posible. En ese sentido permítanme romper una pequeña lanza a favor de aquella vieja utopía liberal decimonónica que era instruir, instruir al máximo posible de gente y asegurar la posibilidad de una transmisión del saber.

D. Javier Prades: Estaba escuchando al profesor Juaristi y me hacía pensar, porque las preguntas que ha preparado el moderador las teníamos los dos de antemano. Veo lo que yo me había preparado, y había ido en otra dirección. Juaristi subraya el carácter agónico, y no voy a discutirlo con él porque lo comparto, pero sí me quiero poner en diálogo con él, para luego añadir otro punto de vista. Hay una condición previa de la educación, que es la necesidad de una transmisión, una

tradición. Nadie se educa “en abstracto” –en el sentido etimológico de la palabra– separado de un contexto humano que le precede, como se ve señaladamente en el lenguaje. Ninguno de nosotros ha aprendido a hablar solo, ningún ser humano puede hacerlo. Y sin lenguaje no hay acceso a la realidad. Por lo tanto, la lanza que rompe Juaristi a favor de la instrucción creo que es una forma de indicar un aspecto decisivo de todo proceso educativo: uno no está puesto en el mundo en una posición de tabla rasa. Y esa condición no se refiere sólo a la infancia, como sugiere el mito narrado por Lessing, tan bellamente pero sin acierto, cuando sugiere que al alcanzar la edad adulta por fin te emancipas de la transmisión, de ser receptor de una tradición. Creo que esa es una instancia decisiva en la infancia, como lo entiende cualquiera que vea cómo se educa a un niño, al que, si no se le transmite una primera posición en el mundo, simplemente se le privaría de los códigos, decía Juaristi, de los instrumentos para medirse con la realidad.

Añado ahora lo que había pensado responder a la pregunta. Si no hay este ser introducido, ser precedido por una hipótesis de significado, que permite entender lo que se siente y lo que se experimenta, no se puede entrar inteligiblemente en lo real. Y por lo tanto la tarea educativa es indisoluble de un contexto de *traditio*, donde tiene que haber adultos que nos preceden no sólo *de facto*, sino *de iure*, no sólo para los niños, sino para los adultos. Cualquiera que haya tenido la experiencia de lo que es un maestro en edad adulta sabe lo que digo. Ahora bien, ¿para qué esa *traditio*? Para hacer una verificación crítica, personal. En este sentido rompo una lanza por la sensibilidad moderna, como cuando Kant dice “atrévete a saber”. Se puede discutir muy a fondo cómo concibe el saber pero no se puede negar que el deseo de saber nos constituye. Ese saber es irrealizable sin una memoria y sin una tradición, pero memoria y tradición no substituyen sino que ponen en la condición de entrar personalmente en la realidad. Se empieza a educar introduciendo a lo real, haciéndonos a todos medirnos con lo real, empezando por las cosas como son, por las cosas que hay, por lo que uno se encuentra, por lo que vemos, para poder aprender cualquier cosa. Pongo siempre un ejemplo: no se podría comprender la belleza estudiándose la enciclopedia donde aparecen los conceptos más sofisticados, si no pudiéramos describir cada uno de nosotros las cosas más bellas que hemos visto en nuestra vida. Si no puedes identificar la experiencia de un rostro femenino –en el caso del varón–, del rostro de un amigo, la belleza de una amistad, la belleza del paisaje, la belleza del trabajo, la belleza del descubrimiento. Si no pudieras comenzar describiendo las experiencias concretas de la belleza toda la precisión teórica sobre el carácter trascendental de la belleza como propiedad del Ser sería un discurso correcto pero carente de significado existencial. Todos tenemos esta experiencia y tenemos que ayudar a los estudiantes a entrar de este modo en la realidad identificando las experiencias cuyo significado

estamos llamados a descubrir y a conceptualizar, a traducir en idea y en concepto para su comprensión adecuada. Pero ¿qué sucede cuando uno entra en la realidad de esa manera, a través de la belleza, el bien, la creatividad? Que se descubre algo muy sorprendente, muy bonito y muy misterioso de nuestra existencia: todas las experiencias que hemos tenido no agotan la belleza posible. Recuerdo a un buen amigo, un *gentleman* que cuando está en la tertulia se presenta como escéptico, una persona que a todo le ve sus límites insalvables. Una vez, me invitó a ir a una montaña que él conocía muy bien. Dirigió la expedición, y, cuando llegamos arriba, sonriente y efusivo me dice: “Sabes, he subido a esta montaña cincuenta veces, pero nunca me canso de volver a subir”. Efectivamente, se puede adoptar una posición teórica de desconfianza de la experiencia, de reducción, y sin embargo, a veces te traicionas a ti mismo para bien, porque tu vida es más grande que tus ideas y por ejemplo no puedes censurar que todas las veces que has subido a una montaña y la belleza te ha colmado no ha agotado la experiencia y por lo tanto la comprensión posible de lo que es bello, más allá de todo escepticismo teórico. Esto que hemos dicho lo podríamos ver cuando uno piensa en el amor: ¿se puede decir que uno ha consumido el amor, por muchas malas experiencias pasadas –que las hay, y terribles– y ya no desea amar y ser amado? El itinerario de la razón es, a mi juicio, el itinerario de una entrada en la realidad, a partir de las experiencias concretas que nos salen al encuentro. Lo más provocativo y lo más interesante para la razón empieza cuando este juego de lo concreto y lo inagotable te llena de preguntas: ¿de qué estoy hecho?, ¿de qué está hecha la realidad? Es el famoso *Canto del pastor errante de Asia*, de Leopardi, que concluye con esta pregunta “¿yo qué soy?”. Si surgen estas preguntas en los estudiantes el camino de la educación, de la transmisión, está encarrilado a mi juicio, de una manera adecuada.

Junto a la acogida de una tradición, de una hipótesis de significado que te viene transmitida por el educador, es necesario que el educador acompañe en la verificación personal, usando la razón para entrar en lo real, tal y como se nos da concretamente: con su fuerza de atracción y su carácter misterioso, que nos llena de preguntas. Así se despierta nuestro interés y la educación procede.

D. Jon Juaristi: Sobre la segunda cuestión de si es que la reducción de la razón implica también una reducción de la concepción de la educación a mera instrucción o formación de ciudadanos, creo que no; yo negaría la premisa inicial. Lo que hay es una alegre proliferación de irresponsables teorías educativas, frente a la instrucción, que es una cosa muy seria y es perfectamente mensurable en sus contenidos. Lo que parece que está más de moda es una especie de gran mercado de teorías o de modelos educativos *ad libitum*, por lo menos es la impresión que yo tengo.

Hay una cuestión bastante clara, y es la absolutización de la razón, la razón absoluta que coincide con la creación de un sujeto absoluto también y por tanto absolutamente desligado del mundo. Esto es algo que en principio atomiza, disgrega. El logos, la razón, sin ese contrapeso de la tradición, vuelve a la gente nostálgica de otra cosa distinta, digamos, que ya no es la memoria y la tradición sino el mito, algo que el Profesor Prades, ha mencionado también de pasada. El mito no es exactamente la tradición. Los mitos pueden formar parte de esa tradición, de un repertorio simbólico de la tradición. Pero el mito como este relato fehaciente que lo explica todo, explica sobre todo una cohesión comunitaria sobre la base del sacrificio humano. El mito es lo que ha estado en la base, a lo largo del siglo pasado, de las teorías educativas nacionalistas y de todo orden que han llevado a las grandes carnicerías de ese mismo siglo XX.

Como la razón no servía, como la razón absoluta es individualista, atomiza, disgrega las sociedades. Entonces, aparece el mito judío, que diría Hitler; el mito es estupendo, nos devuelve a la horda y a los bosques sagrados y nos tiene en continuo estado de exaltación y de alegría.

Sobre esta idea del mito, de la diversión continua que produce el mito, de esta diversión hasta morir, a veces el mito mismo implica la muerte. Sobre eso se han basado las teorías taumatúrgicas y mágicas de la educación que han proliferado en el siglo pasado, al margen, obviamente, de la idea de la instrucción. No solamente en el siglo pasado. Yo recuerdo autores ya del siglo XIX cuando aparece una expresión curiosa que es la de la razón crítica, es decir, la razón instrumental que puede aplicarse al derribo de toda tradición. Hay autores que dicen: “bueno, es que la razón produce eruditos, pero produce una erudición fría, poco entusiasta y solamente el mito crea verdaderos patriotas”. Este es un argumento que en la época del ascenso de los nacionalismos en el siglo XIX era de lo más habitual. Estaba en boca de todos los aspirantes al cargo de pedagogo mayor de la Gobernación.

Por tanto, yo pondría en cuestión que prevalezca una concepción de la razón como mera instrucción en estos momentos. Yo creo que prevalecen otras cosas, las distintas variedades y apelaciones a la inteligencia emocional, sensible, a la capacidad ingénita de búsqueda de la felicidad al margen de una tradición. Todas las llamadas pedagogías institucionales derivadas del 68 iban por ahí. Digamos que el niño es alguien que ya lo sabe todo, lo único que tiene que permitírsele es expresarse. Esa especie de autonomía del deseo como un sucedáneo eficaz del conocimiento en cuanto a que el deseo funde, fusiona y nos integra, nos acerca a los demás hasta el punto de hacernos disolvernos en ellos y convertirnos en alguien absoluto por definición, salido totalmente de sí mismo y devuelto a una especie de pleroma feliz donde ni siquiera será ya necesaria la razón.

Sinceramente, pienso que las teorías educativas de la postmodernidad tienen más que ver con esto que con la instrucción en su sentido clásico.

D. Javier Prades: Cuando el moderador me pasó las preguntas me dijo que pusiera ejemplos didácticos, para que se viera lo que decimos en las materias concretas. Me siento simplemente incapaz de poner ejemplos de cómo explicar a los niños de 12 años alguna materia escolar, porque no lo he hecho nunca y no me voy a inventar lo que no sé. Sí podría poner ejemplos de qué significa esto para entender, a modo de ejemplo, por qué en Dios hay dos procesiones trinitarias, o cuatro relaciones, pero no sé si es lo que más cautivaría la atención de los oyentes ahora. Tampoco voy a hacerlo. Me he preguntado, en cambio, por ese factor educativo que soy yo mismo, que es la responsabilidad que tengo cuando estoy en clase, mirando mi recorrido a lo largo de estos años.

Si tengo que usar una palabra para identificar mi trabajo de profesor ésa es la palabra “vocación”. Explico en qué sentido la uso. Nunca he tenido vocación de maestro, ni de profesor, y es lo último que hubiera hecho en mi vida. Nunca pensé de pequeño en ser profesor, ni me interesaba especialmente ser profesor. Y sin embargo afirmo rotundamente que soy profesor por vocación, Llevo diecinueve años enseñando porque hay un factor previo de inteligencia de sí mismo y de lo real que es el reconocimiento de Otro, reconocimiento de Quien siendo Todo puede orientar tu vida de tal manera que lo que haces sea vocacional aunque no coincida con lo que tú hubieras pensado. Creo que no hubiera aguantado hasta ahora - y tengo ganas de seguir dando clase otros veinte años- sin esta “vocación”; por eso no voy a reescribir mi historia diciendo “desde pequeño quise ser profesor...” porque, repito, no quería ser profesor, pero estoy sumamente agradecido a enseñar, porque eso que hago es expresión de un factor determinante de la vida. Esto no lo podría decir si yo tuviera una concepción “absoluta” de la razón, que no estuviera ligada a una Tradición con mayúscula, a un Origen con mayúscula del que viene una tradición eclesial que me ha llegado humanamente. La idea de Juaristi de la tradición yo la leo así, no sólo de la transmisión de los contenidos sino de la inteligencia de la propia posición humana. Uno se reconoce “llamado” (*vocatus*) por Dios y esa es una condición liberadora de la razón y de la propia libertad.

La segunda característica que he visto en estos años en mi trabajo es que lo que haces se convierte en circunstancia vocacional. Ahí ya sí, con toda la riqueza de cuando se dice “Este es pintor por vocación, este es futbolista por vocación o es astronauta por vocación”. La realidad cotidiana: -los estudiantes, el despacho, lo que me toca hacer ahora en mi vida, que es otro episodio de la serie “hago lo que no había pensado”— son signo de esa llamada de la que he hablado. En la materialidad de lo que hago todos los días supone un cambio muy importante. Lo

que vincula lo que hago hoy con lo que hacía hace un año, con todas las diferencias que se han dado, es exactamente lo que estoy diciendo ahora, como un factor de inteligibilidad de la vida y del trabajo. Si uno no se entiende a sí mismo “puesto en la circunstancia”, no educa a nadie, por muy ingenioso que sea o por mucho que se haya estudiado todos los libros de técnicas imaginables. Por eso –me limito a poner un ejemplo muy sencillo– rezo con mis alumnos todas las mañanas: rezo con ellos, o mejor, delante de ellos. Se puede pensar que no tiene mucha originalidad que en una Facultad de teología un profesor que es sacerdote rece. Yo sé porqué lo hago. Si no estoy delante de mis alumnos tal y como soy, es decir, en relación viva con el Misterio, no les presento totalmente las condiciones para que aprendan lo que hay que aprender en los libros.

El tercer dato que me acompaña en mi trabajo desde siempre es el valor insustituible de la amistad como un lugar para trabajar. Doy gracias a Dios por haber empezado a trabajar en la cercanía de personas con las que he podido confrontar libremente mis publicaciones, mis decisiones, mis iniciativas. Por lo tanto, para vincular todos los factores del proceso educativo que se estaban formulando hoy y que se han dicho ayer. Si miro el recorrido que he hecho en estos diecinueve años no podría eliminar este contexto de confrontación entre amigos, de discusión, de corrección, de replanteamiento, para sostenerse porque a veces las cosas no son como uno querría.

Termino aludiendo al vínculo que hay entre la razón y la pertenencia a una tradición que se verifica. Estoy de acuerdo en que la creación de mitos –en el sentido que decía Juaristi: imaginarios artificiales, que son siempre la antesala de conflictos– sólo se corrige si se puede verificar razonablemente la propia posición en la realidad. Pues bien, cuando uno verifica hasta el fondo, descubre que la fuente última de su razón, como de toda su humanidad, está en un *legein*, que nace de vincularse a Otro, con mayúscula. Para mí la experiencia de pertenecer históricamente, de ser parte de un pueblo, de ser parte de la realidad viva de la Iglesia, es un elemento constitutivo de lo que he pensado en mi vida (que ya comprendo que no es mucho). Cuando empezaba a dar clase un compañero me dijo algo así: “Eres valioso, pero te estás echando a perder, porque tú podrías dar mucho, pero haces demasiadas cosas, y no vas a ser tan listo como podrías”. Podéis imaginar que en el contexto académico una observación así es de las cosas a las que uno es más sensible. No le hice caso porque, gracias a Dios, no tenía ni el espacio mental para hacerlo, aunque son cosas que si no se juzgan dejan siempre una sombra, un inicio de división. Ocho o nueve años después, me dice: “Tú tienes mucha suerte”. Y me empieza a contar los caminos intelectuales que había recorrido en ese tiempo –él ya no se acordaba de lo que me había dicho años antes, sino que quien unió los dos episodios soy yo, porque me tocaban a

mí-. “Tú tienes suerte, porque como perteneces a una realidad eclesial concreta y estáis tan unidos, tu razón se orienta, mientras que yo he dado muchas vueltas y a veces me cuesta encontrar un programa de trabajo”. Es un profesional, dedicado sólo a estudiar, que tendría todas las condiciones, y sin embargo, se da la paradoja de que hay algo más en el ejercicio de la razón: reconocerse vinculado, con las consecuencias históricas que eso conlleva para usar la razón. Yo sé que no he estudiado todo lo que podría y eso no hace falta que me lo recuerden, pero creo que en esa observación que te hace otro desde fuera hay una profunda verdad, y es que la razón no se extravía si pertenece y por lo tanto que cuando nosotros tenemos la preocupación de qué hacemos con los alumnos, la cuestión previa es qué hacemos con nosotros mismos, a quién seguimos, de quién aprendemos como adultos. El mito de que el hombre alcanza una edad adulta en la cual ya no necesita pertenecer es uno de los factores que hace que nuestra educación vaya a la deriva, que nuestros profesores estén muchas veces desorientados hasta el punto de que no hay quien aguante después de quince o veinte años la tensión de la enseñanza. Estoy muy agradecido de que en mi vida la razón haya sido salvaguardada, y no penalizada, por pertenecer.

***Moderador:** Concluimos, poco puedo decir después de lo que hemos escuchado, simplemente indicar cómo se nos ha marcado un camino, se nos ha indicado que para volver a educar la razón debemos ser fieles a la tradición, que hay que comunicar una hipótesis de significado, hay que despertar preguntas. Este el camino del comienzo de educar la razón, situar al alumno delante de la totalidad de toda la realidad y provocarle a partir de la tradición a que verifique todo el cargamento que lleva consigo y que nosotros le comunicamos. Este es el esfuerzo de instrucción. Como decía D. Javier Prades ahora, la razón no se extravía si pertenece. El camino para educar la razón es estar juntos y empezar a juzgar todas las cosas de la realidad.*

Ilmo. Sr. D. JON JUARISTI

Director General de Universidades, Comunidad de Madrid

Sr. D. JAVIER PRADES

Decano de la Facultad de Tecnología San Geronimo

PRESENTA

Sr. D. GABRIEL LANZAS

Profesor

Ices FIE



Educación la libertad

Colegio JH Newman, sábado 27 de febrero de 2010 por la mañana

Moderador (Carlos García Rubio): Buenos días de nuevo, bienvenidos al segundo encuentro de esta mañana, realmente intensa y apasionante. Vamos a abordar la segunda parte del lema que nos preside, que da título a este congreso, "Educar la razón, Educar la libertad".

Quisiera retomar algo que Juan Ramón indicó en su intervención de ayer: que vivimos una situación de emergencia educativa, caracterizada fundamentalmente por un desinterés. Javier Prades afirmaba que frente a esta emergencia educativa, el primer recurso que tenemos, es el deseo y la realidad, y precisamente hoy hay lo que denominaba como anorexia, una falta de deseo. Por ello nos lanzaba a todos los presentes, una frase realmente provocativa que decía: "¿Estaremos dispuestos a mirar a la cara esta situación?"

Realmente el encuentro que tuvimos anoche con D. Pedro Samaniego, Director de la casa de acogida Virgen de Caacupé, fue la posibilidad por lo menos para mí, de ver en acto, de contemplar con conmoción a un hombre, la experiencia de libertad de un hombre libre que educa a otros. Volviendo en coche a casa después de escucharlo, recordando las diapositivas que nos puso, la belleza de lo que vi, tenía a la tentación de pensar que en realidad eso de lo que él hablaba, no era posible para mí, bien porque los chicos que él acoge son distintos a los yo tengo en clase todos los días, o porque él es de una madera especial, ¿no? Y ante esta tentación que me surgía, me daba cuenta de que él mismo había indicado otra cosa, que respondía o que juzgaba esto mismo, porque Pedro afirmó que él era un hombre necesitado, que él entendía y partía de esa necesidad cuando miraba a los chicos que tenía delante. Comprendí que esa necesidad es también la mía. Por esto agradezco que Ferrán no haya convencido a Juan Ramón para que el Congreso terminase anoche, porque para mí también es necesario que haya alguien que me repita ciertas cosas continuamente, como Pedro repetía a sus chicos continuamente, machaconamente, una y otra vez lo mismo. También yo necesito eso para mí.

Le hemos pedido a Enrique Arroyo que nos ayude a comprender mejor en que con-

siste este reto educativo fundamental al que se refería Juan Ramón, que se juega en la razón y en la libertad, que no son conceptos teóricos, sino que son expresión de una experiencia. Enrique Arroyo es profesor de Filosofía y Religión en Secundaria desde hace más de veinte años, y además actualmente es el Director de Secundaria y Bachillerato del Colegio Internacional John Henry Newman en el que se celebra el Congreso, así que le cedo la palabra con esta pregunta de Juan Ramón, añadiendo alguna más:

¿Qué es educar la libertad? ¿Es posible hacer una experiencia de libertad? ¿Es posible mover la libertad de nuestros alumnos?

D. ENRIQUE ARROYO

Director de la ESO y Bachillerato del Colegio Internacional JH Newman

Aunque para mí hablar en público es siempre un sacrificio, lo agradezco porque me obliga a dar las razones por las que vivo y educo, porque estas razones responden a las preguntas que me planteas.

1. EL DESAFÍO EDUCATIVO FUNDAMENTAL

Quiero empezar por un primer punto radical: no se puede educar la libertad sin aceptar el desafío educativo fundamental. Parto de lo que se planteaba ayer: la reducción de la educación a clarificar ideas, transmitir conocimientos e inculcar valores, es decir, a instrucción. Y no es que estemos en contra de la instrucción, el problema es que si no respondemos al desafío que supone la educación de la libertad, ni siquiera puede darse una verdadera instrucción.

Cuántas veces en clase nos damos cuenta de que incluso cuando por fin parece que hemos sido claros explicando la materia resulta que no es suficiente y vemos que no llegas al alumno. ¿Por qué no es suficiente? Porque no se llega a tocar esa energía fundamental del ser humano, la libertad. Comprobamos que una vez que hemos expuesto las ideas ante los alumnos éstas no les atrapan ni les mueven, queda mucho camino porque a ellos tales ideas les resultan abstractas, son palabras incapaces de mover. Es necesario que intervenga la energía de la libertad.

El grupo de personas que proponemos el congreso queremos indicar qué es educar. Los jóvenes no necesitan discursos ni reglas sino una vida que se comunica con razones adecuadas. Educar es transmitir el sentido de la vida, y eso no se puede reducir a un discurso, por muy correcto que sea, es por tanto transmitir una experiencia. Pasolini decía que si uno te ha educado alguna vez, no puede haberlo hecho con sus palabras, sino con su ser.

Para educar la libertad no bastan las palabras, tenemos que hacer cuentas con la situación que describió Juan Ramón ayer, yo quiero afrontarla y no quiero evitar la pregunta fundamental que emerge de ella: ¿qué necesitan realmente los jóvenes?

Cada día somos desafiados por la provocación que supone ver su rostro, como señalaba el precioso texto de Moeller que leía ayer Juan Ramón. El rostro de personas a las que no sólo transmites conocimientos, rostros en los que encontramos preguntas, alegrías y dolores, ilusión y escepticismo, rostros a los que mirar con profundidad, porque seguramente no siempre expresan lo que es definitivo en ellos. Somos desafiados por la provocación que cada día su presencia supone para nosotros, desafiados por sus necesidades intelectuales y afectivas, su dolor, su interés o desinterés, su curiosidad o su apatía, su buen o su mal comportamiento, su apertura o su cerrazón. Todo esto supone un desafío diario que nos puede hacer responder con más razones a la pregunta de qué necesitan realmente los jóvenes.

Por tanto si no queremos eludir este desafío, tenemos que responder en primera persona a la misma pregunta: ¿qué necesito yo. Porque los jóvenes necesitan exactamente lo mismo que yo: que la situación que les toca vivir en esas horas les construya, que no sea una losa, que no sea algo por lo que tienen que pasar momentáneamente para luego volver a lo que sería su vida.

Pero, ¿por qué? ¿Por qué necesitan que esa situación les construya? Porque estamos hechos para que todo sea para nuestro bien. El joven necesita ser feliz ahí donde le toca vivir como lo necesito yo. Por tanto, yo no puedo separar mi tarea educativa de la responsabilidad que tengo cada día de ser hombre. Y cuando uno es hombre, ya sea en la familia, con los amigos, o en el colegio, cuando uno es hombre quiere que la gente que le es cercana, y por la que tiene un afecto, sea feliz, porque esa es la necesidad que tenemos todos.

Por eso mismo podemos entender, y espero que lo que voy a decir contribuya a ello, que la educación no solamente se dirige a la razón, sino que inseparablemente, se dirige a la libertad, elemento determinante de su dinámica existencial. Eso es lo que hace de la educación una tarea apasionante y dramática.

Si tenemos que responder a la pregunta ¿qué es educar la libertad, previamente tendremos que hacer una mínima consideración sobre lo que es la libertad.

Como nos ha enseñado de una manera muy elemental don Giussani – al que me referiré muchas veces, porque es padre, maestro, y generador de la visión de la vida y de la educación que nos mueve a muchos de los que promovemos el congreso- para descubrir el significado de cualquier palabra hace falta acudir a la experiencia. Partamos de ella si miramos nuestra experiencia, ¿Cuándo experimentamos la libertad? Experimentalmente nos sentimos libres cuando logramos satisfacer un deseo. La libertad se manifiesta en nuestra existencia cuando se cumple una necesidad o aspi-

ración. Por ello la palabra libertad es cercana a la palabra satisfacción. Lo que experimentamos cuando satisfacemos nuestros deseos nos indica lo que es una libertad realizada. Nadie se conforma con elegir, sino que queremos poseer y disfrutar de lo que hemos elegido: una elección que no conlleva satisfacción ino me sirve de nada!, no nos basta, y esto los jóvenes lo saben perfectamente. La libertad no consiste por tanto en el hecho de poder elegir, sino en la *experiencia de satisfacción* que yo estoy haciendo gracias a mi elección: *soy libre de verdad cuando estoy satisfecho*.

La libertad, es esta capacidad que tiene el hombre de completarse, es decir, de adherirse a aquello que satisface y sólo satisface aquello que responde verdaderamente a sus deseos. Nuestra naturaleza es sed de satisfacción total, de verdad, de justicia, de bien. Para ver lo que es verdaderamente satisfactorio, lo que responde a los deseos fundamentales de la vida entra en juego la razón. Por eso razón y libertad van unidas. La exigencia de totalidad del corazón del hombre es una exigencia racional. Esto nos lo enseña la experiencia. Si miráis, si miramos la dinámica de nuestra vida comprobamos que está constituida por la espera, la espera de un cumplimiento. La espera que surge a partir del deseo suscitado por la atracción que nos provocan las cosas. En la experiencia que hacemos todos los días, la realidad se nos presenta como promesa de felicidad. Todas las cosas de la vida (todas las cosas por las que podemos sentir afecto: la ilusión de los amigos, la ternura por una vida que nace, la preocupación por un hijo que crece, la fecundidad de las cosas que hacemos, especialmente en nuestro trabajo, los proyectos que queremos llevar a cabo) despiertan un inagotable deseo de bien, de belleza, de amor, de significado. La vida se nos presenta como una promesa de felicidad, tanto es así que en el momento que cualquier circunstancia la contradice nos sentimos mal.

Es impresionante ver que, después de tantos años, las preguntas que yo siempre me he planteado y que expresan los deseos más importantes que como ser humano tengo, son las mismas que he visto en mis alumnos desde el momento en que empecé a trabajar como profesor: ¿Es posible amar sin el temor a perder lo que amas? ¿Es posible que el afecto y la pasión por la vida y por los que nos rodean-los padres- sean cada vez más nuevos, fuertes y verdaderos? ¿Es posible que el trabajo –o el estudio-, con sus limitaciones y presiones, sea un lugar de fecundidad y, sobre todo, de estima de uno mismo? Y yo, ¿qué valor tengo, a pesar de las limitaciones y contradicciones que descubro en mí? Estas preguntas expresan deseos que afloran y determinan la vida afectiva de la persona –a cualquier edad- dentro de las situaciones que les toca vivir. Y evidentemente están siempre detrás de nuestros alumnos cuando se sientan en clase. Es una ingenuidad pensar que pueden hacer el trabajo que están llamados a hacer en un aula prescindiendo de esto, y de hecho comprobamos como no es así.

Podría poner muchos ejemplos de mi historia, pero bastarían hechos recientes,

sucedidos en estos últimos meses: alumnos que han venido a mi despacho, simplemente a decir: “me duele ver como mis padres no se quieren bien, no es que no se quieran, pero no se quieren bien”. Es justo ese dolor porque ¿quién no ha sufrido el desgarrar de amar a alguien y sufrir a la vez la imposibilidad de hacerlo por el límite que descubres en él? Y para nuestros alumnos aprender a querer a sus padres cuando empiezan a descubrir sus errores y limitaciones es fundamental. El ejemplo de otra alumna que nos contaba que había muerto una amiga de su edad, por leucemia, y se preguntaba: “¿por qué me voy a entregar al resto de mis amigas?, ¿cómo no temer perder las amistades que ahora tengo?” Lo decía por la ilusión que despertaba en ella las amistades que estaba haciendo en el colegio. Ella al igual que todos, queremos que no se pierda aquello a lo que nos entregamos. Otra alumna con dolor decía: “¿cómo puedo mirar con simpatía la vida si ahora mi padre se ha ido de casa?”. Estas preguntas, aunque no se expresen, constituyen y determinan nuestra vida y la de nuestros alumnos.

Significativo es también el caso de otro alumno al que hemos tenido que poner una sanción considerable. Al hablar con él y hacerle ver todas las implicaciones de lo que había hecho, ¡por primera vez!, con 16 años, se derrumba a llorar, no por las consecuencias que tenía lo que había hecho, que eran graves, sino por el dolor que sentía de sí mismo: “¡soy un cobarde, soy un cobarde!”, decía. Ya no era el miedo a la sanción o consecuencia sino era el dolor al descubrir que era un cobarde, que él lo hubiera querido hacer de otra manera, pero se ha encontrado con que no tiene esa energía. ¿Qué hay detrás de ese dolor? La exigencia de encontrar el valor que todos tenemos incluso con nuestros errores y mezquindades.

Estos ejemplos muestran, también, que la espera de cumplimiento que está dentro de cualquier experiencia humana, es algo que –parece, como les ocurre a ellos, como nos ocurre a nosotros - no resiste el paso del tiempo y se tropieza con la amargura de la desilusión. La contradicción, el mal, la desproporción entre la potencia de nuestras exigencias y nuestra capacidad para responder a ellas, nos llevan –si somos conscientes- a decir: ¿Quién sabe? ¿Quién sabe si mi corazón no es una mentira? ¿Es justa la vida?

Sin embargo, pese a la impotencia que nos lleva a pensar que es imposible encontrar una satisfacción a la altura de lo que el corazón desea, no podemos eliminar esta espera de felicidad que nos constituye, tendría que olvidarme de mí mismo para poder eludirla. El poder del corazón es más grande, y por eso es verdad también lo que decía ayer Juan Ramón de una manera preciosa al señalar que en la mirada de los hijos es posible descubrir la petición: ¡prométeme que la vida es buena!.

Esa petición es grito que expresamos todos: ¿quién me dará la felicidad? ¿Quién me la puede prometer? ¿Quién me dará esperanza? Los niños necesitan, desde pe-

queños, saber que estas preguntas tienen una respuesta positiva, necesitan no dudar de la bondad de la vida. Y esa necesidad es la que hace que estos alumnos, como siempre, hayan venido a preguntarnos. Porque estas preguntas, repito, no son fruto de una razón que piensa autónomamente, sino expresión de un corazón que en el impacto con la vida hace desear todo lo que he dicho. De hecho, don Giussani decía: *“No se puede transmitir a un ser humano el sentido de ser querido, no se puede hacer comprender esto si no se comunica la alegría de un destino bueno”* porque encontramos a muchos niños que sí que son queridos por sus padres, pero les falta algo, les quieren pero, ¿qué les falta?

Un ejemplo muy bonito de todo esto, lo contó un profesor en el claustro de fin de curso del año pasado: “Tengo una alumna que perdió hace dos años a su hermana pequeña de muerte súbita. Tuvieron las cenizas de la niña durante meses en el salón de casa. Un día vino a clase y me dijo “ayer fuimos a un parque y tiramos las cenizas a un árbol”. Esta es su percepción de la vida: cenizas a un árbol, que es como la nada. Sus padres además están separados y prácticamente la relación con su padre es nula... -fijaos, lo que se decía esta mañana de que educar es transmitir un significado, se hace con todo, se hace con gestos, en ese gesto: echar las cenizas a un árbol, ya hay una percepción de la vida, como el diálogo que contaba ayer Juan Ramón de Oliver Clemond con su padre- El profesor continuaba diciendo: “Ante esta niña uno puede decir: “Mala suerte, otra vida truncada por las circunstancias”. Indudablemente ningún acto mío, puede restituir lo que ha perdido. Pero... ¿Qué tengo yo que la pueda hacer feliz, libre?”

Un día trabajando Egipto les mostré unas fotos de unas pirámides y hablé del significado de estas para los egipcios. Como un resorte preguntó “César, ¿dónde está mi hermana?”. ¿Por qué se lo preguntaba viendo una pirámide? Pues es claro, porque la razón no acepta que todo esté abocado a la nada. Es curioso estudiar las pirámides y que surja esto. ¿Quién lo hace surgir? La nada no produce lo que se produce en el corazón de esta niña. La realidad con su misterio sí”.

Bien, ante una situación así, el profesor se vio obligado a dar razón, a no eludir el desafío, a no esconderse detrás de la simple explicación de por qué construían las pirámides. Porque cuando un alumno te plantea una pregunta que llega a este nivel, tú, ¿qué le respondes? Este profesor, que perdió a su madre a los tres años, empezó a contarle el camino que había hecho él en la vida hasta comprender que su madre no había desaparecido, aunque estuviera muerta, le habló de cómo llegó a descubrir la fe... Al final su alumna le dijo: “Profesor, yo esta certeza que tú tienes, no la tengo, pero yo la quiero”. Lo interesante de esto es que, ¡por fin!, la potencia de la pregunta que tenía esta niña se vio -aunque no entienda del todo la explicación del profesor- acogida en la experiencia, en la presencia de ese hombre que le ha respondido.

Acababa el profesor diciendo: “yo no le puedo quitar ese dolor, no se lo puedo ahorrar, y no me puedo quitar la impotencia que siento delante de ella, pero, ella sabe que algo importante para su vida puede pasar a través de la mía”.

Para afrontar el desafío que nos provocan los jóvenes tendremos que ver si nosotros somos libres, qué es lo que logra respondernos, qué satisface a la totalidad de nuestras exigencias según las hemos descrito. Porque uno es libre si reconoce el sentido total de las cosas, sin el cual no habría una verdadera razón para estar en el mundo. Algo marca, pues, el sentido de la libertad. A no ser que hagamos del hombre -de uno mismo- la medida de todas las cosas, la verdad y el bien al que aspiramos están por encima de la inteligencia y de la voluntad humanas. Por tanto sólo es completamente libre aquel que es capaz adherirse a ese bien infinito y misterioso al que todo reclama. De ahí el profundo sentido de la afirmación: “La verdad os hará libres”.

Para concluir esta primera parte quería contar justamente el episodio de mi vida en el que yo esto lo entendí. Cuando yo tenía 15 años era un buen estudiante y tenía una cierta inquietud intelectual, pero en el fondo, a pesar de que tenía interés por las cosas, lo que estudiaba me daba igual, sacaba buenas notas y me daba igual. ¿Por qué?, justamente porque tenía este grito en el corazón. Habían sido años duros para mí porque me había pasado lo que he contado con el ejemplo de algunos alumnos. Había empezado a ver el declive de la vida de mi padre, como consecuencia de una serie de circunstancias, entre ellas la ruina económica. Este hecho me había interrogado mucho, porque cuando alguien que quieres se desploma y se rompe la imagen que tienes de él te planteas todo lo que decía antes: ¿Es posible amar sin el temor a perder lo que amas? etc., preguntas que yo no formulaba así, pero era obvio que las tenía dentro. Y en ese momento difícil, afortunadamente, encontré a Carras, que era el nuevo profesor de religión que venía al colegio, un colegio en el que estábamos acostumbrados a echar a los profesores de religión, era -creo recordar- el tercero que pasaba. Yo en clase le miraba siempre con recelo, dato interesante para hacer ver cómo un buen profesor tiene que ser capaz de mirar el corazón por encima de la apariencia de sus alumnos. Yo parecía el típico alumno distante y, sin embargo, no perdía nada de lo que decía porque, por primera vez, un hombre empezaba a hablar de lo que yo necesitaba. Y aun así le miraba con recelo, es más, algo le molestaría, porque me echaba algunas veces de clase. Hasta que un día harto de mí, me llamó a su despacho, un despacho muy pequeñito, lo recuerdo perfectamente. Años después él confesó que no esperaba mucho de mí... itambién él ha tenido que aprender algo de lo que es educar!... Y me dijo: “¿Tú eres feliz?” Y yo, misteriosamente, fui sincero. ¿Por qué fui sincero? Podría haberme defendido dado que en buena lógica me llamaba para echarme la bronca. Sin embargo, a la primera, salté y dije: “¡No!”, y

él dijo: “¡Pues yo sí!”, fue la primera vez en mi vida que sentí envidia, envidia sana, porque era verdad lo que decía. Era verdad porque yo lo veía, por eso lo miraba con un cierto recelo. Desde aquel momento ya no me separé de él.

Es un ejemplo claro de cómo se mueve la libertad dado que la libertad es justamente la adhesión a aquello que completa y satisface la profundidad de nuestras exigencias fundamentales. Hasta el punto que me atreví un día a invitar a mi padre y a mi madre a la chabola donde vivía a que lo conocieran. Podría haberme frenado el análisis de lo que podrían pensar mis padres, de si entenderían algo, pero nada de eso me paró y fui con ellos a cenar a su casa. Volviendo a casa tuve la osadía de preguntar a mi padre: “¿Qué te ha parecido?”. Y mi padre me respondió: “Me ha dado envidia”. Fue una imagen que no se me olvidara nunca, porque yo tenía delante la figura de mi padre, un hombre que lo había tenido todo y aparentemente ya no le quedaba nada, - sí le quedaba algo bonito, el dolor de sí mismo-, por otro lado, un profesor al que más o menos acababa de conocer y, aunque vivía en una chabola, lo tenía todo. Me acuerdo que ahí entendí la frase del evangelio que Carras había repetido alguna vez en clase, yo que en ese momento de mi vida me consideraba ateo: “¿De que te sirve ganar el mundo entero si pierdes el significado de ti mismo?” Y me dije, en la vida no voy a parar hasta que encuentre algo que no falle nunca, que tenga el poder de sostener y dar significado a toda la vida.

Todo esto es importante por lo que decía al principio acerca del desafío educativo fundamental: qué es lo que necesitan realmente los jóvenes. Yo no era un fracasado escolarmente, yo habría podido seguir adelante, pero a mi vida le hubiera faltado todo si, en un aula no me hubiera encontrado con un profesor que tuviera algo que proponer. Entonces, ¿qué es el fracaso escolar? Me duele ver a chavales espléndidos intelectualmente, responsables, serios, y que no tienen esta pasión, les da igual lo que estudian, pero lo hacen porque tienen que salir adelante, y éstos son los hijos modélicos para sus padres.

¿Cómo alcanzar la certeza y la seguridad que nos permiten vencer el miedo, de modo que la vida sea percibida como un camino de felicidad? Porque no hay nada más trágico que el no saber por qué se vive, eso sí que es un fracaso. Uno puede tener alrededor gente que le quiera, pero seguirá viviendo en soledad y con miedo si no sabe por qué vive. Un educador, por tanto, no puede eludir responder a esta pregunta, este es el desafío educativo fundamental.

Este desafío es todavía más radical si tenemos en cuenta la situación de emergencia educativa en la que nos encontramos, de la que hablaba ayer Juan Ramón y en la que me detengo mínimamente.

D. Giussani decía: “*Una educación borracha de autonomía deja al joven prisionero de sus gustos, de su instintividad, carente de criterio educativo*”.

Y es verdad porque, por lo que acabamos de decir acerca de la libertad, podemos entender que la libertad no es pura arbitrariedad. Por mucho que nos empeñemos, la realidad es tozuda y las cosas no son siempre como pensamos, no basta cualquier elección porque a veces nuestras decisiones nos llevan a lo contrario de lo que buscábamos.

Cuando esto ocurre con nuestros alumnos, la experiencia enseña que si los alumnos o hijos no reciben la ayuda de un criterio educativo preciso, no consiguen juzgar ni elegir verdaderamente: quedan encerrados en la marea de sus reacciones, de sus sentimientos y pareceres, se dejan arrastrar por las cosas más novedosas, las que más soliciten su instinto. Se erigen en maestros de sí mismos, elevando a categoría de ley sus propias impresiones y reacciones, pero es una falsa autonomía porque ¿puede uno ser maestro de sí mismo dependiendo de sus reacciones? Este es el estribillo que se escucha demasiado a menudo: si me gusta, me divierte y me apetece, ¿por qué está mal? Si no tengo ganas, ¿por qué lo voy a hacer?

Una vez en clase, el año pasado, comentamos ese episodio que ocurrió en el metro de Barcelona. Las cámaras habían grabado un vagón en el que sólo estaban una chica inmigrante y otro chico un poco más adelante. De repente, entro un joven y empecé a insultarla y a golpearla. La imagen muestra cómo el chico que estaba ahí, viéndolo, mira para otro lado. En clase, la mayoría, argumentaba que dar la espalda no está mal, porque para qué meterse en líos, era normal que el chico tuviera miedo, qué podía hacer. Y efectivamente puede ser normal tener miedo en una situación así, pero la pregunta que la realidad suscita desaparece: ¿Qué me dice una situación así de lo que soy yo, de lo que es el hombre? Se evitan las preguntas reales que la realidad suscita, lo que sucede no provoca la razón solo al sentimiento. No existe la pregunta sobre qué tiene que ver contigo: ¿Qué permite que uno se apasione por el ser humano hasta el punto de percibir la vida del otro como suya? ¿Es que acaso ante la provocación de la vida uno no puede entender que es necesario que tu vida tenga que ver con la del otro? Esta es una exigencia humana, más allá de los sentimientos que uno pueda tener.

Así, la única relación interesante con las cosas es la instintiva, la que se emborracha de apariencias. La vida entonces es como un juego. El juego no depende de que sea importante o, por el contrario, banal aquello que tienes entre manos, de que sea muy serio o de que sea intrascendente, sino del modo con el que te relaciones con lo que haces. Cuantas veces se juega con todo, y no porque lo que se hace sea un juego, porque puedes estar jugando con todo haciendo cosas serias, amar es algo serio, tener relaciones sexuales es una cosa seria, divertirse es fundamental... pero se juega cuando uno establece una relación con las cosas sin mirar el significado y la finalidad que tienen, sino solamente por lo que te parecen en cada momento. Es trágico que con las cosas serias de la vida, simplemente se juegue. La educación es, justamente,

lo contrario a la instintividad y posibilita tener en cuenta la realidad. Yo no hago lo que simplemente me apetece, sino que tengo que tener en cuenta las cosas atendiendo a su verdad. La educación es el instrumento para que la realidad pueda ser factor de crecimiento de la persona.

La consecuencia de no mirar la realidad atendiendo a su significado es que estamos ante una generación de jóvenes indiferentes y desinteresados por la vida, porque crecen sin la capacidad de reconocer la realidad. No están seguros de nada, están a merced de los sentimientos que experimentan, no saben cuál es el contenido que tienen las palabras más importantes de la vida, no saben lo que significa la palabra padre, madre, amigo, la palabra amor, justicia o libertad. Crecen sin saber qué significan estas palabras, qué contenido real tienen. Todo lo que ellos perciben es la imposibilidad de saber cómo son las cosas de verdad. ¿Por qué? Por no sufrir. Todo es enemigo. En este sentido señalaba Juan Pablo II: *“Nunca como en este comienzo de milenio ha experimentado el hombre lo precario que es el mundo que ha construido. Me impresiona el sentimiento de miedo que atenaza frecuentemente el corazón de nuestros contemporáneos”*.

Y es verdad, todos podemos observar este miedo. ¡Cuántas veces lo he podido percibir en los alumnos!...Me acuerdo de un alumno que nos ha dado mucha guerra, cuando entró en el colegio estaba permanentemente diciéndonos que no se fiaba de nadie porque todos, ¡todos!, te van a desilusionar y a hacer daño. Era incapaz de mirar a la cara cuando hablaba con nosotros, de mirar a la cara. Sorprendentemente el otro día vino a agradecerme lo que había crecido en el colegio.

Otro alumno le decía a su tutora: “¿Por qué me tengo que fiar de ti?” Y lo decía expresando precisamente la necesidad de hacerlo. Porque desean fiarse y no pueden. Es triste que nuestros jóvenes con 12,15, 20 o 22 años se encuentren indefensos ante la vida. Como si a un niño le dicen: ‘baja al sótano que hay muchos regalos’, pero como está oscuro no se atreve; sin embargo, si va abrazado, o de la mano de su padre, va, porque aunque esté oscuro, su padre ve por él. En cambio, muchas veces nos encontramos, no solamente con niños, sino ya con gente joven que va por la vida como si bajara a un sótano oscuro, porque no hay nadie que vea por ellos.

La tragedia de nuestro tiempo es que parece que la educación ya no es posible porque no hay adultos que testimonien que es posible la libertad, que es posible la satisfacción que el corazón anhela. No sabemos educar, porque no tenemos una esperanza suficiente para comunicarnos.

Benedicto XVI expresa como los adultos somos responsables de este miedo a sufrir: *“El sufrimiento de la verdad también forma parte de nuestra vida. Por este motivo, al tratar de proteger a los jóvenes de toda dificultad y experiencia de dolor, corremos el riesgo de criar, a pesar de nuestras buenas intenciones, personas frá-*

giles y poco generosas: la capacidad de amor corresponde, de hecho, a la capacidad de sufrir, y de sufrir juntos”.

Es cierto, porque cuando no se es capaz de responder a este desafío de la libertad, se puede llegar a caer en la tentación de muchos padres, que protegen exageradamente a sus hijos e identifican su felicidad con el bienestar, evitándoles, a veces de una manera irracional, cualquier tipo de dificultad, sustituyéndoles en el camino que tienen que hacer. Padres que no ven el auténtico problema de sus hijos quizá porque miran a la cara lo que está sucediendo les interpelaría también a ellos. Y así les dejan solos impidiendo que asuman una responsabilidad personal.

Esto es especialmente grave cuando hoy tanto niños como jóvenes no están acostumbrados a asumir la realidad sino al contrario, su pretensión es que la realidad sea como ellos la sienten. Cuando las cosas no son como ellos quieren, las evitan o las censuran. Protegiéndoles se evita que la realidad pueda ser factor de crecimiento de su persona. Por un lado les protegemos para evitarles las dificultades; y por otro lado, como hay que gobernarles de alguna manera, les imponemos reglas y normas que no tienen eficacia en ellos: “le he quitado todo, ya no sé qué hacer” “Es que me mandan a la cama, tengo 17 años y me mandan a la cama a las diez de la noche”. Sin embargo, como nos decía el que fue consejero de Educación de la CAM, ya fallecido, Raúl Vázquez: *“Nuestros hijos no están esperando que les demos cosas –títulos, vacaciones, móviles- sino que en definitiva lo que están esperando es que nos demos a nosotros”*. Lo ejemplificaba ayer bien Pedro, cuando iba a la cárcel ya no le preguntaban, ‘¿qué nos traes?’, sino ‘¿cuándo vas a volver?’.

Por eso el problema de la educación no son los jóvenes –que son lo que son- sino los adultos: sólo si nosotros adultos nos comprometemos con la realidad en su totalidad, sólo si vivimos este desafío educativo como el desafío de nuestra vida y llegamos a vivir una experiencia de significado podemos tener la oportunidad de comunicar un significado.

Espero que todo lo que he dicho nos sirva para caer en la cuenta de que este desafío educativo fundamental es la cosa más necesaria para el hombre, lo es hoy y lo será siempre. La principal necesidad de los jóvenes de hoy es de alguien que les proponga la verdad, si no saben lo que es la verdad es porque nadie se la propone. Ya lo decía Dostoievski: *“No hay nadie que sepa presentar a los jóvenes algo que sea digno de ser amado y seguido. Y, sin embargo, sólo tienen necesidad de ello”*.

Ojo, todo lo que he dicho y lo que diré supone ir en dirección contraria al clima cultural predominante. Porque hoy en día nos topamos con la teoría de que la educación no puede implicar una relación; es más, si alguien se implica con sus alumnos es sospechoso, es culpable. Nos decía un profesor americano, amigo nuestro, que en

las escuelas de primaria estadounidenses hay cursos impartidos por especialistas para hablar a los niños de temas como: “Aprendamos a desconfiar de los adultos”.

Nosotros cuando hemos intentado establecer convenios con un colegio inglés, no hemos podido porque no se logra encontrar familias que acojan. Si un adulto quiere proponer cualquier tipo de iniciativa con un grupo de jóvenes, tiene que tener el visto bueno de la policía.

Aunque parezca exagerado, no es algo lejano a nosotros, pues la desconfianza se respira. Ya hace 10 o 12 años, un profesor amigo empezó a estudiar gratuitamente con alumnos de su instituto alguna tarde a la semana y tuvo que padecer las reticencias de otros profesores que lo miraban con sospecha... ¡Uy este! ¡Seguro que pretende algo!

2. FACTORES QUE HACEN POSIBLE EDUCAR LA LIBERTAD.

Ante esta situación yo no quiero esconder mi humanidad, no quiero simplemente contribuir a hacer el diagnóstico de un desastre, sino que humildemente reconozco que puede haber un punto de vista positivo. No puedo quedarme en el lamento porque cuando se es educador está en juego tu persona. ¿Qué tengo yo que pueda mover y entusiasmar a mis alumnos? ¿Qué hace posible educar la libertad?

Quiero partir de una pequeña confianza, que creo necesaria por todo lo dicho hasta ahora.

Tras 22 años de trabajo y entrega consciente de toda mi energía intelectual y afectiva en esta tarea docente, percibo con claridad que no me puedo eliminar un profundo y bello dolor. No es el dolor de alguien desesperado sino el dolor de quien mirando a una persona, pequeña o grande (alumnos, familias, amigos, compañeros), descubre una pasión educativa dentro de sí. Es la pasión de quien mira la vida del otro a partir de la profundidad de su propio corazón y quiere que esa vida se cumpla y no se pierda, quiere su bien. Es el dolor de quien percibe la desproporción ante esa tarea infinita, porque te das cuenta que todo ese abismo de deseo que tú ves y quieres que se cumpla para la gente que se te da, tú no lo puedes llenar. Este es el drama y la belleza de la educación. Porque la tarea de la felicidad es un reto infinito: en la obra de Albert Camús de Calígula afirmaba *“Los hombres viven y no son felices”* Su consejero le replicaba diciendo: eso no les impide comer y beber, a lo que Calígula respondió: *“Entonces es necesario un profesor que les enseñe a no renunciar, que les enseñe la verdad”*.

Sin embargo, muchas veces me encuentro con que este dolor es tal, que tengo la tentación de pretender que la herida cicatrice, querer acallar ese dolor porque, quizás, querer educar hasta ese nivel es una locura, ¿No será imposible responder al desafío educativo planteado? En vez de vivir la tensión propia de un corazón vivo que no renuncia a nada, porque está en juego mi humanidad, en vez de vivir la pre-

ocupación de ser yo mismo y dejar que la realidad me provoque - el mundo de nuestros alumnos, sus vidas, sus familias, el contenido de nuestra materia, el sacrificio de un camino escolar tortuoso e impredecible-, puedo tener la tentación de enterrarlo todo con una piedra. Al fin y al cabo más o menos saldrán adelante: 'Nada les impide comer y beber' le decía el consejero a Calígula.

Me doy cuenta que podría censurar la provocación de la realidad de todos los días de una manera muy sencilla, simplemente cumpliendo con mi deber. Al fin y al cabo, te queda la seguridad del deber: al menos tengo que preparar las clases para que salgan bien, hay mucho que corregir, hay que programar adecuadamente, etc. Obviamente yo no digo que no haya que hacer bien todo eso, pues forma parte de nuestra tarea, pero es necesario que detrás siempre esté mi yo. Por tanto, no podemos reducir nuestra tarea a ser buenos profesionales porque un profesor no es simplemente un profesional. Mi preocupación es que mi corazón no esté metido en el congelador mientras estoy atrapado en la maraña de todo lo que tengo que hacer cada día.

Lo percibí claramente cuando hace tres años nos contaron -y luego lo vimos en el vídeo del Meeting Point de Uganda- el caso de esas magníficas señoras que para sobrevivir trabajaban en canteras picando piedra con instrumentos tan rudimentarios como restos de coches para vender los trocitos que picaban. Cuando se enteraron de lo que había pasado en Nueva Orleans con el Katrina, quisieron dar parte de su esfuerzo, y de su trabajo y, por tanto, de lo que sacaron vendiendo esas piedras, ¡1000 dólares! Decían: "Nosotras que todo lo hemos recibido, no podemos abandonar a quienes han perdido todo". Es decir, no lo hacían por un imperativo moral ni para resolver definitivamente una necesidad, lo hacían porque entendían qué tenían que ver esas personas con ellas. No les era indiferente, lo hacían porque tenía que ver con su humanidad. La conciencia de que todo es dado les hace sentir pasión por lo que sucede, incluso por lo que les resultaría lejano. Sin justificarse diciendo que ellas están peor, sin estar ahogadas en su problema.

Por tanto yo quiero ir todos los días a dar clase, prepararme mi asignatura, o afrontar las responsabilidades que me tocan, justamente como miraban a las víctimas del huracán esas pobres señoras ugandesas; es decir, con la preocupación de mi destino: implicado con eso que se me da cada día, porque mi vida se está jugando ahí. Si de verdad así es, no se trata de cambiar el trabajo de matemáticas, de lengua o ciencias por discursos sobre el destino, Jesucristo o los valores; se trata de enseñar, explicar, hacer entender lo que decimos, pero con esa pasión por el destino que nos quema por dentro, igual que la pasión de las mujeres ugandesas por las víctimas del Katrina. Porque en cada cosa, en cada momento esa pasión nos va a sugerir la forma para transmitir lo que nos interesa. De hecho, nuestros alumnos ven cuando tenemos esa pasión, cuando nuestra forma de dar las clases, de prepararlas, etc. expresa

una pasión por ellos. Verán esto si tenemos esta pasión por nuestro propio destino. De hecho, no estarán atentos a los contenidos de las asignaturas, sino a la pasión que intuirán en nosotros por ser hombres, por nuestro destino de seres humanos mientras damos clase. Y desde ahí se apasionarán por la materia, querrán saber más.

El desafío educativo fundamental, la educación de la libertad, se juega fundamentalmente en lo concreto de la enseñanza de la materia. En la escuela se educa a través de enseñar las distintas materias. La educación tal y como he descrito no es un proceso paralelo a la enseñanza sino que se educa enseñando. Así el alumno, aprendiendo lo que se le enseña, aprende las razones por las cuales se le enseña. Enseñando la materia se produce la relación afectiva que es la educación. Un profesor además de competencia profesional tiene que amar verdaderamente lo que enseña y amar a quienes enseña. Se puede aprender de alguien que ama lo que enseña porque expresa la pasión por la realidad que mueve su vida.

La pregunta que debe hacerse un educador no es ‘¿qué tengo que hacer?’ o ‘¿cómo debo actuar?’, preguntas éticas, sino ‘¿qué soy?’. La pasión por el otro no nace de técnicas pedagógicas ni de dinámicas de grupo sino que depende de lo que es el otro para ti. Si se vive así es imposible que no tengamos nada que comunicar a los alumnos; casi de manera natural te conviertes en autoridad para ellos.

Dos ejemplos interesantes de esto han sucedido en estas dos semanas en nuestro colegio. Una alumna de 4º de la ESO cuenta: “Un día llegué a clase y el profesor tenía que explicar no sé qué historias de lo que es el Jazz, pero empezó a hacerlo de una manera distinta, como desentrañando el Jazz por dentro. Después se puso a tocar, me hizo tocar a mí y, aunque lo hice fatal me implicó. Luego llamó a otro profesor para tocar con él, eso ya fue espectacular. Los dos profesores son muy buenos musicalmente, pero lo que ocurrió en esa clase fue distinto”. Lo más impresionante son las preguntas que esa clase provocó en ella: “¿Cómo la música tiene el poder de expresar toda la belleza del mundo en un instante?, ¿Cómo dos personas normales, dentro de lo que cabe, pueden conmover tanto a una persona con solo tocar un par de cuerdas o teclas sincronizadamente?, ¿De dónde le vino al hombre la capacidad de hacer instrumentos así, que permiten que la música exista? El hombre, dice ella, es un buscador insaciable de la belleza. ¿Por qué? ¿De donde viene nuestro deseo de infinito, que nos permite movernos y descubrir una de las mayores maravillas del mundo que es la belleza de la música?” Una alumna, a través de un momento ha sido capaz de ir más allá y usar la razón: “¿Qué puede llegar a provocar que dos hombres toquen así?”, podría haberse quedado simplemente en: ‘¡qué bonito!’, una clase más entretenida que otras, pero no fue así.

Después, uno de esos profesores invitó a un grupo de alumnos a escuchar música en el recreo, desde música moderna a música clásica, con el objetivo de que vieran

la coherencia interna de la música, lo que hay detrás, disfrutaran de la belleza y, también, decía él, con el objetivo de que vieran cómo a través de la belleza de la música pasa algo más grande. Eligió el 2º movimiento de la séptima sinfonía de Beethoven. Después cogió la partitura y fue parando y explicando poco a poco el movimiento. Pensad que para ello usó el tiempo de recreo por ello, el alumno que fue lo hizo porque quiso. Al acabar hubo un silencio y él se quedó pensativo... “¿Qué significará esto? Cuando terminé de hablar y concluyó la audición, el silencio de los alumnos era sobrecogedor, no sabía si les había parecido una estupidez y pensaban que yo estaba loco por mi manera de percibir la música, o estaban abrumados por lo sucedido, cuando me pidieron que la escucháramos otra vez, pero sin cortes, supe que era lo segundo” Una de las alumnas que asistieron cuenta su experiencia en la revista del colegio: “Empieza la obra. Suenan las cuatro corcheas de las que luego derivará la pieza entera. Ciertamente no sabría describir los datos técnicos que el profesor describió, pero fue un momento tan increíble que cuando la música paró hubo un silencio sepulcral. Nadie decía nada. El pobre Héctor estaba preocupado por ese silencio: no sabía si nos había asustado o nos había cautivado. Se quedó con la duda porque sonó el timbre y nos fuimos a clase, pero sinceramente me pareció apasionante”. El silencio como signo justamente de una comunicación, de una pregunta...

Todos estos ejemplos los he buscado al hilo de lo que es la dinámica normal del colegio para que se vea que, efectivamente, la libertad se puede mover cuando hay alguien que se dona. Llegamos así a la formulación fundamental de este segundo punto. Si la educación es, decía al principio, transmitir una experiencia, hay que responder ahora a la siguiente cuestión: ¿Qué es transmitir una experiencia?

Si la educación es educación de lo humano y si esta educación tiene que tener en cuenta la realidad, ¿qué significa educar o ayudar a los demás a crecer? Quiere decir ofrecer la propia manera de relacionarse con la realidad. El actor de la educación no es el profesor, ni siquiera el padre y la madre como tales, sino el hombre, la persona que comunica su propia experiencia, el significado que le mueve en la vida. Los profesores no podemos eludir la responsabilidad que conlleva la educación: la comunicación de uno mismo. ¿Por qué? Porque el profesor no es un instrumento sino una persona. No educa el hecho de ser profesor o de ser padre, ni una cierta preparación es educativa por sí misma. Se educa, pues, en la medida en que se propone una experiencia, una experiencia que se comunica a través de una relación humana.

La libertad se mueve gracias a la atracción de la verdad, porque el corazón del hombre, como hemos dicho, es sed de verdad. En un mundo sin belleza, los argumentos a favor de la verdad (las razones que damos) han agotado su fuerza de persuasión lógica. Parece que la verdad no convence, no bastan las razones. ¿Qué puede vencer?

¿Qué puede mover?: la fuerza de atracción que despierta la belleza de un testigo. El profesor es un testigo de lo que es verdad para él. No proponemos técnicas sino una implicación apasionada. Y esa implicación se da en mí antes de que empiece la clase. Sin esto no es posible lograr la implicación intelectual y afectiva en los que les proponemos. La verdad lleva en sí la evidencia de sus razones y persuade. Sólo si los alumnos ven en lo que somos, en nuestro rostro, el ideal que nos mueve, sólo así se interesarán por lo que ven en nosotros y querrán vivir así. Por eso es posible comunicar, hacer que la libertad se mueva, suscitar preguntas, provocar silencio, es posible que descubran que lo que estudian tiene que ver con la vida, con la totalidad de la vida y con su propia vida, que son requisitos fundamentales de la didáctica, explicando las pirámides, una partitura musical, escuchando jazz o hablando de las funciones del lenguaje.

La comunicación de uno mismo tiene una condición: la coherencia ideal, un término del cual yo sólo he oído hablar a Giussani.

Para explicarlo pongo otro ejemplo. Hablando un día con un alumno de 16 años me decía, con lágrimas en los ojos, que lo que le decía su padre no le interesaba absolutamente nada. Él, según me decía, era consciente de que daba motivos para que le tuvieran que corregir o castigar en ciertas cosas, pero se sentía medido. ¿Qué ha podido llevar a que este chico no esté abierto a lo que le dice su padre y no confíe en él? El hecho de que se siente mirado no por la verdad de sí -algo que necesita descubrir en este periodo en que la vida duele porque te muestra tus límites y los de la gente que quieres- sino por una medida.

Este ejemplo muestra que la desconfianza nace por la incoherencia ideal del adulto. Cuando los educadores insisten en un ideal pero después en la valoración de los casos de la vida su atención, sus sugerencias para el futuro, etc. no lo tienen en cuenta para nada, esto genera un escándalo, una herida que después es difícil de curar en el joven. No es una cuestión ética, sino ideal. Somos todos pobres hombres, frágiles y mezquinos, incoherentes moralmente muchas veces, como cualquier persona. La coherencia ideal no es no cometer errores, es otra cosa. Yo he conocido bien los defectos e incoherencias de mi madre pero dentro de eso he visto una ternura, una fuerza y una fe que ha sostenido a toda nuestra familia. Yo mismo, muchas veces me sorprendo viendo cómo mi vida ha sostenido y acompaña a mucha gente, jóvenes y adultos, y no es -ciertamente- porque esté impecablemente exenta de errores. Desde el punto de vista del comportamiento hasta puedo traicionar aquello que constituye el ideal de mi vida, mi fe, y sin embargo sé que es verdad.

La coherencia ideal, en el fondo, es lo que hace que un niño, un joven, se fíe de un adulto. Un alumno se fía, un hijo se fía de su padre cuando ve en él a alguien que, a pe-

sar de sus límites y contradicciones, vive de aquello que habitualmente dice a su hijo. Por eso un adulto está llamado continuamente a ‘dar razón’ de todo. Se fían cuando ven que tú sabes lo que dices, que lo que les propones, aunque falles, forma parte de ti, es experiencia tuya. Este dar razón, por tanto, supone un don de ti mismo tal que no esconde nada, ni siquiera tus defectos frente a ellos, porque tus defectos no eliminan la verdad del ideal que les propones. Sólo entonces pueden entender que se quiere su bien y que se les acompaña. Por eso se lo propones, les quieres y por eso les das lo que para ti es más importante, lo que te hace vivir. Y así se cumple la segunda condición de la confianza: que sepan que no les quieres engañar, porque les quieres.

Generar una confianza. Que el alumno sepa, -y esto me parece fundamental y me gustaría que lo escuchaseis con atención-, por qué estamos con ellos, qué nos liga a ellos, qué nos hace estar juntos. No se trata de ser amigos de nuestros alumnos o de nuestros hijos, se trata de quererles. Me acuerdo cuando empecé a dar clase que le pregunté a Carras: “¿Qué tengo que hacer? ¿Qué consejo me das?” “¡Quiere!, quiere a tus alumnos!, basta eso”, me respondió. No, eso no es una cuestión sentimental, querer es tener algo que darles, no se propone por tanto una amistad a secas, sino una razón adecuada para estar con ellos. Tienen que saber por qué están con nosotros, entonces el objetivo común nos une, nos obliga a los dos, al maestro y al alumno, al padre y al hijo. El tiempo y las circunstancias se comparten para comprobar la verdad de lo que les propones, se genera así una auténtica obediencia, y de ahí nace una amistad indestructible. Es en este sentido en el que Giussani habla de autoridad: *“La experiencia de la autoridad brota en nosotros, cuando se produce el encuentro con una persona que tiene una conciencia rica de la realidad, de modo que esa persona se mueve ante nosotros como alguien verdaderamente revelador, que suscita novedad, asombro y respeto. Tiene un atractivo inevitable y produce en nosotros un vínculo que empuja a seguirla”*.

Cuando un joven esta ante una presencia así está llamado a hacer el primer acto libre de reconocerla sin tener que cambiar nada de sí. Como hice yo con Carras al reconocer que ‘ese hombre tenía que ver conmigo’, y yo no tuve que cambiar ni censurar nada de lo que era. Descubrí el valor que tenía para mi vida y, por eso, le seguí. Es la contribución que una autoridad hace a la libertad del alumno. Una relación educativa es un acto continuo de libertad. Una vez que el joven es capaz de realizar ese acto de libertad, el estar junto a esta presencia es lo más sencillo, no complica la vida, no le añade otro tipo de esfuerzos. Empieza así un camino común: te sigo. Por eso el alumno se queda a estudiar con el profesor, o a escuchar música...

Por último, quiero acabar hablando -os pido un poco de paciencia- de un aspecto fundamental a la hora de educar: el misterio de la libertad, que -como dice Giussani-

es lo que hace que para el adulto y para el joven educar sea un riesgo, porque implica el riesgo de la libertad.

La pasión por comunicar no debe olvidar que la persona a la que nos dirigimos es una persona libre. Y eso significa que el otro, el alumno o el hijo, puede no entender lo que se le dice, no quererlo, contradecirlo, y nosotros no podemos evitarlo. Por tanto, tenemos que comunicar, darnos, teniendo en cuenta que nuestros hijos, nuestros alumnos pueden no hacer caso. Esto hace que nuestro primer esfuerzo debe consistir en comunicar la razón de lo que se dice. Saber dar razón: cuanto más clara, amplia, detallada, leal y apasionadamente se de, más justo será el modo de enseñar y de educar. Pero sin pretender, porque es una propuesta. La libertad del otro implica una inaccesible capacidad de contradicción que no podemos eliminar nosotros. Se llama paciencia al respeto de la libertad como posibilidad de contradecir lo verdadero. Uno de los dolores más punzantes que los educadores sufrimos es el que proviene del respeto que debe mantener hacia la conciencia del educando, siendo leal y sin abandonarle nunca, pero permitiendo que el paso sea suyo, que crezca y se afirme conforme a su conciencia. No podemos sustituirles ni evitarles los problemas que están en el camino de su madurez. Sobre todo en un periodo en el que están abriéndose a la vida y predomina la afirmación de uno mismo, expresión de la vitalidad que el cuerpo empieza a alcanzar.

Este respeto es imposible sin amar. Porque la educación, como nos ha dicho tantas veces un amigo nuestro, Franco Nembrini, no es una operación ideológica en la que tenemos que adoctrinar o convencer a otro de lo que creemos, no es eso. Es lo contrario a un adoctrinamiento, porque deja de ser un acto de amor para convertirse en una operación esquemática, prescindimos de la libertad del otro, aunque sea con cosas justas y buenas intenciones.

Cuando tenemos una imagen de lo que debe ser o de lo que debe hacer el alumno o nuestro hijo, quizá con razón, y tratamos de inculcar en él ciertos comportamientos y actitudes sin saber mirar su originalidad, su mundo, su historia, su necesidad fundamental, el chico sólo percibe una pretensión sobre sí. Cuando se dan cuenta de que en nosotros está la preocupación de que sean de una determinada manera, se defienden, *aunque sepan que tenemos razón en lo que decimos*, porque nadie, los adultos tampoco, soportamos que se pretenda sobre nuestra persona.

Cuando nosotros pretendemos, nos lamentamos, nos lamentamos porque no vemos que cambien. Entonces nos sentimos atacados, nos justificamos en cómo son y evitamos la pregunta que su vida, su presencia, supone para nuestra vida.

Por eso el respeto de la libertad implica un riesgo por parte del educador. La acción educativa nace como un acto de caridad en el que quien educa ofrece su persona al otro. La educación es un amor que se afirma, una estima del otro incluso antes de

la espera de que cambie, porque podría no cambiar. Es un riesgo, porque supone confiar en el corazón y en la libertad del chico. Confiar en que la verdad de la propuesta que le haces podrá mover, tarde o temprano, el corazón de esa persona.

Pero el problema es que nos da miedo la libertad y por eso somos esquemáticos. Lo quiero ilustrar con dos ejemplos, aunque tenía varios. El caso de un alumno que repitió 2º de la ESO y el año de la repetición todavía seguía suspendiendo muchas materias, un chico que vivía con la presión de querer agradar a sus padres. Una vez, hablando con la tutora, la madre dijo que ya no podía hacer nada por él, ¡qué va a hacer!, tiene otros hijos y se tenía que dedicar también a ellos. Con este era imposible, ya no podía hacer nada, ya había hecho todo lo posible. Ante esta situación la tutora le dijo una cosa que fue el comienzo de una relación y que, además, luego posibilitó que la situación cambiara: “No ves a tu hijo, ves el proyecto no cumplido de tu hijo... Tu hijo ve que tu felicidad depende de lo que él haga, eso no lo puede soportar y se agobia, ve que tu alegría depende de un resultado que no puede ofrecer. Así le condenas porque está derrotado de antemano”. ¡Ojo! Que en el fondo es lo que hacemos nosotros también con la gente que queremos, cuando el otro no cambia o no actúa como creeríamos justo también decimos ‘ya no puedo hacer más’ y, muy a nuestro pesar, lo soportamos.

Después de mucha brega, decidimos dejarle en paz, hablar con él, poner ante él todos los factores en juego y retarle: “si quieres estudiar nosotros te ayudamos, pídenos ayuda cuando quieras”. Este chico pasó de curso y ahora en 3º, un curso considerablemente más difícil, está aprobando. Cuando se tiene este sacrificio y esta paciencia, que es capaz de mirar por encima del mal comportamiento, de los resultados, la libertad puede emerger. ¡Cuántas veces el mal comportamiento es el modo en el que un chico te reclama y te prueba para ver realmente si le quieres!

Por eso el adulto tiene que ser libre. Porque no te das para que cambie, quieres que cambie, pero no te das por eso. Porque si no se cumple ese proyecto bueno, ¿qué te queda? El lamento. La relación educativa es una provocación permanente a la conciencia de quién eres y, de ahí, a la conciencia de por qué haces las cosas.

Se aprecia bien en el otro ejemplo. El caso de alumno muy inteligente, con un corazón enorme, por su historia está en una fase de crisis personal, de desprecio de sí mismo y de apatía hacia todo. Ha tenido que ser sancionado muchas veces y siempre ha comprendido y asumido las razones por las cuales, por su bien, es justo sancionarle. Sin embargo, después de las sanciones sigue, incluso con más incisividad probando, probando y retando. Pero cuando ve la entrega incondicional que se tiene con él a pesar de su mal comportamiento, se mueve y llega a pedirle a la tutora: “¿me acompañas y te quedas conmigo en los recreos para estudiar?” De nuevo, una libertad que se mueve. La tutora, que se podría haber quedado simplemente en el

hartazgo de un mal comportamiento y un desafío reiterado, decía justamente: “Yo estoy agradecida a este alumno porque cuando me descoloca estoy obligada a planearme por qué estoy con él”.

Un joven percibe perfectamente si miramos todo lo que es él, incluso lo que no sabe ver él. ¿Quién es capaz de mirar su valor último, su corazón y sus acciones, o resultados? Ellos saben cuando es así.

Cuento por ello, perdonad, un último ejemplo. Hemos tenido el caso de un chico que ha cometido una falta bastante grave por lo que hemos tenido que amonestarlo con una de las sanciones mas graves que se pueden poner. Tendría que contar muchos detalles, pero lo que me interesa decir es que en las discusiones que se han tenido con sus compañeros, - hay que tener en cuenta que es un chico con una capacidad de liderazgo grande, lo que podía haber fomentado la fácil solidaridad de los compañeros, a los que al principio les podía parecer exagerada nuestra sanción- decían: “nosotros entendemos que la sanción que le ponéis es justa porque, si no, no podría entender la gravedad de lo que ha hecho; pero, por favor, no le echéis del colegio porque ¿quién querrá a este chico como vosotros le queréis? ¿Cómo va a cambiar? ¿Cómo va a caminar en la vida?”. Ven perfectamente si para nosotros son un problema o son una posibilidad real, algo importante. Si esto sucede, aceptan una relación a través de la que aprender a dar nombre, valor a las cosas y a relacionarse adecuadamente con ellas. Sólo se crece y aprende dentro de una relación afectiva. Nadie es capaz de moverse si se queda sólo con su dificultad.

Si miro mi experiencia tengo que decir que aceptar el riesgo de la libertad de la gente que educamos implica un amor al dolor necesario. El dolor surge de la incapacidad para hacer que el comportamiento del otro corresponda con el proyecto bueno que tenemos sobre él, o para hacer que en la relación con el otro encuentre satisfacción nuestra exigencia afectiva. Tenemos que mirar así a la gente que queremos, alumnos, adultos o compañeros. El dolor nace al darnos cuenta de que somos incapaces de colmar el abismo de lo distinto. Yo no soy su destino, yo no soy el artífice de su vida. La ‘diferencia’ es un abismo que nos indica que no gobernamos el destino de nadie. El otro nace para su destino.

Así cito una expresión amorosa sin la cual creo que es imposible educar la libertad: la gratuidad nace en concreto de este dolor. Purifica hasta el fondo el proyecto que es obvio tener, la exigencia de correspondencia afectiva que es natural tener, la necesidad de sentirnos útiles que es espontánea tener. Y sí sirve. ¡Qué deseo de cambio surge en ti cuando eres mirado así! Es impresionante el testimonio de María Judina – famosa pianista rusa, cristiana, capaz de conmover al mismo Stalin- cuando enseñaba música a jóvenes con dificultades: “Justo en mi grupo estaba un tocapelotas, un chico sin familia que vivía con unos familiares a los que no amaba y que no le

amaban a él, era insoportable. Todos nosotros, sobretodo yo, le exhortábamos con la palabra y el ejemplo. Pero una vez él pegó a un compañero, cometió un hurto, y así se decidió su expulsión. En el momento de la condena, el momento de la separación, yo no sé cómo pero me eché a llorar y en este instante Akinfa -es el nombre del chico- volvió a nacer: se echó a llorar él también, pidió perdón y devolvió lo que había robado, desde aquel instante me siguió siempre y explicaba que en su vida no había visto nunca a una maestra que llorase por su alumno, que llorase sobre el alma y la vida de un “trasto”. No le repitió lo que es justo, eso ya lo sabía él porque hacerlo no es suficiente.

Acabo leyendo dos textos de Giussani en “*Educar es un riesgo*”, que me permiten responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo puede un joven comprobar la propuesta y el don de sí mismo que hace el profesor o el padre al ofrecerle la hipótesis de significado que a él le mueve en la vida? ¿De qué manera puede hacer un camino personal y libre? Dice: “*Lo que me movió a dedicarme a la enseñanza fue el deseo a que la gente entienda. ¿Qué? ¿Mi opinión? ¿Lo que dice mi partido? No. Que la gente entienda aquello de lo que está hecho su corazón. Tengo que decirlo porque sino ¿cómo pueden vivir?*”. “*Yo no quiero convenceros de nada sino que quiero daros el método que os permita descubrir, verificar si lo que os propongo es verdad*”.

Es decir, un alumno hace un camino personal cuando ha sido educado en la crítica. La educación implica una relación educativa que favorezca que quienes tienen que ser educados confronten con esas exigencias todo lo que se les propone. El hombre es verdaderamente libre cuando compara todo lo que le sucede con sus exigencias fundamentales. Por eso señala también: “*Para ayudar a alcanzar la convicción, hay que proponer un sentido unitario de las cosas y empujar incansablemente al joven a confrontar todo lo que le pasa con él. El desarrollo de la autonomía del muchacho representa para la inteligencia y el corazón –y también para el amor propio- del educador un ‘riesgo’. Por otra parte, justamente corriendo el riesgo de confrontarse es como se genera en el joven una personalidad con su propio modo de relacionarse con todas las cosas, es decir, es así como su personalidad se hace*”. Por tanto, dejémosles, confiemos en esta capacidad de crítica que el hombre tiene, y no la matemos con nuestros esquemas justos. Gracias.

Moderador: *Ahora sí que no tengo nada que añadir, esto ha sido como la tormenta perfecta, que cada uno mire lo que ha percibido escuchando a Enrique. Yo he tenido esta experiencia de libertad de la que ha hablado. Las cosas que decía me recordaban situaciones que he vivido con mis alumnos, en mi clase, en mi casa, con mis hijos. Sentía justamente la experiencia de libertad, porque todas las razones*

por las que nos defendemos y justificamos: nuestra incapacidad, la de nuestros alumnos... no son realmente un obstáculo para educar.

Simplemente me queda rogarle a Juan Ramón que edite este congreso pronto, porque debe ser el contenido de nuestras conversaciones. Si en el colegio en el que yo estoy, esto no es lo que me mueve, no se que hago allí. Agradezco infinitamente a Enrique que nos haya contado todo esto, porque ver en acto un hombre libre explicando que es la libertad, es un espectáculo. Gracias

Experiencias educativas

Colegio JH Newman, sábado 27 de febrero de 2010 por la tarde

Moderador (D. Francisco Romo): Buenas tardes, continuamos el trabajo de este primer Congreso Internacional de Educación con la presencia de Jesús Carrascosa, responsable del Centro Internacional de Comunión y Liberación. Yo quisiera introducirle leyendo unos párrafos de un artículo que publicó en un periódico digital José Francisco Serrano, periodista y decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación de la Universidad San Pablo CEU. En dicho artículo, el autor comenta la introducción realizada por Jesús Carrascosa a la nueva edición del libro “Huellas de Experiencia Cristiana”.

El texto dice: “Carrascosa, con su mujer Jone y con el matrimonio Oriol, fueron los artífices de una pequeña, ahora grande, revolución eclesial en los turbulentos años 60 y 70 del siglo pasado. Voy a hablar de él de la mano del prólogo que ha escrito para una renovada edición del libro de D. Luigi Giussani “Huellas de Experiencia Cristiana”. Quien quiera entender algo de la historia de Comunión y Liberación en España, incluso de la historia de la Iglesia en la España contemporánea debe transitar por esas líneas. Ya que en el citado prólogo, en una especie de nuevas confesiones, Jesús Carrascosa, a quien debo una de las noches más apasionantes que pasé en animada tertulia romana hace ya algunos años, lo que nos da ya una cierta idea de nuestro personaje, dice: “Nosotros habíamos vivido una experiencia anarco-cristiana, si se puede llamar así, única. Teníamos y conservábamos una gran capacidad para vivir un ideal, hasta el punto de dejarlo todo y vivir, porque así lo queríamos, diecinueve años, en una chabola de 32 metros cuadrados, hasta que se hizo la famosa expropiación de Palomeras en Vallecas. Allí, y sobre todo trabajando en la editorial ZYX, donde todo era de todos, donde vivíamos a nivel de laboratorio el ideal de cada uno según sus capacidades, y a cada uno según sus necesidades”. Continúa el periodista, me da la impresión de que a ningún gran historiador de la Iglesia se le ha ocurrido pensar que la historia de la nueva fuerza del catolicismo contemporáneo nació en Palomeras, en Vallecas. Ya no es sólo

la experiencia de Kiko Argüello, fundador del movimiento de los neocatecumenales. También lo es de los primeros españoles que vivieron y convivieron con Luigi Giussani, quienes pasaron por el mayo del 68 y descubrieron que un cristianismo enfermo de gravedad por el dualismo sólo conduce a la muerte. A quienes tildan a las nuevas realidades eclesiales de conservadurismo nacional-católico y demás patrañas habría que darles un paseo por esta bella historia de Palomeras. Fueron estos jóvenes los que buscaron y encontraron así una cadena que se repite en la historia”.

Jesús Carrascosa es licenciado en Ciencias Sociales, Sociología y licenciado en Teología, fue profesor en tres colegios de Madrid: el colegio Arturo Soria, el colegio Nuevo Equipo y el Instituto Villa de Vallecas. Además de otros servicios a la Iglesia, ahora se ocupa del Centro Internacional dentro del grupo directivo en Roma de Comunión y Liberación.

Este encuentro lo hemos pensado como un diálogo donde yo le iré realizando una serie de preguntas. La primera que quiero hacerle es la siguiente: ¿Qué permitió que uno como tú, que vivía la lucha política y social entendiera la necesidad de educar?.

D. JESÚS CARRASCOSA

Educador, profesor y Responsable Internacional de Comunión y Liberación

D. Jesús Carrascosa: Quiero empezar expresándoos la alegría que experimento de estar con vosotros, de poder ver tantas cosas bellas. Poder saludar a mis alumnos, que ya son grandes y que hacen las cosas muy bien, como Enrique esta mañana. Y la gracia de Dios es tan manifiesta que me queda poco espacio para la soberbia, porque sería la manifestación de la estupidez. Tengo un agradecimiento muy grande al Señor por poder ver todo esto.

Yo soy un poco como los toreros, puedo tener cinco años para preparar una charla, pero hasta el último momento no me inspiro. Y sabéis que el torero se mete en la barrera y muerde la capa y mira y manda al subalterno. Ése ha sido el trabajo de Enrique esta mañana. A mí sólo me queda matar al toro en una faena memorable.

Aunque ya voy siendo mayor, tengo poca conciencia de serlo por mi falta de seriedad.

Conservo un recuerdo inolvidable de una conferencia que pronunció Giussani en Madrid. Era el año 95 ó 95. Junto a él intervino Jean Guitton, un gran filósofo que tenía ya 94 años. Era ver un siglo de historia sobre dos piernas y una cabeza, una gran cabeza. Giussani tenía entonces 71 años. Y yo, cuando les veía, y cuando les oía

pensaba, Jean Guitton ya mira para atrás, Giussani mira para adelante. Cuando a mí me toca hablar, me viene esta imagen, porque deseo poder morir mirando hacia adelante, no vivir de recuerdos, no quedarme en el pasado, sino aceptar el presente. Por eso Giussani era un gran preguntador. Cuando uno volvía de viaje y siempre le interrogaba. Pero, por encima de todo, era un gran amante de la razón y un gran amante de la libertad.

Sobre tu pregunta: ¿qué permitió que uno que vivía la lucha política y social entendiera la necesidad de educar? Yo tengo que reconocer que nosotros pertenecemos a una época en la cual todavía se educaba, que no solamente se enseñaba. Yo estudié en un colegio de jesuitas y tuve un par de maestros que me marcaron. Después, en mi tarea educativa, recordando lo que ellos hicieron conmigo, recordando cómo lo hicieron, siento el dolor de no haber podido darles las gracias, porque uno se fue de misionero al Amazonas y el otro murió pronto. De modo que ellos sembraron y nunca pudieron ver la cosecha. Porque a nosotros lo que nos toca es sembrar.

Lo que se nos pide es sembrar. Recuerdo una visita que nos hizo a las Navas del Marqués, cuando empezábamos, D. Baldomero Jiménez Duque, el mejor especialista en Santa Teresa de Ávila y en San Juan de la Cruz, no era un cualquiera. Yo había ido con cuatro alumnos, estaba también Jone, mi mujer. Debí ver la cosa tan pobre, tan frágil, tan insignificante, tan en los comienzos, tan feto, que él, que era un místico, nos dijo: “Carras, Dios lo único que nos pide es sembrar, sembrar, sembrar, sembrarse aun en el asfalto si Dios nos lo pide”. Y esta frase en momentos de dificultad, en momento de lucha, de ver poco me ha ayudado mucho. La recuerdo y me pregunto si sembramos, si nos sembramos.

Por tanto yo pertenezco a una generación que fue educada. Por ejemplo este Baldomero, que ya era muy mayor, fue un educador, fue el rector del seminario de Ávila. Pero, ¿qué es lo que se educa? Se educa el corazón del hombre, que se manifiesta como razón. La razón es el faro que ilumina y la libertad es el motor que decide ir hacia el objeto iluminado. Yo tuve la suerte de tener gente, profesores, personas que despertaban el corazón, el deseo de cosas grandes. Es decir, gente que tenía una propuesta.

Pero esto no basta. Una vez, hablando con don Giussani de un cardenal, yo le decía: “Éste piensa como nosotros”. Y me dijo: “Bien, esperemos que tenga también el método, porque si uno tiene la propuesta y no tiene el método es como indicar una meta inalcanzable: produce más desesperación conocerla que si no se conoce”. Por eso, el educador es alguien que viene de lejos y que va lejos, alguien que vive cosas grandes aunque tenga que hacer una vida muy concreta, muy prosaica. Yo pertenezco, he tenido la suerte de tener gente que me hizo la propuesta pero que no tenía el método. De modo que en nueve años en el colegio de jesuitas no tenían el método.

Moderador: *Sin embargo intentabais educar en ese movimiento que de alguna manera vivías con otra gente de izquierdas...*

D. Jesús Carrascosa: Porque encontramos a gente que sí tenía el método. Todas las corrientes que son ideales no pueden no ser educativas. Porque es así, teniendo que hacer las cuentas con el ser humano es muy difícil no darse cuenta. Hay que llegar a la idiotez de los postmodernistas para hacer ciertas afirmaciones porque basta ver. Yo solamente he visto nacer cinco gatos. Veía cómo nacían, la misma gata cortaba el cordón y ya se ponían a mamar uno detrás de otro y a los dos días aquellos gatos ya iban por su cuenta. No es así el ser humano. Un bebé, desde que nace, tiene un largo camino hasta que logra llegar a ser él mismo: un yo maduro como razón y como libertad y con una memoria digna de tal.

La capacidad educativa de lo político y lo social comprendía una dimensión educativa para nosotros. De hecho, el anarquismo ha generado toda una corriente popular de ateneos obreros, todos con bibliotecas, de publicaciones, de cursos, y lo mismo el socialismo, tenía las casas del pueblo. Las casas del pueblo eran lugares de reunión, lugares comunitarios, culturales, donde uno aprendía a ser socialista. Por tanto, todo aquello que tiene un ideal humano es educativo. Incluso las corrientes totalitarias como fueron el fascismo y el nazismo tenían un ideal, un ideal totalitario, para mí absolutamente inadmisibles. Porque los totalitarismos surgen, lo digo entre paréntesis, cuando los leones se muerden en la jaula. Porque entonces prefieren el látigo del domador, que es más suave que los dientes de los otros leones. Esa no es una educación, es una domesticación. El totalitarismo tenía sus centros de formación. Pero una educación sin libertad no es educación, porque sin libertad no hay educación. Es domesticación. Hay doctrina, son doctrinarios. Nosotros en España vivíamos en el franquismo. Yo no podía ser comunista, salir de un autoritarismo para pasar a un totalitarismo no tenía sentido, bastaba usar la cabeza.

Para nosotros no era difícil la dimensión educativa porque habíamos mamado una experiencia que era esencialmente educativa porque luchaba por la libertad del ser humano. Y en nuestra experiencia se reflejaba lo que Giussani explica en *Educación es un riesgo* y en todos sus libros: que la vida es un encuentro y un seguimiento. El aprendizaje humano en la experiencia se produce cuando uno tiene algo que aprender y esto sucede cuando tiene delante a alguien que se ha encontrado con otro más grande que él mismo, alguien que es una promesa para su vida. Es en ese momento cuando uno se encuentra ante la situación de tener que decir sí o no. Y la vida depende en muchos momentos de estos “síes” y de estos “noes”.

Nosotros conocimos gente extraordinaria. Algunos me habéis oído ya hablar de Severino, el líder de los mineros en la época de Franco, que había entrado en la

mina a los 14 años y tenía una cultura y un cerebro impresionantes. Era capaz de ir a la Universidad de Oviedo y discutir con los catedráticos de Historia. Era gente que amaba la cultura, porque toda experiencia humana ama la razón, no puede no amarla. De la misma manera que toda experiencia humana no puede no amar la libertad.

En mi opinión, en el campo de la educación se dan tres alternativas: La primera parte de la certeza de que el ser humano es educable, que puede y tiene que aprender. Basta mirar la realidad: el niño es puro aprendizaje. Un niño que nace en un país bilingüe es bilingüe, porque el niño aprende mirando, no hace falta ser un gran pedagogo. Una niña aprende a ser mujer mirando a su madre, mirando a sus hermanas, mirando a sus amigas. Un niño aprende a ser hombre mirando a su padre, si es que lo tiene, que ese es otro problema. Para mí es una cuestión evidente, el ser humano es un ser educable. La segunda alternativa es la de aquellos que tienen miedo a la libertad o el afán del poder y tienen que domesticar. Y la tercera es la de “aparcarse” en lugar de educar. El constructivismo es un aparcamiento porque lo que dice no es verdad. Es verdad en parte, porque nadie es tan tonto de equivocarse al 100%. El niño tiene que construir, pero tiene que construir con los ladrillos y el cemento que recoge de alguna parte.

El gran problema de la escuela y de la sociedad es la gente “aparcada”, ni siquiera la domesticada, porque el aparcado está condenado al relativismo, a la incerteza total, a la inseguridad total. Uno que no tiene ninguna certeza es un ser totalmente inseguro y que puede ser dominado por el primer viento que sea más atractivo que la duda que tiene encima.

Moderador: *Por tanto eran momentos en los que se educaba fácilmente, en los que no se cuestionaban ciertas cosas y se valoraba la necesidad cultural y social de vivir por un ideal. Sin embargo esta tensión ideal decayó en vosotros. Y de un vivir la necesidad de la lucha política y social, a partir de un determinado momento, decidiste meterte en las aulas y a tus treinta y nueve años, empezaste a educar como profesor en un colegio. ¿Cómo fue posible que te arriesgaras a hacer un cambio como éste, un cambio que tú nunca habrías imaginado, porque, como mucho, tú te sentirías cercano a chavales de clase obrera, pero te fuiste al colegio Arturo Soria? Por tanto, desde esta experiencia, ¿Qué ha sido para ti educar?*

D. Jesús Carrascosa: Empezar a dedicarme a la educación fue la consecuencia de un encuentro. Pero fue también la consecuencia de haber verificado que yo no podía dar la vida por algo que no podía ser, algo imposible: construir una sociedad de seres absolutamente libres e impecables. Cuando haces una experiencia de laboratorio,

perfecta, como pocos en el mundo han hecho, donde todo era de todos, donde hasta los cargos eran todos rotativos y, de improviso, todo se te viene abajo, la tentación no es decir voy a ganar dinero, porque el ideal es totalizante, el ideal, sea Cristo, sea el anarquismo, lo que el corazón busca, si es verdadero, es siempre totalizante. Por un ideal verdadero uno arriesga todo, lo da todo y lo da con toda la facilidad del mundo.

En una conferencia semiclandestina que di en el colegio San Juan Evangelista dos universitarios que terminaban la carrera me siguieron. Uno de ellos era ingeniero de Telecomunicación. Le habían concedido una beca para ir a trabajar a París en el Meteosat, que empezaba entonces. Una beca magnífica y maravillosa y lo dejó y renunció y luego fue profesor en la Escuela de Ingenieros de Telecomunicaciones de Barcelona. Uno lo da todo porque, como dice Giussani, la verdad funciona de la misma manera en todas partes. Es la afirmación de Giussani que yo admiro más. La verdad funciona de la misma manera en todas partes.

El cristianismo es un encuentro y es un seguimiento, y hay que verificarlo. Jone, mi mujer, vio una profesora e hizo el encuentro con ella porque hacía cosas que no hacía nadie. Y siguiéndola descubrió que ella también había hecho un encuentro y seguía a otros. Porque la ley de la vida es esa y ese encuentro dura mientras uno verifica que le sirve. No se trata de que porque somos cristianos somos tontos. Es la ley de la vida. Y cuando tú haces ese encuentro, y ese encuentro es verdadero, ese encuentro es totalizante, abraza tu vida, tú por él lo das todo. Es la cosa más grande que te ha sucedido, si es que es así. Pero tú no te puedes jugar la vida de cualquier manera porque la vida es una y por lo tanto hay que jugarla bien, y verificar.

Mi segundo encuentro fue don Giussani. Cuando le conocí tuve con muchos prejuicios, pero viendo lo que había a su alrededor todos se me cayeron. Porque el otro enemigo de la educación es el autoritarismo. Mi jefe anarquista se me desmoronó el día que vi que era un autoritario, un personalista que no permitía que la hierba creciera a sus pies. Por eso de Giussani lo que me interesaba ver era si era uno que dejaba crecer la hierba o no, si era uno al que todos se sometían sumisamente o si era un hombre libre que creaba libertad a su alrededor.

Cuando encontré a Giussani descubrí que él sí tenía una propuesta y sí tenía un método y entendí por qué el cristianismo que me habían comunicado no había funcionado, y por qué su propuesta era la esperanza para el mundo porque era la esperanza para mi corazón y para el de todos los hombres. Era lo contrario de una utopía porque una utopía es algo que uno nunca verá, que verán otros, si es que lo ven. Pero uno no puede dar la vida por una utopía. Uno puede dar la vida por un ideal que está ya pero no todavía. Es decir, que ya está pero que se está cumpliendo, que se tiene que desarrollar.

Yo el recuerdo más bonito que tengo de Giussani es el de una ocasión en que fui a visitarle a Milán en el año 85. Era el mes de julio y hacía un calor impresionante. Sobre la mesa había una botella que estaba completamente sudada. Giussani empezó a hablar de Cristo: “Cristo para mí es una presencia tan real como esta botella”. Y tocaba la botella. Yo la miraba y veía cómo bajaba el agua que sudaba. Si es una presencia, entonces tiene sentido. Porque si fue hace 2000 años, a mí de qué me sirve ahora. Pero si es una presencia, el problema es cómo es esa presencia. Se trata de la gran cuestión de la contemporaneidad: Cristo, o es contemporáneo o no es nada.

Yo había estado dando la vida por una cosa que no era. Y no podía dar la vida por algo insignificante. Porque la vida no puede ser sólo para levantarse por la mañana, comer, descomer, tener la mejor casa, reproducirse y poco más. Yo no tuve tentaciones de eso porque ser un burgués nunca me resultó atractivo. Cuando uno ha saboreado el ideal no puede renunciar a él. Porque el corazón del hombre pide el todo, aunque no sepa cómo se llama, aunque lo confunda con otra cosa. El corazón del hombre, de un verdadero hombre, de un hombre que ha sido educado, que no es un siervo, que no es un sometido, pide el todo, y con menos del todo no se conforma, no puede vivir. El encuentro con Giussani significa eso.

Nosotros siempre habíamos educado, habíamos escrito libros, viajábamos por toda España haciendo encuentros con obreros, vivíamos en Barcelona y teníamos una chabola para los hombres, los muchachos, otra chabola para las muchachas y otra chabola para la escuela. Y hacíamos escuela con los albañiles. Porque todo ideal humano no puede prescindir, no se imagina que tú puedes cambiar el mundo con el machete o con el bazoka. Es por la razón, es por la libertad, es por la libre adhesión. No puede ser de otra manera y no puede ser porque no puede ser y como decía el sabio además es imposible. El encuentro con Giussani significa eso, y yo trabajando en Encuentro. Fui a Barcelona porque había allí un salesiano que le pagaba el viaje para un encuentro y Giussani me preguntó “¿Voy a Barcelona?” “Sí, vete, porque nosotros no te vamos a pagar el viaje, y luego de Barcelona te vienes a Madrid”. Y fue en Barcelona en una escena que me habéis oído contar mil veces. Yo le contaba que estaba triste porque hacía lo de siempre, vendía los libros. Yo a mis vendedores de los libros anarquistas los tenía ganados a todos, y me decían: Carras, los libros se roban en aquella estantería, y allí metía los libros y los robaban. Cuando en lugar de vender aquellos libros, vendía los de Giussani, pues ellos estaban un poco más escépticos, pero de todas maneras me decían los libros se roban en esa estantería, y yo metía los libros allí y no los robaba nadie. Tenía un gran desánimo a mis espaldas, porque ni siquiera gratis porque no lo conocía nadie, quién era Giussani.

Moderador: *O sea que hicisteis una editorial con la idea de trabajar del mismo modo como lo habíais hecho antes.*

D. Jesús Carrascosa: Hicimos una editorial porque no nos dejaban publicar los libros de Giussani. Para mí era clara una cosa: que yo quería hacer lo que Giussani había hecho. Me encantaba ver a los jóvenes que tenía en torno a él. Porque las primeras veces que vi a Giussani me quedaba extasiado viendo cómo llegaban los muchachos y muchachas y le daban unos besazos y unos abrazos... y yo pensaba: “cuando sea mayor me gustaría que me dieran besos así. Cuántos hijos tiene este hombre”. Ves los hijos de la virginidad, que no son hijos de la carne, que son más que de la carne. Yo quería hacer lo que él. Yo encontré a Cristo encontrándole a él, comprendiendo aquel esquema de la flecha que baja indicando que Dios ha entrado en la historia. Aquello que la razón buscaba y que no podía encontrar porque el catolicismo, como las demás religiones, había colocado la flecha hacia arriba, no sólo ha entrado en la historia sino que permanece en la historia.

En una ocasión, me encontraba con Giussani en el aeropuerto de Barcelona, que estaba cerrado porque había una niebla tremenda. Solamente se podían ver las luces de campo. Yo le contaba mis penas, estaba triste y decepcionado porque no hacía nada. Él me decía: “pero más arriba está el sol”. Yo me preguntaba qué tenía que ver con lo que le estaba contando, y él habla del sol. Despegamos e inmediatamente apareció el sol y me dijo: “¿ves?, estaba el sol”. Es otro recuerdo que tengo inolvidable. En los momentos de crisis, en los momentos en que no ves, recordar lo que has visto. Y aunque no lo veas, está, porque lo has visto, está, y sigue allí. Durante ese trayecto a través de la niebla, Giussani me dijo: “pues si quieres hacer como yo, haz lo que hice yo”. “¿Y cómo hiciste tú?”, le pregunté. “Yo fui a enseñar a un colegio”. Y entonces, aunque yo nunca había pensado trabajar en un colegio, me pareció la cosa más razonable del mundo: si quería hacer lo que él y él había ido a un colegio, pues yo también. Y empecé a buscar trabajo.

¿Qué ha sido educar para mí? Poder hacer lo que habían hecho conmigo. Porque yo había tenido la suerte de tener grandes maestros. Yo había sido un alumno muy difícil, no estudiaba absolutamente nada, hasta que murió mi padre no me interesaba nada, y armaba unos follones inmensos, de modo que a los profesores les complicaba la vida todo lo que podía. Recuerdo una inolvidable traducción del latín que decía: *li angeli sonaverunt tuba*, “los ángeles tocaban las trompetas”, y yo lo traducía: *los ángeles se tocaban los tubos*. La clase se moría de risa, el profesor de latín, un cabreo conmigo inmenso. Pero siempre era así, muy rebelde. Tuve un profesor que, cuando murió mi padre fue uno que me entendió, que me valoró, que tuvo preferencia por mí, que se fió de mí, que me acompañó. A mí me valió mucho

aquello: yo a los alumnos difíciles, siempre les miraba como me había mirado aquél. Por esto mi famoso dicho: “vence el que abraza más fuerte”, “vence el que abraza más fuerte”.

Para mí educar ha sido comunicar lo que yo había encontrado siguiendo a Giussani. Era comunicar lo que él decía. Giussani decía siempre: *“he prometido decir dos cosas: la primera que quien sigue esta experiencia, quien le sigue a Él, tendrá el ciento por uno en esta vida, y además la vida eterna. O sea, que no se puede vivir mejor. Y la segunda, que los que habéis sido bautizados os habéis revestido de Cristo, por eso no hay ni esclavo ni libre, ni judío ni griego, ni hombre ni mujer, las grandes divisiones, sino que todos sois uno en Cristo Jesús”*. Todos sois uno en Cristo Jesús. La unidad no la creo yo, la reconozco. Y la unidad, que es lo que el ser humano necesita, Giussani la llamaba la comunión. Porque *comunidad* es una palabra ambigua, por eso él no la llamaba comunidad. Se trata de la comunión, esa unión que si no es unión con Él, no es posible para los hombres, ni siquiera en el matrimonio, como estamos viendo, ni siquiera entre padres e hijos, y por eso es el signo de Su presencia. Y para mí educar ha sido comunicar estas pocas cosas.

Moderador: *Y en las clases, con los chavales, ¿cómo provocabas tú la razón en aquellos años?*

D. Jesús Carrascosa: De muchas maneras. Recuerdo una vez en la que mis alumnos me planteaban preguntas como: ¿por qué no se puede hacer esto?, y ¿por qué no se puede hacer lo otro?, y ¿por qué es pecado esto o lo otro? Y yo me acuerdo que les dije: “el italiano es la única lengua donde la palabra pecado tiene dos significados. Tiene el significado de pecado (falta) y tiene el significado de lástima. Cuando uno tira al blanco y falla por un poco, dices: “ipeccato!”, lástima. No puede haber un pecado que valga la pena, no hay un pecado que valga la pena. Decidme un pecado que valga la pena”. Y toda la clase se reía. Yo siempre me acuerdo de aquello, me decía para mis adentros: “menos mal...”

Educar era comunicar el significado del vivir, que la vida valía la pena. Era introducir a la vida, pero para esto tienes que tener una explicación. Yo eso lo entendí más tarde, cuando publicaron el libro de Giussani *“Educar es un Riesgo”*. Yo tenía las tres premisas del *Sentido Religioso* que me había pasado Mauro Vandelli, un cura que había mandado Giussani a España. Tenía las páginas amarillas de tanto repasarlas. Y apenas teníamos más. Teníamos otro libro de Giussani: *“Huellas de Experiencia Cristiana”*, y los textos que escribía en la revista. Y con eso vivíamos y nos sobraba. Teníamos de sobra.

Educar es amar la vida del otro, el destino del otro. El destino suena muy fino. Es

querer a la gente. No puedes querer a la gente si no amas su destino y si no ves en él lo que tienes que ver. Porque un alumno puede no responderte, probablemente no puedas esperar nunca nada de él, pero el amor es la gratuidad, es que tú no pretendes nada. Para mí educar era esto, era también ser libre, pero no ser indiferente, porque no podía ser indiferente. Con el tiempo fui creciendo en libertad, porque cuando eres más joven eres más presuntuoso, el ego está más desarrollado.

El problema de contar estas cosas cuando ya han pasado muchos años es que parece que todo ha sido perfecto, pero la historia tiene sus tropiezos, y su calvario, sus caídas y sus levantadas. A veces tienen que levantarte y eso es lo bonito de la vida. Quedar vivo para poder contarlo. Es una cosa maravillosa. Para mí educar era esto, era amar su libertad, y no me resultaba difícil, porque yo siempre la amé. Yo lo amé porque a mí Giussani me convenció.

Hablo de Giussani porque no puedo hablar de otro. Porque era uno que había visto todos los males, era un cura, conocía el ser humano por la confesión. Vio todos los pecados del mundo, vio asesinatos, su primera confesión fue de uno que le confesó que había matado y él le preguntó que cuántas veces, porque no sabía cómo consolarle. Giussani tenía una gran misericordia con todos: un cura que había tenido un hijo, un casado que había sido adultero... Pero cuando alguien atentaba contra la libertad de otro se ponía como una hiena. Cuando alguien pretendía decirle a otro lo que tenía que hacer en la vida o lo que no tenía que hacer en la vida, era una hiena. Era una cosa que lo superaba totalmente. Y a mí eso me servía porque mi alma estaba hecha así. Aunque nunca fue tan pura.

***Moderador:** ¿Cómo fue entonces y posteriormente la relación con tus alumnos? Has hecho antes una alusión al personalismo. Hemos vivido la época de los “profesores-colegas”, hemos vivido la crítica a los colegas, estamos viviendo ahora, como comentaba Enrique, que se dan ya clases para que el niño sepa que no tiene que fiarse de nadie. Cuál ha sido la relación con tus alumnos, qué ha permitido que gracias a ti haya sido posible la reconstrucción de muchas personas. Incluso me atrevería a decir que haya nacido un pueblo, como decía el periodista. ¿Cómo ha sido esa relación?*

D. Jesús Carrascosa: Esa relación no era muy complicada. El secreto siempre está en una propuesta porque si no hay propuesta no puede haber nada. Los que enseñáis tened en cuenta esto: si yo no propongo nada, no puede pasar nada. Después viene el segundo problema: si no tengo un método, la propuesta puede ser inalcanzable. Si tú quieres enseñar a vivir, tienes que tener una propuesta. Una propuesta que vive en ti. Como dice Romano Guardini, los niños aprenden primero de lo que

somos, después de lo que hacemos, y finalmente de lo que decimos. El secreto está ahí, el secreto está en que tú tienes una propuesta que es atractiva y que la vives con entusiasmo. Yo siempre digo que las homilias son como la publicidad de un producto que no se vende en ninguna parte y que además se anuncia sin ningún entusiasmo. Porque el anuncio de la propuesta, en mi caso de la propuesta cristiana, tiene que ser entusiasta. No puede no ser entusiasta.

A mi amigo Dionino le han operado de un cáncer terrible. Era el jefe de la American Express de Europa, un hombre que ganaba muchísimo dinero. Hablando con él por teléfono, me decía: “Carras, nosotros nos hemos comido el ciento por uno todoito, y por lo menos dos veces. El ciento por uno nos lo hemos comido dos veces... y bebido... Tenemos que apuntar ya por el mil por uno”. Era una propuesta de vidiores, una propuesta para vivir mejor. *Se puede vivir así* y, habría que añadir, porque no se puede vivir mejor, porque si se pudiera vivir mejor, estaríamos allí. Por esto mi propuesta es la propuesta cristiana.

Cuando fui anarquista, mi propuesta era el anarquismo, era la fe en la libertad, una libertad que se podía vivir desde ya, aunque estuviera el dictador, porque era posible vivir una amistad. Pero después descubrí que no era posible, porque existía la envidia, porque existían los tíos retorcidos, existían los ladrones, los perezosos, porque existían los adúlteros que a tu hija te la podían cepillar, porque existía todo eso. Cuando tú descubres eso y descubres que con Cristo es posible cambiar y que se puede vivir así porque no se puede vivir mejor, entonces no es difícil.

La relación con mis alumnos era una exigencia: si Cristo hoy vive a través del signo de nuestra amistad, entonces la propuesta es clara, construir un núcleo de personas, fueran bachilleres, o después universitarios, que estuvieran conmigo. Eran la compañía de Cristo para mí. Por eso era una amistad. No es que yo fuera el profesor, era una relación de amistad, de uno que era mayor, pero que, bueno, se entendía bien con ellos, que les quería mucho y que luego también les daba caña cuando había que corregir, porque les quería. La relación era una exigencia del signo. Para que Cristo fuera encontrable tenía que surgir una presencia de gente que comenzábamos a vivir entre nosotros ya aquella presencia. Era lo contrario a la utopía. Por eso se daba la ayuda en el estudio, por eso íbamos a la sierra. En aquella época yo iba a la sierra con Jone casi todos los fines de semana, y no me costaba absolutamente nada. Iba en moto, llevaba el pucherón detrás, la Jone detrás. Y era la cosa más fácil del mundo porque era el ideal. Y me costaba dinero, y vivíamos en la chabola porque queríamos. Porque si Cristo es todo, todo lo demás no es todo. Y das todo, y tu casa está para que los demás puedan encontrar lo que tú has encontrado. Pero lo encuentran no por tu genialidad. Yo no soy el signo de Su presencia. Yo soy signo de Su presencia junto con los otros. Sin los otros no hay signo de Su presencia. Giussani lo dice así,

los cuatro primeros que él encontró en el Liceo Berchet, en el instituto, para él eran el signo de Su presencia.

Esta presencia, esta contemporaneidad de Cristo hacía que la fecundidad no surgiera a través de mí. Por ejemplo, Kiko Romo era el mayor de todos, el mayor de la banda, él me acompañaba en todo, y muchos veían la amistad que tenía con él. Y luego Enrique era más pequeño, pero Enrique era un gran confesor, mucha gente hablaba con él. Yo lo veía y decía: “fíjate, el tío tiene autoridad con la gente”. Nosotros creemos en el pecado original, no nos cuesta mucho creer por lo que pasa dentro de nosotros. Podía tener sentimiento de envidia, que es el problema del autoritario, que censura al alumno. Yo veía a Enrique, y a otros, y pensaba, todo es vuestro, vosotros sois de Cristo y Cristo del Padre. Cuando tú amas el ideal, cuando amas esta presencia, que no es una idea, que es una presencia, es la de Dios, cuando tú amas esta presencia, Su gloria hace que todo sea gloria tuya. Que la gloria del chavalito que la gente agradece estar con él, es tu gloria. Y la gloria del Kiko es mi gloria.

***Moderador:** Carras, te damos las gracias por esta tarde con nosotros. Yo sólo quiero recordar una frase que creo que resume el testimonio de Carras y lo que está siendo este congreso entre nosotros: “El corazón del hombre pide el todo, y con menos no puede vivir”. A continuación tendremos la clausura y las conclusiones.*

Acto de clausura

Colegio JH Newman, sábado 27 de febrero de 2010 por la tarde

D. LUIS SEGUÍ

Director de la Asociación Educativa "La Trama". Barcelona

Llegamos al punto final del congreso con las conclusiones y con algunas indicaciones de cara a la posible continuidad de la relación y del trabajo. Vamos a intentar recoger algunas de las cosas que se han dicho en este día y medio intenso.

La primera cuestión es que, ciertamente, partimos de una situación de "emergencia educativa". Lo hemos visto en todos los ponentes, pero a diferencia de otros foros, de otros ámbitos, la situación de emergencia educativa aquí no es un pretexto para señalar lo que falta, sino que es la posibilidad de hacer, de empezar o de continuar un camino juntos. Porque la situación actual, con todo lo que conlleva no es un obstáculo, sino un punto de partida para trabajar. Lo hemos visto estos días. Cuatrocientas personas -en las sesiones más llenas- hemos venido aquí movidos por el interés, por las ganas de ser mejores profesores, de hacer mejor nuestro trabajo, y en el fondo, lo sepamos o no, de ser mejores hombres. Y no nos hemos limitado a hablar de lo mal que están los alumnos, de la crisis familiar, o en mi caso de lo poco que apoya la política, sino que nos hemos dedicado a contarnos, a decirnos, cosas interesantes, cosas que nos han sucedido y que siguen sucediendo y a llamar la atención sobre los factores que hacen posible que estas cosas interesantes se conviertan en verdadera educación, que son la educación de la razón y de la libertad. También hemos dicho repetidas veces y de diferentes modos que cuando tiene realmente una propuesta educativa, inevitablemente genera un pueblo.

Decía ayer Pedro en el acto de la noche, que reconstruir la propia persona es el origen de este pueblo, y nos acaba de decir ahora mismo don Gabriel Fernández que es además una herramienta de desarrollo social. También nos dijo Javier Restán que incluso a nosotros, profesores, profesionales de la educación, nos causa una cierta

dificultad el título del encuentro: Educar la razón, educar la libertad. Y nos causa una cierta dificultad porque es extraño en el clima general oír hablar de estas cosas. Pero decía también Restán que cuando uno mira la experiencia educativa se da cuenta que no puede hacer otra cosa que hablar de la necesidad de educar la razón y la libertad. Y quizás ésta sea una de las ideas más claras y recurrentes de este primer Congreso Internacional de Educación: que no hay verdadera educación sin educar la razón y la libertad. Y añadía Javier Prades esta mañana que no sólo hay que educar la una y la otra, sino que es imposible educar la una sin la otra, y decía textualmente “porque la razón y la libertad o van juntas o parecen juntas, sólo así se reconstruye la unidad de la experiencia humana”, que es la razón de fondo por la que proponemos cosas a los jóvenes.

Esta posibilidad de reconstrucción pasa por un punto, que es la existencia de un adulto capaz de proponer, capaz de proponer una hipótesis de trabajo, una hipótesis de significado, algo que el chico pueda verificar si tiene que ver o no con el deseo de su corazón, proponer una hipótesis a la altura del corazón del hombre. El adulto que propone esto lo hace porque la ha sucedido algo en la vida. Decía Carras en la intervención anterior, que el enemigo de la vida humana es la falta de ideal. Por eso incluso el que propone una hipótesis que no es del todo verdadera, de algún modo permite que el chico crezca, y nos permite a nosotros, que tenemos una hipótesis clara, la hipótesis cristiana, entrar en diálogo con él. Por ello sólo uno que ha recibido puede proponer, sólo uno que pertenece a una tradición, pues sin esta experiencia de pertenencia, de venir de lejos y de ir lejos como decía Carras antes, sin esta experiencia no se puede proponer nada, no se puede educar ni la razón ni la libertad. O, como nos recordaba Prades hoy, la razón y la libertad quedan condenadas a no encontrar aquel objetivo que les permite construir la personalidad del hombre, vagan errantes, o adquieren la pseudoformas que nos contaba Juaristi esta mañana, la razón pasional o todas las formas de romanticismo que han contribuido a destrozar la tradición, y que han acabado promoviendo una razón que se dedica a deconstruir lo real. Si no educamos la razón y la libertad desde esta experiencia de pertenencia, quizás, en el mejor de los casos, y estaría por ver, generaríamos profesionales exitosos, ciudadanos cumplidores, pero nunca hombres libres que asuman su responsabilidad frente al mundo, que amen la vida, y que porque la aman están dispuestos a entregarla a un ideal.

¿Qué reto hemos lanzado entonces en las lecciones de ayer y de hoy? Formulaba la misma pregunta esta mañana Enrique Arroyo de otro modo: ¿qué puede responder a este deseo infinito del hombre? ¿Cómo asegurar a los hijos, a los alumnos, que la vida que vale la pena? Que es la pregunta escondida tras la mirada de los chicos, que un buen educador debe saber descubrir, como ha dicho Carras en la intervención

anterior, pues uno debe saber lo que el chico espera de nosotros, aunque él no lo manifieste o lo niegue incluso de forma violenta. ¿Cómo asegurar a los chicos, a los hijos que la vida vale la pena? Proponer a los jóvenes lo que hemos encontrado es el único camino, la única manera en que la educación es comunicación de uno mismo, no es estrategia, no es dominación, no es adoctrinamiento sino una invitación a compartir la vida. Es proponer lo que hemos encontrado, lo que nos ha permitido ser hombres, sin censurar nada, y esto coincide, también lo ha dicho Enrique Arroyo esta mañana, con la experiencia cristiana, con la mirada que tenemos sobre la realidad, abierta y deseosa de verificar una vez más su significado. Porque, se ha dicho en la intervención anterior, la vida es encuentro y seguimiento. En este sentido uno podría pensar que lo que estamos proponiendo es una cuestión abstracta, una educación en algunos valores más o menos cercanos al cristianismo, como lamentablemente sucede en tantos centros, en los que los alumnos salen tal como entraron, con la diferencia de que tienen un título y saben algo más de matemáticas o de lengua. Pero la experiencia cristiana, la educación que toma como hipótesis la experiencia cristiana, no es abstracta ni separada de la realidad, porque como han dicho muchos ponentes de maneras distintas, aunque quizás valga la pena ahora concretar un aspecto, la propuesta que hacemos es “educar instruyendo”. Uno de los grandes enemigos de la educación cristiana, sino el mayor, es el dualismo. Nosotros pensamos que la propuesta educativa no es real si no llega hasta la didáctica, si no llega hasta el punto de ver juntos qué enseñamos y cómo lo enseñamos, qué decimos en clase y qué hacemos con los chicos en el tiempo libre. Si no se llega hasta este nivel de concreción la propuesta cristiana nunca es algo concreto para el chico, es algo etéreo, de lo cual tarde o temprano el chico acabará desprendiéndose o defendiéndose, porque el ideal, o se concreta de alguna manera o puede acabar siendo odioso.

Sobre este punto nos ha recordado antes Carras que propuesta y método van juntos. Efectivamente, si la experiencia cristiana de la educación no tiene que ver con las matemáticas, quizás no valga la pena dedicarse a esto. Sólo en una concreción real de la educación de la razón sobre un significado que es su objeto –como objeto de conocimiento-, y de la libertad como propuesta a seguir, sólo en este sentido la razón y la libertad, como decía Prades, dejan de vagar erráticas y de producir insatisfacción, soledad y malestar en los chicos. Por ello sólo si hay adultos educados en esta experiencia de la vida, puede tener continuidad la educación como propuesta de un horizonte grande.

Esperamos por tanto que este congreso nos haya servido a todos para aprender más, en el camino de la vida, qué significa ser adultos de verdad, para poder seguir proponiendo a los jóvenes algo por lo que valga la pena entregar la vida, que es lo que en el fondo están demandando. Esta es la coherencia ideal de la que hablaba

Arroyo esta mañana. La educación cristiana, reducida a moral, a norma, a doctrina, produce una insatisfacción profunda en los chicos y genera desconfianza hacia los adultos, que es el contexto en el que nos movemos todos. Sólo esta coherencia ideal, sólo un adulto que es capaz de mirar al chico con esta apertura de su razón y de su libertad, genera confianza en los jóvenes y, a su vez, genera una amistad entre los adultos –verdadero espectáculo en cualquier lugar, en cualquier colegio, en cualquier congreso -. Decía antes de subir al estrado –creo que don Gabriel me dejará decirlo-, que le sorprendía el buen clima que hay aquí, un sábado por la tarde, con tanta gente contenta. Porque esta amistad que se genera entre los adultos se puede proponer a todo el mundo, porque no se pretende nada de nadie, sino que es una invitación gratuita a vivir la vida con una intensidad que no es de este mundo.

El horizonte de este congreso por tanto, es proponer una amistad así entre todos nosotros. Por ello, en adelante, y con esto termino, seremos invitados a que esto que ha empezado con este primer congreso tenga una continuidad, concretada en diferentes propuestas de trabajo común que todos los que queráis iréis recibiendo. Estas propuestas no son algo que tengamos ya predefinido y determinado, sino que depende de lo que generen estos encuentros, de la vida que vaya surgiendo. De momento y para terminar, como única indicación, proponemos la lectura –relectura para muchos- de “Educar es un riesgo” y el libro que acaba de publicar Encuentro, de Rosario Mazzeo, “Educar, ¿misión imposible?”. El resto se os irá comunicando a su tiempo. Muchas gracias.

Sr. D. JESÚS CARRASCOSA

Educador y Responsable Internacional
de Comunión y Liberación Presente

PRESENTA

Sr. D. JOSÉ FRANCISCO ROMO

Director del Colegio CEU San Pablo Claudio Coello, Madrid

Icesal F I E



Sr. D. José Francisco Romo



Sr. D. Jesús Carrascosa



