

Aprender

*Existe una gran preocupación entre los profesores por descubrir una forma de realizar la función tutorial, encomendada por la LOGSE a todos los docentes. Los intentos que se han realizado en diversas obras se dirigen a descubrir el lugar de cada área en el cual puedan introducirse los "temas transversales". Alfonso López Quintás ofrece aquí un método distinto, que hace perfectamente viable y sumamente fecunda la labor tutorial. Diseña un proyecto formativo y señala algunos de los temas de cada área que pueden contribuir a realizarlo plenamente.*



COMO LOGRAR UNA FORMACION INTEGRAL A. López Quintás

# **CÓMO LOGRAR UNA FORMACIÓN INTEGRAL**

***El modo óptimo de realizar  
la función tutorial***

**Alfonso López Quintás**





**CÓMO LOGRAR UNA FORMACIÓN INTEGRAL**

*Formación*

# **CÓMO LOGRAR UNA FORMACIÓN INTEGRAL**

*El modo óptimo de realizar  
la función tutorial*

RODRIGO LÓPEZ QUINTAS



SAN PABLO



Alfonso López Quintás (Santiago de Franza, La Coruña 1928), es doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid, donde ocupa la cátedra de Filosofía. Es miembro de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas y promotor del proyecto educativo denominado «Escuela de pensamiento y creatividad». Autor de más de una treintena de libros de filosofía, ética, educación, ha publicado en SAN PABLO *La formación para el amor. Tres diálogos entre jóvenes* (1995).

EN 1982 EXPUSE por primera vez la idea de que todas las disciplinas impartidas en la enseñanza académica deben colaborar a la formación humana de los alumnos, e indiqué el camino para lograr que esta colaboración sea efectiva: «Qué vertientes y aspectos deben subrayarse en cada actividad escolar para ir configurando la formación del alumno en lo que toca al conocimiento y asimilación de los valores es puesto en claro de forma sorprendente por la teoría de la creatividad, del juego y de los ámbitos, que no por azar representa un papel relevante en la hermenéutica contemporánea. Cuando se tenga una idea precisa de las amplísimas posibilidades del juego creador que se abren al hombre en todos los ángulos del saber y del obrar, se descubrirá la vida escolar como un gran campo de ejercitación en los valores, no sólo en el aspecto deportivo, el moral y el religioso, sino también en el estrictamente intelectual. Mostrarlo en detalle será objeto de un trabajo monográfico que intentará asumir y proseguir desde el campo filosófico diversas investigaciones emprendidas animosamente en el plano pedagógico»<sup>1</sup>.

Tal labor investigadora se inició con unas someras indicaciones realizadas en la obra citada en nota y en el capítulo: «La enseñanza y la formación para la creatividad» de la obra: *Los jóvenes frente a una sociedad manipuladora*. En esta hago una llamada de atención a los docentes respecto a la necesidad de conferir a la enseñanza de todas las asignaturas un carácter formativo. «La mayoría de los profesores, incluso los competentes y entusiastas, se consideran satisfechos cuando al final del curso los alumnos están en disposición de mostrar que han hecho un acopio suficiente de datos, susceptibles de ser expuestos en unas hojas de examen. Hémos de quemar etapas en la investigación de los recursos que ofrece cada disciplina, y orientar la enseñanza de modo estrictamente creador. Tal investigación se halla todavía, lamentablemente, muy a medio hacer»<sup>2</sup>. A continuación señalo algunos temas de gran fecundidad educativa que pueden ser subrayados en la Estética y el Arte, las Matemáticas, las Ciencias de la Naturaleza, la Historia, las Lenguas, la

© SAN PABLO 1996 (Protasio Gómez, 11-15. 28027 Madrid)

Tel. (91) 742 51 13 - Fax (91) 742 57 23

© Alfonso López Quintás 1996

Distribución: SAN PABLO. División Comercial

Resina, 1. 28021 Madrid \* Tel 798 73 75 - Fax 505 20 50

ISBN: 84-285-1872-6

Depósito legal: M. 14.396-1996

Impreso en Artes Gráficas Gar.Vi. 28970 Humanes (Madrid)

Printed in Spain. Impreso en España

# Introducción

Filosofía y la Literatura. En *El arte de pensar con rigor y vivir de forma creativa* indico con mayor precisión el camino a seguir: «Toda actividad que se realice y toda asignatura que se imparta deben estar dirigidas no sólo a desarrollar las potencias físicas y transmitir determinados contenidos culturales, sino, además y no en último término, a formar a niños y jóvenes para la creatividad y la realización de valores»<sup>3</sup>.

Por lo que toca a la Literatura, explané las ideas esbozadas en las obras antedichas en los trabajos siguientes: *Estética de la creatividad. Juego. Arte. Literatura*<sup>4</sup>; *Análisis estético de obras literarias*<sup>5</sup>; *Obras literarias de hoy. Análisis estético*<sup>6</sup>.

Posteriormente, consagré un amplio esfuerzo a la cuestión de cómo conocer los valores y abrirse al mundo de la creatividad. Fruto de esta dedicación fueron las obras: *El conocimiento de los valores*<sup>7</sup> y *El arte de pensar con rigor y vivir de forma creativa*. Este libro (así como los doce vídeos que lo acompañan) forman parte del proyecto educativo denominado: «Escuela de Pensamiento y Creatividad».

Para dar a conocer este proyecto, fui invitado a impartir dos cursillos en sendos CEP de Madrid. El contacto con los cursillistas me permitió adentrarme en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y en las posibilidades y problemas que implica. Mi sorpresa fue gratísima al descubrir que la preocupación pedagógica que había manifestado ya en 1983 inspiraba de parte a parte la Reforma educativa. Ello me movió a realizar la investigación que había anunciado en *La juventud actual entre el vértigo y el éxtasis*. El fruto de la misma está expuesto en este libro. Por falta de espacio, remito con frecuencia a diversas obras mías para dar mayor amplitud a las indicaciones, casi siempre someras, que hago en esta obra. La ofrezco como una primera aproximación a tan fértil tarea, en la esperanza de que los profesores sabrán ampliar mis sugerencias, cuando no corregirlas y mejorarlas, en sus respectivos campos de especialización.

Mi gratitud renovada a Amelia Córdoba de la Torre, por su disponibilidad y competente colaboración.

ALFONSO LÓPEZ QUINTÁS

Madrid, 15 de abril de 1996

«En el fondo de toda moral lo importante no es el sistema de deberes que la sociedad determina; lo que importa es la idea que se tenga del hombre».

(X. ZUBIRI, *Sobre el hombre*)

LA LEY Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), del 6 de septiembre de 1991, determina no sólo las actividades que deben ser realizadas en los centros escolares sino también el espíritu que ha de animarlas. Es un espíritu netamente formativo, no sólo informativo. La enseñanza tiene como meta principal la formación integral de la persona del alumno. Para lograr esta formación cabal, se debe enseñar a niños y jóvenes a pensar, razonar, convivir, tomar decisiones, ser persona, comportarse.

Este desarrollo personal de los estudiantes ha de realizarse en todas las vertientes de la vida. Implica, por tanto, diversas modalidades de educación: educación ambiental, educación respecto al consumo, educación moral y cívica, educación para la igualdad de

oportunidades entre los sexos y las diferentes clases sociales y razas, educación para la paz, educación para la salud y el equilibrio sexual, educación vial. Esta forma diversificada y unitaria de educación debe impartirla el centro escolar a través de todas sus actividades y sus diferentes profesores, que están llamados a ejercer una verdadera labor de tutores o formadores. ¿Significa esto que todo profesor debe abordar las cuestiones antedichas —salud, sexualidad, comportamiento moral...— de una manera expresa y directa? Se han hecho intentos, a veces ingeniosos e inteligentes, de hallar los momentos y ocasiones en los cuales los profesores de distintas áreas pueden abordar esos temas. Existe el peligro en tales ensayos de forzar las cosas y provocar el desconcierto entre los docentes, con la consiguiente zozobra.

## Cómo hacer viable y eficaz la labor tutorial de cada profesor

No deben preocuparse los profesores. A mi entender, pueden contribuir eficazmente a la formación integral de los alumnos, según el espíritu de la LOGSE, con sólo explicar bien algunos temas de su área que tienen gran incidencia en la formación de la personalidad humana. La LOGSE propone una meta a conseguir y sugiere una vía para ello. Tal sugerencia no hemos de entenderla como vinculante, *siempre que garanticemos la consecución plena de los fines que se nos proponen*. También aquí, la atencencia rígida a la letra mata, y sólo el espíritu vivifica. Para cumplir con el «espíritu» —la mentalidad y la intención básica— de la Ley, hemos de tomar tres medidas complementarias:

1º Comprender a fondo cuál es —según la LOGSE— la función tutorial de todo profesor.

2º Descubrir las exigencias de una *formación integral*, o, dicho de otra manera, averiguar cuáles son las fases y las «leyes» del desarrollo cabal de la personalidad humana, que implica todo un proceso de maduración, y destacar las cuestiones-clave que deciden la buena marcha de este proceso formativo.

3º Indicar los temas de las diferentes áreas que pueden contribuir eficazmente a la comprensión profunda de tales cuestiones decisivas.

La fecundidad formativa de un tema se descubre cuando se tiene una visión global y precisa de lo que implica el proceso de desarrollo de la personalidad humana. Es *la realidad misma* del alumno la que determina cuáles son los temas que deben ser destacados una vez y otra y desde diferentes perspectivas durante el período escolar. Carece de sentido que alguien determine los temas que han de vertebrar la tarea formativa si no muestra con precisión que vienen impuestos por la realidad del hombre y sus leyes de desarrollo.

Por esta profunda razón, los temas indicados por la LOGSE como «transversales» —es decir: recurrentes en una y otra área— han de ser tomados como *indicativos*, pero no como *exclusivos*. En cuanto vayamos estudiando de cerca el proceso formativo, irán destacándose de por sí los temas decisivos. Entre ellos figurarán sin duda los resaltados por la LOGSE, pero se hallarán situados en su verdadero contexto, en el cual revelan su sentido pleno. Ya sabemos que el significado de un concepto o de una cuestión es siempre igual en cualquier circunstancia, pero no así su sentido, que se genera y alumbra en una determinada confluencia de circunstancias. Que la *tolerancia*, por ejemplo, es un ingrediente básico de la formación humana resulta obvio en el momento actual. Pero las enseñanzas que se imparten respecto a esta cuestión sólo serán

eficaces cuando el alumno posea los conocimientos que le permitan captar todo el alcance y complejidad del concepto «tolerancia» y, por tanto, su sentido cabal.

La Reforma educativa aspira a conseguir, respecto a los alumnos, estos logros: desarrollo pleno de la personalidad; adopción de una actitud de tolerancia y de respeto a los derechos y libertades fundamentales, dentro del marco de los principios democráticos de convivencia; adquisición de hábitos intelectuales; aceptación de la pluralidad lingüística y cultural; participación activa en la vida social y cultural, con un espíritu de cooperación y solidaridad. Algunos autores consideran que estos objetivos marcan el nivel «mínimo» necesario para garantizar una vida de auténtica convivencia. No parecen reparar en que tales «mínimos», si se los analiza a fondo, son «máximamente exigentes». Y tal exigencia no viene impuesta por espíritus intolerantes o dogmáticos, sino por la condición misma de la realidad humana. De donde se infiere que, para conseguir ese tipo de formación, no basta incidir una y otra vez, de forma transversal, en los temas indicados —solidaridad, tolerancia, espíritu democrático...—. Hay que seguir de forma sistemática y bien orientada todo un *proceso formativo*, en el cual dichos temas sean comprendidos por dentro, luminosamente, en toda su envergadura y razón de ser. ¿Cómo voy a sa-

ber, por ejemplo, lo que es e implica la *tolerancia* si no acierto a descubrir el papel que representa en mi desarrollo personal mi apertura a las demás personas y la de todos a la verdad?

Este descubrimiento sólo se puede realizar a lo largo de un *proceso formativo* bien articulado y fundamentado. En él se hace un cargo de lo que son las *experiencias reversibles* y su importancia para la propia vida. Cuando me decido a relacionarme con los demás de forma reversible, verdaderamente dialógica, me comporto de forma tolerante, *aunque no me lo proponga expresamente*. No necesito que alguien me dé una extensa información sobre la necesidad de ser tolerante. Me basta ver por dentro, por propia cuenta, que mi verdadero entorno vital es el que está constituido por *ámbitos* y no por meros *objetos*. Esa convicción me lleva *de por sí* a adoptar una actitud de respeto, intercambio y colaboración, y no de dominio, manipulación y manejo arbitrario.

Este *proceso formativo* deben los alumnos seguirlo en algún momento de sus estudios. Puede ser denominado: «Curso de ética» o «Curso de formación humana» o de otro modo. Lo decisivo es dedicar cierto tiempo a hacer esa experiencia —teórica y práctica a la vez— de forma metódica y comprometida. Ya sabemos que el pensamiento riguroso comienza, no cuando se conocen muchos datos acerca de diversas cuestiones,

sino cuando se acierta a conectar tales datos entre sí, de modo que se forme una especie de «anillo de conceptos», en expresión de Heidegger.

Buen número de los conceptos que figuran en este *proceso formativo* son clarificados por las distintas áreas que se imparten en los centros escolares. Será competencia de cada profesor hacer hincapié en los mismos y clarificarlos debidamente. Con ello hará posible que, cuando el alumno viva el *proceso formativo* de forma sistemática, lo haga de modo «genético», es decir, vaya ahondando en la génesis de cada concepto, en su sentido más hondo, en todas sus implicaciones. Veamos tres ejemplos de temas susceptibles de ser tratados de modo *transversal*.

### El concepto de «estructura»

1) El profesor de Matemáticas hace ver al alumno a lo largo del curso la importancia de las estructuras: el poder, por ejemplo, que encierran las fórmulas en orden a explicar mil fenómenos del mundo observable. Destaca una y otra vez el poderío y la belleza de la Geometría analítica, en la cual se pasa de una ecuación a una figura, y viceversa. El alumno cobra así paulatinamente una gran estima de las estructuras matemáticas y adivina que existe una relación enigmática entre las estructuras

que configura la mente y las que constituyen la base misma de la realidad.

2) Los profesores de Ciencias de la Naturaleza descubren en diversos contextos la interacción de las distintas realidades, y destacan que la naturaleza se halla escrita en lenguaje matemático y los diversos seres se hallan interconexos ecológicamente de forma sorprendente. Con ello, la idea de *orden*, visto activamente como «ordenación», va cobrando un valor singular en el ánimo del alumno.

3) El profesor de Historia y el de Filosofía subrayan que los griegos sufrieron una gran conmoción espiritual al descubrir el nexo radical que media entre lo cualitativo y lo cuantitativo, entre lo que puede percibirse espontáneamente por los sentidos y lo sometible a cálculo y medida. Para ellos el orden es la fuente de la *armonía* (integrada por la proporción y la medida o mesura), y esta da lugar a las diferentes categorías estéticas: simetría, repetición, unidad en la variedad, integridad de partes... La armonía, vista de esta forma, es fuente de belleza y de bondad en todos los órdenes de la vida: el artístico —y, más en general, el estético—, el ético, el urbanístico...

4) El alumno que ha ido asumiendo estas ideas cobra, sin darse cuenta de ello, un gran aprecio por el concepto de orden y de unidad. Cuando, a lo largo del proceso de formación, oiga decir al

tutor o al profesor de Ética que, según las disciplinas que estudian hoy al hombre, el ideal por excelencia de este ha de ser la fundación de modos valiosos de unidad (que tienen toda la belleza y la eficacia configuradora de una *clave de bóveda*), no sentirá la menor extrañeza, sino que verá por dentro la coherencia de tal afirmación. Merced a ello, la enseñanza del profesor será «genética», es decir, irá mostrando al alumno la génesis profunda de cuanto se le dice, de forma que él se convenza de ello *por propia cuenta*.

Esto quedará muy de manifiesto al explicar el tema decisivo de la relación que hay entre *ser libre* y *aceptar normas*. Si el alumno, consciente o inconscientemente, vincula *norma* y *estructura* y entiende esta peyorativamente como algo rígido que frena el dinamismo de la persona, proyectará esa rigidez sobre el concepto de *norma* y tenderá a pensar que el esquema «libertad-norma» constituye un *dilema* que nos obliga a optar: *o somos libres o aceptamos normas*. Este malentendido, como sabemos, frena insalvablemente el desarrollo de la personalidad del joven. En cambio, si este descubre a través de las diversas áreas que la estructura es fuente de *dinamismo* y *flexibilidad*, supera tal error y dispone el ánimo para comprender que la verdadera libertad humana tiene que ir vinculada con el orden que instauran las estructuras cuando son auténticas.

Queda patente que el concepto de «estructura» aflora en diversas áreas, por necesidad interna de cada una de ellas, no de modo artificioso y forzado, y va incrementando poco a poco, desde perspectivas diversas, la formación del alumno.

### La capacidad creativa y destructiva del lenguaje

En el *proceso formativo* llega un momento en el que es obligado destacar la importancia decisiva del lenguaje en la vida humana. Una palabra puede construir una vida o destruirla. A veces, oír una palabra constituye un sumo gozo. En otros casos, produce un dolor insufrible. «Deberías dejarme subir a mi cuarto sin decirme nada —dice Teresa a su prometido en *La salvaje*, de J. Anouilh—. Irás a trabajar como de costumbre, y esta noche te darás cuenta de que ya no estoy, sin saber en qué momento me fui para que no podamos hablarnos todavía otra vez. Esto es lo que hace más daño: hablar»<sup>8</sup>. ¿Por qué tiene el lenguaje semejante poder? Para que el alumno, en este momento de su proceso formativo, lo descubra y lo comprenda por dentro, en su génesis, necesita haber sido preparado adecuadamente. Este es el secreto de la pedagogía verdaderamente eficaz: *ir facilitando los conocimientos precisos para que cuanto se le*

diga en cada momento le resulte transparente y lo comprenda en su profunda razón de ser. De esta forma queda, a su vez, preparado para transmitirlo a otros con entusiasmo y poder persuasivo.

Si hemos de comprender a fondo la frase de Anouilh antes citada, necesitamos aunar diversos conocimientos que nos vienen facilitados por áreas distintas: El *físico* estudia la longitud de onda del sonido. El *biólogo* investiga el aparato de fonación. El *médico* analiza el estado de las cuerdas vocales de la actriz que representa a Teresa. El *foniatra* repara, más bien, en el modo de emitir la voz. El *lingüista* se fija en el tipo de lengua en que se expresan los personajes. El *lógico* destaca la estructura peculiar de las frases pronunciadas. El *músico* atiende especialmente a la musicalidad del texto y de la entonación: ritmo, tono, timbre, calidez o acritud de la voz... Los conocimientos que aportan estos profesionales no son todavía suficientes para entender cabalmente el texto antes citado. Debemos acudir a la reflexión filosófica que se esfuerza por clarificar el sentido profundo del lenguaje y del hecho de ser el hombre locuente. La Estética de la creatividad subraya que el ser humano no se mueve sólo entre objetos, sino entre realidades que son más que objetos, porque no están delimitadas, ni son asibles, ni situables en el tiempo y en el espacio. La *Quinta Sinfonía* de Beethoven

no está propiamente en ningún lugar. La partitura original se halla en la casa natal del autor, en Bonn, pero la obra desborda la partitura. Tiene una forma de existencia independiente de ella. Existe en todos los lugares en los que es interpretada. Por eso puede hallarse en diversos lugares a la vez. Esta condición es propia de las realidades que suelo denominar «ámbitos de realidad» o sencillamente «ámbitos»<sup>9</sup>. Se trata de realidades que abarcan cierto campo en la medida en que ofrecen posibilidades de acción y pueden recibir las que les son ofrecidas. Así, un piano, como mueble, es un mero objeto. Se lo puede medir, pesar, agarrar, mover, situar en un sitio o en otro. Pero, como instrumento, presenta otro modo de ser: ofrece posibilidades de sonar al pianista, y este le ofrece a él posibilidades de crear sobre su teclado formas musicales. Cuando las posibilidades del piano y las del pianista se entrecruzan, surge algo nuevo: la obra musical interpretada, que constituye a su vez un ámbito nuevo, una realidad que ofrece a los oyentes toda una serie de posibilidades creativas.

Algo semejante ocurre con las personas. Por ser corpóreo, tú puedes ser delimitado, asido, situado, movido de un lugar a otro... Pero, aunque no te conozco, sé perfectamente que como persona no te reduces a lo que estoy acotando con mis brazos cuando acerco mis manos hacia tus

hombros. Abarcas cierto campo en diversos aspectos: el biológico, el estético, el ético, el religioso, el profesional... Son ámbitos diversos que integran un solo ámbito total. Todos ellos son ambiguos, un tanto difusos, indelimitados. Ni siquiera tú puedes precisar a dónde llega tu influjo sobre los demás y el de los demás sobre ti, y tu afecto, y tu vinculación...

Los seres humanos y las realidades que ellos crean y buen número de las que constituyen su entorno presentan ese carácter difuso. No se las puede asir con la mano, ni delimitar con exactitud. Parece que son atmosféricas, fluidas, etéreas. ¿Cómo es posible tratar este tipo de realidades con un mínimo de precisión? Aquí sale en nuestro auxilio una realidad prodigiosa, capaz de adensar esas realidades y darles cuerpo expresivo: el *lenguaje*. Dos personas —que son realidades «ambitales», no meros objetos— empiezan a tratarse, y surge entre ellas un sentimiento de aprecio. Las dos advierten que el afecto va en aumento, pero no saben a punto cierto qué valor tiene ese ámbito de cariño que se está creando entre ellas. Es algo difuso, impreciso, evanescente. Pero, de repente, surge la frase eterna: «te amo». En este lábil cuerpo sonoro, todo el ámbito de afecto que se ha ido creando se encarna y expresa claramente, adquiere perfiles nítidos y una energía comunicativa muy poderosa. Lo que parecía diluirse en el am-

biente queda delante de ambos patente, neto, firme, prometedor y comprometedor. Por eso cabe decir que el lenguaje, cuando es auténtico porque responde a la voluntad de crear vínculos, tiene un verdadero poder creador. *Crea* aquello que expresa pues lo trae a la existencia, le da cuerpo visible —en este caso, «audible»—, lo hace palpable y lo convierte en punto de partida para el futuro. Es una realidad firme en la que puede asentarse una conducta posterior y una toma de decisiones graves. Al dar nombre a algo difuso, se le otorga concreción, empieza a existir de verdad.

Al expresar y encarnar una realidad gozosa, el lenguaje produce alegría y colabora a construir una existencia en común; ayuda a desarrollar la personalidad de quien habla y de quien escucha activamente, participativamente. Pero hay casos en los que el lenguaje adensa y presenta con perfiles nítidos una situación aversiva. Entonces produce un hondo dolor. Cierta vez un director de una prisión tuvo la amabilidad de acompañar a los internos en un día festivo. Al final les dirigió unas palabras sumamente amables. Los internos rebotaban de euforia. Pero, al ir a concluir, el director, en un alarde de simpatía, quiso ofrecerles una clave para aliviar su condición de penados, y les hizo esta lacónica consideración: «No tenéis por qué preocuparos. ¿Sois presos? Pues, ¡jea!, a ser buenos presos, y no ten-

dréis ningún problema». La euforia de los presos se convirtió en furia, y no fue fácil calmarlos. El verbo «ser» fue para ellos como una puñalada verbal; pareció consolidar su situación reclusa, petrificarla, hacerla perenne e inamovible. Ellos *están* en la cárcel, ciertamente, pero nadie debe osar decirles que *son* presos. Y en buena medida tienen razón estas gentes. El lenguaje *adensa* los ámbitos de vida, les confiere una *solidez* especial.

Estas consideraciones nos permiten interpretar ahora con toda lucidez y hondura la frase de Teresa a su prometido. Lo triste para ambos era la despedida, el alejarse para siempre después de un noviazgo feliz y prometedor. ¿Por qué indica Teresa que lo importante es evitar la despedida para no hablar, *pues lo que hace daño es hablar*? Porque el lenguaje da un vigor especial a lo que se vive, le confiere perfiles netos, pone ante la vista lo que está sucediendo y lo hace particularmente expresivo, en casos hiriente.

Una vez realizada esta experiencia en el área de Literatura, el alumno oye en clase de Ética afirmar, por ejemplo, que debemos ser extremadamente cuidadosos con el lenguaje, que la maledicencia encierra particular gravedad y negar el saludo puede suponer un fallo ético notable por su poder destructor de las relaciones humanas. No necesitará prolijas expli-

caciones para comprender la profunda razón de tales afirmaciones y el amplio alcance que tienen en la vida humana. Él ya sabe que el lenguaje, bien entendido y vivido, es *vehículo de la creatividad*, antes de ser *medio para comunicarse*. A menudo hablamos sin tener nada que comunicarnos. Lo hacemos para crear lazos de convivencia e incrementar la amistad. De ahí que negar el saludo signifique *rehuir la creación de vínculos*, romper una relación de convivencia. Por otra parte, emitir un juicio negativo sobre una persona puede hacerle a esta un daño grave, porque, aparte de lo que se afirma, tal juicio es, de por sí, *signo de ruptura*. Al pronunciarlo, se aleja a la persona afectada, se la declara indigna de figurar en el consorcio de las personas de bien. Estos gestos de aversión son, con frecuencia, más dañinos que los contenidos expresados. Hay frases que apenas dicen nada, pero son temibles por su contundencia expresiva. Me empiezas a hablar de alguien, y yo te corto diciendo: «Por favor, no me hables...». No he dicho nada concreto. Nadie me puede reprochar que haya mentido o criticado, pero he reaccionado con un gesto despectivo que deja fuera de juego a la persona afectada. Ya lo verás; te va a ser difícil liberarte de la impresión que esta actitud mía te ha producido.

Queda patente en este ejemplo la fecunda colaboración que pue-

de darse entre diversas áreas: Lengua, Literatura, Ética...

### El pan y el vino, símbolos de amistad

En el *proceso formativo* se subraya que invitar a comer en la propia casa significó desde antiguo el deseo de «compartir el pan y el vino de la amistad». Es una frase hecha, que, de puro cotidiana, parece transparente. Pero, ¿comprende el alumno, con sólo oírla, la razón profunda de lo que en ella se indica? Lo comprenderá a fondo una vez que haya asimilado una serie de ideas que se van explicando en diferentes áreas a través de los estudios escolares.

1) En *Ciencias de la Naturaleza* aprende todo lo que implica el cultivo de las plantas, sus condiciones de crecimiento, maduración y fecundación; y se familiariza con el «ciclo de las rocas» y el «ciclo del agua» (evaporación del agua en los océanos, desplazamiento del vapor de agua debido al viento, condensación de tal vapor en forma de nubes a causa de diversos factores que provocan el enfriamiento de la atmósfera, caída del agua a la tierra...) y descubre el papel del sol como fuente primaria de energía...

2) En el *proceso formativo* se habitúa a pensar de forma *relacional*—no meramente *relativista*— y, con ello, se dispone para ver vibrar en

una sencilla espiga de trigo toda una serie de realidades intervinculadas fecundamente: el campesino que recibe de sus mayores el arte de trabajar la tierra y unas semillas, que confía a la madre tierra; el océano, la lluvia, el sol... Esta forma sinóptica de ver el trigo le permite contemplar el pan, no como un *objeto* que ocupa cierto lugar en la mesa y puede servir de alimento, sino, además de ello y en un nivel superior, como el *fruto de la confluencia fecunda de muy diversas realidades*. Esa confluencia es un primer anticipo de lo que será entre las personas la relación de *encuentro*. Nada extraño que partir el pan, repartirlo y compartirlo sea un *símbolo* espléndido de la amistad entre el anfitrión y el huésped. Ese modo de contemplar el pan es *silencioso*: atiende, al mismo tiempo, a diversos aspectos de la realidad, los enriquece mutuamente, les confiere su pleno sentido.

Advierta el lector que los profesores de Ciencias de la Naturaleza no hablaron en clase del simbolismo, ni del valor de la amistad, ni de la manera relacional de contemplar las realidades del entorno, pero pusieron las bases para que el alumno comprenda el sentido más hondo de todo ello cuando lo oiga explicar. Al exponer el contenido de su área, están colaborando eficazmente a la *formación integral del alumno*, con lo que implica de educación en creatividad y valores.

## Plan del libro

Para asumir el espíritu de la LOGSE y lograr las metas que propone a la Enseñanza Primaria y Secundaria, debemos realizar las tres tareas indicadas anteriormente al explicar «Cómo hacer viable y eficaz la labor tutorial de cada profesor». Vistas en su mutua implicación, constituyen el método que propongo para conferir a todas las actividades académicas su verdadero carácter *formativo*. El centro de gravedad de este método radica en el *proceso formativo* (tarea 2ª) que será esbozado en el capítulo 2. Si se estudian diversos temas en distintas áreas, de forma transversal, es porque son decisivos para el desarrollo de la personalidad del alumno, no por ser *recurrentes*. Las diferentes áreas quedan integradas en una misma labor formativa merced a la luz que arroja el análisis del *proceso formativo* que debemos seguir para lograr una educación integral. Esta labor *integradora* constituye la función por excelencia de la filosofía en los estudios de Enseñanza Primaria y Secundaria.

Al vivir dicho *proceso formativo*, descubriremos con creciente claridad que no somos nosotros, los educadores, quienes seleccionamos unos temas con el propósito de transmitirlos a los alumnos a través de las diversas áreas. Recordemos que nuestra tarea específica como seres humanos consis-

te en desarrollar nuestra personalidad mediante el cumplimiento de las exigencias que nuestro ser nos impone. Estas exigencias son las del encuentro. Según la investigación actual más cualificada, los seres humanos vivimos como personas, nos desarrollamos y perfeccionamos fundando toda una serie de encuentros. Al encontrarlos, vamos descubriendo los diferentes valores según ellos mismos *se van haciendo valer*, es decir: *se van revelando como algo que pide ser realizado*.

Entre tales valores figuran, sin duda, los señalados por la Ley como «temas transversales», pero no se presentan meramente yuxtapuestos en una lista, sino *en estado naciente*, es decir: en el momento apropiado para mostrar toda su eficacia y su relevancia. No tiene, por ello, sentido «enseñar» valores como si fuera un contenido doctrinal entre otros. Lo que procede es disponer el ánimo del alumno para que sea capaz de asumir activamente la llamada de los valores y, de esa forma, conocerlos profundamente y realizarlos en su vida. Ello le permitirá adquirir las seis capacidades o habilidades que señala la Ley —saber pensar, razonar...—, y llevar a cabo las siete formas de educación que señala: educación ambiental, educación moral y cívica, etc. Con la mera exposición de diversas cuestiones sobre la necesidad de cuidar la salud y el medio ambiente y fomentar la paz..., no se

logra formar al alumno debidamente en tales aspectos. Hace falta ayudarle a adquirir una formación sólida que le inspire una actitud creativa, que *por impulso interno* es generosa, abierta, colaboradora, respetuosa, solidaria, decidida, afanosa de buscar la verdad, y mantenerse en ella.

## Necesidad de seguir un curso de formación

Si tan decisivo es este *proceso formativo*, resulta indispensable que los alumnos lo sigan, a fin de que se acostumbren a pensar de forma *relacional*, a través de ejercicios y experiencias reiteradas. A lo largo de este curso interactivo irán cobrando pleno sentido en el espíritu del alumno mil y una enseñanzas que ha recibido en las diferentes áreas porque mostrarán toda su eficacia educativa. Por el contrario, si las distintas enseñanzas quedan dispersas a lo largo de los cursos y no se integran en una

visión de conjunto, el alumno saldrá del centro *bastante informado* pero no *bien formado*.

Sería ideal que todos los profesores realizaran alguna vez este *curso de formación*, para comprender por sí mismos la razón profunda en virtud de la cual, tras elaborar cuidadosamente un *plan educativo*, se destacan ciertos temas de sus áreas como decisivos para la función tutorial. Pero no es absolutamente necesario. Pueden colaborar eficazmente a la formación integral de los alumnos si explican de forma penetrante las cuestiones que se indican en el capítulo 3 y otras semejantes que ellos mismos se cuiden de seleccionar. Cuando se sobrevuelan las distintas áreas después de haber estudiado a fondo el proceso de formación de la personalidad, se descubre el inmenso partido que se puede sacar del estudio de las mismas en orden a una formación integral de los alumnos. Hemos de reconocer que hasta el presente sólo hemos aprovechado un tanto por ciento mínimo de tal fecundidad.



## Función del profesor-tutor según la LOGSE

**E**L ESPÍRITU que inspira el programa ministerial de acción educativa queda plasmado en unos treinta temas básicos. Debemos ponerlos ante la vista y analizarlos, a fin de advertir su afinidad con las cuestiones que deciden el proceso de desarrollo personal, y descubrir en qué sentido y hasta qué punto pueden las diferentes áreas ayudar a conocerlas profundamente. Señalo a continuación algunos temas y ofrezco un primer esbozo de interpretación de los mismos, a la luz que se desprende del *proceso formativo* que se expondrá en el capítulo 2. Luego analizaré las nueve líneas de orientación tutorial.

---

### Principios de orientación e intervención educativa. En qué consiste la labor tutorial

1) El profesor de Secundaria está llamado no sólo a instruir o enseñar, sino, desde luego, a *educar*, lo que significa, entre otras cosas, guiar a sus alumnos, asistir-

les, *orientarles*. Orientar implica saber prever, y esto, a su vez, supone conocer los procesos principales que puede el ser humano seguir en su vida. A tal conocimiento se opone el «analfabetismo de segundo grado», el desconocimiento del lenguaje propio de la vida creativa<sup>10</sup>. Tú tienes una idea, más o menos precisa, de lo que significa la *tristeza* y el *egoísmo*. Si sabes determinar la relación que hay entre esta actitud y aquel sentimiento, conoces el lenguaje propio de la actividad creativa y de la vida personal. De lo contrario, eres víctima del «analfabetismo de segundo grado», que todos padecemos en alguna medida.

2) «Los objetivos de la educación consisten en capacidades para desarrollar en los alumnos y alumnas»<sup>11</sup>. Estas capacidades surgen cuando se integran determinadas *potencias* y ciertas *posibilidades*. Con sólo sus potencias, el hombre no puede ser creativo. Necesita recibir de su entorno ciertas posibilidades. Leonardo da Vinci disponía de potencias naturales sobre-



salientes: inteligencia, imaginación, habilidad, sensibilidad artística..., pero careció de las posibilidades que hacen posible el volar. Hoy día cualquier persona medianamente dotada puede surcar los aires e incluso pilotar una aeronave, porque nuestra sociedad ha recibido de las generaciones anteriores un elenco de posibilidades que hacen viable tal actividad.

Supongamos que tienes «musicalidad» —es decir: sentido para la música—, una capacidad muscular normal y las dotes necesarias para leer una partitura, entenderla y reproducirla creadoramente. Si deseas adquirir la capacidad de tocar un instrumento musical, necesitas una serie de posibilidades que deben venirte dadas de fuera: un instrumento concreto, algunas partituras, un método adecuado... Todo ello supone una trama de realidades que superan ampliamente el alcance de tu persona individual. Si recibes estas *posibilidades* y estás dotado de aquellas *potencias*, puedes adquirir la capacidad de tocar, es decir: de *crear* o *re-crear* formas musicales en un instrumento.

Una mujer abraza sentimientos de cariño y cuida a su hijo con ternura de forma espontánea, pero carece de un horizonte cultural amplio que le permita descubrir que dicha actividad implica un grado de actividad creadora muy alto. Si se lo hago ver, le abro en su vida un horizonte de plenitud y de honda satisfacción y felicidad.

Mi explicación le otorga una serie de *posibilidades* de clarificación del sentido de su existencia y del valor de cada acción. Unidas estas posibilidades a las potencias naturales que ya posee, esta mujer adquiere una *capacidad singular*: la de realizar las actividades cotidianas con clara conciencia de su alto valor.

3) Los contenidos educativos no (han de ser) sólo de conceptos, sino también de procedimientos, o modos de saber hacer, y de actitudes, que incluyen normas y valores. Un profesor de Literatura no realiza bien su tarea formativa si se limita a transmitir ideas, por excelente que sea su forma de hacerlo. Debe enseñar a los alumnos a *analizar críticamente* las obras literarias y sacar a la superficie sus más hondos valores humanísticos. Al hilo de tal análisis quedan al descubierto las actitudes y actos humanos que contribuyen a desarrollar la personalidad y, en la misma medida, encierran valor y constituyen para el hombre un cauce, norma o canon de acción.

La vinculación de *conceptos* (o contenidos) y *procedimientos* y *actitudes* (con sus correspondientes normas y valores) es una exigencia del conocimiento de las realidades más relevantes. Para conocer las dimensiones de una mesa, no hace falta movilizar y comprometer toda la persona: el amor, el sentimiento, la capacidad creadora...

Basta poner en juego una técnica adecuada de medición. La mesa es considerada como un *objeto*, que procede del latín *objectum*, realidad que está ahí frente a uno. Es vista como un mero objeto de observación, sometible a un análisis frío e incomprometido. En cuanto se trate de un objeto de conocimiento que no sea un mero objeto, sino algo más elevado en el rango de los seres —por ejemplo, una obra de arte, una institución, una persona...—, no es suficiente poner en marcha la capacidad intelectual de conocer. Debemos *respetar* esa realidad, *estimarla* en lo que es, no rebajarla de condición, establecer con ella una *relación reversible* de intercambio de posibilidades. El *conocimiento* debe aquí ir unido a la *acción creativa* y al *amor* —entendido, en un sentido muy sobrio, como estima del valor básico que supone el modo de ser propio de la realidad que se desea conocer—.

Según veremos en el capítulo 2, a lo largo de *El arte...*, se descubre con creciente claridad que para *pensar adecuadamente* hay que *vivir creativamente*, fundar diversos tipos de encuentro, y viceversa: al vivir creativamente se dispone uno para pensar *rigurosamente*, es decir, de forma *penetrante*, *abarcadora* y *de largo alcance*.

4) Las dimensiones transversales del currículum atraviesan las distintas áreas y se refieren a líneas de desarrollo personal de carácter general, como lo es principalmente el desarrollo moral y cívico. La necesidad de este tratamiento *transversal* de ciertos temas educativos se deriva del hecho de que esos temas decisivos han de ser vistos por el alumno desde *perspectivas distintas*, a fin de ir descubriendo paulatinamente su importancia en sí y su fecundidad para la vida humana. Cuáles son los temas que han de tratarse de esta forma transversal y de qué modo ha de hacerse tal tratamiento sólo puede descubrirse si se tiene una conciencia clara de cómo se desarrolla la personalidad humana.

5) El punto de vista de la orientación destaca que: a) educar es más que instruir o adiestrar; b) se educan personas concretas, individuales, con particularidades propias que la educación ha de respetar, aprovechar, enriquecer y contribuir a desarrollar; c) se educa la persona entera, y no sólo una parte suya, no sólo la inteligencia o su identidad social. *Educación significa preparar el ser humano* —que no es un objeto sino un «ámbito de realidad»— para *entreeverarse con otros «ámbitos»* y dar lugar a *diversos modos de encuentro*. Dicho entreeveramiento implica la persona entera, con su inteligencia, su voluntad, su sentimiento, su sensibilidad, su capacidad creadora en diversos órdenes...

6) Educar de acuerdo a estos

principios es responsabilidad de todo profesor. El tutor de grupo, sin embargo, tiene una especial responsabilidad en esa educación: ha recibido formalmente el encargo de hacer que la educación sea realmente educación, integral y personalizada. Esta indicación supone un enriquecimiento de la idea de enseñar. A partir de ahora, todos los profesores deben considerarse «tutores» —orientadores o formadores— y sentir como propia la tarea educativa del centro escolar. No pueden limitarse a transmitir saberes desencarnados de la vida. Han de educar a los jóvenes a asumirlos activamente y sacar las enseñanzas que de ellos se derivan en orden a la recta orientación de la propia existencia.

7) Como orientador, todo profesor ha de prestar a los alumnos un apoyo educativo. Se entiende por tal el conjunto de actividades que complementan, consolidan o enriquecen la acción formativa ordinaria y principal. Entre las diferentes formas de apoyo que se deben prestar a los distintos alumnos destaca una especial: la de motivarlos en el estudio y el desarrollo de su personalidad. Esa motivación pende de la elección de un ideal ajustado al propio ser. El hombre se mueve por ideales, que confieren sentido a todas sus acciones y actitudes. El ideal impulsa y corona todo el proceso de desarrollo de la personalidad. ¿Pueden las diferentes disciplinas ayudar al alum-

no a descubrir las «leyes» de su desarrollo personal?

8) La orientación ha de realizarse de forma concreta, individualizada. Junto con la individualización, la orientación educativa destaca todavía otro aspecto del currículo: el de su integridad, el de su relación con el desarrollo completo de la persona. Son contenidos del currículo no solamente los conocimientos conceptuales, o los procedimientos, sino también el desarrollo de actitudes, normas, valores y sentimientos: el desarrollo de la personalidad entera. Si la educación ha de ser integral, debe prestar atención singular al papel que representan en la vida humana las actitudes, sobre todo las opciones fundamentales, que deciden la orientación de cada uno de los actos. Esas actitudes penden de la posición que uno adopte respecto a los valores y las normas. De la relación que uno establezca con las normas y los valores se derivan los diversos sentimientos. El texto ministerial habla de la necesidad de promover el desarrollo de actitudes, normas, valores y sentimientos. Esa frase ha de ser rectamente entendida a fin de evitar malentendidos, porque las normas, valores y sentimientos no se «desarrollan». Habrá que precisar en pormenor de qué tipo de «desarrollo» se trata en cada caso.

9) Entre los «objetivos de la acción orientadora» destacan los dos

siguientes: a) Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores. b) Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias, así como entre la comunidad educativa y el entorno social. La tarea a) exige un conocimiento aquilatado de los procesos a que se alude. La interacción fecunda a que alude la tarea b) implica una relación de «participación» en una actividad común. Lo que une de verdad a las personas es comprometerse en una tarea ilusionante que todos pueden llegar a considerar como algo propio, algo que les afecta por dentro y se convierte en un impulso y una meta. *Si se consigue una forma elevada de unidad, con su grado correlativo de creatividad, se supera la llamada «ruptura generacional».*

10) El apoyo ante la toma de decisiones sobre el futuro, la conexión con la familia y con el entorno productivo y cultural, y, en general, el trato particular que se establece entre el profesor y el alumno contribuyen sobremanera a que las experiencias escolares y extraescolares puedan ser integradas progresivamente, convirtiéndose en elementos de referencia de proyectos de vida cada vez más autónomos. Estos *proyectos de vida* sólo pueden ser realizados de forma lúcida y adecuada cuando se

dispone de una orientación sólida, un ideal ajustado al propio ser, que es de donde procede el sentido de la propia existencia. De nuevo advertimos la necesidad de conocer a fondo el proceso de crecimiento del ser humano, las «leyes» del desarrollo personal.

11) Es función del tutor «facilitar la integración de los alumnos en su grupo y en el conjunto de la vida escolar y fomentar en ellos el desarrollo de actitudes participativas. Para adoptar una actitud de respeto, convivencia y participación se requiere orientar la vida hacia el ideal de la unidad y considerar el encuentro, bien entendido, como la clave del desarrollo personal. No basta insistir ante padres y alumnos en que es necesaria la participación de todos en las tareas comunes. Se requiere una labor básica de formación, que haga ver por dentro y sentir hondamente que *la meta de la vida es crear formas elevadas de unidad*. Para quien está entusiasmado con el valor de la unidad, el hecho de participar en tareas comunes constituye un valor en sí, independientemente del éxito que se obtenga.

Una vez centrada la vida en torno al encuentro, como forma suprema de unidad, se descubre fácilmente que las diversas formas de *vértigo* constituyen otros tantos modos de *antivalor*, por cuanto destruyen la capacidad de crear verdadera unidad. Por el contrario, las experiencias de *éxtasis* en-

cierran máxima fecundidad para la vida personal, ya que instauran formas de unidad muy elevadas. Ello nos permite comprender las verdaderas causas de la escasa participación de muchos padres en la vida escolar. El vértigo del activismo, de la diversión y la pereza..., se halla en la base del absentismo que tan a menudo lamentamos.

El vértigo de la ambición de dominar provoca el afán manipulador. La actividad manipuladora escinde a las personas —al manipulado y al manipulador— y desgarrar el tejido de la sociedad. Si el profesor manipula en algún aspecto a los alumnos —intentando forzar su adhesión a algún tipo de «ideología» sin ofrecerles razones que avalen tal conducta—, no puede esperar que reine en la clase un clima de verdadera convivencia.

12) Entre las actividades del tutor destacan las siguientes: a) Organizar actividades de acogida al principio del curso; b) promover y coordinar actividades que fomenten la convivencia, la integración y participación de los alumnos en la vida del centro y en el entorno: elección de representantes, fiestas y excursiones, actividades culturales y extraescolares, etc.; c) preparar visitas a empresas, servicios, lugares de ocio, etc., con la colaboración de los padres. Estas actividades sólo pueden ser realizadas con pleno sentido y, por

tanto, con gozo y provecho si se actúa bajo la inspiración de una sólida teoría del juego creador, la fiesta, los diferentes «ámbitos de vida»<sup>12</sup>... La teoría actual de la creatividad nos advierte que un centro escolar debe ser un *lugar de encuentro* si quiere ser una *fuerza de formación*, no sólo de *información*. Si es un «lugar de encuentro», tiene espíritu acogedor respecto a los alumnos que se incorporan a sus aulas. Las actividades de acogida realizadas al comienzo del curso tienen por fin expresar el espíritu de concordia y colaboración que anima toda la vida del centro. Si existe tal espíritu, esas actividades presentan un sentido cabal. De lo contrario, se reducirán a un mero rito vacío, que apenas dejará huella en el alumno.

### Algunas líneas de acción tutorial y orientadora

#### 1ª Enseñar a pensar

«Seguramente, la línea de acción tutorial y orientadora más cercana a lo que son los aprendizajes escolares tradicionales es aquella que se refiere a *aprender a pensar*. Este aprendizaje de estrategias generales de pensamiento ha de ser objeto de instrucción explícita, una instrucción que puede y debe

realizarse a través de las diferentes áreas, puesto que, además, aprender a pensar aparece explícitamente como objetivo, como capacidad que los alumnos han de adquirir en todas las áreas. La culminación de aprender a pensar está en aprender a aprender». Cada área enseña a los alumnos a pensar, a razonar de forma rigurosa y eficaz a medida que va exponiendo sus contenidos con el método adecuado a la materia que estudia.

Suele decirse a menudo que las Matemáticas y la Lengua son particularmente aptas para formar en los alumnos la capacidad de pensamiento y razonamiento abstracto y formal. En la Enseñanza Secundaria Obligatoria, todas las áreas deben desarrollar en los alumnos capacidades de *análisis de la realidad*, de *reflexión y crítica*, de imaginación y *razonamiento* acerca de alternativas diversas. Los matices particulares que el enseñar a pensar adquiere en las distintas áreas contribuyen, además, a formar de manera integral en los alumnos esa capacidad de pensar que dista mucho de ser simple y que, por el contrario, tiene múltiples aspectos. Algunos de estos aspectos quedarán de manifiesto cuando destaquemos una serie de temas que deben subrayar las distintas áreas en orden a *formar* a los alumnos, además de *informarlos*. Resolver problemas matemáticos, por ejemplo, ayuda sobremanera a cultivar la perspicacia, a saber en-

focar las cuestiones desde perspectivas diversas a fin de buscar vías de solución. Descubrir, al hilo de la Historia, cómo se fueron construyendo los imperios y por qué motivos entraron en decadencia resulta instructivo para ver cómo hemos de comportarnos si queremos garantizar nuestro desarrollo personal. El mero estudiar con cierta hondura las distintas disciplinas aporta numerosos elementos formativos.

Además de esta forma diversificada de aprender a pensar, debe ejercitarse otra, no menos importante y fecunda, por cuanto fundamenta en buena medida todas las demás. Me refiero al modo de *pensar relacional* que se ejercita en el *proceso formativo*. El miedo al *relativismo* frenó durante siglos la investigación del *relacionalismo*. Debemos llevarla a cabo sin la menor vacilación, porque es la vía adecuada para superar de raíz la tendencia inveterada a escoger entre el *subjetivismo* y el *objetivismo*: o se le da toda la importancia al objeto, con lo cual el sujeto pierde capacidad creadora, o se le concede al sujeto, que queda así escindido de la realidad, con el empobrecimiento consiguiente. Hoy día los jóvenes suelen tender al *relativismo subjetivista* como por una especie de fuerza de gravitación. Hemos de ayudarles a neutralizar esta propensión si no queremos montar sobre arena nuestra labor educativa.

## 2ª Enseñar a ser persona, a desarrollar la personalidad

«La culminación de todos los aprendizajes y, por tanto, el núcleo y meta de la educación es aprender quién es uno mismo y llegar a serlo. La formación del concepto de sí mismo y de la identidad personal, de un autoconcepto e identidad que definirán el proyecto de vida es un elemento esencial de la educación, un elemento que ha de impregnar las distintas áreas del currículo y que el profesor tutor ha de cuidar con esmero». «En particular, la construcción de una imagen positiva de sí mismo es, sin duda, un objetivo prioritario de la acción educativa, que tiene que ver con la educación de la persona como tal. Es un objetivo no menos importante que la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades. Es necesario, por eso, que el maestro, principalmente el tutor, conozca las líneas básicas del desarrollo de la identidad personal, de sus momentos evolutivos y de los factores que la favorecen, para desarrollar una práctica docente y tutorial que contribuya a ese desarrollo»<sup>13</sup>.

Indudablemente, para realizar la labor formativa que la Ley asigna a cada una de las áreas, el profesor que las imparte debe conocer a fondo las leyes del desarrollo personal del ser humano. Pero ese conocimiento no implica sólo tener una idea de las fases del desarrollo tal como las estudia la

Psicología evolutiva. Requiere seguir un proceso de maduración personal en el cual *pensar con rigor y vivir creativamente* se impliquen y enriquezcan. «Toda la educación, por tanto, puede concebirse como el esfuerzo sistemático para ayudar a las jóvenes generaciones a convertirse en personas. La educación se propone el desarrollo integral de la personalidad. No se insistirá nunca lo suficientemente en ello»<sup>14</sup>. Bajo esta luz, la educación es, ante todo, educación en la virtud, en la excelencia de las cualidades, en el desarrollo de estas, de forma que cada persona llegue a ser realmente, de hecho, de manera cabal, aquello que potencialmente ya es, aquello que está llamado o llamada a ser.

Cada ser humano nace dotado de «personidad», término que acuñó Xavier Zubiri para expresar la condición personal básica. Esta condición implica la capacidad y la necesidad de crecer de forma reflexiva y programada. El ser humano puede y debe ir configurando una personalidad determinada, que le confiera una identidad personal propia. Esa personalidad constituye una especie de «segunda naturaleza», que se va perfilando a medida que se vinculan activamente las potencias que posee cada ser humano con las posibilidades de diverso orden que recibe de su entorno.

«Donde más trascendencia, sin duda, tienen las experiencias que contribuyen a la formación de la

identidad es en la familia. Esto es así por las características del niño cuando nace y por el tipo de relación que establece con los padres. Más tarde, la escuela le proporciona al niño un escenario nuevo, una organización social más compleja, nuevas vivencias con adultos y con iguales. Junto con ello le plantea la necesidad de enfrentarse a un mundo real más amplio con el que empieza a estar en contacto de modo más objetivo, exigencias nuevas en la realización de todo tipo de tareas»<sup>15</sup>. *Hogar y escuela* son dos ámbitos formados por el entrecruzamiento de realidades que ya son, a su vez, «ámbitos», no meros objetos o medios para ciertos fines ajenos a ellos. Estos dos ámbitos de vida presentan características diversas. Lo normal es que el ámbito familiar esté caracterizado por la homogeneidad en cuanto a afectos, creencias, costumbres, valoraciones. El ámbito escolar, en cambio, puede presentar cierto pluralismo o diversidad de pareceres respecto a multitud de cuestiones. En principio, tal pluralismo supone riqueza, por cuanto es una oferta de diversos puntos de vista. Si éstas diferentes perspectivas no pueden ser debidamente valoradas por el niño o el joven, en orden a seleccionar las más adecuadas para su desarrollo personal, se produce *desconcierto* en su espíritu, y el *desconcierto se traduce pronto en apatía*. Al no saber optar con conocimiento de causa, el niño y el joven acaban sucumbiendo a la ten-

tación de afirmar que les da lo mismo lo uno que lo otro.

Otro efecto negativo de dicho pluralismo se produce, a menudo, cuando existe oposición entre ciertas maneras de concebir la vida en la escuela y las que los niños y jóvenes están viviendo en sus hogares desde el comienzo de la vida, de modo que constituyen sus *raíces intelectuales, volitivas y sentimentales*. El niño y el joven pueden sentirse, así, zarandeados en su interior, en el núcleo de su identidad personal, y entrar en un peligroso estado de zozobra espiritual. A fin de evitar este riesgo y velar por el derecho a la propia identidad, en la escuela se ha de promover un clima de contraste cultural basado en principios de no jerarquización, así como de respeto y tolerancia a la diversidad. Para sentir estima de sí mismos y confianza en sus propias posibilidades, el niño y el joven necesitan tener un alto concepto del ámbito que ha constituido el lugar del encuentro primero y primario de su vida: la familia. Si observan que, en el centro escolar, personas a las que consideran de rango superior valoran negativamente lo que es para ellos esencial en su vida, sentirán un movimiento de rechazo, y su espíritu quedará peligrosamente escindido. La forma de salvar este peligro es que reine en la escuela un clima de «respeto y tolerancia». Pero conviene precisar qué se entiende exactamente por lo uno y lo otro. Si se cree que ser *tolerantes*

significa no decantarse en favor de ninguna posición, no mostrar la superioridad de ninguna forma de pensar y vivir sobre otras, se cae en una actitud de *indiferencia superficial*, que impide fundamentar sólidamente las propias posiciones. Al afirmar el texto ministerial que «en la escuela se ha de promover un clima de contraste cultural basado en principios de no jerarquización», tal vez quiera indicar que no se ha de establecer rango alguno entre las distintas concepciones de la vida que se expongan, a fin de que nadie estime que se infravalora la que él o su familia consideran como básica en la vida. A mi entender, la solución no radica en evitar todo juicio de valor sino en dar razones sólidas de las propias valoraciones y preferencias, sin despreciar las que manifiesten los demás, sino destacando lo que también ellas puedan presentar de valioso. De esta forma, el niño y el joven van abriéndose a diversos modos de ver la vida y aprendiendo a situar la propia perspectiva entre otras diferentes, que presentan ciertas razones que las avalan. Con ello ganan poder de discernimiento, y no se ven lesionados en sus sentimientos más íntimos.

### 3ª Enseñar a configurar la propia identidad personal en vinculación al entorno

La configuración de la identidad personal del alumno —tarea que

implica el logro de cierta autoestima, un alto concepto de sí mismo, una buena imagen corporal y un satisfactorio desarrollo del «yo»— puede y debe favorecerse en todos los ámbitos de la enseñanza. Todo profesor ha de sentirse llamado a contribuir, a través de su propia materia, a desarrollar el sentido de la identidad personal o, lo que es igual, a desarrollar una identidad personal con sentido, *significativa* para cada cual. El sentimiento de autonomía ha de ser delimitado en un marco de normas sociales —un marco derivado de principios de orden— que establecen los padres, los maestros y otros adultos.

El niño tiene que desarrollar el «sentido de iniciativa». Este sentido ha de ser regulado por la conciencia, que es evaluadora y no sólo observadora de uno mismo. Al adquirir conciencia de sí, se desarrolla el juicio y el sentimiento *moral*. De forma progresiva el niño irá construyendo una moral autónoma nacida de la cooperación y basada en el respeto mutuo y en la solidaridad.

### 4ª Enseñar a convivir

El aprendizaje de la convivencia en la escuela se produce no tanto a través de la instrucción explícita, cuanto a través del modo en que en ella se convive. Comunicarse, cooperar, ser solidario, respetar las reglas es algo que, ade-

más de ser objeto de enseñanza, ha de constituir el entramado de la vida escolar. Enseñar a convivir tiene que ver con una de las funciones esenciales del centro escolar: la de *contribuir a la socialización de los alumnos*.

Esta tarea socializadora sólo es viable: 1) si se tiene un concepto cabal del «encuentro», del papel central que este representa en el desarrollo de la personalidad humana, de sus exigencias y frutos, de su vehículo expresivo —el lenguaje, el silencio y la imagen—; 2) si se convierte el centro escolar en un *lugar de encuentro*. Al hacerlo, el centro complementa la función educativa de la familia. La familia, en condiciones normales, es un lugar de encuentro, el primero y primario, y la gran función de los padres, como educadores, es facilitar a los niños, desde el nacimiento, un lugar de acogimiento y de confianza *incondicionales*. Sólo con ello prestan ya un servicio decisivo a la tarea educadora. Si saben ir inculcando a sus hijos algunas ideas sobre el sentido profundo de lo que es el hogar y cuanto en él acontece, ese servicio adquiere una peculiar relevancia. Es muy posible que buen número de padres no estén preparados para realizar esta segunda tarea. Es la escuela la llamada a colmar debidamente tal laguna, facilitando a los alumnos la posibilidad de *encontrarse* y ayudándoles a *comprender* el alto valor formativo del encuentro. La experiencia cotidiana

cobra todo su relieve y su valor cuando el que la vive sabe descubrir su sentido y su alcance. Por su parte, los conceptos cobran toda su envergadura cuando son encarnados en la propia vida. *La función específica de la escuela es integrar ambos aspectos.*

### 5ª Enseñar a ser solidario y sociable

Comunicarse, cooperar, ser solidario, respetar las reglas es algo que, además de ser objeto de enseñanza, ha de constituir el entramado de la vida escolar. La auténtica *comunicación* entre personas no implica sólo el intercambio de mensajes, sino la fundación de vínculos, de ámbitos de convivencia. Para verlo, hay que profundizar en lo que significa radicalmente el lenguaje y el hecho de «tener el don del lenguaje», o, dicho con más precisión, de «ser locuente». *Cooperar* significa participar en una tarea común que implica algún valor. Esta participación genera un modo elevado de unidad. *Ser solidario* supone una estima profunda de los demás y de su existencia concreta, con sus problemas y anhelos. Esta actitud inspira la voluntad de prestar atención a las apelaciones que se nos hagan y colaborar. Todo ello sólo es posible cuando uno adopta la generosidad como actitud básica en la vida y se orienta hacia el ideal de la unidad.

*Respetar las reglas* es propio de

quien tiene libertad interior y no está sometido al afán de imponer en cada momento su propia voluntad. Cuando las reglas o normas son juiciosas, y, por tanto, fecundas, hacen posible la libertad creativa. La sociabilidad no es algo innato; es algo que *se aprende*, y los aprendizajes que la constituyen pueden muy bien ser considerados como destrezas o habilidades, es decir: *capacidades sociales*. Para adquirir esta capacidad de vivir plenamente la vida social, se requiere comprender por dentro, genéticamente, que la vida *personal* se desarrolla *comunitariamente*. No debe confundirse *persona* con *individuo*, ni *comunidad* con *colectividad*. Por tanto, ha de evitarse tomar la vida personal como algo *privado*, y la vida social como algo *público*. Es llamativo que incluso pensadores tan lúcidos como M. García Morente no hayan precisado con el debido rigor estos conceptos<sup>16</sup>.

### 6ª Enseñar a coordinar la independencia y la solidaridad

El rasgo más destacado de la nueva situación social del adolescente es la emancipación de la familia y la adquisición de autonomía personal e independencia social. La existencia de normas es especialmente importante para el adolescente porque le dan seguridad y le permiten confiar en que no será rechazado por el resto del grupo. Las normas, a su vez, están relaciona-

das con los «valores» o lo que el grupo considera digno de tener en cuenta... Pero una disciplina bien encauzada no resta libertad al adolescente ni merma su espontaneidad, siempre que se eviten los extremismos. La postura adecuada, por parte del adulto, del profesor, es ni criticarlo todo ni excusarlo todo. Cuando un joven se percata de que, para desarrollarse cabalmente y ser feliz, debe aprender a coordinar *emancipación y felicidad, autonomía y solidaridad, independencia y colaboración, sujeción a normas* (vinculadas a valores) y *capacidad de iniciativa libre*, da un salto de gigante hacia su madurez como persona. Esa lucidez ha de adquirirla a través de un *proceso formativo* que siga un método adecuado. Si se entiende emancipación y fidelidad, autonomía y solidaridad, independencia y colaboración como términos «contrastados» —que se complementan— y no como términos «dilemáticos» —que se oponen entre sí—, se llenará de contenido fecundo cuanto se afirma en *Secundaria Obligatoria* acerca de la contribución que deben aportar las diferentes áreas a la tarea de enseñar a convivir. De lo contrario estaremos ante meras formulaciones vacías e inoperantes.

### 7ª Enseñar a comportarse de forma moralmente valiosa

Toda la educación persigue enseñar a comportarse. Esto, por con-

siguiente, no es objeto de un ámbito o de una actividad educativa específica, sino un elemento que ha de impregnar toda la educación. Enseñar a comportarse, por otro lado, tiene evidentes connotaciones *éticas*, aunque no debe entenderse en un sentido trivial o autoritariamente moralizador. El comportamiento es éticamente «bueno» cuando *se ajusta a la condición del ser humano, a su vocación y misión*. Al hacerlo, está «justificado», es «justo», tiene un valor ético positivo. El comportamiento humano es necesariamente «moral» o «ético» en el sentido de que debe estar orientado a la realización cabal del propio ser y de sus virtualidades. Al hombre la vida no le viene dada hecha; debe ir realizando mediante la elección de determinadas posibilidades. Comportarse de una forma o de otra decide su modo de ser, esa segunda naturaleza que va adquiriendo, quiera o no, a lo largo de su vida.

Enseñar a convivir y enseñar a ser persona forman parte del enseñar a comportarse. La rebeldía, el rechazo de valores, la crítica, el tomar distancias frente a las generaciones adultas, a los poderes dominantes o a la sociedad en su generalidad es un síntoma de madurez, de mucha madurez, y es una forma de adaptación a un entorno, a una sociedad, considerados, por lo demás, adversos. Esta última afirmación, si no se la matiza cuidadosamente, es insosteni-

ble. Sólo implica madurez espiritual la actitud de rebeldía si se rechazan antivalores, no valores, y si se distancia uno de las generaciones adultas debido a un fallo de estas lúcidamente detectado, no por la simple satisfacción de enfrentarse a personas de otra generación. Como veremos en el capítulo 2, la libertad y la autonomía auténticas no implican distancia de *alejamiento* sino de *perspectiva*.

### 8ª Enseñar a adaptarse al entorno

«A menudo, el aula o el centro educativo es el lugar donde vienen a parar problemas originados en otra parte». Para estos (los alumnos) y también para la sociedad es mucho *mejor* que los problemas de inadaptación social aparezcan y se den *en un lugar educativo* y no fuera de él. Los centros educativos han de ser espacios en los cuales sea posible afrontar estos problemas y no sólo afrontarlos sino anticiparse a ellos. Es tarea del centro escolar preparar a los niños y jóvenes de tal forma que el influjo sobre ellos de la sociedad («la familia, la calle, el grupo de compañeros, los medios de comunicación...») no sea determinante. Eso se logra si la formación impartida en el centro dota a los alumnos de poder de discernimiento, de capacidad de prever, juzgar y optar debidamente. Por ejemplo, hoy se subraya y se deplora el poder avasallante de



los manipuladores. Ciertamente, el lenguaje y la imagen facilitan recursos poderosísimos a los afanosos de poder que disponen de los medios de comunicación. Pero no es menos cierto que, si un niño y un joven disponen de la preparación adecuada, se hallan en buena medida inmunizados contra la capacidad seductora y falsificadora de los manipuladores. El manipulador tiene el éxito asegurado cuando opera sobre un pueblo poco preparado intelectualmente y escasamente creativo en el aspecto espiritual. Enseñar a comportarse bien y adaptarse al entorno implica dotar al alumno de claves de orientación certeras que le den libertad interior frente a las astutas sollicitaciones que recibe del exterior y a las tendencias interiores que lo incitan a adoptar actitudes unilaterales.

### 9ª Enseñar a tomar decisiones

Nuestras vidas se deciden, en mayor o menor medida, en lo que nosotros mismos decidimos. Ser capaz de tomar decisiones acerca de uno mismo, de la propia vida, del propio futuro es, seguramente, la más necesaria de las capacidades. Haber aprendido a decidir es el mejor de los aprendizajes. La madurez para decidir es uno de los elementos esenciales, quizá el central, de la madurez personal. Para optar de forma lúcida y certera se requiere conocer de cerca

las leyes del desarrollo personal y el papel decisivo que representa en la vida el ideal que uno adopta. Optar implica asumir unas posibilidades y dejar otras de lado. Esa *asunción activa* de posibilidades implica *creatividad*. Uno crea su «segunda naturaleza», la que uno desea configurar para realizar el ideal o vocación. El que elige en función del ideal, no de sus apetencias inmediatas, es *libre interiormente*. Para tomar opciones adecuadas, hay que aprender a desdoblarse en cierta medida, ganar *distancia de perspectiva* respecto a uno mismo, evitar toda *inmediatez fusional* con los propios intereses y las pulsiones internas. A menudo actuamos sin tomar la debida distancia, en una especie de *entrega embriagadora* que nos sumerge en un estado de somnolencia agradable. Hemos de estar *cerca a cierta distancia*. Es la única forma de captar el *sentido* de nuestras decisiones y nuestra actividad. Toda decisión *responsable* (consciente de su sentido) implica compromiso personal, pero este compromiso no entraña inmediatez fusional, sino *integración*, que coordina la cercanía y la distancia. Esta coordinación armoniza diversas vertientes del propio ser: elementos cognoscitivos, volitivos, afectivos...

La orientación vocacional es considerada, en la actualidad, un objetivo fundamental de cualquier sistema educativo, en función de la creciente diversificación de la

oferta curricular y las características de la sociedad actual en constante cambio y transformación. El desarrollo vocacional es una faceta del desarrollo personal, y este último tiene lugar en el ámbito educativo y sociofamiliar. El concepto de *vocación* presenta una notable complejidad y riqueza. Ha de ser analizado en vinculación con las leyes del desarrollo personal, a fin de darle todo su alcance y su sentido. El tutor debe orientar a los jóvenes de forma que no sólo tengan elementos de juicio suficientes para elegir de forma adecuada el tipo de estudios a realizar sino que sepan otorgar a sus actividades un auténtico sentido personal, el sentido que responde

a su más honda vocación como seres humanos.

### Valoración de estas orientaciones pedagógicas

Las indicaciones que hacen los textos ministeriales en orden a vincular la función de *profesor* y de *tutor* son indudablemente fecundas, por responder a un ideal *integral* de la enseñanza. Pero, si queremos que constituyan un programa educativo viable y eficaz, hemos de ordenarlas de modo que formen un cuerpo de doctrina *sistemático*. Esa ordenación la obtienen a lo largo del *proceso educativo* que se expone en el capítulo siguiente.

### Las cinco fases del proceso formativo

▮ «Existe un solo problema filosófico verdaderamente serio: juzgar si la vida merece o no merece ser vivida».

(A. CAMUS, *El mito de Sísifo*)

▮ «La primera fuerza motivante del hombre es la lucha por encontrarle un sentido a su propia vida».

(V. FRANKL, *El hombre en busca de sentido*)

▮ «Toda vida verdadera es encuentro».

(M. BUBER, *Yo y tú*)

**P**ARA ORIENTAR bien la actividad educativa, de modo que a los alumnos se les dé una «formación integral», como pide la nueva Ley de Educación, debemos conocer de cerca el proceso de desarrollo y maduración de la persona humana.

A la luz que nos otorga este conocimiento, es fácil descubrir las posibilidades formativas que encierra cada área y que puede y debe transmitir cada profesor a sus alumnos. Este proceso presenta, a mi entender, cinco fases, bien articuladas entre sí.

---

#### **Primera fase. Preparación para vivir hondamente la relación de encuentro**

La causa principal de muchos desarreglos psíquicos —depresiones, angustias...— es, según eminentes psicólogos actuales<sup>17</sup>, la sospecha de que la propia vida carece de sentido, es «absurda». Causa escalofrío, a este respecto, leer un poema desgarrado escrito por estudiantes universitarios de Heidelberg, la bellísima ciudad alemana:



«Gritamos hasta que el mundo se precipite sobre nosotros, hasta que sepa por qué tenemos que gritar...

Somos la generación sin moral porque no podemos creer en nada. Somos la generación sin sentido, un puro ser perdido en el vacío, una carcajada de angustia ante lo inefable»<sup>18</sup>.

¿Cómo es posible que unos seres humanos sin duda bien dotados y bien abastecidos de bienes culturales puedan sentirse vacíos y angustiados hasta el extremo de rendirse a la desesperación? Ellos mismos sugieren que ello es debido al hecho de que su vida está falta de sentido por no tener nada en que creer verdaderamente<sup>19</sup>. Al no orientar la vida hacia un ideal elevado, carecen de energía suficiente para configurar su modo de ser en tal forma que les sea posible fundar con el entorno modos valiosos de unidad, y dar, así, a su vida un sentido pleno. Esa configuración es la tarea propia de la moral<sup>20</sup>.

### El encuentro supera el «vacío existencial»

Vivir «sin moral» reviste especial gravedad en una persona porque *crecer es ley de vida*. El ciprés y la cebra crecen de forma espontánea, sin saberlo ni decidirlo. El ser humano tiene el privilegio de saber que tiene que crecer y tiene que saber hacerlo, de modo que se de-

sarrolle cabalmente y no se destruya. Por eso, antes o después, toda persona se plantea en serio la grave cuestión: «¿Qué va a ser de mí?»<sup>21</sup>. El animal no necesita plantársela. Le basta seguir el dictado de sus instintos para lograr un desarrollo normal. Sus instintos están regulados por la especie y aseguran la buena marcha de su decurso vital. El animal actúa a perfección con sólo dejarse llevar de sus instintos. Estos ajustan su conducta a las necesidades de su organismo y la conservación de la especie. Por eso el animal no puede equivocarse, ni se ve obligado nunca a arrepentirse de algo. Esta tranquilidad la compra a un alto precio: la de no poder ser creativo en ningún aspecto.

El ser humano no tiene «instintos seguros», tendencias que determinen su modo de actuar y garanticen su supervivencia. Sus instintos están abiertos a distintas formas de conducta. Tengo hambre, deseo calmarla, se me van los ojos detrás de un alimento apetitoso, pero no lo como *automáticamente*; puedo tomar ante él diversas opciones: dejarlo para más tarde, dárselo a otro necesitado, compartirlo... Esta capacidad de dar diversas respuestas a un mismo estímulo es la raíz de la libertad y la creatividad. Soy libre para responder de una forma u otra. Pero, ¿en virtud de qué elijo una respuesta entre varias posibles? Puedo elegir sencillamente en virtud de mis gustos y apetencias. Pero

estos no garantizan que tal elección esté bien hecha, se ajuste a mi modo de ser y al de las realidades que me estimulan. Un alimento puede apetecerme muchísimo, pero esta apetencia no me asegura que el comerlo sea para mí beneficioso y por tanto «deseable» de verdad. Necesito un criterio distinto para elegir. Ese criterio es el *valor*. ¿Me vale la pena tomar ese alimento en este momento y con el estado de salud en que me hallo? ¿Es *realmente valioso* ese alimento para mí en mi situación concreta? Obsérvese que, como persona dotada de inteligencia, no bloqueo la atención en el estímulo que recibo; capto en él la «realidad» que me estimula, y la veo en relación al conjunto de mi vida. Ese alimento puede gustarme y darme una satisfacción intensa durante un rato, pero, si daña mi salud, presenta para mí un valor negativo. No debo tomarlo. He de renunciar a él. Ya empezamos a descubrir una ley o constante del desarrollo humano: *Para conseguir un valor superior hemos de renunciar con frecuencia a valores inferiores*.

En un nivel superior, sucede algo semejante al entrar en relación con una persona. Esta puede presentar cualidades que susciten de inmediato mi apetencia y mi deseo de dominarla en alguna forma para ponerla a mi servicio, en un aspecto o en otro. Este dominio representa para mí un *valor* porque me reporta gratificaciones. Pero, como ser inteligente, debo

tomar distancia de ese primer valor que me encandila, para adoptar respecto a dicha persona la actitud que viene exigida por su forma de realidad. Es una *persona*, no un objeto dominable, poseíble y disfrutable. Desde niños hemos ido viendo que el modo auténtico de tratar a las personas viene inspirado por un amor oblativo, desinteresado, creador de modos de unidad muy elevados que reportan un gozo profundo y una confianza ilimitada. Merced a esta experiencia, intuimos que no sería justo reducir esa persona a mero medio para nuestra satisfacción. Merece un trato generoso y respetuoso que le permita tomar iniciativa respecto a mí. Esta forma de trato da lugar al *encuentro*.

A lo largo de la vida vamos comprobando que el encuentro, visto rigurosamente y en todas sus modalidades, nos eleva a lo mejor de nosotros mismos. De ahí inducimos que el ideal de nuestra vida, el valor supremo que representa el papel de clave de bóveda, es la fundación de modos relevantes de unidad. Cuando realizamos este «ideal», conseguimos *nuestra auténtica talla de seres humanos*. Si nos vemos muy por debajo de esta cima, sentimos decepción. En caso de que uno considere que su figura humana se *opone* al ideal y se halla, por tanto, en estado de envilecimiento, la decepción puede abocar a la honda amargura propia de la desesperación.

## El verdadero ideal del hombre es el encuentro

Si queremos desarrollarnos cabalmente, no debemos seguir la vía marcada por nuestros caprichos u ocurrencias. Nuestras opiniones más o menos improvisadas pueden ser geniales, pero también banales. No podemos exponernos a malograr nuestra vida por seguir una orientación equivocada. Tenemos que actuar con absoluta seguridad de que nuestras opciones básicas responden a las exigencias de nuestra realidad personal. Cuáles son estas opciones nos lo enseña la investigación más cualificada de este momento: la biología, la antropología, la teoría de la creatividad, la ética, la estética...

Múltiples experimentos y estudios han llevado a la Biología actual a la convicción de que el hombre es un «ser de encuentro»: vive como persona, se desarrolla y llega a madurez como tal creando relaciones de encuentro con los seres de su entorno: personas, instituciones, obras culturales, pueblos, paisajes, tradición, valores de todo orden... El ser humano nace prematuramente, en estado muy menesteroso. Sus sistemas inmunológicos, enzimáticos y neurológicos se hallan, al nacer, muy inmaduros. Ese anticipo de un año responde a una razón de insospechada importancia, a saber: que el bebé acabe de troquelar su ser fisiológico y psicológico

co en relación al entorno. El entorno del recién nacido es ante todo la madre, luego el padre y los hermanos. Para llevar a cabo esa labor de troquelamiento debe tejerse entre la madre y el bebé un ámbito de acogimiento y tutela, una «urdimbre afectiva» (Rof Carballo). Por esa profunda razón, los biólogos instan a las madres a que amamenten por sí mismas a sus hijos y los cuiden, ya que, al hacerlo con el debido amor y ternura, no sólo satisfacen sus necesidades biológicas sino que los «acogen»<sup>22</sup>.

En los últimos tiempos se han acumulado las investigaciones sobre la importancia del encuentro para la vida humana. Es su «elemento vital», su ámbito natural de configuración y desarrollo. Y ello hasta tal punto que Martin Buber pudo afirmar que «toda vida verdadera es encuentro»<sup>23</sup>. Si esto es así, el encuentro se convierte por derecho propio en el *centro de todo el proceso formativo*. Centro *dinámico*, porque constituye el impulso del desarrollo personal del ser humano<sup>24</sup>. Pero el encuentro no se da de forma automática con el mero acercarse las personas a las realidades que constituyen su *entorno vital*. Encontrarse implica *crear un modo de unidad* altamente valioso —por ser fecundo—. En consecuencia, la cuestión básica de la formación humana radica en descubrir las distintas formas de unidad que podemos crear con las realidades circundantes y hacernos

cargo de las condiciones que hemos de cumplir para ello. Es esta una investigación apasionante, que debemos abordar, siquiera someramente, para poner las bases del análisis profundo del encuentro.

## Formas distintas de unidad

Me agarro fuertemente a la mesa. Mi unidad con ella es intensa. Pero levanto las manos y, ¿qué queda? Nada. Tal forma de unidad no ha sido creativa, a pesar de su vehemencia. Deslizo la mano por la superficie alisada de un piano. Siento en mi piel la tersura del fino material, pero retiro las manos y sólo queda una leve y fugaz sensación de agrado. Se ha tratado de un modo de unión superficial, meramente tangencial. En esta experiencia y en la anterior, no he logrado superar la escisión entre el *dentro* y el *fuera*. La mesa y el piano siguen estando *fuera de mí*; no sólo son realidades distintas de mí, sino distantes, externas, extrañas, ajenas. Pero supongamos que soy pianista; levanto la consola, introduzco los dedos en el teclado e interpreto una obra. El contacto físico con el piano es semejante al que tuvo lugar anteriormente, pero ahora fundo un tipo de unidad muy valiosa con el piano, la partitura, la obra, el autor, el estilo y la época. El fruto de esta unión es *la obra musical*, que —como sabemos— no

existe realmente en la partitura sino en el momento de ser interpretada.

¿Qué diferencia advertimos entre esta forma de unidad y las dos anteriores? En ellas no había sino mera yuxtaposición, vecindad física; no una *interacción mutua*. Se trataba de una experiencia «lineal», que se iniciaba en mí y terminaba en la mesa y en la superficie del piano, visto como mueble. En la tercera experiencia se ha dado una confluencia de realidades que aportan ciertas posibilidades: el piano ofrece la posibilidad de sonar; la partitura, la posibilidad de re-crear las formas musicales de una determinada obra, creada por cierto autor dentro del marco de un estilo preciso, característico de su época; el pianista, la posibilidad de interpretar la partitura y dar vida a una obra musical sobre el teclado del instrumento. Al aprender la obra, voy asumiendo las posibilidades que me ofrece la partitura, y las *asumo activamente* en cuanto las recreo en el piano, dándoles un cuerpo sonoro. Esta capacidad de *asumir activamente unas posibilidades que permiten dar lugar a algo nuevo valioso* se denomina «creatividad».

## Primera aproximación al concepto de creatividad

Pocos términos se hallan tan prestigiados actualmente como el de

*creatividad*. Se intenta fomentar la creatividad en la empresa, en la investigación, en el arte, en la política, en la educación... Pero, ¿se sabe de modo preciso lo que implica la actividad creativa, qué exigencias plantea, cuál es su articulación interna, a qué metas se orienta? Suele entenderse por *creatividad* la capacidad de dar origen a una realidad nueva y sobresaliente. En este sentido es considerada como creativa la actividad de un gran artista, un escritor de calidad, un político genial... Esta calificación es justa pero parcial. Una realidad, ¿sólo es *sobresaliente* cuando se *sale de lo ordinario* y requiere condiciones *geniales* por parte de quien le da origen? ¿Puede tener lugar una actividad rigurosamente creativa en la vida cotidiana más sencilla?

Si vinculamos, al modo romántico, *creatividad con genialidad*, reducimos la capacidad creativa a un número muy restringido de personas y podemos sumir a la mayoría en abismos de frustración. Por el contrario, si descubrimos posibilidades creativas en la actividad cotidiana sin depreciar el concepto de *creatividad*, ampliamos insospechadamente nuestras posibilidades de desarrollo personal y revalorizamos la vida diaria. Estamos, obviamente, ante una cuestión de máximo interés para nuestro desarrollo personal. De ahí la necesidad de clarificarla a fondo.

La creatividad presenta diver-

sos grados. Uno de los más altos y excelsos viene dado por los grandes genios del arte, la ciencia, la filosofía... Todos admiramos sin límites a Johann Sebastian Bach, a Velázquez, a Platón, a Max Planck... Pero esta admiración justa no debe degenerar en una forma de encandilamiento encefalizador que nos lleve a reducir la capacidad creadora a esos casos privilegiados. Nos urge descubrir lo que es común a todas las formas posibles de creatividad, el núcleo de este modo de actividad fecunda.

Hemos visto anteriormente que somos creativos cuando *asumimos activamente unas posibilidades que nos permiten dar lugar a algo nuevo que encierra cierto valor*. Esas *posibilidades* permiten a nuestras *potencias* desarrollar sus capacidades respectivas y conseguir efectos sobresalientes. A solas, las *potencias* tienen un campo de acción muy limitado. Yo puedo ver, oír, agarrar objetos, pensar, imaginar, querer... Querer, por ejemplo, hablar con alguien a distancia. Pero el mero ejercicio de tales *potencias* no me lo permite. Necesito, como miembro de una determinada sociedad, que las generaciones anteriores hayan *transmitido* a esta un elenco de posibilidades suficientes para poder inventar el teléfono. Lo que aprende hoy un alumno en una escuela de telecomunicación ha sido facilitado, en muy buena medida, por investigadores que pertenecieron a generaciones ante-

rior. Nuestros antepasados disponían de *potencias* normales, a veces sobresalientes, pero no pudieron satisfacer su ilusión de dialogar con los amigos ausentes. Su sociedad carecía de las posibilidades necesarias para ello.

Estas posibilidades le vienen dadas a cada persona *desde fuera*. Las recibe de las realidades del entorno. En el caso del aprendiz de piloto, tales realidades son los profesores de la escuela y los autores cuyas obras formaron a estos. La *creatividad* es siempre *dual*, implica al menos dos realidades distintas. A solas no podemos ser creativos. Yo puedo tener una musicalidad extraordinaria, pero sin profesores que me transmitan cuanto se ha descubierto en el campo musical a lo largo de los siglos y sin instrumentos a mi disposición no lograré crear formas musicales, y ni siquiera re-crearlas como intérprete. El primer pastor que agujereó una caña y descubrió la posibilidad de crear melodías en ella se habrá sentido sin duda muy agradecido al hecho de que haya un tipo de realidades que le otorgan tal capacidad.

*La creatividad y la superación de ciertos esquemas, vistos como dilemas*

La condición «relacional» de la *creatividad* nos obliga a determinar con toda precisión cómo es posible al hombre convertir en

algo *propio* e interior lo que le es ajeno y le viene dado de *fuera*. Volvemos con ello al tema crucial de la *unidad*. Las realidades que nos rodean son, en principio, distintas de nosotros, y además externas, extrañas, ajenas. ¿Podemos unirnos a ellas de forma que *asumamos activamente* las posibilidades que nos ofrecen? En el caso del piano y la partitura, hemos visto que es posible. Preguntémosnos ahora en qué se funda tal posibilidad.

La respuesta debe ser inequívoca: esa posibilidad se basa en el hecho de que las realidades que nos ofrecen posibilidades no son para nosotros meros objetos o cosas; son «ámbitos de realidad», o sencillamente *ámbitos*. Recordemos una idea ya esbozada anteriormente y apliquémosla en este contexto. Un piano, como mueble, es un objeto: algo delimitable, asible, situable, manejable... Como instrumento, es una *fuerza de posibilidades*, asumibles por quien tiene la habilidad necesaria. Por tanto, no es un objeto cerrado en sí; es una *realidad abierta*, que ofrece posibilidades y las recibe, y abarca, por tanto, cierto campo. Es un «campo de realidad», un «ámbito». Por serlo, el pianista puede fundar con él una relación muy estrecha, interaccional, «reversible». Ambos se ofrecen posibilidades, se enriquecen mutuamente, y el fruto de tal enriquecimiento son las obras interpretadas. Al interpretar una obra, el pianista no está *fuera* del

piano, ni este lo está respecto a él. Por ser corpóreo, el pianista no puede ocupar el mismo lugar que el piano, que tiene materia y ocupa espacio. De ahí que el uno esté *aquí* y el otro *allí*. Pero en el aspecto *lúdico* —es decir: en cuanto al *juego artístico* que ambos realizan—, no se halla el uno *fuera* del otro; están profunda y fecundamente ensamblados o entreverados.

Esta observación encierra una importancia suma en nuestra formación humana, porque nos descubre que los esquemas «dentro-fuera», «interior-exterior», «aquí-allí» indican *escisión* entre dos o más realidades cuando no vemos a estas actuando de forma creativa, sino como meros objetos estáticos. Al relacionarse de forma creativa y fundar un campo de juego común, tales esquemas ya no indican *escisión*, sino *contraste* y *complementación*. Ya no forman un «dilema», que obligue a escoger entre uno u otro de los términos que lo forman. Constituyen un «contraste», una «contraposición», que insta a vincular los dos términos y enriquecerlos entre sí<sup>25</sup>. La soprano, la contralto, el tenor y el bajo son seres distintos y tal vez distantes y extraños cuando se hallan entregados a sus faenas cotidianas. El uno está aquí, el otro allí, fuera de él. Y viceversa. Al conjuntarse en la tarea común de dar vida a una obra musical, esas relaciones espaciales se transforman. Ya no indican ale-

jamiento, sino colaboración en una misma actividad creativa desde perspectivas distintas. ¿Quién podría decir, durante la interpretación, que las distintas voces se hallan la una *fuera* de la otra? Al contrario: están creando, a porfía, un modo de unidad entrañable entre ellas, al tiempo que se unen todas estrechamente con la obra.

La fecundidad de esta superación de los «dilemas» mediante la creatividad habremos de verla detenidamente cuando investiguemos la forma de hablar *con todo rigor*. Para preparar estos análisis, debemos perfeccionar ahora nuestro conocimiento de los «ámbitos» y los distintos niveles o modos de realidad. Estamos descubriendo que, al distinguir los modos de realidad que presentan las diferentes realidades y actividades humanas, ganamos flexibilidad intelectual suficiente para precisar lo que sucede en cada momento. No nos vemos obligados a afirmar que una realidad *distinta* de nosotros es siempre *distante* y *extraña*, como sugirió Ortega<sup>26</sup>. Hay casos en que se convierte en *íntima*, sin dejar de ser *distinta*. Y esta conversión nos otorga una libertad interior inmensa: nos permite abrirnos a diversas realidades del entorno sin riesgo de «enajenarnos» o «alienarnos», es decir: de diluir nuestra identidad personal en seres extraños. Cuando un joven se percata de esta posibilidad, da un salto de gigante hacia la madurez personal, pues se libera de mil malentendidos

que le impiden vivir de forma creativa. De ahí la necesidad de tratar esta cuestión con toda lucidez.

#### ▮ Cuatro distinciones decisivas

Estamos poniendo las bases<sup>27</sup> sobre las que ha de asentarse nuestra formación humana. Una de ellas es la distinción de «objetos» y «ámbitos». Distinguir el modo de realidad que presentan los diferentes seres que conocemos —nosotros mismos y los seres circundantes— es indispensable no sólo para pensar de forma aquilataada sino, ante todo, para facilitar a nuestra vida las posibilidades que necesita en orden a su desarrollo. Si vemos todo borrosamente y consideramos como «cosas» u «objetos» realidades tan diversas como un mueble y un instrumento, una tabla y un tablero, empobrecemos nuestra existencia peligrosamente, pues con meras «cosas» u «objetos» no podemos encontrarlos. Por eso lo decisivo en la vida no es rebajar los «ámbitos» a condición de «objetos» —como hace la tendencia «reduccionista»— sino, al contrario, elevar todo lo posible los «objetos» a condición de «ámbitos». Tomo una tabla, pinto sobre ella cuadrados en blanco y negro y coloco encima unas fichas de ajedrez. Con ello, la tabla, *objeto* físico, se convierte en *tablero*, que es un campo de juego, un «ámbito».

Además de los *objetos* y los *ámbitos* debemos distinguir cuidadosamente los *meros hechos* y los *hechos históricos* o *acontecimientos*, el *significado* y el *sentido*. Te pregunto si son las ocho, y contestas que «sí». Esta respuesta es un *mero hecho*. No opera ningún cambio en nuestras vidas, y mucho menos en la historia de la cultura y de la humanidad. Una persona autorizada te pregunta, en su debido lugar, si quieres a cierta persona como cónyuge, y dices que «sí». Esta diminuta respuesta supone en tu vida un *acontecimiento*, un *hecho histórico*, porque te abre un campo de posibilidades y te cierra otro. Si representas un papel decisivo en tu nación, tu boda adquiere el rango de «hecho histórico nacional». El *significado* de la partícula *sí* es el mismo en ambos casos. Lo que cambia es el *sentido*, que pende del contexto, de la trama de relaciones en que se hallan inscritos los diversos actos. Los hechos y los acontecimientos, el significado y el sentido son algo *distinto*, pero no *ajeno*. Deben ser *integrados*, a fin de otorgarles todo su valor. Empezamos a vislumbrar la importancia del papel que representa el concepto de *integración* en nuestro proceso formativo.

Algo semejante ocurre con los procesos creativos y los artesanales. Un carpintero puede *hacer* una mesa sencilla, no artística, cuando desee, con la sola condición de disponer de material y ajustarse a la forma adecuada al destino de

ese producto. Utilizo el verbo «hacer» porque el artesano *domina* la actividad que desea realizar. Sabe trabajar el material y tiene una idea precisa acerca de la forma que debe presentar la mesa. No necesita atender a nada más. Por eso se mueve con absoluta *libertad de maniobra*. Puede determinar cuántas mesas va a hacer y en qué momentos se pondrá a la obra. Esta independencia no la tienen el poeta y el artista. Un poeta no *hace* poemas; los *crea*. Crear es fruto de un encuentro. Para configurar un poema, debemos dialogar con la realidad, asumir activamente toda una serie de posibilidades de comprensión de la misma. El poema surge a la luz que brota en ese encuentro dialógico. El poema es el *campo de juego* que se crea entre el poeta y la realidad. Por eso, *interpretar un poema es entrar en juego con él*, no meramente leerlo para tomar nota de lo que expresa. Este *tomar nota* es suficiente cuando se trata de una crónica, un relato de meros hechos. Pero el poeta no relata hechos; plasma acontecimientos, describe ámbitos de realidad y de vida. Estos ámbitos ofrecen posibilidades e invitan a que las asumamos activamente, y demos lugar a una relación *reversible*, una relación de *encuentro*. Una invitación semejante no la recibimos nunca de los meros objetos o cosas. El pianista, al ver un teclado de piano, se siente inclinado a meter sus dedos entre las teclas y crear formas musi-

cales. El piloto, al contemplar un avión, se siente llamado a «volarlo», en sentido transitivo, activo. Es la apelación propia de los «ámbitos».

Recordemos el significativo pasaje de *El principito*, de Saint-Exupéry, en el cual el enigmático pequeño, al ver el avión sobre la arena del desierto, le preguntó al piloto: «¿Qué es esta cosa?». El piloto se apresuró a corregirle: «No es una cosa. Esto vuela. Es un avión. Es mi avión». «Y me sentí orgulloso —añade— haciéndole saber que volaba»<sup>28</sup>. El piloto quiso elevar al principito al plano de los ámbitos. Un «avión», visto en todo su alcance, no se reduce a un objeto abatido sobre la arena. Es todo un campo de posibilidades, que, asumidas por un experto, dan lugar a una realidad móvil, capaz de crear rutas aéreas y vencer las distancias.

Son tan importantes estas distinciones que debemos ejercitar la capacidad de advertir en cada momento el plano de realidad en que nos movemos. En *Hernani*, de Víctor Hugo, Don Carlos baja a la cripta de la catedral de Aquisgrán, y ante el sepulcro de Carlomagno, exclama: «¡Carlomagno está aquí! ¡Haber sido tan grande como el mundo..., y que todo quepa aquí..., y ved el polvo que hace un emperador!». Estas frases son sumamente expresivas porque en ellas se interfieren dos planos de realidad. Lo que se halla en el angosto espacio del sepulcro no es

el «emperador» Carlomagno. Todo el campo de realidad que este abarcó en su vida y que en buena medida siguió vigente tras su muerte no puede encerrarse en una tumba porque es un *ámbito*, no un *objeto*. Los restos corpóreos del emperador caben en el sepulcro. No así su obra histórica, su imperio, su influjo cultural. Si se confunden estratégicamente los dos planos de realidad, se consigue una expresión literaria conmovedora. Tal interferencia de planos es legítima en literatura, pero en filosofía resulta demasiado peligrosa si no la sabemos detectar, ya que podemos caer en el error de tomar los ámbitos como objetos *especiales*, y no como *realidades de otro orden* que abren al hombre un horizonte nuevo de posibilidades, el horizonte de las experiencias reversibles.

### **Segunda fase.**

#### **La fecundidad de las experiencias reversibles y el encuentro**

Para comprender la fecundidad de las experiencias reversibles, conviene que vivamos la siguiente experiencia. Aprende de memoria un poema, aunque sea breve. Ten en cuenta que aprender algo de memoria no se reduce, como a menudo se cree, a almacenarlo en el recuerdo. *Re-cordar* es, literalmente, *volver a pasar por el corazón*, traer de nuevo a la existen-

cia, revivir. Graba, por ejemplo, un fragmento de las *Coplas a la muerte de su padre* de Jorge Manrique:

«Recuerde el alma dormida,  
avive el seso y despierte  
contemplando  
cómo se pasa la vida,  
cómo se viene la muerte  
tan callando...».

Declámalo con energía creadora, como si lo estuvieras gestando por primera vez. Declamar no es mero *repetir*; es *re-crear*. Ensayas diversas formas de configurar esas estrofas: cambia los acentos, frasea de modo distinto, procura hallar la entonación y el ritmo debidos, hasta que tengas la impresión de que toda la riqueza expresiva de esa parte del poema queda al descubierto. Te aseguro que, al cabo de muy poco tiempo, sentirás que la obra te pertenece, que constituye una especie de *voz interior*. Ha dejado de ser externa y extraña, sin dejar de ser distinta, para convertirse en íntima. Te brota del *interior*, por un impulso creativo que no puedes modelar arbitrariamente sino dentro del *cauce* que te marca tu sensibilidad literaria. Ahora dime: *¿Qué tipo de unidad se ha creado entre ti y el poema?*

Hacerse cargo de ello es una fuente de luz para la comprensión de todo el proceso formativo, porque uno se percató de que *es posible en la vida crear formas de unidad*

*muy hondas y fecundas.* Tú sientes el poema como un principio de acción creativa, una fuente de inspiración siempre renovada, un cauce que impulsa tu poder configurador de una obra rebosante de sentido y belleza. Una vez vivida esta experiencia, verás con toda nitidez que la *libertad* y los *cauces normativos* se complementan cuando se vive de forma creativa, no se oponen.

Esa complementación es fuente de vida en plenitud. Vivimos una vida personal rebosante de sentido cuando nos esforzamos en realizar unas posibilidades que están cargadas de valor. Unimos, así, el *esfuerzo* a la *inspiración*. En la experiencia de declamación, nos dejamos inspirar por el poema, y, al vernos impulsados por su capacidad configuradora de formas, nos sentimos plenamente *libres*. A medida que re-creamos la obra de esta forma dialógica, reversible, nos vamos viendo más y más «obligados» a ella, vinculados nutriciamente, en cuanto que es la energía que nos dinamiza y hace posible nuestra actividad creativa. Esa forma de «obligación» está muy lejos de ser una coacción, una imposición desde fuera; es una *vinculación libre y entusiasta* a aquello que nos permite movernos con libertad hacia nuestro pleno desarrollo personal<sup>29</sup>. Entre el intérprete y la obra se funda un campo de juego en el cual se supera toda forma de escisión.

En ese campo de juego y cola-

boración se unen fecundamente la *independencia* y la *solidaridad*. Yo soy independiente del poema, y viceversa, pero ambos nos enriquecemos cuando entramos en relación colaboradora. Agradezco que exista el poema, afirmo gustoso su existencia, pero sé que esta existencia se la debe en cierto aspecto a mi actividad re-creadora, la cual, a su vez, se halla impulsada, en buena medida, por la fuerza latente en el poema. Es curioso y magnífico. En el plano de la vida creativa asistimos constantemente a esta experiencia reversible: *voy en busca de una obra y la configuro en virtud del impulso que ella misma me otorga*. La obra me debe su existencia, pero yo no podría dársela si no estuviera ya en vinculación con las posibilidades creativas que ella irradia.

Rehagamos en un segundo momento la experiencia de declamar el poema y nos afirmaremos en la verdad profunda de los análisis que acaba de sugerirnos<sup>30</sup>.

Esta condición reversible de la experiencia literaria se da también en las diferentes experiencias humanas: la artística, la amorosa, la ética, la religiosa, la metafísica. Descubrir personalmente tal afinidad y vivirla profundamente encierra el mayor interés pedagógico. Con profunda razón se ha dicho que para lograr una formación completa, toda persona debe tener una profesión, practicar un deporte y conocer por dentro un arte. El lector observará a lo largo

de esta obra el partido que se saca a diversas experiencias artísticas y deportivas en orden a descubrir la articulación interna de toda actividad creativa. Es un tema sobremanera sugestivo que aquí no puedo sino esbozar. Por eso, como en otros lugares, debo remitir a otros escritos<sup>31</sup>.

### El encuentro, experiencia básica en la formación humana

El encuentro implica mucho más que la vecindad espacial. Un objeto puede yuxtaponerse a otro o a una persona, y no se encuentra con ellos. La forma de unidad tangencial es muy pobre, no alcanza la categoría de encuentro. Tampoco el choque es un encuentro. Se reduce a una colisión de seres que o son materiales o tienen, como el hombre, una vertiente corpórea. Suele entenderse por encuentro *la experiencia reversible que se da entre seres personales*. Tengo un problema, y quiero comentarlo contigo. Tú me ofreces tus posibilidades de ayudarme: ideas, reflexiones, proyectos... Yo las *recibo activamente*, en cuanto las asumo y te ofrezco mis posibilidades en orden a la clarificación del asunto que me preocupa. Tú haces lo mismo conmigo. Y así, entreverando una vez y otra nuestras posibilidades, creamos un diálogo auténtico. Este diálogo es un encuentro riguroso, aunque sea pasajero.

La teoría de los ámbitos hace posible ampliar y profundizar esta concepción del encuentro. Yo puedo entreverar mi ámbito de realidad y cuanto implica con todos los seres que presentan condición de ámbito y están en disposición de ofrecerme posibilidades para actuar con sentido y recibir, de alguna forma, las que yo les ofrezca. Esto me permite encontrarme con un instrumento musical, una partitura, una obra musical o literaria, una institución, una tradición, un pueblo, un paisaje, un valor...

Toda relación de encuentro implica *apelaciones* y *respuestas*: me invitas a dar un paseo por un determinado lugar y yo accedo a ello, pero indico que sería preferible hacerlo en otro sitio. Mi *respuesta* es, por tanto, una *apelación* que te dirijo. El esquema que vertebra el encuentro no es «lineal» (acción-pasión) sino «reversible» (apelación-respuesta). *Apelar* significa invitar a asumir activamente un valor y realizarlo en la propia vida. De aquí se desprende que el encuentro no se da de modo automático al anular las distancias y fundar una relación de vecindad. Exige un intercambio de posibilidades, y este no se da cuando los objetos se yuxtaponen sino cuando dos o más ámbitos de realidad se «entreveran», es decir, toman iniciativas conjuntamente y colaboran a una misma tarea. Esa forma de vinculación ha de ser creada libre y esforzadamente,



porque plantea determinadas condiciones. Si dos o más personas no las cumplen, pueden convivir durante largo tiempo sin encontrarse ni una sola vez.

### ■ *Cómo descubre el niño la riqueza del encuentro*

Hemos visto anteriormente que «el hombre es un ser de encuentro». En condiciones normales, todo ser humano se encuentra desde el primer momento de su vida con seres «ambientales» que lo acogen y le ofrecen reiteradamente diversas posibilidades de crear relaciones de auténtica convivencia. El trato amable y tierno es una apelación al encuentro, una invitación a responder de forma acogedora. El bebé está constantemente instado a fundar con la madre y demás realidades de su entorno una «trama de afecto», que es una especie de encuentro primero y primordial. En ese ámbito de acogimiento mutuo, el bebé se siente confiado y aprende poco a poco a abrirse espontáneamente al entorno y crear todo tipo de relaciones. Con ello se va haciendo cargo de que abrirse de esa forma confiada hacia los seres en los que cree, por serle fiables, le permite vivir como persona y desarrollarse. Este descubrimiento, más bien implícito que explícito, lleva al niño a irse abriendo paulatinamente a los diversos seres del entorno: familia, colegio, pueblo,

paisaje, valores de diverso orden, amigos, ser trascendente... Esta apertura la realiza porque siente amor hacia tales realidades, que, al mostrársele acogedoras, se le revelan como ricas de posibilidades, dotadas de iniciativa, dignas de aprecio.

Cuando, ya en edad escolar, alguien le explique que debe crecer —porque desarrollarse es una ley que afecta a todo ser vivo—, y ha de hacerlo vinculándose activamente a los seres circundantes, el niño lo comprenderá por dentro, ya que en el fondo es lo que está haciendo desde su más tierna infancia como algo connatural y necesario. Se abre a los demás con la espontaneidad con que respira. Sin saberlo todavía de forma refleja, está realizando ya dos formas de experiencia reversible, una en el plano biológico (*respirar*) y otra en el creativo-personal (*crear vínculos*).

Esta necesidad ineludible que siente el niño de entablar relaciones entrañables con las realidades del entorno se muestra en su tendencia a *realizar juegos y escuchar cuentos*. En ambas actividades se mueve entre realidades «ambientales». El palo de escoba que sitúa entre las piernas simula un caballo; más todavía: «es» para él un caballo, hace función de caballo, que es lo importante para el niño. Esta transfiguración del *objeto* en *ámbito* constituye el aprendizaje de una tarea que deberá realizar constantemente en su vida adul-

ta: elevar multitud de realidades «objetivas» al rango de «ambientales». Es magnífico observar con qué facilidad el niño convierte un rincón de la casa o un trozo de jardín en un campo de juego. Dos rayas trazadas en el suelo bastan para convertir el *suelo* en *campo lúdico*. Es tarea del educador descubrir al niño poco a poco la riqueza de esta tendencia y mostrarle la existencia de los «ambitos», de las experiencias reversibles y del encuentro. Con ello pone las bases de una sólida formación integral de su persona, porque lo dispone para descubrir por sí mismo que la gran meta de la vida es la fundación de modos de unidad valiosos. El niño sabe por experiencia que estos modos de unidad se fundan entre seres que se aprecian, se ayudan, se van mutuamente al encuentro. A lo largo de sus años escolares irá constatando, de la mano de sus profesores, que esos seres no son meros objetos, sino «ambitos». Con ello tiene ya una primera ordenación de la realidad que le permitirá situar debidamente los diversos seres que irá tratando a lo largo de su vida.

### ■ *El lenguaje y el silencio, vehículos del encuentro*

La luz<sup>32</sup> es el medio en el cual se perciben las realidades corpóreas. El agua es el *elemento* en el que se desarrolla el pez. ¿Cuál es el *ele-*

*mento* en el cual se realizan las diversas formas de encuentro? Ese elemento viene dado por el lenguaje, la imagen —que es, de por sí, *elocuente*— y el silencio. El lenguaje y el silencio auténticos son el *medio* en el cual se crean relaciones de encuentro. No deben verse como un *medio del que dispone el hombre para crear vínculos o romperlos*. Esta forma de concebir el lenguaje lo reduce a una especie de utensilio que el hombre posee. Pero el hombre no *tiene* el don del lenguaje; *es locuente*. Ser locuente es un don excelso: significa que el hombre viene de un encuentro amoroso y está llamado a crear formas diversas de encuentro, sobre todo entre personas. Ello implica, a su vez, que el hombre es un ser que puede ser apelado y responder, apelar y ser respondido; que está llamado a moverse entre ámbitos, no sólo entre objetos, y fundar modos elevados de unidad. Por eso, lenguaje auténtico es sólo el que es dicho con amor, con voluntad de crear relaciones de convivencia. El lenguaje dicho con odio se destruye a sí mismo; es un antilenguaje, porque va contra el sentido mismo que encierra el hecho de ser locuente<sup>33</sup>.

La condición locuente es absolutamente necesaria para un ser, como el hombre, que es un ámbito de realidad y se desarrolla creando nuevos ámbitos a través de toda suerte de encuentros. Es necesaria porque los ámbitos son de por sí difusos, atmosféricos,

indelimitados. No podríamos pensar con una mínima precisión y comunicarnos si el lenguaje no diera cuerpo expresivo a las realidades ambivalentes. Una persona advierte que otra la mira con antipatía creciente. Pero no puede determinar de qué grado de malquerencia se trata. Hasta que, en un momento, surgen las dos palabras aceradas: «Te odio». En ellas toma cuerpo, súbitamente, todo el ámbito de aborrecimiento que se había ido fraguando.

El lenguaje confiere una cierta delimitación a los ámbitos y les da una especial densidad. Por eso nos gusta oír o leer lo que nos es favorable, pero rehuimos el lenguaje cuando se trata de algo negativo. «No me lo digas», exclamamos cuando presentimos que vamos a oír algo especialmente doloroso. Pudiéramos pensar que lo más penoso es lo que ha sucedido, no su expresión hablada o escrita. No es así. La expresión condensa lo sucedido, lo pone en frente, lo agranda, en cuanto le confiere perfiles netos.

Por adensar de esta forma los ámbitos, el lenguaje permite la comunicación. Pensemos lo que sería comunicar a alguien que *voy a París* si no pudiéramos hablar. Estamos ante tres ámbitos de realidad, a cada cual más complejo y rico de aspectos: *Yo, voy, París*. Todo lo que significa y abarca el «yo», la sucesión de hechos que supone un viaje largo, y cuanto implica una capital de la enverga-

dura de París queda condensado y expresado claramente en tres breves palabras. Tal vez no conozcas esa ciudad, pero, si te digo que voy a ella, me entiendes. Podemos comunicarnos. Es tarea específica de la formación cultural el ir llenando de contenido esa palabra y todas las demás.

Por ser vehículo de ámbitos y entreverarlos entre sí, el lenguaje puede expresar realidades nuevas, originarias, que sorprenden por su novedad y su riqueza. Un poeta entrelaza unas cuantas palabras cotidianas e ilumina el sentido de un aspecto de la existencia humana en el que tal vez no habíamos reparado. «En todas las cumbres hay calma», leemos en Goethe, y nos vemos remitidos no sólo a la tranquilidad que reina en las montañas sino también a la serenidad de los espíritus nobles que habitan en regiones especialmente elevadas. La vinculación de lo sublime y lo sereno queda plasmada ante nuestra mirada interior con singular fuerza. Es el lenguaje el que nos ha iluminado esa faceta de la vida.

Expresar estas ideas complejas, ricas de contenido, requiere *recogimiento, silencio, es decir, atención simultánea a los diversos elementos que integran un conjunto*. Todo ámbito tiene ya cierta complejidad. Una trama de ámbitos presenta muy diversos matices, aspectos y vertientes que debemos percibir y conjugar si queremos captar su sentido global. Para realizar esta

labor sinóptica, necesitamos acogernos al silencio. Este no dispersa nuestra atención, como sucede a menudo con las palabras, que nos remiten a pormenores concretos. Una palabra *auténtica* —la que expresa una realidad *en todo su alcance*— requiere por parte de quien la escucha un *campo de resonancia*, es decir: de *silencio*. Pero también el que la pronuncia debe hacerlo *desde el silencio*. Si lo hace, su palabra es «silenciosa». Dices «pan», y no aludes solamente a ese «objeto» que se halla encima de la mesa entre otros alimentos. Evocas todas las realidades que entran en relación de confluencia fecunda para dar lugar a esos frutos de la tierra que son el trigo o el maíz. Pero esa vibración sólo la suscitas si no hablas con precipitación y superficialidad sino, al contrario, *silenciosamente*, atendiendo a todo lo que implica el pan, visto en su génesis.

Esa forma silenciosa de hablar y escuchar hace surgir el valor *simbólico* de los términos, porque el simbolismo brota en el encuentro de diversas realidades. Por ser fruto de una confluencia, que en cierta medida puede ser calificada de encuentro, el pan gana el poder de simbolizar la amistad de quien invita a alguien a comer. El anfitrión parte el pan, lo reparte y lo comparte para dar expresión visible a las múltiples relaciones fecundas que lo unen con su amigo. En sí, a solas, el trigo y el pan carecen de poder simbólico. Sólo

vistos como fruto de una confluencia múltiple adquieren ese valor.

De lo antedicho se deduce que el silencio *auténtico* no se opone a la palabra *auténtica*; se complementa. Sólo se opone a la palabra *superficial*, que se pierde apenas pronunciada. La cháchara no requiere silencio, lo excluye y lo rehúye, porque lo entiende falsamente como una forma de *vacío*<sup>34</sup>. El silencio auténtico no está vacío de palabras, sino colmado del sentido de las palabras auténticas, por pocas y breves que sean. A la palabra auténtica se opone el *silencio de mudez*, la decisión de no hablar para no crear relaciones<sup>35</sup>. Negar el saludo carece de importancia si reducimos las palabras a un sonido huido, pero adquiere gravedad moral cuando supone el rechazo a una forma de encuentro y convivencia.

Esta concepción del lenguaje y el silencio puede servir de base para elaborar una fecunda *Ética de la convivencia humana*.

---

### **Tercera fase.**

#### **El ejercicio de la creatividad pende del recto uso del lenguaje**

Si el lenguaje —unido a la imagen y el silencio— es el medio en el cual nos encontramos, queda patente que una forma adecuada de expresarse fomenta la *creatividad*, la encauza debidamente y, por el



contrario, un modo desajustado de expresión bloquea el impulso creador. Según hemos visto, toda actividad creadora es dual, abierta, dialógica. Para actuar creativamente, debo abrirme a realidades que me ofrezcan posibilidades. Pero estas realidades se hallan en principio «fuera» de mí; son distintas, externas, extrañas. Si pienso que lo que está *dentro* se opone a lo que está *fuera*, y lo *propio* a lo *ajeno*, y lo *interior* a lo *exterior*, ¿cómo puedo asumir las posibilidades que proceden de una realidad externa y extraña y convertirlas en algo *propio*? Es inviable. De ahí la tendencia a considerar que la *libertad* y la *aceptación de normas que proceden del exterior* se oponen, de forma que el esquema «libertad-normas» constituye un dilema que nos obliga a escoger entre uno u otro de los términos que lo componen: *o soy libre o acepto normas*. Si pensamos de esta forma dilemática, *destruimos de raíz nuestra capacidad creativa*. Nos condenamos a vivir solos y a no poder fecundar nuestras potencias con las posibilidades que nos ofrece el entorno. Volvemos a advertir que pensar con rigor y vivir de forma creativa se exigen mutuamente.

### ■ Necesidad de expresarse con rigor

Una de las manifestaciones más significativas<sup>36</sup> del pensamiento ri-

guroso es la comprensión bien aquilatada del lenguaje. Para conseguirla, debemos ejercitarnos con tenacidad en el análisis de los *términos* y de *esquemas*. Respecto a los términos, ya hicimos alguna observación al comienzo de este capítulo. Reflexionemos ahora un poco acerca de los esquemas. En ellos se decide la calidad de nuestra vida personal, porque toda ella —el pensar, el hablar, el relacionarse...— está vertebrada o encauzada por los esquemas. Intenten pensar o decir algo o realizar alguna actividad. Verán cómo han de moverse en el cauce marcado por algún esquema. Si digo «salgo a la calle», me estoy moviendo dentro del cauce del esquema «dentro-fuera». «Esta persona disfruta de alto rango social»: he ahí el esquema «alto-bajo». «Para lograr un valor superior, debemos renunciar a otro inferior»: esta observación ética está configurada sobre el esquema «superior-inferior». Ortega nos hizo esta grave amonestación: «¡Cuidado con los términos, que son los déspotas más duros que la humanidad padece!». Es cierto que las palabras, cuando son utilizadas como recursos manipuladores, pueden ejercer una presión tiránica sobre las personas poco avisadas. Pero todavía es más temible el poder opresor de los esquemas.

Lo estamos comprobando en lo que toca a los esquemas «interior-exterior», «dentro-fuera». Y debemos preguntarnos: ¿De verdad lo

exterior se opone siempre a lo interior? En el nivel macrofísico sí, por cuanto las realidades materiales no pueden ocupar el mismo lugar. Pero elevémonos al plano de los ámbitos, seres capaces de realizar *en común* actividades creativas. Acaban de presentarme a una persona. Es distinta de mí y distante, externa, extraña, ajena. Su mundo es ajeno al mío, porque nuestras vidas recorren vías diferentes. Pero podemos, a partir de ahora, entrar en relación de trato, crear proyectos comunes, fundar un campo de juego, y llegar a ser un día amigos íntimos. La *intimidad* no indica que ella se pierda en mí, o yo en ella, porque diluiríamos nuestra identidad personal y dejaríamos de relacionarnos y querernos. Significa que creamos un *campo de juego común*, en el cual las escisiones propias del plano físico son superadas, aunque no anuladas. Vivimos a cierta distancia física, pero en vecindad espiritual.

### ■ Una clase anti-manipuladora de ética

Comienzo la clase de ética en esta forma. «Para vivir como personas adultas, debemos actuar en virtud de criterios propios, interiores, configurados por nosotros mismos. Si nos dejamos llevar de los criterios, preceptos y normas que nos han sido dictados desde *fuera* de nosotros, nos movemos a impulsos de lo que es *distinto, dis-*

*tante, externo, extraño y ajeno*. Si me dejo guiar por algo ajeno, me *enajeno*, me *alieno*, pierdo mi *independencia* personal y mi *autonomía*; me vuelvo *heterónomo*. Ser heterónomo significa ajustar la propia vida y conducta a normas y criterios establecidos por otros, no elaborados en nuestro *interior*. Lo *interior* se opone a lo *exterior*. Lo que elaboramos *dentro* de nosotros se opone a lo que nos viene de *fuera*. ¿Están Vds. de acuerdo con este planteamiento?».

Los alumnos suelen asentir sin vacilación, ya que los términos y expresiones usados (*criterios propios e internos, ser autónomos en el obrar, no dejarse arrastrar...*) gozan ante ellos de prestigio por estar vinculados al término *libertad*. Este término está considerado en la actualidad como «talismán», es decir: goza de tal prestigio que nadie apenas osa ponerlo en tela de juicio y someterlo a análisis. Cuanto se acerca con él queda automáticamente prestigiado. Lo que se aleja de él o parece alejarse es automáticamente desprestigiado y puesto fuera de juego<sup>37</sup>.

El asentimiento de los jóvenes me permite continuar de este modo. «Díganme Vds. cómo han adquirido las ideas que tienen acerca de usos y costumbres, moral y religión. ¿Las han elaborado Vds. en su interior o les fueron inculcadas desde fuera?». La mayoría de los alumnos, a menudo la totalidad, manifiestan que cuanto saben de usos y costumbres, mo-

ral y religión lo han recibido del exterior: del ambiente social, y, más en concreto, de sus padres, sus sacerdotes, sus profesores. La cuestión está centrada ahora en los verbos *inculcar* y *recibir*. Inculcar significa, en principio, *proponer*. Pero, de hecho las *propuestas* de ciertas normas de conducta se convierten con frecuencia en imposiciones, debido a la forma de hacerlas, al temor reverencial que inspiran ciertos padres y educadores, a la presión social y otras causas. Para hacer luz en esta grave cuestión, planteo a los alumnos esta pregunta: «¿Podemos *recibir* algo que se nos inculca desde *fuera* y convertirlo en *propio*, como si lo hubiéramos gestado en nuestro interior, de forma *independiente* y *autónoma*?». Algunos alumnos me sugieren que es posible «interiorizar» lo que nos viene dado y apropiarlo en alguna medida. Pero ello plantea el problema de explicar cómo es posible unir dos «opuestos» —lo exterior y lo interior— de forma tan entrañable. Aquí vuelven a mostrar los esquemas toda su importancia y su terrible ambigüedad. Si *exterior* e *interior* se oponen, no es posible aceptar como propios los criterios de acción que nos vienen propuestos de *fuera* sin perder la propia independencia y alienarnos. Esta imposibilidad de unir la *autonomía* personal y la fidelidad a criterios y normas de acción que nos vienen sugeridos del *exterior* nos priva de posibilidades para actuar

creativamente, pues la actividad creativa pende —como hemos visto— de la apertura a realidades que nos ofrecen posibilidades para actuar con sentido y crear algo valioso. *Si lo que se halla, en principio, fuera de nosotros es siempre extraño a nuestro ser, no conseguiremos establecer nunca una verdadera relación de unidad con nuestro entorno y realizar una actividad creadora.*

Ante esta perspectiva negativa, que bloquea nuestro desarrollo personal, los alumnos comienzan a inquietarse porque se ven desconcertados y presienten que están bordeando un despeñadero. Ese desconcierto es sumamente peligroso porque les impide resolver lúcidamente uno de los problemas decisivos de la vida humana. De hecho, millones de adolescentes estiman que para ser libres, autónomos e independientes, como corresponde a su incipiente adultez, deben abandonar cuanto se les ha dicho sobre usos y costumbres, normas y preceptos morales, dogmas religiosos y prácticas de piedad. Reconocen que su vida anterior estuvo envuelta en creencias que eran sin duda bellas, sugestivas y amables, pero ahora se muestran incapaces de constituir la base de una vida humana plenamente racional y madura.

La inquietud de los alumnos me mueve a poner las cartas boca arriba: «No han acertado Vds. al concederme cuanto les he ido exponiendo. Hubo un momento en el que debieron levantar la mano y

pedirme una explicación. Ese momento fue aquel en el que di por sentado que «lo interior se *opone* a lo exterior». Debieron decirme que esa oposición se supera cuando se adopta una actitud creativa (receptiva y activa) ante lo que nos es propuesto. Si una norma es juiciosa y, por tanto, fecunda, puede ser asumida por nosotros activamente y convertida en criterio de conducta sin perder la propia identidad personal, la independencia y autonomía, sino incrementándola. He aquí el núcleo de la cuestión. No importa que una norma, criterio o precepto vengan dados de fuera o hayan tenido su origen en nuestro interior. *Lo decisivo es que constituyan una fuente de posibilidades para realizar acciones llenas de sentido y constructivas en orden a la configuración plena de nuestra personalidad.* Si vinculamos el proceso de tal desarrollo personal con la autonomía y la interioridad, vistas como algo enfrentado a lo externo y ajeno, no lograremos entender cómo es posible vincular la *creatividad* y la *independencia*.

Un valor puede haber sido sugerido a un joven por quienes física y biológicamente se hallan fuera de él. Pero, si lo estiman y viven en un mismo campo de juego con él, no se hallan *fuera* en el aspecto lúdico, creativo. De ahí que no proceda afirmar que lo sugerido por ellos proviene de *fuera*, del *exterior*. Por otra parte, aún diciéndolo, no cabe deducir de ahí que lo sugerido, si encierra valor

para la personalidad del joven, se le *impone*. Los valores, por principio, no se imponen; atraen. Atraer significa invitar a enriquecerse con las posibilidades que tal valor ofrece. Independientemente de cómo se nos acerque al área de irradiación de un valor, este actúa siempre sobre nosotros de modo discreto, ya que *su última meta es justamente hacernos de verdad libres, autónomos, e incrementar nuestra capacidad de iniciativa.* Advierto que no conoces la última sonata para piano de Beethoven, y te animo a que la oigas: «Fíjate en la belleza de esta melodía, en la expresividad de la *Arietta*, en su melancolía profunda, en ese bajo que parece un mar de fondo...». Con ello no te coacciono, no te arrastro hacia la obra; intento acercarte a su área de imantación. El resto lo hace el valor de la obra misma. Si tienes musicalidad, es decir: sensibilidad musical, te dejarás prender libremente por las posibilidades que te ofrece dicha obra para vivir una experiencia estética muy honda y enriquecer tu personalidad. La obra te apela, te invita a asumirla activamente. Está en tu mano responder o no a tal invitación. Si lo haces, no tardarás en vivir la obra como algo propio, como una voz interior, que, lejos de serte ajena, constituye la parte más auténtica y eficiente de tu ser.

Grabemos esta idea, que es una valiosa clave de orientación: *los valores no se imponen; se hacen va-*

ler. Y la forma de hacerlo es precisamente la de mostrar que *no pueden sernos ajenos y extraños si hemos de crecer como personas y alcanzar nuestra verdadera estatura*. Los valores no son objetos que uno pueda dejar o tomar. Son fuentes de posibilidades para actuar con sentido en la vida. Asumir un valor no es *salir fuera* de nosotros mismos; es otorgar a la propia vida las *posibilidades* que necesita para desarrollar plenamente las potencias que alberga.

Las dificultades que observamos al analizar nuestra relación con normas, preceptos y valores que nos vienen propuestos desde fuera son debidas a la tendencia a reducir todos los seres a objetos, a fin de dominarlos o evitar ser dominados por ellos. Al descubrir la existencia de los ámbitos, abrimos una vía, espléndida de solución. Los valores no nos dominan, ni son dominados por nosotros. *Dominar y ser dominado son relaciones propias del plano de los objetos*. Los valores superan la condición de objetos. Son realidades que nos ofrecen posibilidades. Son, pues, *ámbitos* que nos invitan a participar en ellos. Participar implica receptividad y actividad al mismo tiempo. Por esta profunda razón, los valores son *distintos* de nosotros pero pueden y deben llegar a sernos *íntimos*; pueden sernos *propuestos*, pero no *impuestos*. No tiene sentido imponer un valor, porque el valor mismo tiene por característica fundamental la voluntad de no

*arrastrar*, sino *atraer*. El valor tiene un carácter *relacional*. Sólo se nos muestra cuando somos sensibles a su llamada. Sin nosotros no se revelan los valores, pero nosotros estamos lejos de ser sus dueños. Eso acontecería si los valores fueran «relativos» a nosotros. Pero no lo son. Son «relacionales», que es un modo muy superior de ser, pues implica riqueza por parte del valor y creatividad por parte de quien responde a su llamada.

Esta delicada cuestión sólo puede ser bien planteada si nos situamos en el plano de realidad debido. Toda norma, cauce o precepto son auténticos si encierran *valor*, es decir, si ofrecen al hombre posibilidades de juego creador y de sentido. Estas posibilidades se dan en el plano de los ámbitos y la creatividad, no en el de los objetos y el dominio. Los valores no son objeto de dominio; son ámbitos en los que debemos participar activamente. A través de la *participación*, lo distinto-distante se vuelve íntimo, sin dejar de ser distinto. La escisión primera se convierte en unidad de complementariedad. En el plano de los meros objetos, toda *distinción* implica *separación*, alejamiento, y este sólo puede salvarse mediante la fusión o el dominio, relaciones que no fundan verdadera unidad y son, por tanto, años luz inferiores en calidad a la *unidad de entreveramiento* que puede tener lugar entre ámbitos.

De lo antedicho se desprende que no es indiferente para nosotros

estar rodeados de unas realidades o de otras. Las realidades que presentan condiciones de «objeto» son, sin duda, necesarias para la vida humana. El aire que respiramos, la tierra en que nos apoyamos, el alimento que tomamos..., son parte indispensable de nuestro entorno. Pero nuestra vida creativa requiere no sólo objetos sino ámbitos. El secreto de una buena formación consiste en enseñar a niños y jóvenes a convertir la mayor parte posible de objetos en ámbitos, sin perder su condición objetiva. Esta transformación no es posible si se carece de la capacidad de integrar vertientes diversas de la realidad.

---

#### **Cuarta fase. Los procesos de vértigo y de éxtasis**

---

El encuentro sólo es posible entre realidades que tienen una vertiente *objetiva* —asible, localizable...— y otra *ambital*, no asible, no mensurable, no localizable..., pero eminentemente real y eficiente, como vamos a ver. Para encontrarnos con una de estas realidades debemos verla en conjunto, con sus dos vertientes o modos de realidad bien articulados e integrados.

#### **Necesidad de integrar aspectos distintos de la realidad**

*Integrar*<sup>38</sup> quiere decir vincular diversos planos de la realidad y va-

lorar debidamente la función que cada uno ejerce en el conjunto. Una obra literaria presenta al menos tres modos o planos diversos de realidad: 1) el *plano material*. Por estar elaborado con papel, un libro es delimitable, pesable, asible, combustible. 2) El *estético*. La presentación de la obra puede estar realizada de forma tosca o con buen gusto o, incluso, de forma artística. 3) El *intelectual*. Dentro de este plano pueden distinguirse varios aspectos: unos relativos al *estilo* y otros al *contenido*. En casos, pueden prevalecer unos planos sobre otros: la calidad del papel, por ejemplo, puede ser excelente, y, en cambio, ser muy pobres la presentación, el estilo y el contenido; o viceversa. Pero siempre deben estar actuantes los tres planos. En general, debe decirse que el plano 3) tiene una peculiar independencia respecto a los otros dos. Las ideas expresadas en una obra pueden imprimirse en libros de factura y material muy diversos. Dentro del mismo plano 3), un contenido puede expresarse en redacciones de estilo diferente. Se da, pues, una jerarquía, una diferencia de rango entre los diversos planos.

En el proceso formativo debe incrementarse la capacidad de captar inmediatamente la superioridad de unos planos de realidad sobre otros. Por lo que toca a la persona, esta jerarquización presenta un interés excepcional. El plano biológico y el psicológico

tienen enorme importancia en la vida humana. La Psicología profunda, en sus diversas ramas, se ha cuidado de subrayarlo en los últimos tiempos. Pero, a menudo, lo hizo en detrimento de la atención debida a un plano superior: el de la *vida espiritual*. Las energías instintivas tienen en la vida humana un papel destacado. Mas su auténtico sentido y relieve lo adquieren cuando son orientadas e impulsadas por las energías que provienen del *ideal*, valor que polariza todos los demás a modo de clave de bóveda.

La *Logoterapia* —orientación psicológica debida a V. Frankl— y diversas corrientes psicológicas personalistas destacan con energía que no debe plantearse la relación de vida y espíritu en forma de conflicto sino de colaboración; no de modo dilemático, sino complementario. Al faltar esta coordinación de energías, surgen los desarreglos psíquicos. Según Frankl, la causa principal de estos no radica en la *represión sexual*, como afirmó Freud, ni en el *complejo de inferioridad*, según opinaba Adler, sino en el *vacío existencial* provocado por la falta de auténtico sentido en la vida<sup>39</sup>.

Los educadores han de cultivar en los niños y jóvenes la capacidad de ir más allá de lo inmediato, no quedarse en el primer valor que se percibe, advertir que este remite a valores más altos. Para ello resulta muy útil analizar diversos fenómenos *expresivos*, por

ejemplo una *sonrisa*. Te digo una broma y te sonríes. En tu sonrisa percibo el agrado que te produjo mi ocurrencia. Es toda tu persona sonriente la que se expresa en el gesto de sonreír. No sonrío sólo la cara, ni sus músculos. Es la persona la que se muestra sonriente en los rasgos que constituyen la sonrisa. La sonrisa se crea *de dentro a fuera*. La persona se manifiesta sonriente, y dibuja *espontáneamente* una sonrisa. Si no te hubieras hecho gracia mi broma, y quisieras disimular, intentarías componer una sonrisa, y te saldría posiblemente una *mueca*. La sonrisa no se compone, no se hace; se crea. La cara no es un *medio para* dibujar una sonrisa. Es el *medio* en el cual la persona entera se muestra sonriente. El rostro sonriente es una *imagen*, no una mera figura. La figura es plana, carece de trasfondo. Una foto vulgar, no artística, reproduce los rasgos de la cara a efectos de identificación, pero no revela la personalidad del retratado. La imagen presenta dos vertientes: una sensible y otra profunda. El retrato realizado por un artista no ofrece sólo los rasgos externos; pone al descubierto el carácter peculiar de la persona<sup>40</sup>.

Ejercicios como este ponen en forma nuestra capacidad de ver en relieve, captar lo sensible y lo metasensible a la vez. Con ello, no sólo percibimos las distintas realidades y sus valores; aprendemos a ordenarlos según la jerarquía que les corresponde. Tomo un ali-

mento sabroso y siento agrado. Su sabor agradable implica un valor. Pero este me remite a un valor más alto. La frescura del pescado, por ejemplo, no sólo me resulta agradable; revela que se halla en buen estado y es recomendable para mi bienestar inmediato. Pero el valor que implica mi bienestar remite, asimismo, a un valor superior: el de mi salud a medio o largo plazo. Puede haber un alimento o una bebida que me tonifiquen y ponen en buena forma, pero el médico me los ha desaconsejado. Él tiene una visión más amplia que yo de las cosas y un poder de previsión mayor. Habré de renunciar a tal bebida o alimento aunque de momento parezcan favorecerme. Esta renuncia la hago porque jerarquizo los valores y concedo la primacía al más alto. Ello implica sacrificio, pero no una *represión*. Me reprimo —es decir: bloqueo el desarrollo de mi personalidad— si dejo de lado un valor para quedarme en *vacío*. Cuando renuncio a un valor inferior para conseguir otro más elevado, no freno mi crecimiento como persona; lo acelero.

Esta capacidad de jerarquizar o integrar diversas energías y planos de realidad encierra la mayor importancia para el proceso formativo, porque, si no se ordenan los distintos valores según su rango, se tiende a escindirlos y elegir los más bajos. El que desconoce la energía que procede del ideal, o no la *reconoce* como altamente va-

liosa y eficiente, cae en el riesgo de pensar que lo único *de verdad real y efectivo* son las pulsiones instintivas y cuanto les ofrece saciedad. Esta tendencia reduccionista envilece al hombre porque achica su horizonte vital y amengua el dinamismo y el sentido de su existencia. Sentimos pena cuando vemos a un analfabeto que estima los libros lujosos y desprecia los sencillos aunque tengan gran valor intelectual. Se halla al margen de los inmensos tesoros que alberga la escritura. Más compasión merece una persona que se enquista en el plano biológico de las sensaciones y en el psicológico de la ambición de poseer y disfrutar, con lo cual pierde de vista el amplísimo panorama que tiene ante sí quien se relaciona creativamente con realidades que invitan a participar en valores superiores: por ejemplo, hacer el bien en común y amar a la persona en cuanto tal, no sólo el halago producido por sus cualidades.

Al centrar preferentemente la atención en las propias satisfacciones, se inclina uno hacia las diferentes experiencias de vértigo o fascinación. *Fascinarse* significa dejarse arrastrar por el afán de dominar lo que enardece los instintos para ponerlo al propio servicio. La *fascinación* no debe ser confundida con el *entusiasmo*. Entusiasmarse es dejarse *inspirar* por lo que encierra un alto valor. La inspiración no arrastra, no seduce; enamora, atrae.

Para enamorarme de algo valioso, debo respetarlo, no intentar dominarlo; tomarlo, más bien, en todo su alcance y relieve. Si es una persona, debo aceptarla tal como es y como debe llegar a ser. Pero dominar satisface nuestro orgullo y nuestro afán de poseer. Por eso corremos peligro de dar preferencia a la fascinación propia de todo vértigo. Si nos entregamos a este, nuestra vida pierde sentido. El que acepta esta pérdida de sentido como algo inevitable aboca a la actitud «nihilista», para la cual la vida humana carece de sentido y es incapaz de adquirirlo. A esta honda depresión espiritual nos conduce la «subversión de valores»: la alteración arbitraria de la jerarquía de los valores.

Es ineludible comprender bien los procesos de vértigo y éxtasis

Estamos poniendo las bases de un humanismo de la unidad y la solidaridad. Ya sabemos que el ideal de la unidad es la clave de bóveda del edificio de nuestra formación como personas. Urge descubrir en este momento qué actitudes nos llevan a la creación de formas valiosas de unidad y qué otras nos alejan de tal actividad. Esbozemos, en primer lugar, la articulación de estas últimas.

a) *Las experiencias de vértigo o fascinación*<sup>41</sup>. Cuando no integramos las diversas energías de nues-

tro ser —las energías instintivas y las espirituales—, solemos dejarnos arrastrar por las más elementales, las que tienen poder de arrastre y parecen gozar de un gran poderío. Esta entrega unilateral a las energías elementales de nuestro ser nos encapsula dentro de nosotros mismos; fomenta nuestro egoísmo. Si adopto ante la vida una actitud *egoísta*, me siento como centro del universo y tiendo a considerar cuanto me rodea, incluso las personas, como *medio para* mis fines. Al encontrarme con una realidad bien dotada, que me promete satisfacciones y me encandila, tiendo a dejarme arrastrar por la ambición de dominarla, poseerla y disfrutarla. La perspectiva de obtener ganancias inmediatas me *fascina* y *seduce*. Al obtenerlas, siento *euforia*, pues nada hay que exalte más al hombre que dominar aquello que enardece sus instintos. Pero esa exaltación acaba trocándose en *decepción*, al comprobar que poseo esa realidad y la domino, pero no puedo *encontrarme* con ella, por no cumplir la primera condición del encuentro: la *generosidad* y el *respeto*. Al no encontrarme, me bloqueo como persona, no me desarrollo, ya que —según hemos visto— el hombre es un «ser de encuentro». Al darme cuenta de que no estoy creciendo, me veo enfrentado a una exigencia de mi propio ser, y siento *tristeza*. La tristeza es un sentimiento producido por el *vacío* que sigue a la fal-

ta de encuentro. Cuando anulo una y otra vez la posibilidad de encontrarme, el vacío se hace total. Al asomarme a esa oquedad interior, siento *vértigo espiritual*: es la *angustia*, la sensación de desmoronamiento total. Este género de angustia es con frecuencia irreversible, porque la entrega fascinada al afán de poseer lo que halaga debilita nuestra voluntad y nos lanza por un plano inclinado. Cuando llego a tener la impresión de que he cerrado todas las vías hacia mi plenitud personal, me embarga el sentimiento de *desesperación*. La amargura de verme anulado como persona por mis propios errores suscita en mí un *frenesí destructor*. Entro, con ello, en un estado de *soledad absoluta*. El *vértigo es un proceso espiritual que al principio no exige nada, lo promete todo y acaba quitándolo todo*<sup>42</sup>.

La entrega al frenesí de la fascinación o vértigo produce, entre otras, las siguientes consecuencias:

1) Anula la posibilidad de fundar encuentros y provoca una radical soledad.

2) Amengua cada vez más la sensibilidad para los valores más altos. Si el encuentro es fuente de luz, por constituir una forma de juego creador, el vértigo, al anular el encuentro, nos engeguece para lo más valioso. Sólo así se puede comprender, por ejemplo, el despego de ciertos ludópatas respecto a realidades tan relevantes como la propia familia y las obligaciones profesionales.

3) Convierte en *iluso* al que se deja seducir por el halago de los valores inmediatos. Estos producen, en principio, exaltación, pero, al bloquear nuestra atención y no permitimos crear relaciones de encuentro, nos dejan en vacío, desvalidos. Para evitar este desamparo, el hombre fascinado por las ganancias fáciles cae en el espejismo de pensar que, dominando más realidades y más plenamente, conseguirá la seguridad de que carece. Por eso se entrega al afán de poseer y dominar, reducir todo a medio para sus fines. Con ello no hace sino alejarse más de todo encuentro e incrementar su desvalimiento. El hombre fascinado es un iluso porque confunde la exaltación con la exultación, y cree que la *salida de sí* que supone la *euforia* equivale a la *elevación* que implica el entusiasmo. No repara en que el vértigo lo saca de sí para perderlo, no para llevarlo a plenitud. Esta sólo se consigue a través de la entrega generosa que da lugar al encuentro.

b) *Las experiencias de éxtasis o de encuentro*<sup>43</sup>. Las formas más altas de unidad no las consigue el hombre entregándose pasivamente al halago de la fusión o del dominio. Las logra vinculándose generosamente a las realidades que lo invitan al encuentro. El encuentro se da en las experiencias de éxtasis. Conocer de cerca cuál es su origen, su articulación interna y sus frutos es fundamental para la propia formación.

Nos orientamos hacia las experiencias de éxtasis cuando adop-

tamos como ideal en la vida el fundar modos elevados de unidad con las realidades circundantes. Esta elección está inspirada por una actitud básica de *generosidad*, de la cual se derivan una serie de actitudes muy fecundas: el respeto, la estima, la receptividad, la humildad, el agradecimiento, la responsabilidad, la confianza, la veracidad, la perseverancia<sup>44</sup>. Estas actitudes se traducen en *libertad interior*, entendida como la capacidad de tomar distancia frente a las propias apetencias y elegir en cada momento lo que nos permite realizar el ideal. Tal forma de optar requiere desprendimiento, pero, a través de la renuncia, suscita en el hombre creativo o extático sentimientos de *alegría y entusiasmo*. Me entusiasmo cuando me encuentro con una realidad muy valiosa que me eleva a lo mejor de mí mismo y me acerca a la plenitud. Al bordear la plena realización de mi ser, me siento inundado de felicidad, y, consiguientemente, de sentimientos de paz, amparo, júbilo festivo.

Las consecuencias del proceso de éxtasis son opuestas a las del proceso de vértigo:

- 1) Fomenta las relaciones de encuentro y funda la vida de comunidad.
- 2) Aviva la sensibilidad para los grandes valores.
- 3) Llena la vida de *ilusión*, porque incrementa la unidad con el entorno y lleva a la realización del ideal.

### **Quinta fase. Vinculación de encuentro, creatividad y valores**

El encanto de la polifonía musical se debe a la integración de diversos elementos expresivos. Por intensa que sea su gracia, cada voz, tomada a solas, no produce armonía ni el maravilloso juego del contrapunto. En cambio, la conjunción armónica de diversas voces se traduce en un singular dinamismo y belleza. Algo semejante ocurre con la unión entre personas. Pero no es fácil lograr dicha unidad. Ya en el seno mismo del ser humano anida la escisión: distintas vertientes parecen oponerse y luchar entre sí. Desde antiguo se ha tendido a enfrentar sentidos e inteligencia, vida y espíritu, cuerpo y alma... A partir de la I Guerra mundial se acentuó la lucha entre la vida y el espíritu, y se acusó a este de represar la vitalidad humana injustamente. Recuérdese el título sintomático de la magna obra de L. Klages: *El espíritu como contradictor del alma*. Increíblemente, en el corazón de Europa se llegó a tener que pronunciar conferencias y escribir libros para justificar la existencia del espíritu<sup>45</sup>. Entre nosotros, Ortega y Gasset subrayó enérgicamente la necesidad de optar por la vida frente al espíritu: «El tema de nuestro tiempo consiste en someter la razón a la vitalidad, localizarla dentro de lo biológico, supeditarla a lo espontáneo. Dentro de po-

cos años parecerá absurdo que se haya exigido a la vida ponerse al servicio de la cultura. La misión del tiempo nuevo es precisamente convertir la relación y mostrar que es la cultura, la razón, el arte, la ética quienes han de servir a la vida»<sup>46</sup>. He aquí una manifestación más de la nostalgia generalizada por el mundo infrapersonal.

### **Cómo se aprende el arte de integrar**

La solución al conflicto planteado entre las diversas vertientes del hombre<sup>47</sup> no puede lograrse con el mero optar por una u otra de las partes contendientes. Se requiere unir las a todas en la empresa común de realizar el ideal auténtico del hombre. El ideal no es una mera idea; es una *idea motriz*, propulsora. El ideal impulsa la vida entera del hombre —con su cuerpo y su espíritu, sus fuerzas instintivas y sus energías espirituales— porque implica un valor muy alto que polariza todos los demás. El ideal es una fuente inagotable de energía para el ser humano; energía menos impetuosa y más difícil de valorar que la generada por los instintos, pero sobremedida eficaz y fecunda. Si nos acostumbramos a distinguir diversos planos de realidad —objetos y ámbitos, hechos y acontecimientos...—, sabremos percibir la fuerza contenida que albergan los valores más altos, fuerza que no

arrastra sino que *inspira*, no *fascina* pero *entusiasma*, no *seduce*, mas *enamora*<sup>48</sup>.

Para superar la escisión entre vida y espíritu, que se da en el interior del hombre, debemos aclarar de una vez por todas cuál es el verdadero ideal del ser humano. Hoy día, todas las disciplinas que estudian al hombre confluyen en la convicción de que tal ideal consiste en la creación de las formas más altas de unidad. Estas culminan en el *amor personal*, visto de forma rigurosa. Lo vio certeramente G. Thibon: «El verdadero conflicto no se plantea entre la vida y el espíritu, sino entre (...) la comunión y el aislamiento... Y la solución del conflicto no consiste en escoger entre el espíritu y la vida, que no son más que partes del hombre, sino en optar por el amor, que es el todo del hombre». «El amor y su unidad se adueñan de todo en el hombre, incluso del conflicto»<sup>49</sup>. Es esta una forma de solucionar el problema *por elevación* que nos libera de la opresión que ejercen sobre nosotros las energías pulsionales desgajadas del ideal. Hay momentos en la vida en los cuales las fuerzas instintivas pueden antojársenos invencibles y llevarnos a pensar, con M. Scheler, que «originariamente y de por sí, el espíritu no tiene ninguna energía; no puede sino encauzar la fuerza que procede de los estratos más bajos del ser humano»<sup>50</sup>. Pero también experimentamos a



menudo que, al orientarnos hacia el ideal de la unidad y la solidaridad y asumir los valores que tal ideal implica, cobramos una energía interior insospechada, capaz de superar nuestro apego a las complacencias inmediatas y pasajeras. Esa fuerza es el fruto de la coordinación de los distintos modos de realidad que implica nuestro ser de hombres.

Cuando rehuimos el esfuerzo de proponernos metas altas y nos apegamos, como a una meta, a las sensaciones agradables de cada momento, nos quedamos inermes y desvalidos ante la fuerza arrolladora de las energías más elementales. Tenemos entonces grave riesgo de interpretar lo *elemental* como *primordial*, lo *básico* como lo *más importante*, lo *indispensable* como lo *supremamente valioso*. Alimentarse, por ejemplo, es una necesidad básica, ineludible, pero no es la actividad más valiosa de la vida humana. Este malentendido nos lleva, con frecuencia, a entregarnos a la fuerza de gravitación de cada uno de los instintos, sin cuidarnos de orientarlos hacia el ideal de nuestra vida. Las distintas formas de vértigo poseen un gran poder de arrastre, y este poderío es fácilmente interpretado como un valor elevado por quien concede la primacía al poseer y el dominar. Basta elevar la mirada hacia el ideal de la unidad para descubrir que tal poder no es sino vana agitación destructora. Las fuerzas instintivas «tiran» de no-

sotros. En este sentido, nos dominan. Pero el que aspira a un ideal valioso gana libertad frente a sus instintos porque puede ordenarlos y preferir incluso el sacrificio a la saciedad. Esa capacidad de despego ganada merced a la fuerza del ideal es la *libertad interior* o *libertad creativa*.

La integración de los diversos modos de realidad y de energía que componen el complejo ser del hombre es realizada merced a la fuerza de atracción de lo valioso. De ahí la decisiva importancia que tiene en el proceso formativo afinar la sensibilidad para los valores. Los valores son realidades extrañas: no sólo *son* sino que *deben ser*; piden *ser realizados*, pero no se *imponen*. Son «imponentes» debido a su excelencia, capaz de impresionarnos e instarnos a realizarlos, pero se mantienen en un discreto segundo plano. No coaccionan al hombre; le sugieren la importancia que tienen, pero le dejan libertad para aceptarlos o rechazarlos. No parecen tener interés en provocar la confianza de los hombres en ellos. Actualmente, se da crédito sobre todo a cuanto se impone con su simple presencia, como la energía de una cascada o el poder fulminante del rayo. Los valores sólo se revelan a quienes se les abren de modo confiado, dispuestos a comprometerse con ellos y asumirlos en su vida. Únicamente el que acepta un valor y se esfuerza por realizarlo comprueba por sí mismo que los

valores existen de verdad y suponen una fuente de riqueza inagotable, de inmensas posibilidades para su desarrollo como persona. Es lástima que los seres humanos desconozcamos buen número de las posibilidades que podríamos tener si adoptáramos una actitud de mayor apertura a los valores.

### La difícil tarea de conocer los valores

Esta apertura a los valores<sup>51</sup> no resulta fácil porque exige una actitud de *fe* y *confianza*. Conocemos por fe las realidades que sólo se nos revelan a medida que nos relacionamos con ellas de forma creativa. Una persona, una institución, una obra de arte..., no manifiestan lo que son a quien las contempla desde fuera, como algo distinto y distante. Si entramos en relación de trato con ellas y nos encontramos en sentido riguroso, iremos captando su modo de ser, su sentido cabal, las posibilidades que nos ofrecen.

Para entrar en relación, se requiere una actitud inicial de *confianza* y *generosidad*. Esa confianza viene inspirada en buena medida por la experiencia familiar de acogimiento. El bebé siente el valor de la ternura de quien lo cuida desde esmero, y se acostumbra así a *confiar incondicionalmente en el entorno*. La generosidad nos lleva a responder de forma acogedora a los valores aunque sean exigentes

y no ofrezcan nada que sacie nuestro afán de tener y poseer. Los valores, en principio, no ofrecen nada. Más bien exigen; piden ser admirados, acogidos, realizados. Invitan, instan a colaborar con ellos y darles vida en acciones concretas. Una vez realizados, dan testimonio de sí mismos, de su valía, de su eficacia para configurar la vida humana de modo perfecto. El que los acoge en su vida cobra conciencia de que vale la pena asumir ese tipo de realidades enigmáticas que nos permiten lograr la *figura* ideal que deseamos para nuestro ser de personas. Los valores confieren dignidad a nuestras acciones, les otorgan su pleno sentido. Oigo un grito y acudo en auxilio del posible herido. No busco mi interés; ni siquiera sé si se trata de un amigo o de una persona ajena, tal vez aversiva. Acudo en su ayuda porque siento la llamada del valor de la *piEDAD*<sup>52</sup>. Este pide ser realizado con desinterés. Los valores tienen importancia en sí mismos, y son importantes para nosotros cuando los buscamos y realizamos con actitud de *desprendimiento*.

No se trata de una paradoja sino de algo perfectamente lógico. Los valores representan un gran papel en nuestra vida cuando nos movemos en el plano de la creatividad, no en el plano propio del manejo y posesión de objetos. A eso alude el hecho de que exijan *desinterés*, entendido positivamente como la generosidad que nos

impulsa hacia el encuentro. Al que adopta esta actitud desprendida los valores le ayudan a desarrollar su personalidad. Me pongo a dialogar con una persona de distinta orientación filosófica. El valor de la tolerancia me pide que atienda a lo que dice y busque con él la verdad, sin rechazar por principio sus posiciones. No debo buscar mi triunfo personal en la discusión. He de tomar al coloquante como un colaborador, no como un adversario y menos como un enemigo. Todo ello implica generosidad y confianza en sus posibilidades. Esta actitud parece dejarme un tanto desvalido, falto de la agresividad necesaria para dar ímpetu combativo a la discusión. Este desvalimiento se hace más patente cuando el coloquante adopta una actitud beligerante, e incluso prepotente y despreciativa. No debo preocuparme por ello. Mi fuerza es el amor desinteresado a la verdad. Si procedo sólo por afán de búsqueda en común de la verdad, el valor de la tolerancia mostrará toda su eficacia, me permitirá enriquecerme con lo que el compañero de diálogo pueda ofrecer de valioso. Y en todo caso me otorgará la honda paz que se desprende de la voluntad de crear unidad en todas las circunstancias.

Aquí descubrimos un dato decisivo en el desarrollo personal del hombre: *los valores revelan lo que son y valen al mostrar el tipo de eficacia que tienen para el hombre que los asume de forma confiada y gene-*

*rosa.* Ello nos confirma en la idea de que los valores *dependen del hombre*, en cuanto son descubiertos por él al adoptar una actitud adecuada, pero *él no es dueño de los valores.* Los valores se alumbran en la relación activa y creadora del hombre con las realidades de su entorno. En este sentido, los valores son *relacionales*, se revelan a quien participa en ellos. Pero la *participación* no implica dominio del que participa sobre la realidad participada, sino respeto, colaboración, diálogo, intercambio de posibilidades, en definitiva: *encuentro.*

Los valores son relacionales, mas no *relativos*<sup>53</sup>. Un valor es *relativo* al hombre si este decide lo que ha de considerarse como valioso o como anodino. Un valor es *relacional* si su modo de ser consiste en promocionar la personalidad del hombre. Los valores se manifiestan a la luz que brota en toda relación de encuentro. De ahí que el valor vaya siempre vinculado a la vida creadora, que es vida de participación, amor, lenguaje y silencio auténticos. Si quiero descubrir el valor de la piedad, no debo limitarme a recabar información sobre este tema; he de atender a los menesterosos, comprometerme con su suerte, dejar de lado más de un interés particular. ¿Debo inducir de aquí que el valor de la piedad lo *creo* yo con mi decisión de adoptar esa actitud generosa? En modo alguno. El que *descubre* un valor al realizarlo en

su vida sabe por experiencia que el valor es algo *distinto* de él e *íntimo* a la vez. Por eso siente ante él un profundo respeto y sobrecohimiento. Un valor asumido se convierte en algo íntimo, una especie de voz interior, pero no por ello es menos «trascendente» a quien lo asume. Yo participo en él, lo convierto en el impulso último de mi obrar, me identifico con él, pero él me desborda. Por eso puedo volver a desligarme de él, serle infiel, abandonar su benéfico influjo y sentir decepción respecto a mí mismo al verme empobrecido.

Ahora lo vemos con más claridad: *los valores son algo relacional respecto al hombre, pero no algo relativo.* Su modo de ser es abierto; consiste en fecundar la vida humana, orientarla hacia el ideal por excelencia, que es la unidad. Pero no penden del arbitrio del hombre; se hallan en otra esfera de realidad. De aquí se infiere que el mero desear algo no es garantía de que lo deseado sea valioso y haya de ser realizado. Sólo el hombre egoísta cae en este malentendido porque interpreta todo lo existente desde sí mismo y para sí mismo. El deseo me insta a salir de mí en busca de algo que se presenta como apetecible. Lo *apetecible* encierra sin duda un valor, por ejemplo el de lo agradable, pero no siempre lo agradable es «deseable». Si se toma como una meta, puede orientarnos hacia el vértigo y destruirnos. El deseo de

realizar el ideal auténtico de la vida es el que nos permite discernir en cada caso si lo *deseado* es de verdad *deseable*, si tiene auténtico sentido en el conjunto de nuestra existencia.

El que se entrega decididamente a ese gran ideal y jerarquiza los diferentes valores, convirtiendo la renuncia en un medio de realización personal, cobra una conciencia firme de que existen los valores, de que la vida vale la pena porque tiene sentido. Los valores son *imponentes* porque tienen *autoridad* sobre nosotros debido a su poder *promocionante*. Los valores nos promocionan suscitando nuestra *participación* en ellos. No mandan; ofrecen posibilidades.

Vemos de nuevo que *la creatividad y los valores van estrechamente vinculados a través de la participación que se da en el encuentro.* Es decisivo comprender a fondo que la participación en una realidad nos permite crear con ella una forma de unión muy estrecha y valiosa. De ahí el papel importantísimo que representa en la configuración plena de la persona humana. «El yo es real por su participación en la realidad. Se torna más real cuanto más perfecta es la participación». «La participación es tanto más perfecta cuanto más directo es el contacto con el tú»<sup>54</sup>. Por anular la posibilidad del encuentro, las experiencias de vértigo alejan al hombre de los valores, lo hacen sordo a su llamada. Producida esta sordera, queda la vía ex-



pedita a toda suerte de tergiversación de la escala de valores. Los valores que suscitan las experiencias de éxtasis o encuentro son sustituidos por los antivalores que despeñan al hombre por el tobogán del vértigo. Esto nos revela que las experiencias de vértigo carecen de creatividad. Son intensas, conmovedoras psicológicamente tal vez, pero negativas en cuanto

a creatividad; disuelven todo vínculo auténtico; hacen imposible el «habitar», en el sentido transitivo que destacan Merleau-Ponty y Heidegger<sup>55</sup>.

Para comprender profundamente lo que es el proceso formativo debemos ahora precisar qué ha de entenderse por *creatividad*, cuál es su articulación interna y cómo ha de educarse la capacidad creativa.

## Cómo pueden colaborar las distintas áreas en la formación integral de los alumnos

CUANDO se asume personalmente el proyecto educativo que acabamos de esbozar y se lo tiene en bloque ante la vista, se descubre la importancia que revisten ciertos temas de las diferentes áreas en orden al logro de la formación integral de los alumnos que postula la LOGSE. De manera sucinta, indico a continuación algunos de esos temas con el fin de mostrar en qué sentido pueden colaborar las distintas áreas en la tarea común de formar la personalidad de los alumnos. Cada uno de los profesionales que imparten tales áreas sabrán muy bien profundizar y ampliar, si no incluso corregir, lo que aquí indico a modo de sugerencia.

el profesor ha de procurar suscitar en el alumno una actitud de profunda admiración ante los poderes que tiene el lenguaje y ante el hecho de que los hombres *seamos locuentes*. Estar dotado de la capacidad de hablar supera años luz el mero disponer de un instrumento de comunicación. Para comprenderlo a fondo, debemos analizar la vinculación estrecha del lenguaje con la imagen y el silencio, y la de los tres con el encuentro. En *El arte de pensar con rigor y vivir de forma creativa*<sup>56</sup> se explican estas cuestiones y se remite a otras obras que pueden ayudar a cobrar un altísimo concepto del lenguaje, la imagen y el silencio, entendidos en todo su alcance y en su verdadero sentido. Tal concepto llevará al profesor a no considerar el lenguaje como un instrumento complejo cuyo funcionamiento ha de dar a conocer a los alumnos. Este conocimiento es, sin duda, necesario. No obstante, si, al adquirirlo, el estudiante se hace la idea de que el lenguaje no es más que un *medio para* darse a entender, no sacará provecho alguno del área de len-

### Área 1ª: Lengua castellana y literatura

#### Lengua

A través de los análisis del hecho lingüístico que se hagan en clase,

gua en orden a su formación integral como persona. Será, en cambio, extraordinariamente fecundo para él cursar dicha área si somete a cuidadoso análisis, entre otros, los puntos siguientes:

1) El lenguaje está llamado a crear vínculos. Lenguaje auténtico es el inspirado por un sentimiento de amor. El lenguaje impulsado por el odio va contra su misma esencia, se autodestruye.

2) El lenguaje, la imagen y el silencio son vehículo expresivo del encuentro, el lugar en el cual funda el hombre modos elevados de unidad. *Tener el don del lenguaje* —o mejor: *ser locuentes*— significa que los seres humanos procedemos de un encuentro —el encuentro amoroso de nuestros padres— y estamos configurados de tal forma que sólo podemos desarrollarnos como personas colaborando a crear toda suerte de encuentros. Como el encuentro personal se realiza en el campo de interacción abierto por el lenguaje, hablar con odio significa atacar la esencia misma del lenguaje. Al destruir el lenguaje, el hombre no puede abrirse a las realidades que le permiten vivir como persona, y se asfixia, como le sucede al organismo vivo cuando carece de oxígeno y alimento. Necesitamos el lenguaje auténtico porque somos «seres de encuentro», seres que vivimos como personas, nos desarrollamos y perfeccionamos

como tales fundando ámbitos de relación con las realidades que nos ofrecen posibilidades creativas<sup>57</sup>.

Para ser auténtico, el lenguaje debe ser *justo, ajustado* al aspecto de la realidad que expresa. Un término que alude a «objetos» no puede ser aplicado a «ámbitos». Por otra parte, si el lenguaje ha de ser el lugar por excelencia del encuentro —de nuestra unión profunda con las diferentes realidades de nuestro entorno—, debemos otorgar a cada *esquema* —o *par de términos*— su verdadero *sentido*, no sólo su *significado*. Debido a ello, todo profesor de lengua ha de asimilar muy bien los análisis realizados en *El arte de pensar con rigor y vivir de forma creativa*, 249-269, 299-401. Esta asimilación le permitirá dotar a los jóvenes de un conocimiento preciso de los recursos de la lengua y prevenirlos, así, contra las diversas formas de manipulación. El que no sepa descubrir el mal uso que de tales recursos suelen hacer los manipuladores, no puede conservar la *libertad interior*, la *libertad para la creatividad*. Si un manipulador convence a un joven de que *ser libre y ajustarse a normas* se oponen, de forma que el esquema «libertad-normas» constituye un *dilema*, le quita toda posibilidad creadora, porque la creatividad del hombre se da por vía de encuentro, y el encuentro plantea exigencias que encauzan el obrar humano. Rechazar ese *cauce*, norma o *canon de conducta* supone alejarse de la actividad creadora.

3) El lenguaje adensa, da cuerpo, delimita en cierta medida las realidades «ambientales», de por sí difusas e indelimitables. Por eso, nos permite comunicarnos.

4) El lenguaje no sólo transmite significados ya conocidos; alumbra modos nuevos de sentido. De ahí el carácter originario, sorpresivo, de los escritos de calidad.

5) Al permitirnos dar nombre a realidades y acontecimientos, el lenguaje nos otorga cierto poder sobre los mismos.

6) El lenguaje auténtico y el silencio auténtico se implican y enriquecen mutuamente. El lenguaje auténtico se opone al silencio inauténtico, y viceversa.

Debido a esta riqueza interna del lenguaje, cuando se aprende una lengua se adentra uno en el mundo espiritual que han ido configurando todas las personas y grupos sociales que han vivido su vida creativa en ese medio expresivo. Aprender español significa compartir el mundo espiritual de Lope, Tirso, Quevedo, Ortega, Ramón y Cajal... No se reduce a adquirir un medio para comunicarnos.

En esta línea de pensamiento, H. Read destaca que el poder formativo que implica el estudio de una lengua no se debe tanto a lo que supone de disciplina mental

como a su capacidad de elevarnos a planos de actividad creativa.

«La enseñanza de los idiomas muertos o vivos..., no es defendida por lo común sobre bases estéticas. Puede ser promovida con fundamentos comerciales o utilitarios... Pero más comúnmente se la recomienda como "adiestramiento formal" o "disciplina mental". Este aspecto de la enseñanza de los idiomas, especialmente de las lenguas muertas, es lo que ha conducido a controversias tan extensas y a menudo tan amargas». «Nuestra posición es (...) que, a menos que podamos relacionar el idioma con los proyectos imaginativos concretos en los cuales subsumimos todo el proceso educativo, el idioma no debería representar un papel considerable en la educación general. Que efectivamente puede relacionarse con tales proyectos es nuestra creencia, pero la relación es entonces relación de valores poéticos concretos, y nunca de entrenamiento formal»<sup>58</sup>.

### ■ Literatura

Para poder enseñar Ética en un ambiente hostil a esta disciplina, elaboré hace años un método de análisis literario que convierte la lectura de cada obra de calidad en una lección de sabiduría, una fuente de claves certeras de orientación para la vida. Lo expuse ampliamente en diversos escritos y lo

apliqué a obras de gran calidad: *Siddharta*, de H. Hesse, *La metamorfosis*, de F. Kafka, *San Manuel bueno, mártir*, de M. de Unamuno, *Yerma*, de F. García Lorca, *El principito*, de A. de Saint-Exupéry, *El concierto de san Ovidio* y *En la ardiente oscuridad*, de A. Buero Vallejo, *El viejo y el mar*, de E. Hemingway<sup>59</sup>... El contenido profundo de estas obras queda al descubierto y constituye una verdadera lección de ética, sumamente aleccionadora.

Esta vinculación fecunda de análisis literario y formación ética fue subrayada acertadamente por J. L. López Aranguren: «El recurso a la mejor literatura, a más de poner al discípulo en contacto con las formas reales y vigentes de vida moral, presta a la enseñanza una fuerza plástica incomparable y, consiguientemente, una captación del interés del alumno»<sup>60</sup>. Esta eficacia sólo se da cuando se dispone de un método de análisis que permita sacar el máximo partido de las obras en orden a la formación humana. Este método creo haberlo diseñado en las obras antedichas con todas las garantías de eficacia. Sus líneas maestras pueden sintetizarse en los puntos siguientes:

**1. Finalidad.** Se trata de sacar a plena luz la concepción de la vida que late en cada obra, su forma peculiar de interpretar ciertas vertientes destacadas de la existencia humana, y ayudar, así, al

lector a aprender a *prever*, a predecir las consecuencias que acarrea al hombre la adopción de determinadas actitudes. Don Manuel, el párroco que protagoniza *San Manuel bueno, mártir*, pone su vida a una sola carta: mantener unido al pueblo y llevar la felicidad a sus gentes. ¿Podemos saber de antemano qué influjo ejercerá esta actitud básica en su vida de fe religiosa? *Yerma* (en la obra homónima de García Lorca) va descubriendo poco a poco que Juan, su marido, no es sensible a la vida de creatividad personal. Al advertirlo, ¿podemos adivinar el conflicto interior que va a sufrir? El método que propugno nos prepara adecuadamente para ello y nos permite comprender muy aquilatadamente cada uno de los pormenores de las obras: por qué *Yerma* acaba *asfixiando* a su marido, quién es Blasillo el Bobo, a quién representa en el fondo Ángela, en qué se basa su afirmación de que Don Manuel y Lázaro murieron creyendo que no creían pero en el fondo vivían la fe en un estado de «desolación activa y resignada»<sup>61</sup>.

**2. Carácter genético del método.** El buen intérprete debe hacerse cargo de lo que dice expresamente un autor, lo que sugiere implícitamente, y lo que no dice pero debiera haber dicho si fuera coherente con su planteamiento. Estas tareas puede realizarlas fácilmente si revive la *génesis* de la obra,

como si fuera el autor. Esta experiencia genética de la obra sólo es posible porque la obra no es un objeto sino un *ámbito*, como veremos seguidamente.

**3. Qué es la obra literaria.** Toda obra literaria de calidad no es un mero *producto*, resultado de un proceso de elaboración por parte de un escritor. Es el *fruto* del encuentro de este con alguna vertiente de la realidad. Podemos imaginarnos con qué intensidad y penetración habrán vivido un Sófocles, un Shakespeare, un Cervantes... Durante años, Cervantes fue encontrándose un día y otro con el alma hispana, en su doble vertiente quijotesca y sanchopancesca. Escribir *El Quijote* supuso para él dar cuerpo expresivo a tal encuentro, depurado y decantado en el sosiego de la reflexión y la madurez personal. Justo al realizar el juego de escribir, se le reveló plenamente la quintaesencia del alma hispana. Cada obra literaria no es mera expresión de un contenido perfectamente dominado por el autor; es *el lugar por excelencia del encuentro de este con la realidad vivida*. Es, por tanto, un *campo de juego* creador. Y, por serlo, constituye un *campo de iluminación*, ya que —como nos enseña la Estética actual— todo juego es fuente de luz y se realiza a la luz que él mismo alumbr<sup>62</sup>.

**4. En qué consiste la labor del intérprete.** Si la obra es un campo

de juego creador, la tarea básica del intérprete es *entrar en juego con la obra*, es decir: rehacer personalmente las experiencias nucleares que la vertebran. Toda obra de calidad arranca de una o varias experiencias muy significativas. Al vivirlas, se le iluminaron al autor diversos aspectos de la vida. Algo semejante sucede con el buen lector al rehacer por su cuenta dichas experiencias.

Meursault, protagonista de *El extranjero*, de A. Camus, vive lúcida y voluntariamente en un plano de meras sensaciones<sup>63</sup>. Rehúye elevarse al plano de la vida creativa. Intentemos hacernos una idea de lo que significa esta opción fundamental, y entenderemos la obra hasta sus mínimos pormenores: encierra a su madre en un asilo porque no tenía nada que hablar con ella, no entiende el lenguaje del juez que lo condena a muerte, se enfurece cuando el capellán lo invita a arrepentirse, y desea, para que todo acabe bien, que el día de su ejecución haya mucho público y todos le miren con miradas de odio. Se comprenden por dentro estas reacciones de Meursault con sólo advertir 1) que la falta absoluta de comunicación con un allegado revela una quiebra de la creatividad; 2) que, por ser auténtico y no mera cháchara, el lenguaje de una autoridad judicial se mueve en nivel de creatividad; 3) que arrepentirse implica elevarse del nivel de las meras sensaciones al nivel de la

responsabilidad —y, por tanto, de la creatividad—; 4) que las miradas de odio no invitan a ser creativo, a crear lazos de convivencia agradecida —como sucede con las miradas de piedad—, y le permiten a uno seguir viviendo en el plano infracreador, infrarresponsable, infrapersonal, en el que no se ilumina el sentido de la propia existencia. Una sola mirada compasiva hubiera instado a Meursault a responder con *agradecimiento*, lo que implica *crear un vínculo*, por fugaz que sea, y este tipo de creatividad supondría para él una *fuerza de luz* para comprender su situación de hombre homicida condenado justamente al patíbulo. Esta iluminación le haría sentirse totalmente solo y extraño o «extranjero» en un entorno de personas normales. Toda la obra, incluso su estilo frío e incisivo, queda al trasluz cuando realizamos la experiencia decisiva del protagonista: la huida del mundo protipiamente humano<sup>64</sup>.

Esta experiencia de defeción o fuga, vista a través de diversos avatares, constituye el *tema* de la obra, el contenido que debe clarificar el intérprete. El argumento es casi un *pretexto* para dar cuerpo expresivo al tema básico. Las primeras obras de Saint-Exupéry presentan un argumento interesante, en el que se emboscan, como pepitas de oro, algunas ideas luminosas sobre el sentido de la vida. En *El principito*, el *argumento* se adelgaza y casi fluidifica para de-

jar en primer plano todo un proceso de encuentro, rebosante de sugerencias y enseñanzas. En *Citadelle*<sup>65</sup>, el afán de penetrar en el enigma de la existencia invade toda la obra y anula el argumento. Los amigos del autor que, al oírle leer algunas páginas de esta obra, temieron haber perdido al «auténtico Saint-Exupéry», al entrañable narrador de peripecias humanas, confundieron el *argumento* con el *tema*. Tal confusión reduce injustamente la obra literaria a mera *crónica*.

5. *Cómo se descubren y se hacen las experiencias decisivas de una obra*. Al leer una obra, debemos ir en busca del tema a través del argumento. Esta búsqueda dirige nuestra atención hacia el *sentido profundo* de cada experiencia. Si lo descubrimos, podremos advertir casos en que esa experiencia decide el sentido de muchas otras. En una segunda lectura, debemos ahondar en esas experiencias básicas y revivirlas por propia cuenta.

En una *primera lectura* descubrimos objetos y ámbitos, hechos y acontecimientos, significados y sentidos, procesos artesanales o fabriles y procesos creativos.

a) *Objetos y ámbitos*. La marcha misma de la obra nos insta a percatarnos de su diferencia de rango. Recordemos de nuevo *El principito*. El pequeño señala hacia el avión y le pregunta al piloto:

«¿Qué es esta cosa?». El piloto se apresura a corregirle: «No es una cosa. Esto vuela. Es un avión. Es mi avión»<sup>66</sup>. Para el piloto, que asume a diario las posibilidades que le ofrece el avión y a su vez le otorga las suyas a él, el avión es mucho más que un objeto; es todo un *ámbito de realidad*, una fuente de posibilidades, y, consiguientemente, un posible compañero de juego dentro de una experiencia reversible o de doble dirección<sup>67</sup>.

El buen escritor no se preocupa tanto de describir *objetos* cuanto de expresar *ámbitos*, ámbitos aislados o entreverados, armónicos o colisionantes. La sangre que tiñe las manos de Macbeth remite a un acto violento de homicidio, que implica una *colisión de dos ámbitos de vida*, el de Macbeth y el de Duncan, el rey. Por eso encierra un profundo valor simbólico. «¿Todo el océano inmenso de Neptuno podría lavar esta sangre de mis manos?». «¡No! ¡Más bien estas manos colorearían la multitudinosa mar, volviendo rojo lo verde!». Estas frases de Macbeth desbordan expresividad por entretejer dos modos o planos de realidad: el objetivo y el lúdico-ambiental<sup>68</sup>.

Advertir en qué plano o nivel de la realidad se mueve cada personaje es un recurso fertilísimo para vivir a fondo las obras literarias. En *El burlador de Sevilla y convidado de piedra*, de Tirso de Molina, Don Juan, el libertino que

se mueve en nivel de puras sensaciones, le dice a Don Gonzalo —que representa el nivel ético de la responsabilidad—: «Aguarda, iréte alumbrando». Y Don Gonzalo contesta: «No alumbres, que en gracia estoy»<sup>69</sup>. Obviamente, cada uno se refiere a un tipo de luz distinta, la que corresponde al plano objetivo y la que surge en el encuentro personal, en este caso entre Dios y el hombre<sup>70</sup>. Estas experiencias, vividas cabalmente, nos descubren algo decisivo: *las obras que las describen quieren lanzar nuestra atención hacia modos de concebir la vida más profundos que los que resaltan de forma inmediata*. Ese constante vaivén entre unos y otros confiere a las obras todo su relieve, su sentido y su expresividad.

b) *Hechos y acontecimientos*. Matar a una persona, sobre todo si desempeña un cargo relevante en la sociedad, no es nunca un *mero hecho*, ni siquiera en la orgía destructora de las guerras: es una *colisión de ámbitos* tan grave que deja marcado a quien la provoca. Es más bien un «acontecimiento» que un «mero hecho». Para Yerma tener un hijo significa mucho más que engendrar biológicamente un ser humano; es sentir en su interior el *fruto* del encuentro amoroso, rigurosamente personal, con su marido. Si entendemos el hijo en sentido meramente biológico, perdemos de vista la fuente del dramatismo peculiar de *Yerma*. Tener

un hijo, en el sentido profundo en que lo entiende Yerma, hubiera significado para esta un «acontecimiento», es decir: un hecho que abre en la vida toda una gama de posibilidades y da sentido cabal a la existencia<sup>71</sup>.

c) *Significado y sentido*. Como vemos, la obra literaria no se preocupa sólo de revelar el *significado* de realidades y sucesos; intenta mostrar su *sentido*. El lema de todo escritor podría muy bien ser este: «Lo esencial no radica en las cosas sino en el sentido de las cosas...»<sup>72</sup>. Yerma pregunta a Juan, a punto de salir hacia el campo, si lo espera. Juan le indica que se acueste y que duerma. Esta respuesta acelera bruscamente el clímax dramático de la obra. Para advertirlo, hay que descubrir su *sentido* más allá de su *significado* a flor de piel. Entregarse al sueño implica una forma de relax que se opone a la tensión propia de la vida creativa de vigilia. Lo que ansiaba Yerma no era descansar, sino crear con su marido auténticas relaciones de encuentro. La respuesta de Juan agudizó en ella la sospecha de que su marido carecía de sensibilidad para la vida creativa; se movía, más bien, en el plano de la manipulación de objetos. Esta convicción la acabó asfixiando espiritualmente<sup>73</sup>.

d) *Procesos artesanales y procesos artísticos*. Por moverse primordialmente en planos de ámbitos, de

acontecimientos y de sentido, la obra literaria no se limita a describir *procesos artesanales*; encarna *procesos creativos*. Al principito no le interesaba tener un dibujo de un cordero. Lo que solicitó del piloto no fue tanto que le *hiciera* un dibujo cuanto que se elevara al plano de la *creatividad* y dejara de estar enfrascado en el plano del manejo *mecánico* de *objetos*. Por eso, cuando el piloto —para quitárselo de encima— le dibujó una caja con agujeros y le dijo: «Esta es la caja. El cordero que quieres está dentro», el principito, con el rostro iluminado, exclamó: «Es exactamente así como yo lo quería». Lo que deseaba era que el piloto se moviera en el nivel de la imaginación creadora, no en el del mero trato dominador de objetos<sup>74</sup>.

Una *segunda lectura* nos da ocasión de sobrevolar la obra y descubrir las experiencias que son cabeza de serie y arrojan luz sobre el sentido de otras muchas. En *La náusea*, de J. P. Sartre, el protagonista se halla sentado en un banco del jardín. Mira fijamente una raíz que se incrusta en la tierra cerca de él. Incrusta la mirada en ella, no guarda la debida distancia y pierde de vista el juego que realiza en el conjunto formado por el árbol, la tierra, las sustancias nutritivas, el agua... Por no hacer juego con ella, no capta su sentido. La raíz se le desdibuja, se vuelve como una masa deforme. Al reducirla a objeto masivo y no verla como realidad dotada de po-

sibilidades y, por tanto, de sentido, la considera absurda, injustificada. Esta manera de ver, extendida a todas las realidades del entorno, inspira al protagonista toda una teoría pesimista de la realidad. La famosa exposición de la «contingencia» de la realidad queda al trasluz, hasta el último adjetivo, si comprendemos por dentro la experiencia de *fusión* con la raíz<sup>75</sup>.

Al cabo de un rato, el protagonista se levanta, mira el jardín a *cierta distancia* y observa que este le *sonríe*, es decir: se le muestra cargado de sentido. Esta experiencia ilumina otra parte de la obra, y se complementa con la de la *canción*. Roquentin oye una canción en un disco, y descubre que por encima del plano de las realidades que pueden estropearse y perecer existe otro plano de realidades que se mantienen lozanas: las melodías. Y siente deseos de elevarse a ese modo de realidad sobresaliente. A partir de esta experiencia se descubre el sentido profundo de toda la obra, que en principio se tituló «Melancolía», añoranza por un modo de realidad superior al objetivo y por el estilo de vida creativo que el mismo hace posible<sup>76</sup>.

6. *Exigencias de este método «lúdico-ambiental»*. Para rehacer las experiencias de cada obra, sobre todo las experiencias nucleares, necesitamos conocer de cerca el proceso del desarrollo humano,

con los principales acontecimientos y procesos que implica. Si no sé que el arrepentimiento implica cierta dosis de creatividad porque significa asumir la vida pasada como propia, responsabilizarse de los errores cometidos y prometer configurar la vida futura con un proyecto más adecuado, no lograré descubrir por qué el «extranjero», en la novela homónima de A. Camus, rechaza bruscamente al capellán y se siente muy a gusto después de realizar ese gesto violento<sup>77</sup>. El que desee ser buen lector e intérprete ha de esforzarse por penetrar en el sentido más hondo del amor y el odio, la lealtad y la perfidia, el arrepentimiento y la contumacia, el agradecimiento y el resentimiento..., y tantos otros conceptos decisivos en la vida humana.

Pero los acontecimientos humanos, así como las actitudes y los sentimientos, no se dan aislados entre sí; se articulan conforme al modo de ser de los procesos que sigue el hombre en su camino hacia la edificación de su personalidad o hacia su destrucción. Los primeros son procesos de *éxtasis* o encuentro; los segundos vienen dados por los procesos de *vértigo* o fascinación. El conocimiento de ambos nos da torrentes de luz para penetrar en las obras literarias. *La tragedia de Macbeth*, de Shakespeare, y *El túnel*, de E. Sábato<sup>78</sup> no intentan sino poner ante nuestros ojos el proceso de vértigo, que lleva paso a paso de

la euforia a la destrucción. *El principito*, de Saint-Exupéry, describe un proceso de encuentro o éxtasis.

**7. Fecundidad de este método.** Al ir viendo cómo en cada obra entran en juego toda una serie de ámbitos, que se armonizan y complementan entre sí, o bien colisionan y se anulan en todo o en parte, se descubre el sentido profundo de la obra y cada una de sus partes. En *La salvaje*, de J. Anouilh, Teresa arroja al suelo los libros que figuran en las estanterías de la casa de su prometido, al tiempo que grita: «¡Cochinos libros!». Su padre no comprende ese gesto airado, porque no ve qué daño le pueden haber hecho esos libros tan bellos<sup>79</sup>. Un buen intérprete sabe dar cuenta de ambas actitudes. Teresa no maltrata los libros en cuanto objetos, sino en cuanto vehículos de un *saber* que se traduce en *poder*. Su gesto no ha de verse como un acto de despecho personal, sino como símbolo del enfrentamiento de dos mundos: el de la *pobreza*, al que ella pertenece, y el de la *riqueza*, representado aquí por su novio. Su padre, hombre elemental en formación y gustos, se mueve en el mero nivel objetivo y no acierta a ver la razón de la ira de su hija<sup>80</sup>.

Merced a este modo de análisis, las obras son vistas a una nueva luz y con una profundidad sorprendente, por cuanto se rehacen múltiples experiencias de vida, a

cada cual más intensa y fecunda. Todo el proceso humano de desarrollo cabal o de destrucción puede seguirlo el penetrante lector muy de cerca y comprometidamente. Este seguimiento hace surgir en su interior una gran luz para comprender lo que es la vida humana, cuáles son sus exigencias y sus «leyes» —es decir, las condiciones de pleno despliegue—, cuándo se halla el ser humano en verdad y alcanza su madurez y su sentido cabal.

A través de los análisis realizados con el método «lúdico-ambiental», es la vida misma, no el profesor, quien ofrece a los alumnos claves certeras para orientarse debidamente en la existencia. Basta leer los comentarios dedicados a las veintidós obras que analizo en los escritos citados al comienzo de este apartado para sentirse sorprendidos ante la riqueza de sugerencias valiosísimas que se nos hacen desde diversas perspectivas acerca del arte de vivir con autenticidad. Los alumnos suelen entusiasmarse cuando advierten que no sólo son capaces de penetrar en el sentido de las obras sino que lo hacen con cierta facilidad y con resultados muy positivos, incluso a veces novedosos respecto a la posición de comentaristas muy afamados.

**8. Realidad peculiar de las obras literarias.** Se afirma con frecuencia que la obra literaria es «irreal», una mera «ficción». Si lo

fuera, me pregunto cómo podría justificarse la dedicación que se le presta en los centros escolares, incluso universitarios. Nos hallamos ante un grave malentendido provocado por un planteamiento defectuoso. Cuando se dice que la Historia trata de *hechos reales* y la Literatura de *meras ficciones*, no se piensa con rigor, porque no se precisa qué se entiende por «realidad». Una crónica sobre las gestas bélicas del Cid presenta un carácter real por referirse a sucesos que acontecieron en un determinado tiempo y lugar. La situación de soledad en que se quedó el buen guerrero cuando su ciudad de Burgos le cerró las puertas dolorosamente supone un *ámbito de colisión* perfectamente real, pero de carácter no objetivo sino ambiental, lúdico. La niña de nueve años que surge en el poema de improviso y ruega al Cid que se vaya sin hacerles daño porque «en el nuestro mal vos non ganades nada»<sup>81</sup> no es una figura real en el sentido de que represente a una persona que haya existido con su nombre y apellidos en un momento de la historia. Pero sí lo es como expresión visible de un ámbito de enfrentamiento involuntario entre la desvalida ciudad de Burgos y su héroe admirado. Es una *figura ambiental*, configurada por la imaginación creadora, que no es la facultad de lo irreal sino de lo ambiental. De ahí su inmensa fecundidad en diversos aspectos de la vida humana.

El actor que representa a Macbeth no es un rey en su vida cotidiana. Pero eso no permite concluir que la obra sea una pura ficción. En cuanto nos hace ver, a través de una trama de sucesos, la articulación interna del proceso de vértigo, presenta un *realismo singular*; nos muestra la lógica que rige los acontecimientos humanos. La historia de Macbeth puede ser la nuestra un día si adoptamos su punto de partida: la ambición de poder y dominio que despeña por la vía del vértigo. Esta vía ¿no es algo real en la vida humana? Mostrar que lo es *en grado sumo* constituye, justamente, una de las tareas primarias de la literatura. Por esta razón, entre otras varias, la literatura de calidad constituye una fuente de conocimiento y posee una forma de racionalidad específica. Como campo privilegiado de iluminación de las capas más hondas de la realidad, *la literatura ha de ser tomada absolutamente en serio por cuantos tienen la responsabilidad de configurar la vida humana en todas sus vertientes: la personal y la comunitaria, la ética y la religiosa.*

**9. Procedimiento a seguir para asimilar este método.** Si queremos movernos con holgura en la aplicación de este método, hemos de cumplir varios requisitos: a) conocer a fondo las distintas fases del *proceso formativo*; b) tener una idea clara del sentido de los términos y conceptos que se movilizan a lo



largo de dicho proceso; c) estar familiarizado con cuanto implican los procesos de vértigo y éxtasis: sus causas, su desarrollo, sus consecuencias...; d) ejercitar la capacidad de percibir al mismo tiempo los modos de realidad que se dan en un mismo suceso o realidad. Por ejemplo, en el acto de saludar o de escribir se pueden distinguir hasta seis modos de realidad distintos: el físico, el fisiológico, el psicológico, el espiritual, el simbólico, el sociológico... Esta capacidad de integrar dos o más planos de realidad nos dispone para captar a fondo los fenómenos expresivos.

En el epílogo de *Análisis literario y formación humanística* expongo con amplitud el modo de llevar a cabo este método<sup>82</sup>.

## Área 2ª: Música

La música tiene una capacidad formativa extraordinaria cuando se ahonda en su sentido más profundo y se la practica de modo creativo. El intérprete y el oyente han de *recibir activamente* las posibilidades que cada obra les ofrece. Esa forma de *recepción activa de posibilidades* es la quintaesencia de la creatividad. La música promueve de modo especial la capacidad creadora de quienes la cultivan por cuanto —a una con la danza y el teatro, artes «temporales»— tiene que ser re-creada una

y otra vez para gozar de existencia *real*, no sólo *virtual*. Por esta profunda razón insta a que se la asuma de modo activo. Todo valor pide ser realizado. El valor propio de la música acrecienta esta solicitud de modo especialmente enérgico.

Por hallarnos en el área cultural de Occidente y ser pedagógicamente recomendable, limitaremos nuestro análisis a la *música tonal*. Abordar otras formas de composición exigiría un espacio del que aquí no dispongo.

**1. La música nos acostumbra a pensar, sentir y actuar de modo «relacional».** Un sonido a solas no tiene valor musical. Lo adquiere al entrar en relación con otro. A solas, el *do* y el *sol* no presentan interés estético. El intervalo *do-sol* encierra ya un gran interés. Tomados individualmente, los sonidos que integran la escala tienen un *significado*: responden a un determinado número de vibraciones y ostentan una altura determinada. Pero no presentan un *sentido* musical. Este pende de su relación mutua. Vinculados entre sí, forman un *hogar expresivo*, rebotante de posibilidades. Este hogar tiene dos ejes básicos. En el hogar familiar, los ejes que impulsan y ordenan el movimiento de quienes lo componen son el padre y la madre. El padre impulsa; la madre acoge, aún. En el hogar musical, los ejes vienen dados por la *tónica* y la *dominante* (*do* y *sol*, *re* y

*la*, por ejemplo<sup>83</sup>). Cuando una melodía se teje en torno a ellos, muestra una especial serenidad, un espíritu confiado. Si se aleja, adquiere cierto carácter inquietante. Como modelo de sosiego en el dolor y en la exultación pensemos en el *Requiem* gregoriano y en el *Sanctus* de la Misa en IV tono.

Los cuatro elementos básicos de la música —ritmo, melodía, armonía y timbre— poseen valor musical merced a la relación mutua de diversos elementos expresivos. El ritmo, por ejemplo, nace de una repetición de sonidos, pero tal repetición sólo encierra valor estético cuando no es puramente *mechanica*, sino que funda un *ámbito expresivo*. Las cuatro notas del *tema masculino* del primer tiempo de la *Quinta Sinfonía* de Beethoven unen su poder expresivo para crear un *ámbito de apelación*, una especie de llamada o aldabonazo. Ese carácter de *ámbito* (o «fuente de posibilidades») les permite a estas notas unirse a otras y formar frases musicales. Esta intervenculación de elementos expresivos da lugar a las diferentes partes de las formas musicales (*exposición, desarrollo, etc*). De este modo relacional se «componen» las obras. Es magnífico descubrir cómo de una célula musical brevísima se deriva una obra extensa. La *Appassionata* de Beethoven arranca de las tres notas iniciales (*do, la b, fa*) y se nutre constantemente de ellas.

Encierra el mayor interés formativo que el alumno, al interpre-

tar música o sencillamente oírla, sienta su carácter relacional y el inmenso poder expresivo que genera la interrelación de sus diversos elementos. Estará, con ello, afirmando en su interior una idea decisiva en la vida humana: *las formas de unión valiosas encierran una fecundidad insospechada*. Recuérdese la frase de M. Buber: «El que dice *tú* a otro no tiene nada, no posee nada. Pero está en relación»<sup>84</sup>. El alumno que, a través de su experiencia musical, haya adquirido una idea muy positiva de la relación se percatará enseguida de que *estar en relación*, o mejor: *estar creando relaciones* presenta un valor muy superior al hecho de tener y poseer realidades objetivas.

La música es relacional por esencia y consiste en entreverar ámbitos expresivos. De ahí su capacidad para fomentar en el hombre la *vida espiritual*, que es vida de *interrelación creadora*<sup>85</sup>. Nada ilógico que la práctica de la música haya ido ligada desde antiguo a todo género de celebraciones humanas, entre las que descuellan los ritos religiosos<sup>86</sup>.

**2. La música nos enseña a no quedarnos en las impresiones primeras, vibrar con el todo y captar la vinculación de palabra y silencio.** Merced a su carácter relacional, en la música todo vibra con todo: un tema con otro, una frase con otra, un tiempo con otro. Mozart reveló a su padre



Leopoldo que, al terminar de componer una obra, la veía «toda de golpe». Esta visión sinóptica constituía para él un «banquete», según propia expresión<sup>87</sup>. Hay que conseguir que el alumno sienta vibrar toda una obra en el acorde inicial. Piénsese en el de la sonata «Patética» de Beethoven. Ese acorde sombrío en do menor nos revela *toda la obra*, aunque no *la obra toda*. Entramos en relación de *presencia* con ella, nos *encontramos* desde el primer momento. Pero luego debemos captar el valor expresivo de cada uno de los temas y vincularlos entre sí. Conviene para ello que el alumno se haga cargo de los temas principales antes de oír la obra, a fin de que pueda seguir con nitidez la marcha de cada uno de ellos, sus transformaciones y desarrollos, sus luchas con los demás, sus entreveramientos... Esta forma «holista» de oír las obras que anuda las partes entre sí y con el todo e interpreta cada pormenor con el impulso que procede del conjunto es posibilitada por el lenguaje musical mismo, que, merced a su condición relacional, lleva en sí el poder y la necesidad de crear vínculos.

De aquí se deriva que el lenguaje musical de calidad sea *silencioso*. El silencio auténtico no es la mera falta de sonidos, sino la capacidad de atender simultáneamente a diversos aspectos de la realidad. El silencio es un *campo de resonancia*. Dices una palabra, y

en ella vibran diversas realidades que van unidas con la realidad aludida directamente. Es cierto que los sonidos musicales emergen del silencio, entendido ahora como *ausencia de ruido*. Piden que se haga silencio. No resaltan sino en un ámbito de silencio y recogimiento, visto como cese de la agitación extrovertida. Pero encierra todavía un valor educativo mayor subrayar que el sonido musical debe ser *en sí mismo* silencioso, lo mismo que sucede con las palabras auténticas: Cuando tocas una melodía o un acorde, o los oyes, debes hacerlo desde el recogimiento necesario para sentirlos vibrar con otros acordes y otras melodías. Cada pormenor de una obra cobra su auténtico *sentido* cuando se lo ve inserto activamente en el conjunto<sup>88</sup>.

**3. Esta capacidad de vibrar con el todo se acrecienta cuando nos esforzamos en percibir, mutuamente vinculados, los siete planos o modos de realidad que integran la obra de arte<sup>89</sup>.** Una obra de arte cabal presenta estos modos de realidad: 1) los materiales, tomados *aisladamente*, con su peculiar expresividad artística; 2) los materiales *vinculados entre sí*, y dotados del modo singular de expresividad que adquieren debido a la «causalidad situacional», al influjo que ejercen unos sobre otros por el mero hecho de hallarse en vecindad; 3) los materiales *estructurados*, dotados de una forma deter-

minada; 4) los *ámbitos de realidad* que se expresan en distintos momentos de la obra. Pensemos en los ámbitos de ebullición primaveral, de languidez estival, de encojimiento invernal y otros semejantes que encarnan las estructuras musicales del *Concerto Grosso* titulado «La Primavera», de A. Vivaldi; 5) el *mundo* peculiar que se plasma en toda obra, independientemente de la voluntad expresa del autor. En el caso de Vivaldi, el mundo del barroco, con cuanto implica; 6) la *emotividad* que suscita la obra; 7) el *entorno vital* para el que fue destinada y que le pertenece como una parte irrenunciable de su ser total. Estos siete modos o planos de realidad han de ser vistos en su mutua implicación, de abajo arriba (desde los materiales de la obra hasta su entorno vital), y de arriba abajo. Para ello se requiere cierta madurez estética. En la materia misma han de verse ya respunteados ciertos tipos de formas, de ámbitos y de mundos determinados. «La materia, decía Merleau-Ponty, está *pregnante de la forma*», de una forma determinada. El sonido de trompeta pide de por sí cierto tipo de formas musicales y rechaza otras. A la inversa, los acontecimientos solemnes reclaman la expresividad vibrante de la trompeta en el momento de ser plasmados musicalmente. Acostumbrar la sensibilidad a percibir este entreveramiento complejo de materia, forma, ámbitos, mundos,

entornos vitales..., es dar un paso firme hacia la madurez en nuestra forma de pensar. Esta se hace penetrante, comprensiva y de largo alcance, condiciones fundamentales de toda relación madura con el entorno.

**4. La capacidad de percibir simultáneamente diversos aspectos de la realidad nos dispone para captar en cada obra su estilo y las diferentes realidades que, al confluír, le dieron origen.** Un estilo surge cuando 1) se crea una forma de vida, una mentalidad, un modo de entender la existencia en un determinado lugar y tiempo merced al concurso de diversas circunstancias; 2) uno o varios genios expresan esa concepción del mundo en obras de arte concretas. Cada una de estas obras refleja el temperamento de su autor y los elementos que dieron lugar al estilo artístico que cultiva. En una sencilla y breve antífona gregoriana vibra todo el mundo religioso, estético y cultural de la sinagoga hebrea, la técnica musical griega, con sus ocho modos, y la forma monacal de entender y vivir comunitariamente el cristianismo. El gregoriano da lugar a la polifonía romana del siglo XVI, y en ella perdura su espíritu y su estética. Tras alcanzar la perfección, esa polifonía se une con otros elementos culturales y sociológicos para dar lugar al estilo barroco. Éste, a su vez, colabora a formar el estilo clásico vienés, y

así sucesivamente. Nada fecundo se pierde en el proceso de formación de los estilos artísticos. Conviene detenerse a analizar este sugestivo tema porque nos enseña a ver la conexión profunda que tienen ciertos fenómenos culturales y sociológicos en apariencia dispares y aislados. Tal colaboración responde al carácter «relacional» de la música, y de toda la cultura y la vida humanas. *Ese carácter ha de ser resaltado y clarificado a lo largo del estudio de las distintas áreas, pues su conocimiento alberga un poder formativo insospechado.*

5. *La flexibilidad de mente que vamos adquiriendo nos permite descubrir que podemos ser a la vez «autónomos» y «heterónomos», libres y atenidos a normas.* El buen intérprete obedece a la partitura, que es la que encauza su actividad artística, y, al hacerlo, se siente plenamente libre, con un tipo de *libertad creativa*. No puede salirse de ese cauce, debe limitar su «libertad de maniobra», pero esa limitación es la que hace posible su auténtica libertad como intérprete.

La experiencia de aprendizaje de una obra musical presenta un gran valor formativo por cuanto nos revela cómo se articula internamente un proceso creador. El intérprete coloca sobre el atril del piano la partitura de una obra que desconoce. Esta se halla lejos de él; cerca está sólo la partitura. Em-

pieza a re-crear sobre el teclado las formas musicales. Lo hace de forma tanteante, a impulsos de la obra misma que desea conocer. Es sorprendente y fecundísimo: *va buscando algo en virtud de la fuerza que irradia aquello mismo que todavía no conoce del todo.* Llega un momento en que la obra le indica que su poder expresivo se halla patente de modo luminoso. El intérprete se mueve ya con absoluta libertad por las avenidas de la obra. Podríamos decir que la *domina*. La domina porque *se deja dominar* por ella. Pero aquí recibimos la primera gran lección: *en este nivel de creatividad nadie domina a nadie.* El artista *configura* la obra en cuanto *se deja configurar* por ella. Cuando se vive creativamente, no interesa dominar y poseer, sino enriquecerse mutuamente. Es una experiencia *reversible* de *plenificación*. En ella cobra conciencia el intérprete de que no se basta a sí mismo, ya que para ser creativo debe recibir las posibilidades que le otorgan las partituras y los instrumentos. Pero también estos adquieren todo su sentido al ser asumidos activamente por el intérprete. En esa experiencia de configuración mutua, la obra se le hace presente al que la está configurando. Este mira la partitura, pero ya no la ve. Lo que tiene ante su atención es la obra plenamente configurada. Toca el piano con sus dedos, pero ya no repara en él. Con lo que se halla en contacto verdaderamente es con la obra.

Piano y partitura se hacen *transparentes* cuando la creatividad es perfecta. Siguen ahí ejerciendo su función, pero no se interponen entre la obra y el artista. Son el lugar en el que la obra se hace presente al intérprete. Al ser asumida por este como algo propio, deja de serle distante, externa y extraña para convertirse en *íntima*, aun siendo distinta<sup>90</sup>.

Una realidad es íntima cuando crea con nosotros un campo de juego común, una relación de encuentro. En este campo se supera la escisión entre el *fuera* y el *dentro*, lo *exterior* y lo *interior*. Por eso el intérprete, al obedecer a la partitura, no se entrega a algo ajeno, no se enajena o aliena; gana su plena libertad creadora y su total *identidad* como artista. Se ajusta a un cauce que le viene marcado desde *fuera*, por alguien *distinto* de él y en principio *distante* y *ajeno*. Pero ese cauce se ha convertido en su *voz interior*. Al ajustarse a él, sigue el impulso que le viene dictado por su propia musicalidad. Es por tanto *autónomo* (se rige por una ley propia), aún siendo *heterónimo* (ya que tal criterio le vino sugerido desde fuera). Aquí se alumbraba una clave de orientación decisiva: *Puedo actuar en virtud de criterios que me fueron sugeridos de fuera y no ser «heterónimo», como puedo dedicarme por amor a cuidar a las personas que me rodean y no estar «des-centrado».* Mi verdadero centro es el estado de apertura a los demás. Mi autén-

tico criterio de acción es el que me impulsa interiormente hacia la realización de algo valioso. No importa el origen de tal criterio, norma o cauce de acción. Lo decisivo es su capacidad de promocionarme hacia modos de actuación sumamente eficaces y valiosos.

*A la luz del análisis de la experiencia musical puede edificarse toda una doctrina ética.* Los grandes filósofos contemporáneos Louis Lavelle y Gabriel Marcel lo muestran brillantemente en algunas de sus obras. En *Cinco grandes tareas de la filosofía actual* nuestro cómo la experiencia musical nos permite comprender la descripción que hace Lavelle de la experiencia ética y la metafísica<sup>91</sup>. La vida ética llega a madurez cuando el hombre es capaz de sacar pleno partido a las realidades materiales e incluso a las corpóreas sin *fusionarse* con ellas, antes tornándolas «transparentes», uniendo la máxima eficacia y la máxima discreción. El hombre éticamente maduro elige siempre en virtud del ideal; pone en juego los medios necesarios para conseguirlo, pero no los convierte en metas; hace que el ideal se realice merced a ellos y aparezca en ellos como al trasluz. En este caso ejercen función «mediacional», no «mediatizadora». Esta distinción luminosa queda patente en la experiencia de interpretación musical<sup>92</sup>.

6. *La experiencia de interpretación musical nos revela la posi-*

*bilidad de ser a la par: a) dependientes de otras realidades y creativos, b) independientes y solidarios.*

a) El intérprete sabe muy bien que sin él no existiría realmente la obra, que en la partitura se halla en estado virtual y necesita ser puesta en acto. Pero nadie más consciente que él de que su actividad creativa pende de la obra. Cuando se canta una obra polifónica, las diversas voces entran y salen del edificio sonoro que ellas mismas están construyendo. Lo hacen con la libertad y el gozo que uno siente al relacionarse con su propio hogar. Pero lo curioso y lo enigmático es que ellas están creando ese hogar y al mismo tiempo se sienten amparadas por él, impulsadas, acogidas, nutridas musicalmente.

Algo muy afín sucede en nuestra relación con las instituciones: familia, colegio, club, Iglesia... Las configuramos sus miembros, pero ellas nos forman en buena medida a nosotros. Aquí vemos cómo la música clarifica la experiencia básica de la vida creativa del hombre: *Yo me pongo a disposición de algo que pende de mí para existir, pero al mismo tiempo se me presenta como superior a lo que yo soy y a cuanto puedo dar de mí.* Marcel lo describe con toda precisión: «La música, en su verdad, me ha aparecido siempre como una llamada irresistible de aquello que en el hombre supera al hombre, pero

también lo funda»<sup>93</sup>. Marcel supo expresar con fuerza inigualable que en la música participamos de una fuente de energía que nos viene dada pero necesita de nosotros para tomar cuerpo sensible. En la experiencia musical de calidad sentimos algo poderoso, fuertemente expresivo, que nos invita a participar de su energía y nos llena interiormente si respondemos a tal apelación. Pregúntale a Mozart si existe *la* música. «Por supuesto, te contestará. Es mi vida, mi ideal, mi impulso, mi razón de ser...». «Pero la música la creas tú», puedes argüirle. «De ningún modo, te corregirá él. Ella me crea a mí como músico. Yo *configuro* obras, pero no *creo* la música. Tengo "musicalidad", sentido para la música, pero la música me viene dada. Es distinta de mí, superior a mí. Yo participo de ella, y mis obras son fruto de este vínculo nutricional». Lo que Mozart afirma aquí de «la música», Marcel lo aplica además al «ser», y elabora toda su metafísica desde el horizonte que le abrió la experiencia musical.

b) Cada voz en la polifonía y cada grupo instrumental en la orquesta gozan de *total independencia* respecto a los demás. Nadie puede inmiscuirse en la tarea de los otros. Pero cada uno, al iniciar su labor re-creadora de la obra con total independencia, vibra con los demás, atempera su volumen, ajusta su ritmo. El fruto de esta

unión de total solidaridad y total independencia es una perfecta *armonía*, fuente de belleza y de bondad. *Una interpretación musical de calidad es un modelo perfecto de convivencia familiar y social.*

Como ser individual, debo preocuparme por mi suerte, por la buena marcha de mi salud y de mis proyectos, pero con la misma intensidad he de atender a las necesidades de los demás, que son otros tantos centros de iniciativa, llamados a crear conmigo un campo de armonía, belleza y vitalidad. Todos estamos llamados a realizarnos, pero esta realización se da al crear en común algo valioso, que pende de nosotros en buena medida y al mismo tiempo nos enriquece y nos permite darle una forma de existencia concreta. La experiencia de interpretación musical nos hace ver y sentir con toda nitidez que, si el compañero de juego baja de nivel, pierde energía o calidad, queda dañado el efecto de conjunto. Estamos todos en el mismo barco, entregados a la tarea de desarrollarnos como personas, y toda persona sólo crece comunitariamente, fundando vida de comunidad. El *otro* no es nunca en la música el *enemigo*, el usurpador de la propia personalidad, el que achica nuestro ámbito de vida. Al contrario, es el polo necesario para que podamos instaurar encuentro, vida comunitaria, campos de juego, de auténtica libertad y de realización plena. En la música sentimos la necesi-

dad imperiosa de los otros para realizarnos como músicos, y agradecemos que existan y que accedan a colaborar con nosotros. «No hay soledad. Hay luz entre todos. Soy vuestro», escribió certeramente Jorge Guillén. Y G. Poulet comenta: «Yo soy, pero soy por la gracia del aire y de la luz, por la revelación de un mundo cuya admirable esfericidad se concentra en mí, como se redondea en torno a mí mi deseo de abrazar la esfera. Yo me descubro como el punto mediano de las cosas. Ellas culminan en mí, como yo me dilato en ellas»<sup>94</sup>. Esta vinculación fecunda del yo y su entorno se vive con intensidad en la experiencia musical.

Cuando aprendemos el arte, típicamente musical, de vivir relacionadamente, tan atentos al cultivo del propio yo como vertidos al cuidado de los otros, adquirimos un maravilloso equilibrio interior.

*7. En la experiencia musical aprendemos el arte supremo de fundar modos relevantes de unidad.* Oíd un buen conjunto de coro y orquesta. Os sorprenderá contemplar la unidad profunda que hay entre todos sus componentes. Incluso los niños aparecen transportados, entusiasmados con su canto, aunados a perfección con el conjunto. ¿Cómo se explica esa unidad? El director no *arrastra* a los músicos hacia una acción común. Se limita a mostrarles la for-

ma óptima de entender la obra y realizarla. Ellos apenas se miran los unos a los otros. Es la obra, con su valor, quien los atrae y aún con una forma de unión potentísima y entrañable. En la vida cotidiana puede haber entre los intérpretes disensiones graves. En cuanto se adentran en el campo de imantación de la obra, se ensamblan poderosamente porque superan la escisión entre lo mío y lo tuyo, lo interior y lo exterior. Nadie es *ajeno* a los demás, ni se halla *fuera* de ellos. Cada intérprete gana con los demás y merced a los demás su plenitud de sentido y su felicidad como músico. De esta venturosa experiencia se deduce que *la vía real para fundar modos elevados de unidad es vincularse todos a algo valioso*. De ahí la capacidad unificadora de los «ideales».

Lo antedicho nos permite comprender el poder admirable que tienen los buenos directores de conjuntar a un número elevado de intérpretes. Los convierten en una sola voz y un solo instrumento múltiple. Esa capacidad les viene de su «autoridad», no de su «mando». Tiene autoridad el que sabe «promocionar», que en latín se dice *augere*, de donde procede *auctor* y *auctoritas*.

*La capacidad unificadora de la música se manifiesta de modo singular en el canto comunitario, que es fuente de alegría y enardecimiento. Siempre que cantamos, sobre todo cuando lo hacemos en grupo, vi-*

vimos la experiencia extática de encuentro, que nos produce sentimientos de felicidad y júbilo festivo. Ya san Agustín manifestó en textos bellísimos su sorpresa ante este poder del canto<sup>95</sup>. En nuestros días, Gabriel Marcel destacó con energía su importancia cultural y humanista. «Si una convicción se ha afirmado en mi espíritu a lo largo de estos últimos veinte años es que lo esencial en todo ser humano es la parte de creación, por reducida que sea, que hay en él. Y yo añadiría hoy que la alegría en que se traduce dicha creatividad se expresa, o al menos se expresaba en otro tiempo, muy a menudo a través del canto. Un mundo en el que los hombres no cantan es un mundo degenerado. El verdadero problema, pocas veces planteado y tan difícil de resolver, consiste en saber si en dicho grupo de hombres la alegría persiste o por el contrario se anula»<sup>96</sup>.

**8. La música nos descubre que la convivencia auténtica implica una forma de orden que se traduce en belleza y bondad, y, consiguientemente, en alegría.** Es un orden no impuesto sino creado día a día por todos, vivido dinámica y entusiastamente, en la convicción de que el ideal verdadero de nuestro ser personal es la creación de modos valiosos de unidad.

La música es una fuente de belleza por serlo de *orden*. Por eso

no se basa en el *ruido* sino en el *sonido*, fenómeno sensible sujeto a normas. El intervalo de octava está dividido en un número determinado de sonidos escalonados. Entre todos constituyen un espacio de interrelación, un *campo de juego*. Al introducirnos en él, nos vemos saturados de posibilidades de juego artístico sumamente fecundo. Lo mismo cabe decir de las «modalidades», que son formas diversas de ordenar la sucesión de sonidos de la escala. Como músico, me *ob-ligo* a esa ordenación, y de esa forma adquiero la suprema *libertad* de crear música, interpretarla y oírla. Se trata de una forma de *obligación promocionante*, que no frena mi desarrollo personal, antes lo hace posible y lo incrementa.

El hombre, desde su nacimiento, se ve acogido por instituciones que le hacen posible la vida, lo amparan, le ofrecen posibilidades, y en cierta medida necesitan de él para existir. La primera de tales instituciones es la familia, como hemos visto. Para contribuir a configurarla, cada miembro de ella debe crear formas valiosas de unidad con los demás, a pesar de ser distintos. La música nos facilita la convivencia en cuanto nos descubre que ser distintos implica una gran riqueza cuando evitamos, con nuestra actitud creativa, ser distantes, extraños y ajenos. No tiene sentido que el tenor intente conseguir que el bajo se iguale a él, y ambos a la soprano, la con-

trato y el tenor. Debemos agradecer que seamos distintos, que tengamos nuestro propio timbre y demás características particulares. Incluso dentro de una misma cuerda no todos los instrumentos suenan absolutamente igual. El encanto de una masa de violines estriba precisamente en aunar una serie de minúsculas diferencias. La música nos hace ver con absoluta nitidez que la «unidad en la variedad» es el secreto de la belleza y el equilibrio.

**9. Por ser esencialmente un conjunto de relaciones múltiples, la música pone sensiblemente de manifiesto la diferencia que existe entre la experiencia de vértigo, que nos enajena, nos saca de nuestras casillas, y la experiencia de éxtasis, que nos eleva a lo mejor de nosotros mismos.** Si cierto género de música se reduce a repetir sonidos mecánicamente, con insistencia electrizante, te insta y casi te fuerza a que te entregues a ese ritmo obsesivo. No te invita a que fundes modos elevados de unidad, relaciones de encuentro. El encuentro sólo es posible entre *ámbitos*, seres dotados de iniciativa, y tal forma de música te convierte en un ser arrastrado por el torbellino de un ritmo frenético. No te respeta como ámbito; te manipula como un objeto sometido a una fuerza de arrastre. En cambio, un tipo de música que, a través de un ritmo adecuado, te sugiere ciertas formas musicales para que

las asumamos como propias, las recrees y les des un cuerpo sonoro concreto, te eleva a un plano de creatividad, porque empieza reconociendo y estimando tu capacidad creadora, tu condición de *ámbito*. Comparemos la estampa agitada de unos intérpretes de ciertos grupos de rock duro, que se contorsionan convulsos, amenazan con engullir el micrófono y lanzan al aire gritos belicosos, y la de unos cantores que irradian alegría y serenidad al dar cuerpo a una obra polifónica clásica. Todo cuanto sabemos del vértigo y el éxtasis queda en cierta medida plasmado en estas dos imágenes antitéticas. De forma semejante, el baile que se reduce a mero frenesí rítmico y desgaste de energías no tiene valor formativo. Te saca de ti, pero no te eleva a un plano de creatividad. Te divierte en el sentido etimológico, pero no te da la satisfacción que produce la creatividad. En cambio, la danza que es creación de espacios dinámicos, formas expresivas, armonía psicoorgánica, vitalidad exuberante y creadora, alegría de vivir y afán de colaboración ayuda poderosamente a comprender que las experiencias humanas decisivas son las que conducen a la instauración de formas elevadas de unidad. En la misma medida contribuye notablemente a nuestra formación personal.

**10. La unidad que crea la música entre los intérpretes y entre es-**

**tos y la obra nos dispone el ánimo para «trascender» lo inmediato hacia lo mediato, lo sensible hacia lo metasensible.** Esta capacidad de superar lo que se ofrece de modo inmediato y descubrir lo valioso que se revela en ello es decisiva en nuestro proceso de formación. Conviene, por ello, observar cómo los textos resaltan a través de la música, y grandes acontecimientos adquieren una plasticidad impresionante al ser expresados musicalmente. Desde una sencilla canción popular hasta los monumentales coros de las *Pasiones* de Bach, la música nos enseña a ir más allá de lo sensible sin dejarlo de lado, antes dándole todo su sentido y su relieve. Lo sensible entra en estado de transparencia, pero no desaparece; se eleva a su plenitud expresiva. Figurémonos la fecundidad que encierra esta experiencia para resolver graves problemas de ética, como puede ser la relación de lo corpóreo y lo espiritual en la vida amorosa<sup>97</sup>.

La música nos ayuda a trascender los signos hacia lo significado en ellos. Mahler solía decir que «en la partitura está todo menos lo esencial». El intérprete ve en ella el cuerpo entero de la obra, en todos sus pormenores. Pero la obra no viene dada por la suma de estos pormenores; tiene un espíritu propio, como sucede con una persona, que no se reduce a una serie de perspectivas tomadas fotográficamente. Las fotografías ofrecen la figura de la persona,

pero no su espíritu, que es lo decisivo. El espíritu debe infundírsele a la obra musical el intérprete, que está lejos de ser un mero repetidor<sup>98</sup>.

Todas las realidades vivientes pueden ser expresadas mediante el lenguaje, la imagen, los signos... Pero estas formas de expresión son menesterosas: te conducen hacia la realidad expresada, pero sólo entras en relación de presencia con ella si le das vida. Volveremos a hablar de ello al tratar del «ciclo de las rocas», en el área de Ciencias de la Naturaleza. Es decisivo para la formación humana hacerse cargo de que no basta tener *información*, por amplia que sea, sobre las realidades que son *centros de iniciativa*. Tenemos que poner en juego la imaginación creadora y ver por dentro esas realidades y vivir su proceso de realización. Recoges mil datos acerca de una persona. Crees que la conoces exhaustivamente, y te equivocas. Ese fichero no instaura presencia, no te permite encontrarte con ese centro de iniciativa, de proyectos, deseos, impulsos, ideales... La música nos enseña a ser cautos y reconocer que las realidades de mayor rango no pueden ser conocidas por vía de mera información. Se requiere entrar en juego creador con ellas, y para ello se deben cumplir las condiciones del juego, que son las mismas que las del encuentro y la creatividad.

**11. Al polarizar nuestra aten-**

**ción en lo suprasensible, la experiencia musical transfigura el entorno, le confiere una especial dignidad, aunque sea anodino o sórdido.** Apliquemos aquí lo dicho en *El arte...* (pp. 338-339) acerca de la transformación de la sala durante la audición del *Sexto Concierto de Brandenburgo* de Bach. D. Huisman indica que la sala *desaparece* cuando empiezan a sonar las violas solistas. No es que desaparezca; no le prestamos atención, porque nos «ambitalizamos» con la música, de forma que *miramos* hacia cuanto nos rodea pero no lo  *vemos* propiamente; somos todo oídos para la obra, que se nos hace rigurosamente presente. Todo lo demás queda fuera de nuestra atención, aunque lo estemos mirando. Esta experiencia se da a menudo en la vida diaria y constituye un fecundísimo recurso para revalorizar nuestra existencia, a veces demasiado anodina a primera vista.

**12. La forma activa de recibir las posibilidades que nos otorgan las obras musicales es un modelo de lo que debe ser nuestra relación con el pasado histórico.** Es *histórico* aquello que, habiendo pasado, nos ofrece todavía hoy posibilidades para vivir de forma creativa. Nos lo ofrece a través de las generaciones anteriores, que han ido entregando posibilidades a las generaciones posteriores. *Entregar* viene del latín *tradere*, del que se deriva *tradicito*. La tradición no es un peso muerto que gravita sobre

nosotros y frena nuestra capacidad creativa. Al contrario; hace posible dicha capacidad. De ahí que, para ser revolucionarios en el buen sentido —es decir: para mejorar las cosas en cualquier aspecto—, debamos ser «conservadores», asumir activamente las posibilidades que nos ofrece el pasado, y crear, mediante el impulso que nos otorgan, otras nuevas que legar a las generaciones venideras<sup>99</sup>. El gran científico y humanista W. Heisenberg nos ha prevenido contra la tentación «revolucionaria» de romper formas a ultranza en el arte y en la ciencia<sup>100</sup>.

**13.** *La música nos ayuda a revalorizar la memoria, vista como facultad creativa.* Desde hace algún tiempo, en los medios escolares se ha depreciado a menudo la memoria, por malentenderla como mero *almacenaje de datos*. Desde Bergson, la investigación filosófica considera, más bien, la memoria como la capacidad de *re-crear* diversas realidades. *Re-cordar* significa, etimológicamente, volver a pasar por el corazón, traer de nuevo a la existencia. La música, vivida extáticamente, nos revela el poder *creador* de la memoria y la necesidad de cultivarla durante el proceso formativo.

En la experiencia de vértigo vivimos *fusionados* con el presente. El que se ve arrastrado no puede retener el pasado y proyectar el futuro. Le basta con vivir la sen-

sación momentánea de sentirse lanzado drásticamente. La experiencia de éxtasis, por el contrario, aviva tu lucidez para que tengas bien presente de dónde vienes y adónde vas. Cuando cantas una melodía, vibras en cada nota con las ya emitidas y las que estás a punto de entonar. El sentido de cada momento de la melodía radica en el conjunto, que es un ámbito expresivo. Este ámbito te impulsa a cantar la melodía, a darle una entonación, un fraseo y un ritmo adecuados. En todo instante, te mantienes *cerca* de la melodía pero a *cierta distancia*. De esa forma, tienes la *perspectiva justa* para contemplar la melodía en bloque y ajustar cada parte al conjunto. Este ajuste concede a las obras la necesaria «unidad en la variedad», que es —según la Estética griega— una de las condiciones para que surja la belleza. Al conocer una obra de memoria, podemos captar con facilidad su articulación interna, hacerla presente y vivirla como algo que brota en nuestro interior. Por esta profunda razón, saber de memoria es para los franceses «savoir par coeur», que tal vez se pudiera traducir como «saber cordial, entrañable». Cuando sabemos algo de memoria, podemos asimilarlo con mucha más profundidad que si estamos atentos al medio transmisor<sup>101</sup>.

Semejante a esta experiencia musical es la que ya comentamos de recitar un poema una y otra

vez con intención de encontrar el fraseo adecuado, el ritmo debido, la entonación precisa... Al cabo de unos minutos, el poema, sin dejar de ser distinto de nosotros, se nos hace íntimo, lo sentimos como un impulso interior<sup>102</sup>. La memoria es la mejor colaboradora de la inteligencia. La ayuda a conseguir las tres condiciones propias de la madurez: ver a lo lejos, abarcar mucho campo y ahondar.

**14.** *La experiencia musical, profundamente vivida, nos revela que existen modos de sentimiento de distinto rango y nos ayuda a cultivar los más altos.* El sentimiento que encierra más valor para el desarrollo personal no es la mera efusividad superficial; es *la emoción producida por la experiencia de lo valioso*. El sentimiento valioso es *relacional*: es *la vibración producida por algo relevante en un espíritu sensible*. En música, lo importante no son los sentimientos privados del artista o el intérprete, sino los *ámbitos de emotividad* que se formaron un día entre la realidad y los compositores, y que ahora encarnan expresivamente sus obras. Al revivir estas, nos sumergimos en tales ámbitos emotivos y nos sentimos enriquecidos.

También en la vida ética los sentimientos que deben decidir nuestra actuación no son las gratificaciones individuales, sino las emociones que suscitan en nuestro espíritu los grandes valores. Lo que siente una persona que atien-

de a un moribundo no tiene relevancia para nosotros. Lo que nos conmueve y edifica es el ámbito de piedad que crea con él. Ese ámbito es *participable* por nosotros y, consiguientemente, encierra valor para todo el que desee perfeccionarse como persona<sup>103</sup>.

**15.** *La música destaca la importancia que encierran las realidades que sólo existen propiamente en actos concretos pero no se agotan en los mismos.* Una obra musical impulsa la actividad del músico que la interpreta, pero al mismo tiempo y en momentos sucesivos puede impulsar otros actos de interpretación. Algo semejante sucede con los valores y las virtudes respecto a los actos que los asumen y realizan. La «piedad» («misericordia», «compasión») es vista como un *valor*, porque nos ofrece posibilidades para actuar con pleno sentido, y es considerada como una *virtud* por cuanto la actitud piadosa nos dispone a realizar el ideal de fundar modos elevados de unidad. Cuando atiendo a un anciano desvalido, soy misericordioso o piadoso con él, realizo un acto de piedad, doy existencia concreta a este valor, ejercito esa virtud, pero, ni como valor ni como virtud, queda la piedad circunscrita a ese acto concreto. Valor y virtud se hallan en una dimensión distinta a la de los actos de virtud y de valor. Esa dimensión, sin embargo, no está *fuera* de tales actos; les



es interior, por cuanto constituye su impulso, su sentido y razón de ser. La música nos ayuda eficazmente a comprender por dentro cómo es posible que algo sea distinto y a la vez íntimo, se identifique con un acto y al mismo tiempo lo desborde, no se agote en él. Es curioso: la obra que se halla virtualmente en la partitura es soberana, impulsa y encauza toda interpretación, mas, para existir realmente, necesita la colaboración del intérprete y pende de su pericia creadora. Darse cuenta de esta condición reversible de buen número de fenómenos humanos ilumina amplias parcelas de nuestra vida personal. Veamos una por vía de ejemplo: la soberanía de espíritu que implica la verdadera tolerancia.

Esa doble condición, aparentemente paradójica, de las realidades valiosas explica que de una misma obra pueda haber interpretaciones distintas y todas legítimas y complementarias. La actividad interpretativa no es —como hemos visto— una mera *repetición* de la obra, sino una *re-creación*. El intérprete dialoga con la obra desde su peculiar perspectiva (su concepción de la música en general y del estilo de esa obra en particular...), y el fruto de tal diálogo o encuentro es su modo concreto de interpretarla. Como todo encuentro es fuente de luz, tal interpretación es luminosa, arroja luz sobre la obra y permite a menudo ver en ella aspectos desco-

nocidos, matizar otros, corregir malentendidos. Cada interpretación es verdadera, sin ser la única justa. La verdad plena de la obra, es decir, su patentización exhaustiva no la posee ningún intérprete aislado. La verdad no es poseible por nadie. La verdad es la manifestación luminosa de algo. Todos nos acercamos a la verdad de una realidad cuando nos encontramos con ella. Pero el encuentro podemos realizarlo de múltiples formas, desde diversos puntos de vista, en diferentes planos de profundidad. De ahí que nuestra forma de vivir la verdad de tal realidad sea siempre unilateral, parcial. La realidad se nos hace patente *en toda su riqueza*, pero nosotros sólo captamos *una parte de su complejidad*. Podemos decir que entramos en relación de presencia con *toda esa realidad*, pero no con *esa realidad toda*, en todos sus pormenores.

Una obra musical no existe realmente sino en cada una de las interpretaciones de que es objeto, pero no se agota en ninguna de ellas. Más bien, al contrario, las trasciende, y adquiere tanta mayor energía, vitalidad y jugosidad cuanto más se la interpreta, si la interpretación constituye un verdadero diálogo o encuentro. Este modo superior de realidad que muestra la obra musical nos revela una condición eminente de los valores relevantes: *no se consumen al asumirlos y disfrutarlos*, como sucede, en cambio, con los bienes te-

renos. Cuanto más se realiza un valor, más se acrecienta su fecundidad, mejor se lo conoce y más se lo estima.

El descubrimiento de esta condición de los valores y de la obra musical resulta decisivo para clarificar el concepto de *tolerancia* y hacer posible una forma de convivencia pacífica y digna a la vez, transigente y fiel a las propias convicciones. Ser transigente y tolerante no indica que uno acepte que todas las opiniones son igualmente verdaderas. Puede uno incluso afirmar que una opinión es falsa, y ser tolerante con quien la defiende. Esto sucede si uno acepta por principio que este es capaz de descubrir alguna parcela de verdad en la cuestión tratada, y merece la gracia de la atención. Tal vez, al analizar su visión del asunto, pensemos que lo malentendiendo en conjunto, pero ofrece visiones parciales de interés. El verdadero tolerante no es el que lo acepta todo porque no concede importancia a nada, por indiferencia o apatía, sino el que defiende su punto de vista con entusiasmo pero está abierto a cualquier aportación ajena que pueda ser de interés.

### Área 3ª: Educación plástica y visual

Este apartado complementa notablemente las consideraciones he-

chas en los dos anteriores. Habrá que insistir, desde una perspectiva distinta, en algunos puntos ya tratados. Aparte de ello, los temas propios de esta área nos ofrecen ocasión de subrayar nuevas cuestiones, decisivas para la formación humana, y descubrir claves ciertas de interpretación de la vida.

1. *Qué es la obra de arte plástica*. De modo semejante a lo dicho de la obra literaria y la musical, la obra de arte plástica no es un mero *producto* fabril o artesanal; es *fruto* del encuentro del artista con alguna vertiente de la realidad y de su capacidad para modelar los materiales. Así como un poema no se realiza con ideas y sentimientos sino con palabras —como le dijo certeramente el poeta Verlaine al pintor Degas—, las obras plásticas se realizan mediante la sabia puesta en juego de ciertos materiales.

El propósito de estas obras no es reproducir figuras sino plasmar *ámbitos*. Al grabar las conocidas *Manos orantes*, Durero no intentó ofrecernos la figura de dos manos humanas plegadas sobre sí; quiso expresar sensiblemente un *ámbito de súplica*. El Greco, en *El expolio*, arremolina en torno a la cabeza de Jesús diversas figuras humanas. Su meta, al hacerlo, es crear un *ámbito asfixiante de odio*.

2. *La tarea del contemplador o intérprete de la obra*. Al ser fruto de un encuentro, la obra de arte



es un *campo de juego*, en el cual diversos elementos expresivos entreveran sus posibilidades y dan lugar a un ámbito de mayor envergadura. La tarea del contemplador, como la del intérprete musical y literario, es *entrar en juego*, crear con la obra una *experiencia reversible*, en la cual ambos se enriquecen. La experiencia artística es *relacional*, no *relativista*. El contemplador debe hacer juego con los siete niveles que presenta toda obra artística cabal<sup>104</sup>. Con ello aprende a trascender cada modo de realidad y ver simultáneamente todos aquellos con los que está integrado. Esta capacidad de superar una realidad valiosa hacia otras con las que se halla de alguna forma vinculada representa un papel decisivo en la formación humana.

**3. Elementos materiales de la obra y su poder expresivo.** Si hemos de vivir el juego creador a que nos invita toda obra de arte, debemos afinar la sensibilidad para percibir el poder expresivo de cada material —según su textura—, de las líneas y figuras, de los colores y la luz... Recuérdense, por ejemplo, las observaciones realizadas acerca de ello por Le Corbusier, Kandinsky, Mondrian, Matisse, Tapiés...

a) *Los colores.* «Los colores tienen una belleza que les es propia y que es preciso conservar del mismo modo que en música se

conservan los tonos» (H. Matisse). «El color en sí mismo comporta ya para mí un gran placer. Un amarillo solo, un simple azul, despliegan ante mí todo un mundo de belleza» (Mondrian)<sup>105</sup>.

Los elementos expresivos adquieren, al ser vinculados entre sí y con ciertas formas, una matización especial. «Los colores "agudos" hacen valer mejor sus cualidades en una forma puntiaguda (el amarillo, por ejemplo, en un triángulo). Los colores calificados de profundos resultan reforzados e intensificados en su acción por las formas redondas (el azul, por ejemplo, en un círculo)» (Kandinsky). «Sí, todas las cosas son partes de un todo. Cada parte recibe su valor visual del todo, y el todo lo recibe de las partes. Todo se compone por relación y reciprocidad. El color no existe sino por el *otro* color, la dimensión se halla definida por la *otra* dimensión y no existe posición, sino oposición a *otra* posición. Por eso digo que la relación es lo principal» (Mondrian). «A través de los colores, basándose en su parentesco o bien en sus contrastes, pueden obtenerse efectos muy sugerentes» (Matisse)<sup>106</sup>. El análisis de la transformación que experimentan los elementos expresivos debido a la vecindad con otros nos descubre la importancia de la «causalidad situacional»: *una realidad ejerce influjo sobre otra por el mero hecho de hallarse a su lado*. Esta forma de influjo por irradiación representa un papel nada acceso-

rio en la vida ética, tanto personal como social.

b) *La luz.* Es importantísimo ayudar al alumno a descubrir todas las dimensiones y valores de la luz. La luz no es sólo el *medio* en el cual se destacan las figuras de los seres y se abren espacios. Tiene un valor simbólico tan profundo que se llegó a elaborar toda una *Metafísica de la luz*, que va desde Platón hasta la Escuela de Chartres, pasando por Plotino, san Agustín y el Pseudo Dionisio. La luz se halla vinculada, según san Alberto Mago y santo Tomás de Aquino, a la *forma* que configura cada ser. Y esta configuración es origen de belleza. Con razón se definió desde antiguo la belleza como *splendor ordinis, splendor formae, splendor realitatis*.

Impresionado por este valor simbólico de la luz, Suger, abad de Saint Denis (París), quiso erigir un monumento perpetuo a su encanto y su valor: así nació la basílica gótica de Saint Denis, que crea un ámbito transfigurado por la luz tamizada a través de los ventanales. Los muros perdieron su función sustentante para dar cobijo a amplísimas vidrieras. Este cambio estilístico no fue debido al hecho de que los arquitectos góticos hayan sabido perfeccionar la manera *estructural* de edificar que habían iniciado los románicos, sino al deseo firme de vincular el exterior y el interior y conseguir que la luz natural convierta los

sencillos materiales de las vidrieras en una especie de gemas resplandecientes, símbolo del alma menesterosa que adquiere un brillo sobrehumano cuando es iluminada por la gracia<sup>107</sup>. No es la técnica la que decide la configuración de los estilos, sino un cambio espiritual en la forma de concebir el mundo y la vida<sup>108</sup>.

**4. Figuras y formas.** «Cada forma tiene (...) un contenido interior. La forma es la manifestación exterior de ese contenido» (Kandinsky)<sup>109</sup>. «Si Vd. recuerda lo que entonces le dije respecto a lo plano y la línea recta, pero principalmente respecto a las relaciones, verá claramente por qué esa gran paz podía manifestarse plásticamente» (Mondrian)<sup>110</sup>.

Vistas de forma penetrante, toda línea y toda figura remiten a un «mundo interior» (Kandinsky). Las figuras geométricas han de ser vistas *en su génesis*, de forma *dinámica*: el punto engendra la línea, esta da lugar a la superficie, y la superficie al volumen. Cada uno de estos elementos tiene su propia expresividad y potencia la de los demás al entreverarse con ellos. Al contemplar así la figura cúbica, se descubre en ella una sobria y plena armonía, que es fuente de belleza. En su *Discurso de la Figura Cúbica*<sup>111</sup>, Juan de Herrera, arquitecto al que Felipe II encomendó la continuación de las obras del monasterio de El Escorial tras la muerte de Juan de

Villalpando, manifiesta una admiración sin límites por la «plenitud de dimensiones esenciales» que muestra el cubo. Dado que en él «nada falta ni sobra», presenta el *reposo* que es propio de lo perfecto. Esta figura cúbica, vista como compendio de las perfecciones del Cosmos, inspiró el diseño del real monasterio de El Escorial. La estructura de esta «real fábrica», como solía decir el Padre Sigüenza, da una impresión de «desnudo arquitectónico» (Unamuno) más bien frío y adusto. Debemos aprender a verlo con el dinamismo que genera el cubo. Tal visión *genética* nos revela que su construcción fue impulsada por una voluntad de integración y armonía y rebosa toda ella un sentimiento de entusiasmo<sup>112</sup>.

Toda obra de arte presenta una *forma*, entendida aquí en sentido de *estructura*. No necesita representar *figuras*, pero sí debe albergar una *forma* como principio de *organización, configuración y dinamismo*. La forma, así concebida, es fuente de luz para comprender cada realidad en lo que es profundamente.

5. *Los ámbitos plasmados en la obra de arte*. Para desarrollarse, el hombre necesita relacionarse con otras realidades y elevarlas a condición de *ámbitos*. El arte tiene por cometido básico no reproducir *figuras* de *objetos* sino plasmar *ámbitos*. Esto significa que el arte no tiene en la vida del hombre un pa-

pel sólo ornamental; *constituye una parte muy significativa del proceso humano de desarrollo*. En efecto. Para vivir como persona, el hombre debe crear relaciones de *encuentro*, que sólo son posibles con *ámbitos*. Al *encontrarse*, mediante la creación de *vínculos*, instaura un hogar espiritual. A fin de tener ante sus ojos el mundo entero, visto como *hogar*, plasma buen número de formas relevantes en pintura y escultura y crea espacios para dar cuerpo sensible y material a los *ámbitos* de convivencia que previamente funda. A una con la literatura y la música, el arte colabora intensamente a la tarea decisiva de rodear a los hombres de un entorno adecuado a su naturaleza sensible-espiritual y creativa. Este entorno ofrece al hombre *posibilidades* superabundantes para fecundar sus *potencias* y hacer posible la creatividad.

El hombre enriquece su vida a medida que crea relaciones con otras realidades. Estas son ya, con frecuencia, fruto de la confluencia de diversos seres. Una plaza es el lugar de cruce de diversas calles; en ella se crea un espacio de *sosiego* y *convivencia*. Cuando Il Canaletto pinta las plazas del antiguo Munich, no se limita a reproducir la figura de unas casas que se alzan en torno a un espacio vacío; plasma un *ámbito de encuentro*, deja luminosamente al descubierto el enriquecimiento de la vida humana que supone el disponer de un lugar de reunión y

convivencia. Esta patentización luminosa de una vertiente de la realidad constituye la *verdad originaria* del arte. El arte verdadero no sólo reproduce figuras; revela acontecimientos y realidades que surgen al hilo de la vida. En este sentido, es una *f fuente de conocimiento* y presenta una forma peculiar de *racionalidad*. Es racional la actividad humana que crea estructuras inteligibles y en ellas revela algún aspecto de lo real. La ciencia cumple estas dos condiciones, pero también el arte.

Es decisivo hacer ver tempranamente a los alumnos que la realidad presenta planos o modos diversos, y cada uno ha de ser estudiado con un método adecuado. Todos ellos han de ser cultivados con rigor, con el tipo de rigor que les compete. En cuanto lo hacen, son garantía de conocimiento verdadero<sup>113</sup>.

6. *El mundo plasmado expresivamente en la obra de arte*. En los *ámbitos* que encarna cada obra se revela todo un «mundo», entendido aquí como una forma de ver la realidad, un proyecto de vida... Contemplas *La vista de Delft*, de Vermeer, y admiras el *ámbito* de paz vespertina que irradia. Unos elementos expresivos, entreverados y estructurados nos transmiten una imagen de la ciudad en calma. Es todo un *ámbito* completo de vida. Pero la obra no termina ahí. En ella está latente la voluntad de los artistas holandeses

de mostrar su amor a la vida cotidiana de su tierra, frente a la exaltación de la vida trascendente por parte del barroquismo de quienes habían sido sus dominadores. Es un mundo nuevo, un mundo renovado en cuanto a la recuperación de las esencias nacionales el que se ha plasmado en la obra.

Ese mundo peculiar que vibra en cada una de las obras artísticas confiere a estas un sorprendente relieve, un sentido profundo. Visitas el monasterio de El Escorial, admiras sus proporciones perfectas, su fidelidad geométrica a los diseños, y captas, a la par, el *ámbito* de majestad y orden que quiso instaurar el rey Felipe. En un nivel todavía más elevado, puedes descubrir además el *sentido* último de esta *civitas Dei*, con sus tres casas —la casa de Dios, la de los sacerdotes y la de los reyes—. Con visión de largo alcance, el Rey no quiso sólo erigir un monumento conmemorativo de una victoria militar memorable; *se propuso crear un centro que irradie cultura y religiosidad a todos los pueblos*. Esta idea «barroca» de expansión radial de un modo de concebir la vida confiere su sentido último a esta triple casa centrada en torno al *tabernáculo* —la fe— y la *biblioteca* —la cultura—.

El arte nos ofrece motivos constantes para ejercitar nuestra capacidad de superar las apariencias, y pasar de los valores que se nos ofrecen inmediatamente hacia

otros más elevados. Este ejercicio encierra suma fecundidad pedagógica. «En las épocas en que el alma humana vive más intensamente, el arte se hace más viviente, pues el arte y el alma se compenetran y se perfeccionan mutuamente». El artista «debe trabajar dentro de sí mismo, profundizarse, cultivar su alma, enriquecerla, a fin de que su talento tenga algo que recubrir...» (Kandinsky)<sup>114</sup>. «El arte ha representado en todos los tiempos el espíritu, el impulso vital y el sentido de la vida de su época». «Crear arte nuevo, sospecho, es lo mismo que hacer visibles o audibles contenidos nuevos, y no meramente inventar formas nuevas» (W. Heisenberg)<sup>115</sup>.

**7. El entorno propio de cada obra.** Por ser fruto del encuentro entre el artista y una parcela de la realidad circundante, cada obra de arte auténtica tiene sus raíces en un entorno determinado y a él pertenece y en él logra su pleno sentido. Avanzas por la monumental iglesia Dei Frati en Venecia. El gran cuadro de *La Asunta* del Tiziano resplandece al fondo y colorea la nave entera con el rojo del apóstol que mira a lo alto. Ese es su entorno natural y en él cobra todo su relieve. Instalado en un museo, ganaría sin duda en iluminación, pero quedaría privado del empaque que le otorga su posición privilegiada en este templo.

Al hablar de la Historia, destacaremos la necesidad de cultivar el sentido histórico de los alumnos, porque cada acontecimiento debe ser visto en su contexto. La contemplación artística prepara nuestro ánimo para esta labor de ajuste a los distintos tiempos y lugares.

**8. El poder emotivo de la obra.** La contemplación artística nos ayuda eficazmente a realizar una de las tareas más urgentes del momento actual: *revalorizar la emotividad, el sentimiento*. Cada uno de los siete planos de la obra artística suscita un modo especial de sentimiento en el contemplador. Estos sentimientos presentan diversos grados de valor, que van desde el agrado que produce el contacto sensible con los materiales hasta el gozo profundo que se siente al sumergirse en un mundo de gran relevancia. El gran Rodin esculpió dos manos, una masculina y otra femenina, que confluyen como si quisieran formar una bóveda. La obra se denomina «La catedral». El profesor que sepa bien lo que es e implica el encuentro interhumano y haya vivido la génesis de una catedral gótica tendrá ocasión propicia para descubrir a los alumnos de forma muy concreta y expresiva la fecundidad que encierra la unidad y el sentimiento de gozo que suscita a medida que se va logrando<sup>116</sup>.

La contemplación artística nos

revela de forma nítida que el sentimiento auténtico no se reduce a una conmoción subjetiva. Es un fenómeno *relacional*, una especie de *ámbito de vibración* que se abre entre la obra y el contemplador. La obra está presente y actuante en el sentimiento. El contemplador emocionado se halla inmerso en la obra. El sentimiento estético surge cuando el contemplador y la obra entran en relación de presencia, que es una experiencia reversible. La manifestación patente del valor que encierra este *ámbito de participación* es el sentimiento. «El sentimiento es comunión en la que aporto todo mi ser; la necesidad de esta participación en el objeto estético la hemos visto en todos los planos...; se trata de acceder a la intimidad con lo que expresa el objeto» (M. Dufrenne)<sup>117</sup>.

**9. Vista en sus siete niveles, la obra de arte nos revela el carácter relacional de la belleza.** Los griegos descubrieron tempranamente que la belleza es fruto de la *armonía*. La armonía se logra al unir la proporción y la medida o *mesura*. Un templo es proporcionado cuando todas sus partes están equilibradas entre sí. Las columnas tienen una altura equivalente a 16 veces el radio de la base, si son dóricas; 18, si son jónicas, y 20, si son corintias. Todas las partes del edificio están ajustadas entre sí conforme a proporciones bien determinadas. La *medida* viene dada por la adecuación de cada

parte del edificio y de su conjunto a una realidad considerada como canon. Esa realidad es el hombre. El templo atenido a esa medida resulta mesurado, comedido, ajustado a la naturaleza del ser humano. Tal comedimiento debía darse, según los griegos, en todas las actividades humanas —artísticas, éticas, urbanísticas, políticas...— si habían de ser *bellas y buenas*.

La belleza va unida con una cuidadosa *ordenación*, y esta se logra mediante un *cálculo* preciso, que puede expresarse en una *fórmula*. De ahí el nexo profundo entre la *belleza* y el *número*. «Mira el cielo —exclama san Agustín—, la tierra, el mar y cuantas cosas hay en ellos, ya brillen en lo alto o se arrastren, naden o vuelen acá abajo. Todo está investido de forma porque todo tiene números. Suprime estos y los seres se convierten en nada»<sup>118</sup>. Esta vecindad entre belleza y número —es decir: proporción y medida— permitió a los griegos descubrir que la belleza es un fenómeno *cualitativo* que cabe describir de forma *cuantitativa*, mediante fórmulas. Al fondo del corredor del Louvre descubres la figura de la Venus de Milo. Admiras espontáneamente, dejándote llevar de tu gusto estético, la esbeltez de sus formas, la gracia de su porte. Una vez que la has contemplado de esta forma, puedes analizar la proporción existente entre las diferentes partes de la escultura, y observarás que sus

dimensiones están regidas por la «sección áurea» (0,618 - 0,382) y la función de la misma (0,528 - 0,472). La escultura fue dividida mentalmente en dos partes: desde la coronilla de la cabeza hasta el ombligo, y desde este hasta la planta del pie. Esta parte ocupa el 0,618 de la longitud total, y la otra, el 0,382. Cada una de estas dimensiones es dividida a su vez en dos: de la coronilla de la cabeza hasta el arranque del cuello, y desde aquí hasta el ombligo. La primera parte abarca el 0,472 del total, y la segunda, el 0,528. Cada una de ellas vuelve a subdividirse, por ejemplo desde el arranque del cuello hasta la parte baja del seno derecho, y desde aquí hasta el ombligo. Y así sucesivamente, de modo que todas las partes del cuerpo quedan proporcionadas según una medida que se ha mostrado sumamente eficaz en cuanto a generación de belleza<sup>119</sup>.

Cada parte de la obra de arte es considerada como una *fente de expresividad*, es decir, como un *ámbito*. El entreveramiento de diversos ámbitos es una forma de encuentro expresivo que genera *luz y belleza*. En la línea marcada por la estética griega de la forma y la luz, Tomás de Aquino define la belleza como «la luz que resplandece sobre lo bien configurado». *Configurar* implica *ordenar* diversos elementos de forma que hagan *juego* entre sí. *Este juego creador es la fuente última de la belleza*.

La vinculación de armonía, be-

lleza y bondad inspiró la investigación estética y ética hasta bien entrada la Edad Moderna. Descubrir que, al crear unidad, se alumbra belleza y se practica la bondad supuso un acontecimiento decisivo en orden a la comprensión profunda de la vida humana y su desarrollo<sup>120</sup>. No olvidemos que las realidades se perfeccionan al unirse entre sí, tanto en horizontal como en vertical.

**10. Frutos de la experiencia artística.** Cuando asumimos activamente los valores de una obra de arte, vivimos una experiencia sumamente fecunda en orden a nuestro desarrollo personal:

1) Aprendemos a integrar en un mismo acto de contemplación diversas realidades de rango diferente. Con ello superamos la tendencia a pensar de forma unilateral y quedarnos en las apariencias. A una mirada superficial el cuerpo humano presenta características de objeto, de realidad manejable y disponible. La experiencia estética nos enseña a ver lo sensible-corpóreo como una *vertiente personal* del ser humano, tan digna de respeto como el espíritu. No es el *instrumento a través del cual se manifiesta el espíritu*. Es el *lugar en el cual* toda la persona hace acto de presencia, de forma análoga a como en los sonidos se revela el *Réquiem* de Brahms y en el mármol el *David* de Miguel Ángel. El que conozca de cerca las «leyes

de la expresión» cobra un altísimo concepto de lo sensible y lo corpóreo. Esta revalorización tiene repercusiones sumamente benéficas en la vida ética.

2) La obra de arte, articulada en siete niveles, se nos muestra como un *ámbito de realidad* complejo y rico al que sólo tenemos acceso si entramos con él en relación de *presencia*. Para estar presente a una realidad, debemos hallarnos *cerca pero a cierta distancia*. Esta *distancia de perspectiva* nos permite ver las realidades de forma *comprehensiva*, fiel a su complejidad y riqueza.

3) Nos habituamos a ver las realidades no sólo como objetos sino como ámbitos. Al recorrer un museo, te ves rodeado de ámbitos, que te invitan a vivir lúdicamente, creadoramente. El camino, el bosque, la calle o plaza, la marina, la imagen religiosa, el interior de un hogar..., todos los grandes temas de los cuadros te remiten a un plano de ámbitos y de juego creador. El arte te revela que el verdadero entorno del hombre no está formado por un conjunto de cosas u objetos, sino por una trama de ámbitos de muy diverso orden<sup>121</sup>. No tiene, por ello, sentido intentar ser auténtico como persona mediante el recurso de situar la propia actividad en niveles infrapersonales, infracreadores e infrarresponsables, porque en ellos es inviable la creatividad propia-

mente humana. El ser humano tiene que conquistar la autenticidad a través del riesgo que implica la creatividad y, por tanto, la relación de diálogo y encuentro. Es su excepcional y tremendo privilegio. Este descubrimiento amplía insospechadamente el horizonte de nuestra vida, nos enseña a ver las realidades circundantes de forma más elevada, nos da una clave definitiva para comprender a fondo las obras culturales —entre ellas, las mismas obras de arte— y nos permite fundamentar sólidamente la actividad ecológica y una eficaz *educación para el cuidado del medio ambiente*.

a) *La contemplación «ambital», «relacional», de un templo*. Si adoptas una actitud flexible y dinámica, comienzas a contemplar el templo desde un punto determinado y a ver el conjunto de ámbitos espaciales que se divisan desde allí, pero muy pronto estos ámbitos te invitan a moverte porque remiten a otros ámbitos conectados con ellos. Te desplazas un tanto de lugar, y contemplas otra perspectiva formada por otros ámbitos, al tiempo que retienes en la memoria la perspectiva anterior y prevés las perspectivas que van a venir. Una vez que has recorrido de esta forma todo el edificio, recógete para ensamblar en tu mente todos los ámbitos que has contemplado y su interna articulación. *Esa trama de ámbitos constituye el templo, en su aspecto estético*.

Entra en la basílica del monasterio de El Escorial. Sitúate un poco a la izquierda, entre el comienzo de la nave central y la capilla del *Cristo* de Cellini. Mira hacia adelante y verás diversos espacios concatenados, con sus arcos, sus bóvedas, su distinta iluminación y tamaño. Fija la atención en el más cercano y observarás que te invita suavemente a deslizar la mirada hacia otro ámbito contiguo, y este a otro... Desplázate despacio hacia la derecha, y se irán abriendo ante tus ojos otros ámbitos, entre ellos el espacio grandioso de la nave central, con la elevación que le imprime su impresionante cúpula y el cierre glorioso del retablo y la joya del tabernáculo. Si prosigues esta lenta marcha, descubridora de ámbitos, re-crearás por tu cuenta la basílica en su más genuino sentido arquitectónico. Constarás que distinto es verla de este modo *genético y dinámico* a contemplarla *estáticamente*, mediante el simple recurso de colocarte en la nave central, verla en su conjunto, y recorrer luego las naves laterales para admirar de cerca los cuadros e imágenes que presiden los altares. La basílica, como tal, surge en el entreveramiento contigo a medida que vas asumiendo todas las posibilidades espaciales que te ofrece. El talento y la experiencia de cada visitante decide la orientación y el ritmo a seguir. En diferentes visitas se pueden adoptar ritmos distintos y seguir orienta-

ciones diferentes, de modo que cada experiencia no constituya una *repetición* de la anterior sino un *encuentro originario* que complementa los anteriores y enriquezca el espíritu del visitante.

La experiencia artística, en este caso arquitectónica, nos enseña a descubrir la importancia de los ámbitos y las relaciones, y a incorporarlos creativamente a nuestra vida. Con ello nos habitúa a pensar «en suspensión» (Jaspers), de forma comprensiva, atendiendo simultáneamente a diversos aspectos complementarios. Este modo de contemplar la realidad hace posible el *poder de discernimiento*.

b) *La experiencia genética de los jardines*. El arte de la jardinería tuvo en la historia gran relevancia y conserva todavía hoy un poder formativo sobresaliente. Recorres, por ejemplo, el *Jardín del Buen Retiro* de Madrid, y pasan ante tus ojos varios siglos de la historia europea. En los siglos XVII y XVIII, el espíritu barroco francés inspiró una forma geométrica de modelar el paisaje. Se procedía de dentro a fuera: el hombre dictaba leyes a la naturaleza, al modo racionalista. Al avanzar el siglo XVIII se fue gestando en Inglaterra una forma distinta de contemplar y tratar la naturaleza. Ella era la fuente de la belleza y debía ser conservada y admirada en su estado original. Pronto los soberanos europeos se apresuraron a convertir los jardines franceses en jardines ingleses. En el

*Retiro* madrileño sólo restan del período francés la Rosaleda y los maticos que jalonan algunas entradas.

El arte te enseña aquí, una vez más, a trascender lo inmediato, ver en relieve y descubrir en las avenidas de un jardín los avatares de varios siglos de intensa vida cultural, en la que se entretajan orientaciones filosóficas, actitudes ante la naturaleza, corrientes artísticas, proyectos políticos...<sup>122</sup>.

4) Esta forma *relacional-ambiental* de ver la realidad nos permite superar a la vez el *subjetivismo* y el *objetivismo*, la tendencia a pensar que el sujeto lo decide todo en ética, estética y política..., o bien que es la realidad externa al sujeto la que se impone implacablemente. La primera concepción lleva a la arbitrariedad; la segunda provoca la falta de creatividad y de iniciativa.

5) La experiencia artística, vivida de la forma que hemos esbozado, suscita en el hombre una actitud de *espíritu abierto*. Esta actitud, tan solicitada por diversos pensadores y pedagogos —H. Bergson, A. Maslow, V. Löwenfeld, J. Dewey, T. Munro, M. Dufrenne, H. Read, I. Wojnar, E. Souriau...—, implica, entre otras, las capacidades siguientes:

- Una forma de percibir penetrante, comprensiva y de largo alcance.
- Un modo de sentir altamente

calificado, relacional, no recluso en el sujeto o en el objeto, en lo espiritual o en lo material. «Si uno ya no cree que la espiritualidad puede formar una unidad orgánica con la materia, tampoco puede creer en el arte»<sup>123</sup>.

- Un afán tenaz de búsqueda de la verdad, de comprensión a fondo de la realidad en sus dimensiones esenciales.
- Iniciativa creadora en todos los órdenes. V. Löwenfeld subraya con particular interés que las actividades artísticas creadoras sirven de modelo e impulso para otras formas de trabajo creador humano<sup>124</sup>.
- Capacidad de vivir experiencias de diverso orden.
- Flexibilidad de espíritu y agilidad de mente para descubrir, a través de los diferentes actos que se realizan en la vida, la articulación interna de los procesos que desarrollan la personalidad humana y los que la amenguan o incluso destruyen.

6) El *espíritu abierto* permite al hombre descubrir la afinidad que existe entre la experiencia estética, la ética, la metafísica y la religiosa. Este descubrimiento pone al descubierto las distintas formas que tenemos de ser creativos en los diferentes aspectos de la vida. Es decisivo para la formación hacer ver a niños y jóvenes que la vida creativa no se reduce a ciertas manifestaciones geniales de al-

gunos artistas, científicos, políticos y escritores. Podemos ser creativos en nuestra vida cotidiana y en múltiples aspectos muy accesibles a todos.

Teniendo ante la vista lo antedicho, se comprende en todo su alcance la tesis expuesta por H. Read en su conocida obra *Educación por el arte*: «El principio estético penetra en la matemática y la historia, en la ciencia misma y, por sobre todas las cosas, penetra en todos los aspectos sociales y prácticos de la vida escolar... Palabra y gesto, acción o movimiento, todo modo de comportamiento y expresión posee su configuración; la estructura de esta configuración tiene efecto y eficiencia en el grado en que posee valor estético»<sup>125</sup>.

#### Área 4ª: Educación física

El adjetivo «física», aplicado al sustantivo «educación», puede inducir a error. Las realidades físicas no son susceptibles de educación. A quien se educa es al ser humano. En esta área, se trata de prepararlo para llevar a cabo ejercicios gimnásticos y toda suerte de deportes. Si es posible una «educación» en este campo, se debe al hecho de que el hombre no es un ser meramente corpóreo, sino que integra diversos modos de realidad: físicos, fisiológicos, psicológicos, simbólicos, espirituales, sociológicos, etc. La «educación fí-

sica», si ha de ser fecunda, debe prestar atención a todas estas vertientes del ser humano y armonizarlas debidamente.

Esta armonía es necesaria para lograr un buen estado de «forma física», que implica la vertiente fisiológica y la psicológica. Pero el profesor de «educación física», para cumplir la función de tutor que le asigna la nueva Ley de Educación, debe orientar los ejercicios de tal modo que no sólo procuren agilidad y bienestar sino que ejerzan un influjo positivo en la formación integral de los alumnos.

#### Education gimnástica

El cometido del profesor de gimnasia y actividades afines es poner en forma el sistema motor humano, conseguir un equilibrio funcional del organismo y dotar, así, a la persona de energía y fortaleza. Al tiempo que dirige los ejercicios para conseguir estos fines, el profesor ha de subrayar unos cuantos temas que tienen particular incidencia en la formación de los jóvenes.

**1. El ser humano es una unidad psicoorgánica: su sensibilidad es inteligente, y su inteligencia, sentiente**<sup>126</sup>. El cuerpo humano es una vertiente de la persona; no se reduce a un mero utensilio al servicio de la misma. Los ejercicios físicos no los realiza sólo el cuer-

po, sino la persona entera, del mismo modo que, al darse la mano, son las personas quienes se saludan y manifiestan su actitud interior. Por eso, los ejercicios deben realizarse con el debido reconocimiento y atención, no de forma mecánica. El hombre no es un motor que se pone en marcha y sigue su curso independientemente de la voluntad que lo echó a andar. *El cuerpo humano es el lugar viviente de realización de la persona.* Para verlo con profundidad debemos ejercitarnos en la «lectura» e interpretación de diversos fenómenos expresivos: una caricia, una agresión, un saludo, un canto, un baile...

**2. En todo ejercicio «físico» se integran varios planos o modos de realidad.** Los planos inferiores son asumidos por los superiores, que tienen sobre ellos cierto mando. Un cuerpo bien ejercitado y en perfecto estado de salud se armoniza de tal modo con el «espíritu» (entendimiento, voluntad, capacidad creadora...) que da la impresión de docilidad, facilidad y gracia<sup>127</sup>. El cuerpo de los bailarines parece ingravido y se mueve con aparente falta de esfuerzo. Cuando se consiguen grandes resultados con la aplicación de medios reducidos —al menos en apariencia—, se produce el fenómeno de la gracia. El que habla con fluidez y precisión, de forma espontánea y fácil, se expresa con gracia. La agilidad propia del

buen gimnasta presenta la elegancia propia de lo «gracioso»<sup>128</sup>.

**3. Toda actividad realizada por el hombre de esta forma graciosa y ágil produce una especial satisfacción.** Cualquier actividad llevada a cabo por un organismo sano resulta placentera de por sí. Es el «placer de la función» (K. Bühler)<sup>129</sup>. Respirar, andar, comer, beber, mirar, oír..., resulta agradable cuando uno se encuentra bien. Los niños disfrutan moviéndose, corriendo, haciendo ruido, realizando cualquier función natural. Si estas funciones se realizan con notable facilidad y perfección, el gusto se acrecienta en proporción directa. Pero este gusto es la reacción de toda la persona, no sólo del cuerpo. De ahí la necesidad de advertir que el valor que implica dicha satisfacción remite a valores más altos, a los que debemos conceder primacía, según veremos después.

**4. Esta vinculación del cuerpo y el espíritu se experimenta de modo casi palpable en el ejercicio de la respiración.** Si respiras cuidadosamente, concentrando tu atención en el acto de inspirar y expirar, sentirás una especial vinculación con tu cuerpo, lo experimentarás como tuyo, como el lugar en el que te haces presente aquí y ahora de forma extremadamente sensible. Esta concentración no te crispa sobre ti mismo; más bien te quita tensiones y te relaja.



Todo cuanto incrementa la conciencia viva de la unidad entre el espíritu y el cuerpo supera las escisiones interiores, que son el origen de los conflictos. Como ya indicamos, G. Thibon nos advierte lúcidamente que la solución de nuestros problemas no la conseguimos enfrentando la vida y el espíritu, sino uniendo las fuerzas instintivas y las espirituales en una tarea común elevada. No hay tarea más alta en la vida humana que el amor, rectamente entendido<sup>130</sup>.

El amor nos lleva a no bloquearnos en el gusto que nos reporta nuestra actividad fisiológica y pasar a un plano más elevado. Te doy la mano para saludarte. Siento la suavidad de tu piel cálida, pero no me quedo en el agrado que me produce; paso hacia tu persona, con la que quiero encontrarme. No infravaloro el gusto, ni lo dejo de lado; lo asumo y lo trasciendo a la vez, con lo cual le doy su sentido pleno. En el acto de saludar siento de forma viva y lúcida que no *tengo* cuerpo; *soy* corpóreo. Al usar el verbo «tener», rebajo la condición de mi cuerpo a mero objeto disponible. Si utilizo el verbo «ser», indico que mi carácter corpóreo afecta a toda mi persona. Vivo corpóreamente: pienso, siento, proyecto y actúo poniendo en juego más energías corpóreas. Pero, como mi realidad personal tiene más vertientes que la corpórea, esta ha de integrar sus energías

con las que son propias de otros modos de realidad. El cuerpo tiene una función que cumplir en la vida humana, y ha de hacerlo *con cierta iniciativa*, pero no de modo *autárquico* sino en colaboración con cuanto sugiere el término «espiritual».

Apretar el acelerador y sentir la potencia de los motores en la palma de las manos y en la planta del pie produce una satisfacción intensa; se siente uno fuerte, poderoso, dueño de la máquina y del espacio. Pero no podemos aferrarnos a ese goce como a una meta, porque nos recluiriáramos en el plano fisiológico y en el psicológico. Para actuar como personas *íntegras*, es decir, plenas, no escindidas, debemos integrar esa sensación de poderío con otro valor, el de nuestra seguridad y la de los demás. La solidaridad es, en este caso, un imperativo de mi realidad personal. No hace falta que alguien me imponga el precepto de frenar mi afán de velocidad. Mi madurez personal me insta enérgicamente a vincular diversos valores, ya que todos pertenecen a mi vida. No es que a mí «el cuerpo me pida correr» y un precepto impuesto por instancias ajenas a lo que hay en mí de vital y espontáneo *se me imponga desde fuera*. Ese precepto es, en realidad, *mi voz interior*, la que me recuerda que mi ser es complejo y abarca diversos tipos de valores. Al jerarquizarlos y conceder la primacía a los más altos, pongo en

juego todas las energías de mi ser y logro mi pleno desarrollo como persona.

### ■ Educación deportiva

La formación gimnástica tiene ya un fin en sí misma, como acabamos de indicar. Pero puede abrirse a otras actividades y enriquecerse con un nuevo sentido. Una de ellas es el ejercicio del deporte. El deporte es una forma de juego creador. Todo juego es una actividad abierta a otras personas y a las reglas que le sirven de cauce. De ahí su gran poder formativo. El juego nos ayuda a vivir como personas si lo realizamos creativamente y nos unimos de verdad a los demás. De lo contrario, deforma. Para comprender esto a fondo, se requiere conocer de cerca la teoría del juego.

En la *Estética de la creatividad* analicé ampliamente las características del juego<sup>131</sup>. El juego no se reduce a mera diversión. Tiene una especial *seriedad*, porque *crea algo nuevo valioso bajo el cauce de unas normas*. El intérprete musical se atiene a las normas del arte de la ejecución y re-crea formas musicales. Su actividad es un juego, como se dice expresivamente en tantas lenguas. El futbolista ajusta su actividad al reglamento y crea jugadas, que tienen valor y sentido cuando conducen a la meta, que es meter gol, es decir: invadir totalmente el terreno adversario.

Todo deportista asume las posibilidades lúdicas que le ofrece un determinado deporte, y las pone en juego activando sus potencias personales —fuerza muscular, rapidez de reflejos, imaginación creadora...—. Es él quien realiza el juego, pero lo hace en cuanto se deja encauzar por el deporte en cuestión. Se trata de una experiencia *reversible*. Antes de cada jugada, el jugador no puede prever cómo la va a realizar. Es el juego mismo quien le indica en cada momento lo que debe hacer: a quién enviar la pelota, a qué lugar desplazarse... *El juego es fuente de luz y de sentido*. Si envías la pelota a un compañero rodeado de adversarios, que pueden bloquear su capacidad de movimiento, el juego mismo dejará patente que fue una jugada falta de sentido, absurda.

Es muy importante para la formación observar que el deportista es un centro de iniciativa, tiene libertad para proyectar jugadas y decidir su forma de actuar, pero debe atenerse a las posibilidades que le ofrece el entorno en cada instante, dentro de las reglas del juego. Ha de actuar con personalidad, con independencia de criterio, pero no de forma aislada y prepotente, sino en perfecta sintonía con la marcha del juego. La *independencia* y la *solidaridad* deben ir de la mano, para no degenerar la una en aislamiento infecundo y la otra en gregarismo impersonal.



El deporte nos revela la quintaesencia de todo juego. Para que haya juego, se debe acotar un tiempo y un espacio, y fijar unas reglas. En la Edad Media se jugaba al balompié de sol a sol, entre pueblos vecinos, que se extenuaban con el fin de meter la pelota en la plaza del pueblo adversario. Esta actividad era sin duda divertida, pero no constituía un juego en sentido riguroso. Este comenzó cuando, en el siglo pasado, los colegios universitarios de Cambridge y Oxford redujeron esta actividad a unos límites precisos de tiempo y espacio y encomendaron a un árbitro la tarea de hacer cumplir unas reglas.

Toda actividad que cumpla esas condiciones puede ser considerada como un juego. El actor de teatro crea diálogos y escenas al dejarse encauzar por la obra conforme a las reglas del arte dramático. Su actividad es un juego creador. Pero también lo es un diálogo entre dos personas en la vida cotidiana si ambas cumplen las reglas del encuentro y no convierten la conversación en una serie de monólogos alternantes. Si un joven comprende a fondo lo que es el deporte, se prepara para entender las actividades humanas más relevantes<sup>132</sup>.

Bien analizado el concepto de juego, se descubren las posibilidades formativas que encierra el deporte. Destaquemos algunas por vía de sugerencia.

### 1. La condición básica para que

el deporte sea una actividad formativa es que constituya una relación de encuentro entre quienes participan. Estos suelen dividirse en grupos antagónicos, adversarios, pero todos colaboran a un mismo fin: hacer juego. Sin un adversario no puedo jugar al tenis. Debo verlo como un compañero de juego, no como un enemigo. Puede ser, en ciertos casos, un obstáculo a batir para lograr el triunfo en un campeonato, pero no por ello se reduce a mera piedra en mi camino. Si lo veo de esta forma, lo reduzco de rango, lo envilezco. Este envilecimiento es propio de la manipulación, el manejo de una persona como si fuera un mero objeto<sup>133</sup>. Tal forma de manipulación se da cuando uno toma al adversario como un contrincante al que hay que ganar a cualquier precio. Con ello se lo reduce a medio para los propios fines. Esta forma ilegítima de reduccionismo rebaja el auténtico deporte a mera competición: una actividad cuya meta es conseguir ganancias. La competición suele ir unida al deporte para darle un especial mordiente, un interés suplementario. Pero no debe suplantarle. El deporte dirige todas las energías al logro de una finalidad interna: conseguir la meta propia del mismo. Cualquier tipo de ganancia que vaya aparejada al triunfo es extrínseca al juego. Buen deportista es el que, durante el juego, atiende exclusivamente a la creación de las jugadas necesarias

para lograr la meta interna al mismo. Por eso, aunque pierda, saluda al adversario como a un colaborador, no como a un enemigo.

2. El que concibe así el juego pone ardor en el empeño de ganar, pero no moviliza recursos espurios, ajenos al juego mismo: violencia, sobornos... Hacerlo significa salirse del ámbito lúdico, que debe ir siempre inspirado por una actitud creativa. El deporte nos invita a ser combativos, sin caer en la agresividad, y conceder primacía al buen hacer sobre el ganar. Todo joven debe ejercitar su capacidad de competir con las armas de la excelencia. El deporte le enseña a querer triunfar haciendo buen juego. Para ello le insta a superarse, cuidar esforzadamente la salud, realizar entrenamientos agotadores. De esta forma, su voluntad se robustece hasta hacerse capaz de unir el máximo entusiasmo y la máxima serenidad. Esta unión, aparentemente paradójica, sólo se consigue por elevación: situándose en el plano de creatividad que implica el deporte, cuya meta primera y primaria es crear vínculos personales entre quienes asumen unas mismas reglas de juego para desarrollar sus capacidades.

3. La ambición de ganar a ultranza está dictada por el egoísmo y conduce a la fascinación de poseer y tener. Este tipo de vértigo produce al principio euforia,

pero acaba destruyendo la unidad y provocando violencia. La actual escalada de violencia en el deporte responde a un error de base: tomar el deporte como un medio para conseguir fama y riquezas, no como el medio en el cual se puede desarrollar intensamente la creatividad. Para esto se requiere generosidad, actitud que conduce al encuentro.

Se dice, con frecuencia, que el deporte une y forma. Conviene apresurarse a subrayar que esto no sucede de forma automática. El deporte aún a quienes lo practican si adoptan una actitud desprendida y colaboradora, propia de las experiencias de encuentro, que suelo denominar «extáticas» por cuanto nos elevan a lo mejor de nosotros mismos<sup>134</sup>. Practicado con actitud egoísta, el deporte degenera rápidamente en mera competición, que es una forma de «vértigo», entrega a la ambición de ganar a ultranza.

Desde Kant se destaca en Estética la necesidad del desinterés, la atención exclusiva a las obras artísticas en sí mismas. Si determinados intereses extralúdicos inciden en la marcha del juego, este se desmorona, pues uno de sus pilares básicos es el hecho de estar polarizado en torno a su finalidad interna, como expuse ampliamente en mi *Estética de la creatividad*<sup>135</sup>. Al desmoronarse como juego, el deporte no ejerce una función social de integración; más bien, disgrega y escinde.

4. *La comprensión recta y cabal del juego nos permite llenar las horas de ocio —cada día más numerosas, voluntaria o forzosamente— de impulso creativo, que es el antídoto del tedio o aburrimiento.* El que intenta divertirse sin poner en juego su capacidad creativa, en una u otra forma, no hace sino agitarse y aumentar el aburrimiento, que es provocado por la falta de creatividad. La creatividad se ejercita cuando uno participa activamente en el juego. Ese tipo de participación activa puede darse también en una mera *contemplación* del juego que otros llevan a cabo. Pero acontece de modo especial en el juego que uno mismo realiza, aunque sea en medida modesta.

5. *La práctica del deporte nos enseña a valorar el trabajo en equipo y superar la tendencia al individualismo.* Estás jugando al fútbol; te encanta retener el balón, driblar hasta embriagarte, mostrar tus habilidades, sentirte dueño de la situación y experimentar ese hormigueo indefinible que recorre el cuerpo cuando se oye una ovación tras una jugada brillante. Pero el juego mismo te recuerda que el lograr emociones intensas no es tu meta como deportista, sino colaborar en jugadas eficientes que permitan meter gol y ganar. Debes ceder a su tiempo el balón al compañero mejor situado, con riesgo de hacer un papel menos lucido. Ejercitar tu habilidad

tiene un significado valioso, significa mucho para ti, pero ese valor debe supeditarse a un valor más alto: el que posee el juego de conjunto. *El deporte nos enseña a jerarquizar debidamente los valores.*

6. *La participación activa en el deporte nos habitúa a sobrevolar las situaciones y ganar equilibrio espiritual en los momentos de fracaso.* Acabas de perder y te parece que el mundo se desmorona. Te habías ilusionado con ese trofeo, lo has tenido a tu alcance y, al final, un golpe de infortunio te lo arrebató de las manos. Si practicas el deporte con asiduidad, el juego te aconsejará, de esta forma, a modo de voz interior: «No te fusiones con este fracaso, porque te sentirás abatido, desmotivado, incluso tal vez airado por creerte víctima de alguna injusticia. Elévate, toma distancia, gana la perspectiva suficiente para ver que la vida no acaba en esta derrota, y ocasiones sobradas tendrás de mostrar tu capacidad y obtener éxitos».

7. *El deporte nos descubre el valor de la concentración y el silencio interior.* Hay que reducir a silencio toda preocupación o distracción que nos impida ver en bloque las situaciones y acertar en cada momento con la solución adecuada.

8. *La experiencia profunda y amplia del juego nos abre la po-*

*sibilidad de hacer ver a los jóvenes que su tendencia infantil a jugar —y a oír cuentos— era preludio de la necesidad del adulto de abrirse a toda suerte de valores, que reclaman ser asumidos y realizados libremente.* Conviene sobremanera que no haya ruptura alguna entre la infancia y la adolescencia. El niño sabe jugar e incluso inventar juegos. Se siente libre cuando se atiene a normas. A medida que crece, debemos ayudarle a comprender por dentro esa experiencia, a fin de que descubra, a su luz, que las experiencias de valores que le vamos proponiendo tampoco le son impuestas, por la razón básica de que el valor no se impone, sino que atrae; no arrastra, más bien nos da alas —como decía Platón— para elevarnos a planos de realización muy elevados. Una vez que el joven se percata de que aceptar normas que sean fecundas para su vida le da libertad para vivir creativamente con plena eficiencia y satisfacción personal, dispone de una clave decisiva para entender que la vida es una trama de diversas actividades lúdicas: trabajo, canto, paseo, conversación, trato amoroso, experiencia artística, oración, liturgia<sup>136</sup>...

En este sentido, son dignas de meditarse las siguientes observaciones del pedagogo C. Cook: «El juego, tal como lo entiendo, cala mucho más hondo que el estudio... El estudio libresco, por completo que sea, puede ser sólo su-

perficial, en el sentido de que puede carecer del sentimiento de la realidad... Aun en la actualidad, aprender es a menudo *saber* sin preocuparse mucho por *sentir*, y nada por *hacer*. El aprendizaje puede quedar fuera de uno, tal como las ropas, sin identificarse con el propio ser. Pero entiendo por juego el *hacer* algo que uno *sabe*, poniendo en ello su corazón. La apreciación final en la vida y en el estudio es colocarse en la cosa estudiada y vivir allí una *vida activa*»<sup>137</sup>.

El juego nos une profundamente a la vida y a la realidad porque es una acción creadora de ámbitos. El bebé comienza su andadura vital casi fusionado con la madre biológicamente. Por ley de vida, va tendiendo poco a poco a ganar independencia. Debemos mostrarle que esa dependencia tiene por meta lograr una forma de unión *superior*, justo la propia del juego creador, es decir, del encuentro en sus diversas formas. Por eso, la distancia que toma respecto a sus familiares no debe degenerar en *alejamiento*, que sería una posición tan extremista e infecunda como la *fusión*. El encuentro se da cuando nos hallamos *cerca a cierta distancia*. Enseñar a niños y jóvenes a unirse perfectamente al entorno es una de las metas principales de la educación. Recuérdese a este respecto la madurez espiritual que otorgó a Saint-Exupéry la reflexión sobre las experiencias de su infancia<sup>138</sup>.

Si el joven, una vez comprendido lo que es el juego en todo su alcance, adivina la afinidad que hay entre la experiencia *lúdica* y la *ética*, tiene una base solidísima para ver por dentro lo que debe ser su vida si quiere alcanzar su plenitud como persona<sup>139</sup>. H. Holmes afirma que «la función de la educación consiste en fomentar el crecimiento». Nada más cierto, pero debemos explicar muy bien al niño y al joven que el hombre crece a través de diversas formas de juego *creador*. El arte de vivir coincide con el arte de jugar. Incluso el trabajo podemos transformarlo en *juego* —no en mera diversión— cuando a través de él creamos algo nuevo valioso bajo el cauce de unas normas<sup>140</sup>.

A esa vinculación profunda de arte, juego y vida aluden sin duda diversos autores —J. Dewey, T. Munro, A. N. Whitehead, H. Read, C. Cook...— cuando afirman que la educación debe tener una orientación estética<sup>141</sup>. Para superar los defectos de una formación demasiado especializada, Whitehead «desea alentar un uso mucho más amplio de las facultades estéticas: hacer de la aprehensión estética que ejercemos normalmente en el caso de una obra de arte hábito general en nuestra aprehensión de la realidad»<sup>142</sup>. «Vuestro verdadero maestro no es el profesor sino el artista» (C. Cook)<sup>143</sup>.

**9. Las marchas en grupo por el campo encierran un gran valor**

*formativo si son vistas como una forma de juego creador*. Los jóvenes se encuentran con la naturaleza, es decir, intercambian posibilidades con ella en cierta manera. Ellos reciben la posibilidad de caminar, de respirar a pulmón lleno, contemplar paisajes, hacer ejercicio, esforzarse, buscar conjuntamente una fuente que mana de la tierra... Y, a su vez, otorgan a la naturaleza su capacidad de recorrerla, admirarla, cuidarla, convertirla en un gran campo de juego.

En esa interacción brotan los *símbolos*. El agua que mana de la tierra cobra un valor especial cuando un caminante exhausto va en su busca para reparar fuerzas. Al inclinarse y beber a borbotones, siente que la madre tierra lo amamanta, le devuelve la vida que parecía diluirse bajo el sol tórrido. La fuente cobra entonces un valor simbólico, mucho más claro y expresivo que el que pueda tener un grifo casero. También este nos pone en contacto con la naturaleza, que atiende nuestras necesidades primarias. Pero es una atención mediada por demasiados elementos artificiales para ser vista y sentida con intensidad si no se cultiva de forma expresa el pensamiento relacional.

Nada ilógico que los *Movimientos de Juventud* hayan tenido como lema organizar marchas a través del campo. En ellas, cada joven acrecienta su unidad con los demás y con la naturaleza. «*Hinaus,*

*in die weite Welt!*», («¡afuera, al ancho mundo!»), era el lema del movimiento alemán de juventud llamado «Quickborn» («fuente que mana»)<sup>144</sup>.

**10. Valor formativo de los distintos deportes.** Todo deporte, por su condición de juego creador, puede contribuir a formar a quienes lo practican e incluso a quienes se limitan a contemplarlo. Pero cada forma de deporte presenta condiciones peculiares, algunas de las cuales encierran un poder educativo notable. En cuanto al fomento de valores humanos, el tenis ocupa un puesto eminente, ya que apenas tiene carácter de combate y exige para llegar al triunfo grandes virtudes personales: atención sostenida durante largo tiempo, concentración absoluta, energía y rapidez de reflejos... El público suele manifestar de modo contenido su inclinación hacia un determinado contendiente y contribuye así a crear un clima de nobleza en el cual resalta negativamente cualquier gesto desabrido por parte de los deportistas.

En el boxeo, los dos o tres primeros asaltos suelen resultar bellos por cuanto ponen en juego aspectos nobles del hombre: destreza en la esgrima, fortaleza y potencia conjugada con agilidad, decisión de luchar noblemente dentro de los cauces deportivos. Pero, a fuerza de golpes reiterados, esa brava lucha deportiva se trueca frecuentemente en pélea ai-

rada, que tiende más a destruir al adversario que a crear juego con él.

Suele afirmarse con razón que la práctica del deporte es una escuela de *formación* (porque acrisola el temple de los jóvenes, robustece su sentido de la responsabilidad, enseña el arte de saber ganar y saber perder) y de *convivencia*, ya que fomenta el espíritu de colaboración, la voluntad de combate y el afán de triunfo. Nada más cierto, si se precisa cuidadosamente que no todos los deportes colaboran por igual a esta labor formativa. Determinar en pormenor qué deportes excitan la ambición de ganar mediante la violencia y cuáles invitan a cultivar la excelencia personal en diversos aspectos es de suma utilidad a la hora de promocionar las prácticas deportivas.

**11. La recta comprensión del juego, el ejercicio físico y el deporte nos abre la posibilidad de orientar eficazmente la educación para el ocio.** No saber llenar adecuadamente el tiempo libre causa cada día mayores traumas. Debemos aprender a vivir con plenitud el tiempo que podemos configurar libremente. De lo contrario, surge el sentimiento de tedio, y el tiempo vacío se convierte en una maldición, como muestra Beckett de forma impresionante en *Esperando a Godot*<sup>145</sup>. No pocos trabajadores ven con temor el día de la jubilación porque presienten que el

tiempo libre va a ser un tiempo vacío, carente de iniciativas y, por tanto, de sentido. La única forma eficaz de colmar el tiempo vacío es realizar actividades creativas. De ahí la importancia decisiva de comprender que muchas actividades cotidianas, como pasear, conversar, jugar, oír música, realizar labores caseras..., encierran una gran dosis de creatividad si se las ve como formas de juego, en el sentido antes diseñado. De este modo, se revaloriza la vida diaria, se la eleva a la altura y grandeza a que sin duda está llamada. Tal grandeza la asegura el que consagra cierto tiempo a labores de voluntariado, que le hacen sentirse útil. Nada nos une tanto como hacer el bien en común. El que colabora con otros para llevar la felicidad a personas menesterosas no sólo evita el aburrimiento, al llenar el tiempo de algo valioso; da pleno sentido a su vida y se siente feliz, a pesar de las dificultades que entraña el ajuste a una nueva vida.

### Área 5ª: Lenguas extranjeras

A esta área puede aplicarse en buena medida lo expuesto respecto al área 1ª: «Lengua castellana y literatura». Aquí debemos explicar cómo el estudio de lenguas extranjeras contribuye de forma específica a la formación de los alumnos en diversos aspectos. Seleccionamos

algunos para orientación de los profesores.

**1. Al conocer lenguas extranjeras, nos adentramos en mundos culturales distintos, que pueden enriquecernos de forma insospechada.** Por las razones ya expuestas en el Área 1ª, una lengua es un campo expresivo, en el que se adensa el modo de pensar, sentir y actuar de muchas generaciones de personas. De consiguiente, ese campo expresivo presenta una riqueza inagotable, una sabiduría de siglos. Por el hecho de aprender esa lengua, participamos de dicha riqueza. No sólo nos expresamos con palabras distintas a las de nuestra lengua materna; vemos la realidad y nos relacionamos con ella desde una perspectiva distinta. Romano Guardini, hijo de un cónsul italiano, realizó todos sus estudios en Alemania y escribió sus libros en alemán. Su espíritu es netamente latino, pero su pensamiento tiene la impronta alemana: afán tenaz de justeza, contención expresiva, voluntad de ir al fondo de las cosas y analizar con precisión la esencia de los distintos fenómenos. En sus obras se entreveran dos ámbitos culturales diferentes, y dan origen a un estilo de pensar y expresarse muy original y fecundo.

La participación en mundos culturales diversos nos beneficia de múltiples maneras. Hay términos y giros en las lenguas que responden a ámbitos de vida pecu-

liares. Oyes el canto alemán «Leise rieselt der Schnee...», y te ves situado en lugares donde la nieve cae copiosamente en invierno. El verbo *rieseln* expresa de forma onomatopéyica el singular susurro de la nieve al caer mansamente sobre los árboles y la tierra. Si lo traduces por «caer» o «murmurar», verás lo que aporta de peculiar el término original. Si has vivido largo tiempo entre la nieve, el término *rieseln* hará vibrar sin duda tu sentimiento.

La forma de configurar el lenguaje y utilizarlo encierra enseñanzas importantes para el extranjero que la asume. La costumbre alemana de vincular al nombre de cada persona sus títulos académicos puede parecernos a los latinos excesivamente formalista en un primer momento. No tardaremos en descubrir que supone una actitud de respeto a la función que ejerce cada persona y una conciencia de responsabilidad.

A muchos extranjeros el uso frecuente del diminutivo en castellano les llama la atención favorablemente, porque los inmerge en una atmósfera de afecto, que les resulta con frecuencia sumamente atractiva. Tras una larga estancia en un país hispano, un catedrático alemán de filosofía me manifestó su agrado ante esta característica de nuestra lengua y afirmó que la misma contribuye no poco a facilitar el encuentro interpersonal.

Conocer lenguas diversas da

perspectiva para poder confrontar otras costumbres con las nuestras. En ciertos países se requiere un largo trato amistoso para comenzar a tutearse. Puede parecernos una práctica distanciante. Pero tiene el lado positivo de evitar el allanamiento de morada que produce a veces la excesiva tendencia al tuteo.

**2. El mundo cultural en el que participamos mediante el conocimiento de lenguas presenta para nosotros una importancia excepcional cuando constituye nuestro pasado histórico.** Es el caso de Grecia y Roma. Los hispanohablantes somos en buena medida buenos griegos y romanos, por cuanto buen número de las posibilidades que tenemos de pensar y expresarnos proceden del griego y del latín. Digo la bellísima palabra «entusiasmo», y estoy participando de la herencia griega relativa al «eros» o amor a lo perfecto. *Entusiasarse* significaba para los griegos estar activamente sumergido en lo divino, entendido como el grado supremo de perfección. El ascenso platónico hacia lo perfecto en bondad, belleza, justicia..., queda adensado en este sugestivo término. Pronuncio la palabra «autoridad», y, si sé latín, la diferencio cuidadosamente de «mando» y «dominio». *Autoridad* viene del latín *augere*, que significa «promocionar», «enriquecer». Tiene autoridad el que sabe promocionar a alguien en algún aspecto. Figúren-

se la fecundidad que encierra para la formación de un niño y de un joven saber distinguir exactamente la *autoridad* del mero *mando* (en latín, *potestas*).

Nuestras fuentes culturales están en Grecia y en Roma. Le dices a un joven actual que los españoles somos «los mayores ictiófagos del mundo», como se indicó recientemente en un medio de comunicación muy popular, y, si no sabe griego, es incapaz de adivinar a qué se está aludiendo. Constantemente estamos siendo remitidos a nuestro origen. Estudias historia, y no puedes dar un paso si no sabes leer textos y documentos antiguos. En cambio, entiendes lo que indicaba Horacio con su famoso *carpe diem* («agarra el día», reténlo...) y ahondas más en el espíritu de los romanos que leyendo un tratado. Visitas monumentos, y te quedas perplejo si no puedes adivinar el sentido de las inscripciones que revelan el espíritu que late en ellos. Te encanta oír melodías gregorianas porque te serenar y elevan a un reino de paz sobrehumana. Haces bien en valorar esta forma de arte, pero no te figuras lo que aumentaría tu satisfacción si entendieras el texto latino, que forma cuerpo con la música. Tu vocación es la filosofía, y te esfuerzas en aprender el arte de pensar y expresarte con rigor, pero no sabes latín y no puedes beneficiarte de la maestría en formular ideas y troquelar sentencias que tuvieron grandes maes-

tros que expusieron su pensamiento en esa lengua. *Ama, et quod vis fac*, decía san Agustín. «Ama, y haz lo que quieras». ¿Puede decirse mejor? La belleza era, para Tomás de Aquino, *lux splendens supra formatum*, una luz que resplandece sobre lo bien configurado. No hay modo de expresarlo con mayor precisión y brevedad. Los pensadores de la Escuela de Chartres acuñaron esta fórmula: *Ipsa lux pulchra est*, la luz misma es bella. Toda la tradición estética que va de Grecia hasta el Renacimiento y el Barroco queda brillantemente plasmada en estas cuatro palabras. X. Zubiri solía afirmar que el poder de los escolásticos para formular definiciones es insuperable. Nada más cierto, pero esa capacidad la deben en buena parte al uso del latín.

Se afirma, a veces, que el recorte actual de los estudios «clásicos» obedece al afán de consagrar más tiempo a las lenguas modernas y a las cuestiones técnicas. Parece olvidarse que el inglés, por ejemplo, no puede estudiarse a fondo si no se conoce el latín y el griego, y que el lenguaje de la ciencia, la técnica y la medicina procede en su casi totalidad del griego y el latín. Para crear neologismos, los hispanos debemos acudir a estas lenguas porque el español no tiene entre sus magníficas cualidades la flexibilidad necesaria para formar vocablos nuevos<sup>146</sup>.

### 3. Resulta especialmente bene-

*ficioso para nuestra formación el conocimiento de las lenguas distintas de la materna cuando estas nos permiten el acceso directo a grandes obras culturales.* Ya sabemos que la poesía no es, en rigor, traducible. Lee este verso de Goethe: *Ueber allen Gipfeln ist Ruh*, y confróntalo con la traducción: «En todas las cumbres hay calma». También esta tiene fuerza, pero la terminación en *Ruh*, pronunciada de forma alargada, es inigualable en este caso. Intenta leer a san Agustín en latín, a Shakespeare en inglés, a H. Hesse en alemán y los salmos en hebreo, y verás lo que se pierde cuando se desconocen estas lenguas.

Pero no es sólo una cuestión de belleza lo que está en juego. Es el fondo mismo del pensamiento. *La literatura de calidad es una fuente de conocimiento*; está muy lejos de reducirse a mero relato de hechos; encarna todo un mundo de ideas, sentimientos y proyectos. Esa concepción de la vida queda, con frecuencia, desdibujada en las traducciones. La clave de interpretación de la vida que nos ofrece H. Hesse en *Siddharta*. Un poema indio fue tergiversada gravemente en algunas de las traducciones españolas más difundidas, debido a un fallo de traducción en una frase decisiva<sup>147</sup>.

Eres melómano, y Wagner te transporta con la expresividad de su música. Pero ignoras el alemán y no puedes vivir personalmente la maravillosa conjunción de la música y el texto. Wagner escribió sus

libretos, y confesó que primero concebía el texto, lo leía repetidamente, se sumergía en el ámbito de vida que encarnaba, y luego la música fluía espontáneamente. Si no conoces el texto, en su fondo y en su forma, no puedes vivir la *génesis* de la música wagneriana. Tu experiencia de esta cumbre artística se queda a medio camino. Pero imagínate lo que significa oír los encantadores *madrigales* de T. Morley o Claudio Monteverdi, y los *lieder* de F. Schubert o H. Wolf, y no entender la letra. Deja uno de vivir un prodigio de expresividad, en el que se revela el modo de sentir de un pueblo en una época determinada. En cambio, si uno es capaz de adentrarse profundamente en el ámbito de vida que fundan texto y música, descubre el encanto y la riqueza peculiares de diversas vertientes de la vida. A través de las *canciones románticas* de calidad —Brahms, Schumann, Mendelssohn...— se aviva en nuestro interior un sentimiento intenso de amor a la naturaleza. Piénsese en el sentido profundo y la gran vibración espiritual que llevan aparejados los términos alemanes *wandern*, *Wanderer*, *Wandersmann* (Caminar por el campo, caminante...), vistos en relación sobre todo con *Wald* (bosque) y *Berg* (montaña).

4. *El conocimiento de lenguas nos permite conversar con personas de distintas razas y naciones.* Es fácil, al hacerlo, situarse por

*empatía* en su perspectiva peculiar, y llegar a una comprensión más honda de su forma de pensar y de vivir. Me horroriza el terrorismo, pero, desde que pude mantener conversaciones con jóvenes palestinos, vibro interiormente con su tragedia, deseo que no se vean abocados a formas de lucha extremadas y celebro vivamente los avances en el proyecto de paz.

Y ¿qué decir de los dialectos? Esa manera coloquial de hablar a medias, recortando las palabras, simplificando la expresión, ahorrando el acento al modo de ser campesino nos dice más de las capas populares que la lectura de sesudos análisis sociológicos.

El conocimiento de lenguas nos permite buscar la verdad en común con otros pueblos, y promueve, así, la actitud de *tolerancia*, que no es indiferencia ante los grandes valores sino respeto y estima de la capacidad que puedan tener otras personas o grupos para descubrir alguna parcela de verdad. Tolerante es la persona que, aun creyendo que sus opiniones son verdaderas, reconoce que los demás pueden aportar luz para mejorar su conocimiento de la realidad, que es inagotable. Esta flexibilidad de espíritu se incrementa no poco a través del trato con pueblos ajenos a la propia mentalidad. Me hallaba perdido en Corea, en un ambiente que me resultaba hartamente extraño debido al desconocimiento de la lengua. De repente encontré a un profesor coreano que hablaba perfecta-

mente francés. Enhebramos una conversación y conectamos al momento, pues teníamos muchos intereses y puntos de vista comunes. La lengua nos permite romper barreras y ganar modos de unidad entrañables.

Son dignas de notarse, asimismo, las posibilidades que el conocimiento de lenguas nos da de hacer el bien a personas desconocidas que se hallan en trances apurados. Por mi parte confieso que bendije mil veces la decisión de estudiar lenguas cuando pude socorrer eficazmente a emigrantes desvalidos, a niños perdidos en condiciones peligrosas, a un ciego extranjero que en un aeropuerto español estaba a punto de ser repatriado después de haber gastado todos sus ahorros para poder ser acogido por la ONCE...

5. *La experiencia nos dice que resulta muy provechoso utilizar en clase textos que tratan cuestiones que son de gran importancia para el desarrollo humano y afectan, por tanto, a todos los alumnos, con independencia de sus opciones políticas y religiosas.* Si el análisis es lo suficientemente profundo —en la línea sugerida en el apartado dedicado al área 1ª—, el alumno tendrá ocasión de insistir día a día en temas que deciden su logro como persona. Por afán de «neutralidad», numerosos profesores utilizan textos intrascendentes, con el solo fin de incrementar el conocimiento de la lengua. A mi

entender, es preferible seleccionar textos de contenido humanista relevante, sin la menor tendenciosidad, y dejar hablar a los grandes autores que nos han transmitido en ellos su experiencia de la vida. Las obras que analizo en los trabajos citados en el apartado dedicado al área 1ª han sido seleccionadas por diversos Ministerios de Educación para los estudios de Enseñanza Media. Al estudiarlas en clase, nadie puede sentirse manipulado por razones ideológicas. De otra parte, los beneficios que reporta a la formación de los jóvenes el análisis cuidadoso de tales escritos son extraordinarios. Mil veces en la vida se acordarán de la lección que les han dado el viejo pescador de Hemingway, la esposa Yerma y decepcionada de García Lorca, el viajante de comercio que aparece, en *La Metamorfosis* de Kafka, convertido a sus ojos en vil insecto debido a la falta de creatividad de sus allegados... Lo fundamental es descubrir cómo pueden contribuir las lenguas a la *formación humana*, a poner *las bases* de un desarrollo integral, como postula la nueva ley de educación. A esa tarea contribuye en gran medida el análisis de textos de gran calado humanista.

#### Área 6ª: Ciencias sociales, geografía e historia

Este área ofrece una gama impresionante de posibilidades formati-

vas si planteamos debidamente los temas que abarca: la vida en sociedad, la relación del hombre con su entorno, el carácter histórico de la existencia humana...

*El estudio de las realidades humanas exige un método peculiar*

1. Como vimos ampliamente en el capítulo 2, el hombre es un «ser de encuentro», vive como persona, se desarrolla y perfecciona creando diversas clases de encuentro con las realidades circundantes. Cuando diversas personas fundan entre sí relaciones de verdadero encuentro, se crea una *comunidad*, una estructura formada por el entrecruzamiento de diversos *ámbitos* o *campos de posibilidades*. Este entrecruzamiento supone formas de unión muy elevadas. Yo me uno contigo por lo que tú eres *como persona*, por el don de ti que me haces, no por las ventajas que me reporta el trato contigo. Si las personas se unen para lograr en común ciertas metas que les interesan a todas pero no comprometen su vida personal en cuanto tal, se forma una *sociedad*. Me uno contigo para montar una empresa y hacer un negocio rentable. Esta meta nos une, y ambos trabajamos conjuntamente a impulsos del interés económico que nos mueve a correr ese riesgo. Puede ser que el trato mutuo, al principio un tanto impersonal, nos vaya vinculando



como personas, y pasemos de ser simples *socios* a ser *amigos*. Nuestra *sociedad* da lugar con ello a una *comunidad* formada por nosotros y, tal vez, por nuestras familias.

Para fundamentar sólidamente nuestro proceso formativo, es decisivo subrayar que una persona se desarrolla como tal cuando se abre a otras y funda «comunidades», no sólo «sociedades». *La persona crece comunitariamente*. No tiene, por tanto, sentido afirmar que la vida de la persona es algo «privado», «íntimo», y la vida de comunidad ha de verse como algo «público», «externo». La comunidad es el *espacio vital* que los seres humanos fundan, en cada momento, al establecer relaciones que afectan a su persona en cuanto tal: relaciones de amor, camaradería, participación en experiencias estéticas y religiosas... Como estas relaciones implican creatividad, se supera —según queda dicho— la escisión entre el *dentro* y el *fuera*, lo *privado* y lo *público*. Si una ley trata cuestiones relativas a la vida *personal* de los ciudadanos, la actitud de los legisladores ante la misma no constituye un asunto «público», ajeno a los criterios morales que guían su vida «privada». En este caso, la escisión entre público y privado no es procedente. Encierra gran interés precisar en qué aspectos la vida denominada de ordinario *social* debe considerarse más bien como *comunitaria*, por comprometer la realización de la vida *personal* de las gentes.

2. Tanto la vida comunitaria como la social son indispensables para el ser humano, pero no surgen de modo automático; deben ser proyectadas por los hombres y configuradas según las exigencias que plantea la misma realidad humana. De aquí se desprende que, para desarrollarse cabalmente y crear modos de comunidad y de sociedad auténticos y fecundos para la vida de las personas, estas deben conocer muy bien la situación en que se hallan las comunidades y sociedades que están contribuyendo a formar y sostener, y de las que ellas, a su vez, reciben toda suerte de posibilidades. ¿Qué proyecto vital orienta la marcha de estas comunidades y sociedades? ¿Son fieles a él, o lo dejan de lado? ¿Tienen una vocación definida y la siguen, o actúan de forma arbitraria, arrastradas por un mero afán de gratificaciones de uno u otro tipo? ¿Qué tipo de humanismo intentan configurar y vivir? Estas y otras preguntas no menos radicales deben ser propuestas a los jóvenes, a fin de que se hagan cargo de que la vida *personal* es algo grandioso, marca el momento cumbre de millones de años de evolución, pero nos exige tener las riendas de nuestra forma de comportarnos. Para ello necesitamos saber de dónde venimos, qué corrientes culturales, políticas, artísticas, religiosas..., han contribuido a formar los modos de comunidad y sociedad en los que vivimos ahora. Lograr que el alum-

no sepa con precisión en qué momento de la historia se halla, y qué tipo de futuro puede proyectar con su capacidad creativa, unida a la de quienes forman las comunidades y sociedades en las que participa, es *una de las tareas primordiales de la formación*.

3. Aquí surge un problema nada fácil de solucionar. Vimos en el capítulo 2 que el ser humano es un «ámbito», una realidad indefinible que abarca cierto campo en diversos aspectos. Estos campos se van formando mediante la interacción de diversas realidades, sobre todo personas y ámbitos del entorno. Todo lo que es e implica una persona no puede verse ni oírse ni tocarse. Es el fruto de una confluencia múltiple de realidades. Tú eres el fruto de diversas realidades que han ido confluyendo desde antes de tu nacimiento y han ejercido luego influjo sobre ti y tú sobre ellas en una interacción sumamente fecunda. Por eso los seres humanos somos realidades *únicas, insustituibles, incanjeables*. Esto supone un modo de ser altamente valioso, pero dificulta en extremo la posibilidad de conocernos. Tú realizas una acción. Para comprenderla de verdad, habría que tener en cuenta mil y una circunstancias que se han dado cita en un determinado momento. No es nada fácil tenerlas todas ante la vista y, lo que es peor, resulta imposible repetir esa confluencia. Debido a ello, no po-

demos aplicar a ese conocimiento el método científico, que necesita repetir los fenómenos para verificar si una hipótesis de explicación se confirma o se revela insuficiente. Al no poder conocer *científicamente* el sentido de las acciones humanas, ¿debemos inferir que es inabordable *todo conocimiento fiable* de lo que somos y hacemos como personas? Si debemos contestar negativamente, destruimos la base de las ciencias sociales y dejamos nuestra vida personal sin el necesario fundamento, entregada al desconcierto y la inseguridad.

Este desamparo sólo podemos superarlo si abrigamos la convicción de que no hace falta aplicar el método *científico* a los estudios antropológicos para saber a fondo quiénes somos y cómo desarrollamos nuestra personalidad. Precisamente porque nuestro modo de ser es «ambital», distinto de los meros «objetos», necesitamos un método de conocimiento diferente del científico, que es admirable por su fecundidad pero se limita a investigar una parcela muy limitada de lo real, a saber: la que es cuantificable, sometible a cálculo. La composición biológica de mi mano es objeto de estudio por parte de la ciencia. El sentido personal de una caricia o una agresión que realizo con dicha mano no puede descubrirse con el método científico. Tenemos otro método, es decir otra «vía» para llegar a ese tipo de realidad: la *Ética*.



4. Los métodos o vías para llegar a los modos de realidad no cuantificables (métodos propios de la Ética, la Literatura, la Música, el Arte, la Teología...) deben presentar un modo propio de *rigor*. Cada uno el suyo. *Rigor* indica aquí *ajuste al modo de realidad de que se trate*. El método de análisis literario, por ejemplo, debe estar configurado de tal modo que sea *fecundo y coherente*: que ponga al descubierto la mayor riqueza posible del texto analizado y lo haga con análisis que no se contradigan entre sí, antes se complementen. Si cumple estas condiciones, es totalmente *riguroso*. Y, al serlo, presenta una «racionalidad» incuestionable. Es un error de consecuencias gravísimas dar por supuesto que sólo el método científico es racional, y todas las demás formas de estudiar la realidad son *irracionales*, frutos del mero sentimiento o el gusto. Una actividad humana es *racional* cuando crea ciertas estructuras que son inteligibles para quien conozca el lenguaje en que están formuladas, y a través de tales estructuras revela algún aspecto de la realidad. La ciencia cumple ambas condiciones. Pero también lo hacen las disciplinas antes indicadas. Por ejemplo, el arte. La música, en concreto, crea estructuras (formas musicales, obras de todo género...), y estas ponen de manifiesto un aspecto de lo real; no el que descubre la ciencia, sino otro distinto y no menos real y valioso: ciertos *ámbitos de realidad*. Tú

piensas seguramente que sabes lo que significa sentir alegría. Pero tal vez no tengas una idea clara del tipo especial de emoción que implica la alegría que suscita la actitud de solidaridad de quienes se consideran hermanos e hijos del mismo «Padre amoroso que está por encima de la carpa de las nubes» (F. Schiller). Oye el último tiempo de la *Novena Sinfonía* de Beethoven, sumérgete en él, participa de él y te verás inundado de ese modo de alegría al tiempo que te haces cargo de su altísima calidad. Si quieres descubrir lo que es el proceso de «vértigo», sigue de cerca el camino de *Macbeth* hacia la destrucción y quedarás sobrecogido ante la posibilidad de ser arrastrado por una ola de fascinación semejante. La literatura no nos relata hechos, nos pone ante la vista la articulación interna de los procesos humanos y nos descubre, así, un aspecto de nuestra realidad que no resalta a primera vista pero es decisivo para nuestra vida.

5. Si las realidades humanas —personales, comunitarias, sociales...— requieren, para ser conocidas, un método distinto del científico, no resulta apropiado vincular el sustantivo «ciencias» con el adjetivo «sociales». El prestigio secular de la ciencia, bien ganado en su campo específico de aplicación, ha llevado a buen número de profesionales de disciplinas no científicas a poner estas en vecindad

con la ciencia. Se habla por ello de *Ciencias de la educación*, *Ciencias del hombre*, etc. Es hora de liberarnos del viejo complejo de inferioridad ante la Ciencia y afirmarnos en la convicción de que toda disciplina que cumpla las exigencias del tipo de realidad que estudia tiene derecho a considerar su método como riguroso y plenamente racional. Su racionalidad es de carácter distinto al de la ciencia, pero no inferior ni superior. Es sencillamente de otra condición, por serlo la parcela de realidad estudiada<sup>148</sup>.

6. Si estudiamos la vida personal-comunitaria con el método debido, basado —como se indicó en el capítulo 2— en la valoración justa de los ámbitos, las experiencias reversibles y el encuentro, estaremos en disposición de descubrir las posibilidades formativas que presentan las Ciencias sociales, la Historia y la Geografía. Veamos algunas de ellas.

### Geografía

Los estudios geográficos encierran un gran valor formativo si tenemos en cuenta lo dicho en el capítulo 2 acerca de los puntos siguientes: 1) la creatividad tiene una condición *dual*: no podemos ser creativos a solas, sino en relación a realidades que nos ofrecen diversas posibilidades; 2) la relación con otras realidades sólo es

valiosa en orden a nuestro desarrollo personal y nos ofrece, por tanto, posibilidades para actuar con sentido cuando vemos las realidades circundantes como *ámbitos*, no como *objetos*; 3) los ámbitos constituyen *fuentes de iniciativa*, y sólo se relacionan fecundamente con nosotros si los respetamos en lo que son y en lo que están llamados a ser; 4) este respeto se opone a la voluntad de dominio y posesión e inspira actitudes de colaboración y solidaridad; 5) el verdadero entorno del hombre no está formado por un conjunto de cosas u objetos sino por una trama de ámbitos. Viajas por una red vial. Ves la carretera, los campos, los puentes, las salidas hacia otras vías... ¿Cómo interpretas esta trama de realidades? ¿Es un conjunto de seres sometibles a cálculo y medida, al modo de los objetos? ¿O constituye, más bien, el entreveramiento de dos grandes ámbitos? A mi ver, una red vial está constituida por el entreveramiento de dos ámbitos: 1) la red de carreteras, vista como fruto de la confluencia de tres elementos: la voluntad de abrir una vía de tránsito, el saber técnico del equipo constructor, la existencia de materiales adecuados...; 2) el pueblo como conjunto de posibilidades de viajar<sup>149</sup>.

De estas ideas básicas se derivan varias *claves de orientación* relativas a nuestra forma de conducirnos respecto al medio ambiente e interpretar el sentido de mu-

chas actividades humanas, por ejemplo la construcción de ciudades y otros tipos de edificación.

1. *La formación para el cuidado del medio ambiente requiere todo un proceso de maduración espiritual que nos lleve a cambiar el ideal del dominio por el ideal del servicio y la cooperación.* Este ideal nos inspira una idea «relacional» de la realidad, según la cual cada ser es visto como un «nudo de relaciones», punto de confluencia de diversas realidades. Ves una roca con diferentes capas, fruto de una sedimentación operada a lo largo de millones de años, y, si posees conocimientos de ciencias naturales, no te quedas en lo que se halla ante tus ojos; intentas descubrir el origen de esa manifestación prodigiosa de la naturaleza. Un material extremadamente duro parece haberse comportado en su día como una pasta de confitería, en la que quedaron incrustados algunos vegetales y conchas marinas. ¿Cómo se explica esto? El profesor debe avivar el deseo de los alumnos de penetrar *hasta el fondo* en cada fenómeno de la naturaleza, a fin de habituarse a trascender las apariencias y ver diversas realidades en interacción.

Al pensar y ver de esta forma relacional, los frutos naturales —por ejemplo, una espiga de trigo y un racimo de uvas— dejan de ser vistos como meros «objetos», para ser tomados como fru-

to de una interacción múltiple: campesino, tierra, agua, sol... Con ello ganan un rango superior y adquieren valor *simbólico*. Lo mismo sucede con un árbol. Puedo considerarlo como un «objeto», un medio para algo: un rendimiento económico, un refugio frente al sol... Puedo, muy bien, cambiar de actitud y verlo como una realidad única, entrelazada con otras muchas en un medio ecológico determinado. Entonces deja de ser para mí un «ello», una realidad distante y manejable, para convertirse en un «ámbito», con el cual puedo establecer un tipo de unidad más valiosa que la inspirada por algún fin utilitario<sup>150</sup>.

De aquí se infiere que, para determinarme a cuidar el medio ambiente, debo cambiar mi mentalidad si esta es «objetivista», afanosa de tomar todas las realidades como objetos a fin de poder manejarlas y dominarlas según mis intereses de cada momento<sup>151</sup>. Con razón afirma F. Capra —en su obra, de título expresivo: *The turning point*— que «la ecología supone un profundo cambio en la *manera de pensar*, en la *estructura espiritual del hombre*»<sup>152</sup>. A su juicio, suele entenderse por ecología una mera «Ambientología», o defensa tecnológica del ambiente, y apenas se repara en que tal defensa debe proceder de una actitud respetuosa por parte de quien tiene poder para destruir el ambiente o cuidarlo e incluso mejorarlo. La formación para el cuidado del

medio ambiente no se reduce a avivar la conciencia de los beneficios que nos reporta la naturaleza cuando se halla en estado floreciente; implica una actitud espiritual de respeto hacia la realidad que no sólo no reduce los ámbitos a condición de objetos sino que procura dar a los objetos rango de ámbitos mediante la incorporación de los mismos a una u otra experiencia creativa<sup>153</sup>.

Esta incorporación convierte el entorno en un «hogar». Todo ser vivo tiene un «entorno» (*Milieu, Umwelt*) propio, peculiar de su especie. Los animales, además, acotan un terreno como propio y lo defienden tenazmente. El hombre necesita crear en el entorno un «mundo» (*Welt*) propio que él pueda *habitar*, en sentido transitivo. Este hogar, así entendido de forma creativa, acoge y arropa al ser humano en cuanto le ofrece posibilidades para actuar con sentido y desarrollarse. No es extraño que el tema del hogar preocupe hondamente a los pensadores especialmente sensibles al desamparo del hombre. Nietzsche exclamó:

«Los cuervos graznan  
y se precipitan en vuelo  
a la ciudad.

Pronto nevará:

¡Ay de aquel que no tiene hogar!»

(*Nachlass*, Otoño 1884).

En los últimos decenios, numerosos literatos, filósofos (O. F.

Bollnow, G. Bachelard...) y pedagogos (J. Kenterich) han insistido en la necesidad de que el hombre cuente en la vida con un hogar. «Para que la persona pueda crecer en forma normal, necesita desarrollar un organismo de vinculaciones a lugares, a personas, a ideas»<sup>154</sup>. Si han de mostrar toda su eficacia, estas investigaciones sobre el hogar, como lugar primero y primario de encuentro y punto de referencia constante en la vida, deben ser interpretadas a la luz de una teoría de los ámbitos.

2. *La actitud de respeto hacia la realidad ha de ser de diálogo respetuoso, no de alejamiento altanero y dominador.* El fruto de tal relación dialógica son los «espacios habitables»<sup>155</sup>. Cuando un edificio rompe la armonía del conjunto porque el arquitecto, al proyectarlo, no dialogó con el entorno y lo impuso coactivamente, el conjunto urbanístico resulta chocante, poco acogedor, escasamente habitable. Si se acumulan los edificios para sacar un rendimiento máximo al suelo y no se ofrecen a sus habitantes lugares abiertos de encuentro entre sí y con la naturaleza, el espacio no resulta habitable. Se llenó el espacio físico de edificios, pero *no se creó un espacio humano*, es decir, un «ámbito»: espacio que ofrece posibilidades de desarrollo personal.

Esta idea y otras afines se las expusieron varias personas de un pueblecito castellano al alcalde,

cuando este manifestó su decisión de convertir un parque en cochera de automóviles. «Ese parque es nuestro lugar de encuentro —le dijeron— y el encuentro es imprescindible —según la Ciencia actual— para vivir como personas...». El buen hombre se vio sorprendido gratamente por esa reacción de sus sencillas gentes, a las que sin duda no juzgaba capaces sino de una protesta airada y elemental, y reaccionó muy positivamente. Le habían dado una razón de peso, verdaderamente decisiva, para no deteriorar el «medio ambiente» de su pueblo. Esa razón se había alumbrado en sus mentes a través de un cursillo sobre «el arte de pensar con rigor».

En buena medida, la destrucción de la armonía del paisaje que ha tenido lugar en multitud de zonas turísticas, sobre todo costeras, fue motivada por un fallo en la postura ante la realidad: se tomó el suelo como *medio para* el lucro y no como el *medio en* el cual deben crearse *ámbitos de vida*, que son *campos de encuentro*. De esta forma, en vez de ser «ambientalizado», elevado a condición de ámbito, el espacio físico fue rebajado a condición de mera mercancía.

El estudio de los ámbitos nos permite elaborar una ética bien fundamentada de la conducta humana respecto al entorno y diseñar, sobre su base, un urbanismo ajustado a las exigencias del desarrollo del hombre como perso-

na. Será un urbanismo de *ámbitos*, no de meras *construcciones*; un urbanismo determinado no sólo por la necesidad de *habitar en* edificios, sino por la tendencia básica del hombre a *habitar los lugares donde mora*: casas, calles, plazas, lugares de recreo, centros culturales y religiosos... Deteriorar el medio ambiente es mucho más grave que destruir una serie de realidades valiosas que son de dominio público; es privar al pueblo de un elemento necesario para su desarrollo personal. Esta privación reviste una gravedad especial en dicha doctrina ética.

Por el contrario, facilitar a las gentes un entorno que puedan asumir gustosamente como fuente de posibilidades creativas es una acción ética sumamente positiva. A veces se afirma, en esta línea de pensamiento, que debemos «humanizar» el entorno. En rigor, el entorno no se lo puede humanizar sino «ambientalizar», elevar a condición de ámbito, del modo antedicho. La teoría de los ámbitos nos permite configurar una doctrina ecológica muy coherente y realista, sin riesgo de caer en fáciles y blandos romanticismos. Con toda sobriedad, sin efusividades líricas incontroladas, los hombres debemos vernos como seres situados en la cumbre de un ecosistema en el que todos los seres se hallan vitalmente interconexos. Tal conexión está regida por leyes que garantizan la pervivencia y el desarrollo de los

seres vivos. Si se infringen esas leyes, se rompe el equilibrio del conjunto. El hombre tiene la tremenda responsabilidad de transformar en buena medida la naturaleza y conservar, al mismo tiempo, su equilibrio ecológico. Para unir estas dos tareas, debe poseer un estilo de pensar *integrador* u *holista* que haga justicia por igual a las partes y al todo; ha de concederse a sí mismo, por un lado, plena libertad de investigar la naturaleza y actuar técnicamente sobre ella, y, por otro, fomentar en todo momento el diálogo respetuoso con el entorno.

Esta forma de pensar es investigada actualmente con urgencia por quienes entrevén que el problema de preservar el medio ambiente sólo puede ser resuelto medianamente un giro radical en nuestra actitud ante la naturaleza. Este giro ha de ser impulsado por una mentalidad *integradora*. Volveremos sobre ello al hablar de las Ciencias sociales. A partir del trauma espiritual que supuso la I Guerra mundial (1914-1918), diversos pensadores destacaron la necesidad de configurar *un nuevo modo de pensar*<sup>156</sup>. Todo el pensamiento fenomenológico, existencial y dialógico tenía como meta principal elaborar un modo de pensar abierto, fiel no sólo a los objetos sino a las realidades que solían denominar «inobjetivas», y que por mi parte prefiero llamar «ambientales», por su carácter eminentemente positivo<sup>157</sup>. En la actualidad, diversos autores subrayan

que la solución no puede buscarse en uno u otro tipo de actividad concreta si no se piensa de forma adecuada a la realidad humana. En la cima de una vida consagrada a temas antropológicos, el médico y escritor Juan Rof Carballo consagró un libro al análisis del cambio que debe operarse en el estudio del ser humano. El capítulo fundamental se titula: *Hacia una nueva forma del pensar*<sup>158</sup>.

**3. El pensamiento relacional nos enseña a ver las conexiones de unos fenómenos con otros y no quedarnos en los valores perceptibles de forma inmediata.** Tienes un hotel y viertes los residuos directamente al mar donde se bañan tus huéspedes. ¿No deberías *mirar a lo lejos* y *prever* el efecto que va a tener sobre tu mismo negocio esta manera cómoda y expeditiva de resolver un problema? Tu propio interés te insta a considerar *al mismo tiempo* varias cuestiones: tu interés y el de los demás, tus problemas de infraestructura y las cuestiones sanitarias y estéticas... Entonces sabrás tomar medidas acertadas.

Esta forma abierta y comprensiva de pensar y actuar requiere «desinterés», generosidad, atención a lo bello, lo bueno y lo justo por sí mismos, más allá de las propias ventajas económicas. El interés estético no debe estar al servicio del interés económico. Tienes la playa limpia para atraer turistas a tu hotel. Es legítimo, pero has de

amar la limpieza y la belleza por sí mismas, porque de esta forma superas el ideal del egoísmo, que polariza toda la vida en torno al propio yo. Si tu ideal es adquirir posesiones y dominio, acabarás convirtiéndolo todo en *medio para tus fines*, y no dudarás en sacrificar el entorno a tus intereses.

Un ejemplo de envilecimiento del entorno debido al interés económico es una urbanización de la sierra madrileña que fue construida con los planos de un barrio de la capital. Obviamente, este diseño no dialoga con el paisaje; se le impone y lo perturba. Modelo de flexibilidad espiritual para acoger el entorno y plegarse a sus características es una urbanización colindante que se pliega a las sinuosidades del terreno y se hermana con las encinas que han quedado del campo que sirvió de solar. En esta fecunda línea de vinculación armónica con el entorno se halla la arquitectura de Richard Neutra, que supo ajustar cada tipo de edificación al entorno natural que lo acogía<sup>159</sup>.

La educación para el cuidado del medio ambiente debe comenzar por descubrir a los alumnos la riqueza que encierra el *diálogo con el entorno*, visto como un *tejido de ámbitos* que invitan a la *colaboración solidaria*. El que se solidariza de este modo en una labor creativa común no se contentará con no destruir el medio ambiente; procurará enriquecerlo en todos los aspectos.

4. *Esta formación básica relativa a la actitud ante la naturaleza debe ser complementada con cierta información acerca de cómo influyen unos fenómenos en otros.* Conviene que las gentes tengan una idea clara, por somera que sea, de la vitalidad que late en toda la naturaleza y de la constante y fecunda interacción que media entre unas realidades y otras. No pocos ataques al medio ambiente proceden del desconocimiento de lo que son los seres que nos rodean. El que tala árboles incompasivamente ignora sin duda que cada árbol irradia a la atmósfera cantidades ingentes de vapor de agua al día, creando con ello en su torno un microclima peculiar, sumamente confortable en regiones secas. En el suburbio de una gran urbe, grupos de hinchas festejaron el triunfo de su equipo bailando en torno a hogueras alimentadas con neumáticos de automóvil. Buen número de infelices se intoxicaron gravemente, y toda la ciudad se vio enfrentada a un serio problema de contaminación atmosférica. Esas buenas gentes desconocían el tipo de gases que emite la combustión de tal material.

Mis compañeros de clase en la universidad de Munich se rieron con descaro cuando Romano Guardini, hombre de frontera extraordinariamente lúcido, nos advirtió hacia 1960 que, de seguir así, pronto el hedor nos alejaría de la vera de los ríos. Lo tacharon de

intelectual neorromántico, ajeno a las leyes del progreso que impulsa la producción industrial. Hoy vemos con pavor que no sólo los ríos sino mares enteros son objeto de grave preocupación.

5. *Al profesor de geografía le ofrece su disciplina mil ocasiones para fomentar en los alumnos la forma relacional de pensar.* Baste indicar dos ejemplos:

a) *Las ciudades fueron concebidas desde antiguo como lugares de encuentro y comunicación.* Eran situadas al borde de ríos navegables, del mar o de vías de comunicación. Se las diseñaba como lugares de acogimiento e interrelación. El campo era *lo abierto*, en sentido de inhóspito y desamparado. En épocas recientes, la ciudad fue secuestrada a los peatones y convertida en un lugar desabrido del que ansía uno evadirse en los fines de semana. Por eso ha llegado a ser motejada de «central de la huida»<sup>160</sup>. Con ello, el campo empezó a ser visto como un ámbito de sosiego y descanso. Es muy importante destacar el decisivo papel que representaron las ciudades en el mundo de la cultura, es decir: del encuentro de los hombres entre sí y con la naturaleza. Santiago, Salamanca, Toledo, Roma, Florencia, Venecia, Nápoles..., condensan épocas enteras de bulir cultural, religioso y político. En muy alta medida, la Historia se centra en las grandes ciudades.

La Historia política de lo que hoy es Italia, y buena parte de la Historia del arte, la literatura, la filosofía e incluso la ciencia se gestó en las ciudades italianas antedichas. Ver las ciudades como puntos de confluencia de mil y una realidades y acontecimientos nos habitúa a pensar de forma sinóptica, comprensiva, relacional.

b) Resulta muy significativo a este respecto recordar que la distinción de *ciudades amuralladas* y *ciudades abiertas* responde a una concepción diferente de la vida. Por lo que toca a las primeras, es sumamente instructivo conocer el papel que representaron en el curso de las guerras y conquistas, y en la historia del pensamiento y la cultura. Las fortificaciones pertenecieron al lenguaje poético de la cultura medieval. Si de estas fortalezas pasamos a los *bastiones* de la Edad Moderna, descubrimos que esta nueva forma de idear la defensa de las ciudades implicó toda una serie de cuestiones relativas a la forma de pensar y concebir la vida, así como a un ingente esfuerzo científico y técnico. «Las transformaciones del campo de conocimiento, de las creencias y de los intereses de la gente han llevado a nuevas formas de fortificación, que después impulsaron a ver el mundo de modo diferente, conduciendo luego a la creación de nuevos productos. En este contexto, el nacimiento del bastión

ocupa un importante capítulo no sólo en la historia de la arquitectura militar sino también en la historia del pensamiento y de los puntos de vista profesionales»<sup>161</sup>. Para lograr una optimización del espacio y de la capacidad de ataque y defensa, los ingenieros vincularon doctrinas de Polibio, Vitruvio y Alberti con el «hábito mental escolástico», el urbanismo gótico y otras manifestaciones culturales. Al ver una fortificación, el alumno debe contemplar simultáneamente una multitud de elementos culturales que colaboraron a hacerla posible desde perspectivas distintas. De esa forma, un pormenor del paisaje cobra vida, se convierte en testimonio elocuente de cómo la historia se gesta merced a la interacción, provocada o azarosa, de mil ingredientes.

**6. Resulta aleccionador para los jóvenes destacar la capacidad que ha tenido el hombre de todos los tiempos para adaptarse activamente a las condiciones del entorno.** Es un signo de capacidad creativa. El animal busca una guarida para refugiarse de la intemperie y prepara nidos para cuidar a las crías, pero lo hace siempre igual, conforme a una pauta prefijada. El hombre no se limita a adaptarse a las circunstancias del terreno. Pronto sustituye las cuevas naturales por chozas, y estas por construcciones sólidas. Depende en buena medida del clima,

pero se sobrepone a él, y llega a realizar actividades que parecen «contra la naturaleza»: volar, descender a las profundidades marinas, llevar vida normal a temperaturas extremadamente bajas... Todo ello revela la supremacía espiritual de que goza el hombre en la naturaleza. Tal soberanía no impide que el clima y otras circunstancias geográficas influyan notablemente sobre la forma humana de realizar la vida. Incluso está demostrado que las lenguas se modelaron, en alguna medida, en función de la situación geográfica. En países cálidos se utilizan muchas vocales y se las pronuncia muy abiertas; en los países fríos se tiende a cerrar las vocales y hacer la pronunciación menos clara.

Cualquier tema que abordemos, si lo hacemos con suficiente radicalidad, nos lleva a descubrir diversas interrelaciones y subrayar la necesidad de pensar relacionamente.

### Historia

La vida del hombre es histórica en todos sus aspectos. También debe serlo nuestra forma de pensar, sentir y querer. Pero *histórico* no significa sólo *decurrente*, sometido al fluir del tiempo. Un ser histórico domina el pasar del tiempo, lo sobrevuela, y aún de forma eficaz el pasado, el presente y el futuro. De nuevo nos sale al paso

la necesidad de pensar relacionamente a fin de hacer justicia a la riqueza de la realidad, de nuestra misma realidad<sup>162</sup>.

El alumno de Historia debe aprender muy pronto a distinguir modos de temporalidad diferentes: el *físico* —marcado por el reloj y el calendario conforme al movimiento de los astros—; el *psicológico*, el modo lento o rápido de sentir el hombre la marcha del tiempo; el *creativo*, que es instaurado en las obras de arte y literatura. Cuando interpretas una obra musical, no atiendes al tiempo del reloj sino a la necesidad interna que tiene la obra de discurrir según cierto *tempo*, de conceder a cada nota una duración mayor o menor...

De estas tres formas de temporalidad se distingue la *histórica*. En la vida cotidiana suele contraponerse o incluso oponerse el pasado, el presente y el futuro. El pasado es lo ya acontecido; el futuro, lo que todavía no se dio; el presente, lo que en este momento está ocurriendo. Si damos por hecho que estos momentos de la temporalidad se oponen, cerramos la vía para comprender la historia y nuestra propia vida como realidad histórica. El tiempo histórico hemos de verlo en el plano de la creatividad, no en el de la mera sucesión. En ese plano, el pasado, el presente y el futuro se hallan estrechamente vinculados. El pasado histórico no abarca todo lo ya acontecido, sino aquello que,

habiendo sucedido, sigue vigente en la actualidad en cuanto nos ofrece posibilidades para actuar con sentido y eficacia. El futuro no es cuanto está por venir, sino aquello que proyectamos desde el presente mediante las posibilidades que tenemos y que en parte han sido facilitadas por el pasado. Cada generación transmite un elenco de posibilidades a la siguiente. Esta debe asumir activamente esas posibilidades para crear con ellas algo nuevo valioso, que abre nuevas posibilidades que transmitir a las generaciones venideras. Como ya vimos, *transmitir, entregar* se dice en latín *tradere*, de donde se deriva *traditio*. La tradición, bien entendida, es el conjunto de posibilidades que hacen viable el dinamismo creador de los hombres del presente. Leonardo da Vinci tenía potencias eminentes: agudeza sensorial, inteligencia despierta, imaginación creadora, capacidad de trabajo..., pero no pudo realizar su sueño de volar. Le faltaban las posibilidades necesarias para ello. Su sociedad no las había recibido de las generaciones anteriores. Cuando un joven actual acude a una academia de aviación, recibe de la sociedad a la que pertenece un elenco de posibilidades que, unidas a sus potencias, le harán posible realizar el acto creativo de pilotar, crear con el avión un entreveramiento fecundo y dar lugar al *ámbito* que es un *avión en acto de ser pilotado*.

Entendida así la historia, queda patente que el *sujeto* de la misma no es la persona individual, sino la sociedad a la que pertenece, que es la que asume las posibilidades que le ofrecen las generaciones anteriores y la que transmite otras a las siguientes<sup>163</sup>. Entre tales posibilidades figuran los *proyectos*, los *ideales*, las *interpretaciones de la vida*... Cuando unas generaciones reciben de las pasadas un modo concreto de ver la vida, un ideal, un proyecto de existencia en común, se forma el concepto de *pueblo*, con su propia identidad: España, Francia, Alemania... El historiador debe adivinar, a través de la fronda de hechos históricos, el espíritu de cada pueblo, país o nación, el *proyecto* que desea realizar a través de los avatares de su historia, la forma de abordar los problemas, la fidelidad con que fue realizando dicho proyecto y, por tanto, su *vocación* y *misión*, o bien las desviaciones que padeció a ese respecto. Esta forma de analizar la historia, si está impulsada por una voluntad de verdad libre de todo partidismo, resulta extraordinariamente aleccionadora para quienes están iniciando la vida en el presente.

Un profesor de Historia no debe limitarse a narrar hechos (sucesiones dinásticas, guerras, conquistas, descubrimientos, pactos...). El impulso de la vida histórica procede de la *transmisión de posibilidades*, y estas se van abriendo a un pueblo en buena medida

en virtud de las *metas* que cada pueblo se marca y de la *trayectoria* que sigue. Si quiere formar la personalidad de los jóvenes en su vertiente histórica, el profesor ha de enseñarles a descubrir el papel que han tenido los hechos en la realización del ideal del pueblo. De este modo logrará que los alumnos cobren «sentido histórico» y valoren en su justa medida lo que la Historia puede aportar y lo que excede de su competencia. Veámoslo en detalle:

**1. El buen historiador debe ser imparcial, pero ha de partir de una concepción de la vida humana bien definida que abarque una Antropología y una Filosofía de la Historia.** Sólo esta preparación le da perspectiva para leer los hechos de forma penetrante y captar su *sentido*, más allá de su *significado* inmediato. La tarea del historiador implica búsqueda de datos, y selección e interpretación de los mismos. La *imparcialidad* no equivale a *falta absoluta de presupuestos*. Al historiador se le presupone una idea clara de lo que es el acontecer histórico y su relación con el desarrollo del hombre. Si un historiador sabe que los pueblos suelen actuar conforme a la *trayectoria* que se han marcado de forma más o menos explícita, puede adivinar, a través de la Historia española posterior a la Reconquista, una voluntad de expandir y defender la fe católica. Este descubrimiento es muy importante

para comprender la línea seguida preferentemente por la política española. Un lector poco afecto a la vida religiosa o preocupado especialmente por la unidad de España con el resto de Europa y por su participación en la vida científica y técnica puede estimar que la trayectoria seguida por España fue una aventura quijotesca falta del realismo necesario en toda opción política. Esta es una interpretación, que puede ser compartida o no. El historiador cumple con su función si se esfuerza por ver en bloque la marcha de un pueblo y subraya los horizontes que se fueron abriendo o cerrando en cada momento.

Al construir el monasterio de El Escorial, Felipe II quiso ofrecer a los españoles una actividad cultural y religiosa de alcance mundial. Pero esa vía fue cegada en buena parte por sus sucesores debido a varios motivos. Es apasionante y sumamente instructivo analizar en cada encrucijada de la Historia por qué se toma una opción y se dejan otras de lado. Depende de la sensibilidad de los dirigentes, o bien de las circunstancias. En una época de florecimiento, los gobernantes españoles optaron por proseguir las acciones bélicas y privar a las universidades de la necesaria dotación. ¿Hasta qué punto provocó esta decisión la decadencia nacional? Cuestiones como esta no son secundarias; arrojan luz para comprender la razón profunda de los vaivenes históricos.

Al estudiar cualquier época de la historia, debe tenerse en cuenta que lo sucedido no fue lo único posible. Los protagonistas podían haber seguido otras líneas de desarrollo.

**2. Estudiar lo que sucedió y lo que podía haber sucedido si se hubieran seguido otras trayectorias no resulta fácil, debido a la complejidad de las circunstancias que concurren en cada instante.** El historiador debe ser fiel a tal complejidad y no querer explicar los acontecimientos desde tesis o *ideologías* preconcebidas<sup>164</sup>. Ciertos intentos de explicar la historia, de forma unilateral, como la marcha hacia la realización de una meta concreta (por ejemplo, la liberación de las clases oprimidas mediante cambios relativos a la propiedad de las fuerzas de producción) resultaron en parte fallidos. Pero ese fracaso provocado por la parcialidad del intento no debe llevarnos a concluir que la Historia ha de contentarse con conocimientos fragmentarios y aproximativos del acontecer histórico, sin pretender alcanzar el sentido profundo del mismo. Cómo se ha de investigar dicho sentido queda de manifiesto en los ejemplos que esbozo a continuación:

a) Estudiamos la *Historia de la Reconquista* y aprendemos multitud de datos: batallas, enlaces reales, repartición de reinos... Este bullir de acontecimientos sólo co-



bra sentido si a través de ellos nos hacemos una idea coherente de lo que significó esta larguísima marcha hacia la unidad. ¿Qué es lo que se quería «reconquistar»? ¿Cuál fue el impulso que alimentó durante siete siglos ese anhelo de unión? Se necesita una *clave de interpretación*. Algunos historiadores nos ofrecen la siguiente. Al ser invadida España por los árabes, se avivó en los cristianos todavía libres el recuerdo de la monarquía visigoda. Era un *ámbito de vida* creado, sobre todo, por la unidad religiosa. Germanos (godos) e hispanorromanos habían hallado un lugar de encuentro en la fe cristiana. Retornar a esa situación se convirtió en un ideal. El ideal es una *idea motriz*, porque encarna un valor muy alto. Es *irreal* porque todavía no se ha realizado. Pero es *eminentemente real* por cuanto significa un valor que pide ser asumido y tiene, en virtud de tal exigencia, una gran fuerza propulsora. No es, por tanto, algo irreal, sino más bien «ambital», es un *campo de valor* que irradia energía para configurar la vida de una determinada forma. Ese proyecto de reconquistar la unidad perdida fue confiriendo a la sociedad de la península ibérica un carácter peculiar: justo lo que se irá llamando «España»<sup>165</sup>.

b) Algo semejante cabe decir del *descubrimiento, conquista y evangelización de América*. El alumno ha de aprender mil pormenos

res —viajes, descubrimientos, organización de territorios...—, que se hallan en todos los manuales. La tarea específica del profesor es *interpretar* los sucesos a la luz de los documentos históricos. A menudo se limitan los historiadores y comentaristas a describir la realización concreta de la conquista y la administración de los países hispanoamericanos. Pero, en un nivel superior, habrá que examinar, a la luz de los testimonios de los protagonistas, cuál era su intención básica al iniciar esa gesta y con qué espíritu anexionaron esos pueblos. Hoy tenemos la sensibilidad muy avivada para todo cuanto pueda lesionar los derechos humanos. Mas no debemos olvidar que tal actitud está inspirada en el Derecho de Gentes que un grupo de universitarios españoles elaboraron al revisar desde el punto de vista moral lo que acontecía en América. Hemos de proceder con «sentido histórico» y no juzgar a los descubridores españoles de 1492 y a los administradores de comienzos del siglo XVI a la luz de unos principios que empezaron entonces a ser clarificados. De hecho, España fue la única nación, en toda la historia, que puso en tela de juicio su victoria y se planteó seriamente la cuestión de la conveniencia de retirarse de los países conquistados.

Este análisis ha de ser realizado, obviamente, sin la menor intención triunfalista, pero tampoco con un complejo de culpabilidad indu-

cido desde el exterior. Con *sano realismo* han de reconocerse los errores y los aciertos, las miserias y las heroicidades. Si contemplamos la rapidez con que los conquistadores fundaron universidades, construyeron multitud de iglesias, escribieron gramáticas de las lenguas indígenas y llevaron a cabo mil labores de auténtica transmisión cultural y evangelización, podremos concluir que, por encima y más allá de las mezquindades, la gesta americana estuvo impulsada y orientada por un proyecto claro, sostenido con tesón: se intentó llevar a esas gentes recién conocidas la propia cultura y la fe cristiana. La forma concreta como se realizó tal proyecto es una cuestión sumamente compleja que debe estudiarse en pormenor. Para ello contamos actualmente con investigaciones y publicaciones de alto rango que nos permiten descubrir la trayectoria seguida por España en Hispanoamérica, y superar todo tipo de leyendas de uno u otro signo<sup>166</sup>.

3. *La tarea del historiador no consiste en dejar de lado o justificar los acontecimientos que juzgue indecorosos para su patria o para las instituciones a que pertenece; debe mostrar los proyectos que decidieron las trayectorias seguidas en un momento y otro. De esa forma es posible que, aún debiendo admitir la existencia de hechos que uno reprueba desde la situación actual, no se vea inducido a borrar la memoria del pasado.*

Una persona, un pueblo, una institución no pueden vivir con autenticidad si se alejan de sus raíces, que les facilitan, a modo de savia vital, diversas posibilidades de acción creativa. Podemos ser críticos respecto a nuestros antepasados, pero no tenemos derecho a provocar que un pueblo o una institución se sientan avergonzados de su historia y rompan todo vínculo con la tradición. Veamos un ejemplo muy significativo a este respecto: el «caso Galileo».

Con frecuencia se simplifican los hechos y se presenta a Galileo como una víctima de la aversión de la Iglesia a la investigación científica. Basta recordar una mínima parte de la cuantiosa contribución de la Iglesia católica a la cultura de Occidente (transmisión de manuscritos de la antigüedad, mecenazgo de arte, fundación de escuelas y universidades...) para advertir que tal afirmación no resiste un análisis crítico. Una visión bien diferente de los hechos se adquiere si se tienen en cuenta los datos que resumo telegramáticamente a continuación.

En tiempos de Galileo, las universidades —que suponían una gran fuerza social— veían el universo con el modelo aristotélico, según el cual la tierra es el centro de cuanto existe. La revolución de Copérnico —que asume Galileo, y según la cual la tierra gira alrededor del sol— trastrueca todo este orden, sitúa a la tierra —y, en ella, al hombre— en una posición des-

airada, por subalterna, y deja a los titulares de las cátedras universitarias fuera de juego. Necesitamos un enorme esfuerzo imaginativo para figurarnos la conmoción que esto debió de producir en aquel medio cultural. Por otra parte, en esta época se seguía pensando, en buena medida, que la Biblia transmite conocimientos acerca de la génesis y el modo de ser del universo, a pesar de que ya san Agustín había marcado muy bien los distintos planos en que se mueven la palabra revelada de la Biblia y la investigación científica: «Algunos suelen preguntar cuál es la forma y figura del cielo que las Escrituras nos mandan creer... Brevemente diré que (...) el Espíritu Santo, que hablaba por ellas, no quiso enseñar a los hombres estas cosas que no tienen que ver con la salvación». «El Señor quería formar cristianos, no matemáticos»<sup>167</sup>. Si la nueva concepción defendida por Galileo en el plano científico contradice algunas afirmaciones de la Biblia (Josué mandó al sol que se parara, no a la tierra...), se plantea un serio conflicto entre la fe y la ciencia. Dada la idea poco depurada que se tenía del valor de las indicaciones de la Biblia acerca de cuestiones no estrictamente religiosas, el conflicto parecía insoluble, y la Iglesia se decantó naturalmente en favor de la fe, no debido a enemistad alguna hacia la ciencia sino por fidelidad a sus creencias. En los últimos tiempos, los estudios bíblicos han progre-

sado notablemente, y se ha clarificado el sentido y la meta de los escritos revelados. La Biblia es una «historia de salvación», no una descripción del universo. Lo expresó certeramente y con un grano de humor el cardenal Baronio: «La Biblia no nos enseña cómo va el cielo, sino cómo se va al cielo». La Biblia no intenta facilitarnos conocimientos acerca del mundo; quiere otorgarnos sabiduría en orden a lograr nuestra perfección espiritual. Tan falso es decir que la Biblia se equivoca porque da por supuesto que es el sol el que gira en torno a la tierra, como afirmar que la ciencia falla al enfrentarse a la Biblia, que es palabra revelada. Se trata de dos modos de conocimiento distintos. Ni es necesario «concordar» la Biblia con las últimas investigaciones de la ciencia, ni esta debe supeditarse a la Biblia. La ciencia y la fe tienen cometidos distintos y métodos diferentes. Son independientes y no tienen por qué enfrentarse.

Una de las actitudes del profesor de Historia que pueden contribuir en mayor medida a la formación integral de los alumnos es *no plantear nunca las cuestiones por vía de enfrentamiento*. Si es creyente, no ha de tomar las posiciones ateas como el enemigo a batir, y viceversa: si no simpatiza con la Iglesia, debe evitar ponerse por principio en contra de toda manifestación de vida religiosa. Para desarrollar la creatividad, necesitamos entreverar

nuestras posibilidades y realizar grandes tareas en común. El verdadero progreso lo conseguimos *en zigzag*, corrigiéndonos mutuamente la marcha, no enfrentándonos abruptamente. Por fortuna, este espíritu de solidaridad y cooperación empieza a florecer en diversos científicos y humanistas de renombre. Heisenberg, por ejemplo, habla del Arte y la Religión con gran estima<sup>168</sup>. Romano Guardini, por otra parte, pide que se cultive la ciencia y la técnica con todo entusiasmo, pero de la forma más humana posible, a fin de mantener el equilibrio ecológico e incrementar la dignidad de investigadores y trabajadores<sup>169</sup>. Constituye una desgracia para todos que algunos divulgadores sigan empeñados en mantener escisiones que resultan hoy día totalmente obsoletas.

*4. Si el profesor se esfuerza en superar toda suerte de prejuicios y posiciones partidistas, y adopta criterios equilibrados respecto a lo que debe ser la interpretación de los hechos históricos, que pende en buena medida de la perspectiva de quien los analiza, formará a los jóvenes en orden a comprender rectamente la historia y orientar debidamente su vida:*

a) Aprenderá a no ser *unilateral* en sus juicios y decisiones.

b) Se esforzará en mirar de forma *comprometida* sus objetos de estudio. Ese compromiso implica vi-

bración personal, simpatía y empatía. Saber mirar es un arte complejo que debemos adquirir con todo empeño, pues de él pende en buena medida la nobleza de nuestra vida.

c) Se habituará a pensar y expresarse con «sentido histórico», dando a los conceptos el sentido que tuvieron en cada época y valorando las actitudes desde la perspectiva peculiar de quienes las adoptaron.

d) Descubrirá que, para ser revolucionario en el buen sentido, es decir: para mejorar, en un aspecto u otro, el estado de cosas recibido, se debe ser «conservador», asumir activamente las posibilidades recibidas de las generaciones anteriores, no vivir proyectado hacia el futuro desde un presente vaciado de la riqueza que le otorga el pasado.

e) Advertirá que el verdadero «progreso» y el auténtico espíritu «progresista» son muy exigentes: sólo se dan cuando se ejercita la capacidad creadora en vinculación con lo mejor de la herencia recibida. No basta autodenominarse «progresista» para ser hombre de progreso. Si se piensa que el progreso acontece de modo automático con tal de practicar todo tipo de rupturas, se practica un tipo de revolución devastadora, que anula el futuro. El verdadero futuro de una persona y un pueblo debe

proyectarse con un tipo de imaginación innovadora, que supone talento y gran esfuerzo.

f) Acertará a perfilar sus conceptos y a llenarlos de auténtico contenido. El concepto de *sociedad*, por ejemplo, es usado con frecuencia de modo vacío, como sinónimo de grupo social o conjunto de personas estructuradas de una u otra forma. Hay que enriquecerlo y ver la sociedad como «un sistema de vigencias» (Ortega), de usos, creencias, ideas, estimaciones y proyectos que cada persona y grupo encuentra ya diseñados en buena medida y de los que ha de partir para realizar su propia tarea en la vida<sup>170</sup>. Esas vigencias cambian, pero bajo ellas está latente y operante un *sujeto*, la sociedad que se va configurando a través de los acontecimientos históricos. Al hilo de las complejidades de la historia va tomando forma un modo peculiar de ser, de actuar, de proyectar ámbitos de vida con un espíritu peculiar. Destacar esa idiosincrasia es una de las metas de la *narración histórica*, que no debe reducirse a mero relato de hechos, por bien documentados que estén; ha de intentar *dar razón* —no al modo científico, evidentemente, sino histórico— de la realidad que se va perfilando y consolidando a través de lo narrado<sup>171</sup>.

La Historia no es mera sucesión irracional de hechos. Tiene una razón peculiar en sí misma. Dar ra-

zón de cuanto se narra no significa proyectar sobre los hechos una explicación *subjetiva*, sino poner al descubierto el sentido interno que se alumbra en la confluencia de diversos hechos, acontecimientos y procesos. Lo decisivo no es aportar sólo datos sino ofrecer *claves de comprensión* de los mismos<sup>172</sup>.

g) En orden a descubrir estas claves, la producción literaria y artística de un pueblo sirve de gran ayuda, porque los artistas y literatos de calidad se mueven en planos de creatividad y apuntan siempre a lo esencial a través de las manifestaciones concretas de la vida; se elevan por tanto a lo *universal* sin caer en lo *abstracto*.

h) Para descubrir claves ciertas de interpretación de un período histórico hay que cumplir dos condiciones básicas: tener ante la vista el decurso *íntegro* de los acontecimientos, sin recortes partidistas, y poner en juego la *imaginación creadora*. No basta ver los hechos, hay que saber mirarlos con penetración para descubrir los proyectos a que responden, las trayectorias en que se inscriben, las estructuras que van contribuyendo a formar. Al penetrar hasta ese nivel profundo, pueden descubrirse *trayectorias* que no se han seguido, pudiendo haberlo hecho, y *estructuras de vida* que no han llegado a configurarse, aún contando con elementos suficientes

para ello. La sociedad medieval española era todo un ámbito de vida, fruto de una confluencia de influjos múltiples: influencia del cristianismo, lucha con el Islam, feudalismo, uso del latín en las clases altas, la memoria de Roma y la cultura clásica, la irradiación del Sacro Imperio... Impulsada por estos elementos culturales, sociales y religiosos, la sociedad fue siguiendo una trayectoria determinada que le confirió una estructura peculiar. Pero esta no fue resultado de un proceso fatal. El camino seguido fue determinado en gran medida por un *proyecto vital*, inspirado en una *vocación* o *misión*.

El profesor de Historia ha de consagrar tiempo a destacar esa fuerza latente que orienta a las diferentes personas y grupos en una dirección precisa, con independencia de sus caracteres peculiares. Un joven español del siglo XVI vivía en un ambiente que lo llevaba con facilidad a alistarse en las misiones o en la milicia. Ambas tareas eran como dos corrientes de fondo que marcaban sendas direcciones en la vida. «Cada raza (es) un ensayo de una nueva manera de vivir, de una nueva sensibilidad —escribe Ortega—. Cuando la raza consigue desenvolver plenamente sus energías peculiares, el orbe se enriquece de un modo incalculable: la nueva sensibilidad suscita nuevos usos e instituciones, nueva arquitectura y nueva poesía, nuevas ciencias y nuevas

aspiraciones, nuevos sentimientos y nueva religión»<sup>173</sup>. Cuando esas corrientes culturales y religiosas perduran durante cierto tiempo, crean una sensibilidad espiritual peculiar, y esta se irradia a todas las vertientes de la vida social: instituciones, usos, arte, arquitectura, literatura, religión... «Un pueblo —explica Ortega— es un estilo de vida, y, como tal, consiste en cierta modulación simple y diferencial que va organizando la materia en torno».

Esta materia se organiza de una forma u otra según la *trayectoria* seguida. «Un pueblo es auténtico —comenta Marías— cuando sigue las trayectorias más fecundas y hace lo que “tiene” que hacer». ¿Tuvo España que combatir en Lepanto y desangrarse en hombres y bienes? No es fácil la respuesta. Si es cierto que, de no haberlo hecho, Europa se hallaría hoy en un estado semejante al del norte de África, tenderemos sin duda a contestar afirmativamente. No olvidemos lo que significó el peligro otomano para la Europa libre. ¿Valía la pena conservar la libertad y la autenticidad cultural y espiritual de Europa? Ya sabemos que en Historia no pueden darse respuestas contundentes porque el conocimiento histórico no es apodíctico. Pero una inteligencia habituada a contemplar el discurrir histórico puede llegar a convicciones muy firmes, aunque no sean demostrables al modo científico. Es tarea del profesor cultivar ese

tipo de inteligencia en los alumnos.

i) El profesor de Historia tiene mil ocasiones en su área para destacar temas de gran interés formativo. Valga como ejemplo el sugestivo capítulo de los *descubrimientos marinos*. Impresiona ver la dosis de audacia, fuerza de voluntad y arrojo que se requiere para superar terrores ancestrales, agudizados por diversas leyendas (recuérdese *El holandés errante*, de Wagner), y lanzarse a mar abierto con embarcaciones angostas y recursos alimenticios insuficientes. Si a esto se añade la lucha con enfermedades desconocidas, el adentramiento en lugares remotos y extraños, la hostilidad de los pueblos descubiertos y mil otras circunstancias, se siente una impresión de pasmo ante el coraje de estos hombres: marinos, marineros, aventureros, misioneros... Esta primera sensación se traduce en desconsuelo al advertir que muchos de ellos no contemplaron el fruto de su esfuerzo pues murieron prematuramente, a veces en condiciones trágicas. En este momento, la Historia nos da una gran lección. Esos hombres abrieron diversas rutas a la Humanidad movidos por ciertos intereses: fama, gloria, riqueza, evasión aventurera, progreso en el conocimiento, difusión de la fe... Pero todos se extenuaron en un empeño común. El destino de estos hombres nos recuerda a figuras

eximias de la ciencia, el arte, las letras, la filosofía..., que pusieron hasta el fin de sus días un inmenso empeño en las obras que deseaban legar a la humanidad. Después de una vida de penosísima investigación, Madame Curie descubre algo decisivo para la posteridad, pero apenas tiene tiempo de festejar su hallazgo. Beethoven compuso la mayor parte de su obra sin poder disfrutar de los sonidos, sólo con la voluntad expresa de hacer posible a los hombres ascender al mundo de belleza en que a él se le había concedido vivir. Fue impresionante ver a Xavier Zubiri consumir los últimos instantes del plazo de vida que le había sido pronosticado en la ardua tarea de concluir varias obras filosóficas que juzgaba de gran interés para el público.

Si vemos en bloque estos ejemplos de tenacidad hasta el fin, podemos extraer una clave pedagógica de primer orden: *nuestra vida es corta, pero está inserta en un espacio histórico mucho más dilatado*. Pertenece a una comunidad de seres que son *históricos*: todos estamos llamados a crear posibilidades y transmitir las a las generaciones siguientes. Cumplir esta misión otorga a nuestra huidiza existencia un carácter supratemporal; multiplica la fecundidad de nuestras acciones, nos hace sobrevivir en quienes toman nuestro relevo. Al advertir esto, ganamos una especial soberanía de espíritu que nos permite poner máximo

ardor en lo que hacemos al presente aunque presintamos que serán otros los que recojan la cosecha. Saber que estamos trabajando en un gran campo de solidaridad —que es el de la historia, entendida en el sentido antes indicado— es una fuente inagotable de impulso creador en todas las edades de la vida.

### ■ Ciencias sociales

Dentro de esta área, el plan de Enseñanza Secundaria Obligatoria incluye una serie de temas relativos a la vida social<sup>174</sup>. Su estudio puede ser sumamente formativo para los alumnos si se realiza a la luz que se desprende del proceso formativo esbozado en el capítulo 2. Los tres pilares en que se asienta este Proceso son el *pensamiento riguroso, el encuentro y la creatividad*. Nosotros intentamos afianzarlos sólidamente mediante la aplicación de un estilo de pensar «relacional» y «ambital». Vamos a ver seguidamente la fecundidad que esto encierra para la comprensión a fondo de varios temas relativos a la vida social del hombre. Tendré que expresarme telegráficamente, debido a la falta de espacio, pero el lector podrá ampliar mis notas fácilmente si asume el espíritu que las ha inspirado.

1. *Educación para la tolerancia*. La verdadera tolerancia no es

mera *permissividad* ni *indiferencia* ante la verdad y los valores; implica *respeto* a la capacidad que tienen los demás de buscar la verdad y descubrir algún aspecto de la misma. El respeto auténtico implica *estima*. Soy tolerante si estimo a los demás como seres capaces de aportarme algo valioso y buscar conmigo la verdad. A la verdad llegamos por aproximaciones sucesivas y desde perspectivas diferentes. Para realizar ese acercamiento a la verdad necesitamos la colaboración de otras personas y grupos que complementen nuestros esfuerzos y nuestros puntos de vista. Figurémonos que estoy convencido de hallarme en la verdad respecto a una cuestión determinada, y defiendo mi opinión *con entusiasmo* frente a quienes sostienen ideas opuestas. Esta actitud decidida no es intolerante si presto atención a cuanto me digan tales contrincantes, que pueden haber visto algún aspecto de la cuestión en el que no he reparado. Esta voluntad de apertura sincera puede llevarme, en algunos casos, a cambiar mi posición si alguien me hace ver que es totalmente errónea.

La tolerancia no se reduce a mero *aguante*. Implica la capacidad positiva de acoger ideas y personas diferentes en atención a los valores que puedan albergar. El gran enemigo de la actitud tolerante es la tendencia a reducir todo lo que es «diferente» de uno a algo «extraño», porque lo extra-

ño resulta en principio *inquietante*. Aquí tiene un papel decisivo lo explicado en el capítulo 2 acerca de la conversión de lo distante, externo y extraño en *íntimo*. Si no me comporto creativamente ante lo que en principio me es externo y extraño, se incrementará todavía más esta condición de extrañeza hasta convertirse en *indiferencia*, cuando no en *hostilidad*. El externo, el «forastero», es un elemento extraño introducido en mi vida. Para estar tranquilo, debo expe-lerlo drásticamente. A ello respon- de, por una parte, la tendencia anti- quisísima y general a repeler al desconocido, al extraño, y, por otra, la importancia concedida en algunos países —como reacción constructiva— al cultivo de la hospi- talidad. Ser hospitalario signifi- ca tomar al otro como un prójimo, un ser que tiene condición de per- sona y necesita acogimiento. El que ve al otro como un «nudo de relaciones» se abstiene de reducirlo a un mero «intruso» que viene a perturbar la calma de su entor- no vital. No olvidemos que la pri- mera medida que suele tomarse para posibilitar un ataque es re- ducir lo *externo* a condición de *ex- traño*, y lo extraño a posible *obstá- culo* o *peligro*. En cambio, la mejor forma de disponerse para el aco- gimiento es elevar al desconocido que llega hacia mí a condición de *persona* menesterosa.

Estas breves precisiones dejan patente que la tolerancia respecto a ideas, creencias, personas y pue-

blos es actitud propia de personas bien dispuestas para el encuentro, sensibles a los grandes valores, ca- paces de asumirlos activamente en actividades creativas. Es ilusa la sociedad que se autoproclama to- lerante y descuida la educación de las gentes en creatividad y valo- res. Bien entendida, la actitud de tolerancia implica madurez espiri- tual, y esta no se logra con el mero exigir unos «mínimos de convivencia»; requiere todo un proceso educativo<sup>175</sup>.

**2. Educación para la paz.** Edu- car para la paz, en todos los nive- les y aspectos de la vida, equiva- le a formar para la *tolerancia* y la *solidaridad*. La meta de este aspec- to de la formación no se reduce a *evitar conflictos*, sino a *crear modos valiosos de unidad*. Vivir en paz sig- nifica más que carecer de enfren- tamientos. Implica fundar armo- nía, equilibrio, colaboración. El fruto de esta vida armónica es la felicidad y la belleza. Nos lo hace ver espléndidamente Juan Sebas- tián Bach en el versículo «Et in terra pax» del *Gloria* de su gran *Misa en Si menor*. Nos envuelve en una atmósfera de paz que supera años luz la mera falta de colisión- es. Es un ambiente de serenidad inefable, transido de un dinamis- mo vibrante en el cual los elemen- tos expresivos se entreveran y andan a porfía en la creación de be- lleza y expresividad.

Hay paz cuando se crean entre diversas personas modos de con-

vivencia estables y fecundos. Esos modos de convivencia son *estruc- turas* que marcan un cauce de ac- ción, que, por una parte, limita en cierta medida nuestra libertad y, por otra, la impulsa hacia su ple- no desarrollo. Lo expresa certera- mente H. Christof Günzl: «La meta de la política de paz debe ser su- perar las tensiones y conflictos en- tre personas particulares o grupos sociales, *asumiéndolos en el marco de estructuras envolventes* o, lo que es igual, consiste en transformar las contraposiciones peligrosas en ten- sión creadora y dar, así, origen a un movimiento de progreso»<sup>176</sup>.

Al interpretar una obra poli- fónica, los cantores se ven envuel- tos en estructuras que ellos mis- mos contribuyen a re-crear: con- juntos melódicos, armónicos, con- trapuntísticos... Ellos se sienten obligados a tales estructuras, les son fieles, acomodan su actividad a sus exigencias, pero no se ven coaccionados sino perfectamente libres, colmados, rebosantes de di- namismo, belleza y unidad. Crear estructuras valiosas une entre sí a quienes colaboran con un tipo de unidad activa, dinámica, suma- mente flexible.

Algo similar ocurre con otros tipos de estructuras, por ejemplo, las políticas. Uno debe ser fiel a su patria chica, como el cantor lo es a la melodía que interpreta. Pero, al mismo tiempo, ha de avi- var su sensibilidad para atempe- rarse a las otras regiones de su patria y crear entre todos una es-

pléndida armonía, que es siempre fruto de una total independencia y una perfecta solidaridad. El na- cionalismo, cuando se lo entiende como exaltación de lo propio y de- preciación de lo distinto, visto como externo y extraño, responde a una quiebra de la capacidad creativa.

De ahí la gravedad que encie- rra la tendencia actual a plantear todas las cuestiones de la vida *por vía de enfrentamiento*. En vez de *discutir* para buscar la verdad en común, se *disputa* para vencer al adversario ideológico. Con ello, los *contrastes* se convierten en *di- lemas*. En pintura, el rojo y el ver- de se contrastan, pero no se ope- nen; se complementan y matizan. Una forma semejante de contrapo- sición fecunda debiera darse en la vida social, pero apenas hay ejem- plos de esta madurez en la comu- nicación. Los militantes de los par- tidos políticos no suelen kontras- tar sus opiniones con las de sus adversarios; se oponen abruptamente a ellas, con el fin de ha- cer valer su opinión y exaltar su imagen ante el público. Esta ten- dencia a la escisión implica falta de creatividad. El «otro» es visto como el enemigo a batir, un ser externo, extraño y hostil. Este reduccionismo ha sido siempre prelude de la violencia. Por eso, enseñar a los niños y jóvenes a convertir, cuando sea posible, las *oposiciones* en *contrastes* mediante el ejercicio de la creatividad es la mejor formación para la paz.

Los profesores que, desde la perspectiva de su área, descubren a sus alumnos la relación estrecha que media entre las *estructuras* y el *dinamismo creador* están poniendo las bases de una sólida educación para la convivencia y la paz, pues los conflictos han de ser resueltos *por vía de elevación*, uniéndose en proyectos comunes que suscitan entusiasmo. En este sentido, conviene recordar que no hay nada que una más que hacer el bien en común, aunar energías para resolver grandes tareas. Este tipo de colaboración se da cuando hay impulso creativo, capacidad y voluntad de crear formas elevadas de unidad. De ahí la necesidad de no quedarse en lo inmediato y elevar la mirada hacia algo que supera nuestra envergadura y nos beneficia a todos. «Las divergencias o conflictos entre grupos sociales deben ser superados en el marco de un todo social envolvente y con vistas a intereses comunes y a modos compartidos de valorar»<sup>177</sup>.

Una vez más descubrimos que, si pensamos con la debida hondura, los grandes temas de la vida se conectan entre sí, y remiten unos a otros. La educación para la paz suscita el tema de la *solidaridad*, la *tolerancia*, el *encuentro*, la *creatividad*, el *pensamiento riguroso*, la *creación de «estructuras»* o *tramas de vida comunitarias*... Por esta profunda razón insisto tanto en la necesidad de aprender a pensar con rigor y vivir de forma creativa

como base para realizar un auténtico proceso formativo. El *pacifismo verdadero* se asienta en el respeto al ser humano, visto en todo su alcance y dignidad. Quiénes reducen esta dignidad y ese alcance ponen una de las condiciones básicas para la agresión. Insistamos en esto: *para atacar implacablemente a alguien hay que reducirlo primero a mero obstáculo en el camino*. Si se lo toma como persona, como un haz de relaciones cálidas, comprometidas, creadoras de ámbitos de convivencia, el ímpetu agresivo se inhibe en buena medida.

**3. Educación para la comunicación y las relaciones sociales.** La relación que podemos establecer con las distintas realidades de nuestro entorno admite diversos grados de calidad. Con el mueble de un piano puedo unirme intensamente, agarrándome a él como un naufrago. Pero esta forma de unidad es muy pobre, no crea nada. Si soy pianista, levanto la consola e interpreto una obra, fundo un modo de unión con el piano incomparablemente superior en capacidad creadora. Vuelvo a crear una obra musical, que en la partitura se halla sólo en estado virtual, latente. Con una persona puedo unirme por interés, para sacar rendimiento de alguna de sus cualidades: posición económica, belleza física, relevancia social... Es posible que ese tipo de unión sea muy fuerte, pero tal fuerza no reside en su calidad,

sino en la magnitud del interés que lo ha motivado. Una relación desinteresada con una persona, basada en el afecto a la misma y no a alguna de sus cualidades o condiciones, crea una forma de unidad muy relevante porque constituye un verdadero encuentro, que se define como *el entrelazamiento de dos o más ámbitos de realidad*. Si te juro amor eterno, pero lo que estimo de verdad es el halago que me produce tu manera de ser, no salgo de mí, no me uno contigo, no formo contigo una unidad que nos envuelva a los dos. Nada extraño que ese pretendido «amor» sea sumamente lábil, quebradizo, pasajero. De aquí se infiere que crear relaciones personales es todo un arte que debe ser cultivado. Y su cultivo requiere, para ser fecundo, una orientación adecuada. Facilitar esta orientación es competencia de la familia y los centros educativos.

De modo análogo, la comunicación entre seres personales ha de ser objeto de atento ejercicio, bien guiado por educadores expertos que sepan dar claves de orientación certeras. Saber comunicarse bien no es algo espontáneo, como el ver y el oír; debe ser aprendido, porque el intercambio de mensajes personales tiene lugar en el nivel creativo, en el que se instauran auténticas relaciones de convivencia, no en el plano en que se dan o reciben meros objetos. Ofrecer información de modo impersonal, comprometido, está lejos

del *darse* que implica la auténtica comunicación interpersonal. Vimos en el capítulo 2 que la función más profunda del lenguaje es ser *vehículo de la creatividad*, el lugar en el cual se crean relaciones amistosas. Estas relaciones de encuentro sólo son posibles entre ámbitos. De ahí que la formación para la comunicación deba comenzar por despertar en el alumno la conciencia clara de que en su entorno hay objetos y ámbitos, hechos y acontecimientos, procesos artesanales y procesos creativos. Sobre esta base puede explicarse con éxito al joven lo que son las experiencias reversibles y el encuentro, y, a la luz de tales experiencias, comprender por dentro lo que implican la creatividad y los valores<sup>178</sup>.

La verdadera comunicación se realiza *en el medio expresivo del lenguaje, la imagen y el silencio*. Para lograr una forma de comunicación auténtica, rigurosamente personal, el joven debe conocer de modo preciso qué es la *imagen* —a diferencia de la mera *figura*—, qué ha de entenderse por silencio —bien distinto de la mera falta de palabras—, y cuándo el lenguaje responde a la función creativa que le está asignada en la vida personal.

La capacidad creativa del silencio, la imagen y el lenguaje es amenguada, e incluso en casos anulada del todo, cuando se utilizan estos prodigiosos medios expresivos como fuente de recursos estratégicos para dominar a las



gentes poco avisadas. El afán de dominar lleva al hombre a moverse en el plano de los meros objetos, porque sólo los objetos son *disponibles, manejables, dominables*. Al bajar al ser humano de rango, el manipulador le impide realizar experiencias reversibles, crear encuentros, y bloquea así su desarrollo personal. Este bloqueo le permite dominar a las gentes de forma rápida, masiva, contundente y fácil.

Si quiere garantizar en alguna medida la *libertad interior* de sus alumnos, todo centro educativo debe cuidarse de que estos sepan muy a fondo 1) *qué significa manipular, quién manipula, para qué manipula y qué recursos moviliza para ello*; 2) *qué antídoto le permite neutralizar la acción corrosiva de la manipulación*. Ese antídoto consiste en tomar tres medidas: *estar alerta, pensar con rigor, vivir de forma creativa*. El joven que cumpla estas tres condiciones no será presa fácil de los manipuladores porque se hallará en disposición de delatar sus ardidés. Todo manipulador es un prestidigitador de conceptos y palabras que basa su éxito en la ingenuidad de las gentes, fácilmente fascinables por sus juegos malabares<sup>179</sup>.

**4. Educación para la salud y para la vida de relación amorosa.** Es esta una cuestión tan profunda y rica de matices que aquí no podemos sino pespuntearla. Sólo cabe indicar algunos temas que la

investigación actual ha estudiado ampliamente y que los alumnos deben conocer a fondo para poder orientar su conducta de forma saludable. Todo centro educativo ha de poner a los alumnos al tanto de los resultados de la marcha de la investigación en cuanto a los temas decisivos para el cuidado de la salud.

Cuidar la salud es una obligación de toda persona por diversas razones. La vida es un don inestimable, el primero y primario, la base de todos los que puedan sernos concedidos. A la donación de la vida hemos de responder con *agradecimiento*, es decir: con una actitud creadora semejante a la que inspiró el obsequio. *Agradecer algo es crear una relación de reciprocidad generosa*. Al cuidar mi salud, nuestro estima del don que se me ha hecho. Este sentimiento de aprecio se traduce en la voluntad de otorgar vida a otros en todos los aspectos: biológico, artístico, intelectual, religioso... Mi vida es *personal y comunitaria* a la vez. Mi vida es mía, pero no me pertenece a mí solo; me debo a la comunidad en la que estoy inserto por ser persona. Mi vida consiste en abrirme a los demás y crear vida de comunidad. Para ello necesito estar en forma, gozar de buena salud corpórea y espiritual. Cuidar la salud es, pues, un deber que se deriva del hecho de ser persona. El cuidado de la salud debe extenderse a dos aspectos interconexos: el fisiológico y el mental-espiritual.

a) *El cuidado de la salud física*. Cada día se habla más de la medicina preventiva, pero estamos muy lejos de haber puesto las bases de una auténtica educación para la salud. No se trata sólo de prevenir enfermedades, sino de conseguir una salud robusta, estar en buena forma, sentir la alegría que proporciona el ejercicio de cada función corpórea: andar, correr, cantar, hablar, respirar, comer, beber, tomar el sol... Diversos médicos y técnicos de la nutrición han estudiado cuidadosamente las condiciones de una vida sana y nos proponen «un nuevo arte de vivir». La base de este arte es el orden, el ajuste de la vida a los órdenes naturales. «La vida se extrae de la vida», afirmaba el gran médico naturista alemán Max Bircher-Benner<sup>180</sup>. La vida es dinamismo y necesita energía. Esta energía la recibimos sobre todo del aire, el sol, el agua..., y los alimentos sanos, ricos en sustancias vitales —sobre todo vitaminas y sales minerales— y poco cargados de toxinas. De ahí la insistencia de tales médicos dietetas en que se tomen diariamente los alimentos siguientes:

1) Vegetales *crudos*, que son ricos en enzimas, vitaminas y clorofila y, contra lo que se piensa, resultan fácilmente digestibles. Piénsese en coles, remolacha, zanahoria, espinacas... «Ni un solo día sin hojas verdes, verdes de verdad», es uno de los lemas del método Bircher.

2) Frutos secos y frutas. Las frutas han de ser tomadas antes de las comidas, o, incluso mejor, fuera de ellas, si se quiere conservar el peso.

3) Alimentos integrales: pan, arroz, azúcar... «Únicamente los alimentos completos contienen los principios vitales, razón por la cual son preferibles a todos los demás. «Las legiones romanas conquistaron el mundo alimentándose con gachas de trigo»<sup>181</sup>. Acerca de la importancia alimenticia de los alimentos integrales escribe lo siguiente J. C. Drummond, jefe del comité científico de alimentación de guerra en Gran Bretaña: «El grano completo, con su germen, es suficiente, y cuanto más pronto se consiga que la gente consuma el grano completo, con mayor rapidez se alcanzará uno de los resultados más considerables que la humanidad haya conocido jamás en lo concerniente a la salud»<sup>182</sup>.

4) Productos lácteos: yogur, cuajada, leche, queso fresco.

Es muy útil practicar de cuando en cuando (una vez por semana o cada quince días) una dieta cruda, tomando sólo frutas o vegetales, con algún fruto seco. Se puede tomar en la cantidad que uno desee. Si las frutas son, en cada comida, de la misma clase, resultan más fácilmente digestibles. Conviene sobremanera beber al menos litro y medio de agua al

día fuera de las comidas; ninguna durante las comidas. El agua es muy necesaria para todo el organismo, incluso para los huesos.

El hombre es un «ser en relación» y sólo puede desarrollarse normalmente cuando ajusta su actividad a las realidades a las que está vinculado por naturaleza. Una de estas realidades es la tierra y su modo especial de rotar alrededor del sol. Esta forma de movimiento influye en los ritmos de la vida humana, los «biorritmos». Estudios especializados han llegado a la conclusión de que no es indiferente alternar los momentos de sueño y de vigilia a nuestro arbitrio, con independencia del ritmo de la noche y el día. Está perfectamente demostrado que el descanso realizado en las horas anteriores a la media noche es más reparador que en las horas posteriores. Reposa uno menos durmiendo, por ejemplo, de la una de la mañana a las nueve que de las once de la noche a las siete de la mañana. Por experiencia lo saben quienes cubren turnos de trabajo nocturno o deben alterar los ritmos de vigilia y reposo.

Es indispensable para la salud el hacer ejercicio, con las debidas precauciones. No siempre el deporte, e incluso el correr, es aconsejable para todos. Casi sin excepción, el «paseo activo» —el andar a ritmo moderado e ininterrumpido— resulta sumamente beneficioso, en todos los órdenes, para la salud del cuerpo y del espíritu.

Como mínimo, se debe realizar un paseo de este género durante una hora cada dos días.

Estas indicaciones someras sólo quieren indicar la orientación seguida por algunos famosos dietetas actuales. El lector puede fácilmente obtener más datos en sus libros. Lo importante aquí es subrayar la necesidad de que los jóvenes se percaten tempranamente de que nuestra salud ha de ser vista también de forma «relacional»: pende no sólo de nuestro organismo sino del tipo de relación activa que establezcamos con nuestro entorno —sol, aire, agua, alimentos...—. No hace falta, ni es aconsejable siquiera, abrumarles con muchos datos y preceptos. Basta aclararles bien la idea básica de lo que es la salud y cómo se cultiva. Tienen la vida por delante para ampliar esos conceptos clave. Si carecen de esta iniciación, corren peligro de acomodar su conducta a los eslóganes de la propaganda comercial y no tomar la menor medida en favor de su bienestar. No podemos pretender que los jóvenes se acomoden rígidamente a un plan dietético, que exige ciertos sacrificios. Nuestra meta ha de ser más modesta, pero no menos importante: que se hagan cargo de que *la salud debe ser una conquista incesante por nuestra parte y que no toda conducta nos permite lograr el triunfo.*

En esta conquista de la salud «física» representa un papel decisivo la salud «psíquica». Pero tan-

to un adjetivo como otro («psíquica», «física») son inexactos. Más que de salud física, debemos hablar de salud fisiológica, corpórea. Como el cuerpo humano es una vertiente de la persona, la salud corpórea está vinculada, por naturaleza, a la salud del «espíritu», que es otra vertiente del ser personal. Y viceversa: los desarreglos de la salud corpórea repercuten en el estado anímico. De ahí que cada día se cultive más la medicina «psicosomática», no como una moda sino como exigencia del mismo ser humano.

b) *El cuidado de la salud psíquica.* Este tema requiere un tratamiento muy cuidadoso, que aquí no es posible por falta de espacio. No puedo, sin embargo, dejar de subrayar varios datos del mayor interés porque abren perspectivas esperanzadoras para el futuro de nuestros jóvenes.

La salud psíquica pende en muy buena medida del buen estado de la salud «espiritual». Se entiende aquí por *espiritual* lo relativo a la concepción que se tiene de la vida, al sentido de la existencia, al ideal que se asume como meta, a las relaciones de amor personal, a la asunción activa de valores elevados —estéticos, éticos, religiosos...—. La necesidad que tiene el ser humano de orientar su existencia hacia los grandes valores si quiere lograr el equilibrio psíquico necesario para gozar de una salud corpórea satisfac-

toria está siendo destacada cada día con mayor firmeza por una serie de afamados psicólogos, pedagogos y psiquiatras. A ello aluden cuando proclaman la urgencia de operar un *giro en el modo de pensar.*

Este modo de pensar se halla en la línea seguida en el proceso formativo esbozado en el capítulo 2 y expuesto ampliamente en *El arte de pensar con rigor y vivir de forma creativa.* En esta obra subrayo la necesidad de descubrir los «ámbitos de realidad» y tomar como ideal de la vida el fundar relaciones de encuentro, es decir: modos elevados de unidad con las realidades del entorno. Al realizar este ideal, la vida del hombre cobra auténtico sentido y gana el debido equilibrio; se siente centrada y colmada. Esta sensación de autenticidad es fundamental para *sentirse bien* como persona. Por el contrario, el desajuste respecto a dicho ideal provoca un descentramiento interior que es causa de graves desarreglos psíquicos y orgánicos. Por esta profunda razón, los problemas psíquicos han de resolverse por vía de elevación, aunando las diversas energías humanas en una gran tarea común: *la búsqueda del sentido de la propia existencia.* Es el mensaje central de la *Logoterapia*, la nueva escuela psicoanalítica fundada en Viena por Viktor Frankl. La terapia o cura a través del *logos* —que significa, a la vez, lenguaje y sentido— sólo es posible cuan-

do el hombre orienta su vida hacia el logro de ideales altos, no hacia la mera saciedad de los impulsos instintivos. Para Frankl —según ya indicamos— la causa principal de los desarreglos psíquicos no es la «represión sexual», como afirmaba Freud, ni el complejo de inferioridad y el afán de poder, según sugería Adler, sino «el vacío existencial». Por eso al «principio de placer» (Freud) y a la voluntad de poder (Adler) contraponen la «voluntad de sentido»<sup>183</sup>.

El vacío de la propia existencia sólo puede superarse mediante la creación de relaciones de encuentro valiosas, ya que el hombre es «un ser de encuentro». Incluso en el horror de un campo de concentración pudo observar Frankl que los prisioneros convencidos de que su vida todavía tenía un sentido, porque alguien esperaba algo de ellos, aunque ellos ya no pudieran esperar nada de la vida, conseguían a menudo superar las mayores pruebas. En cambio, los que prescindían de ese aspecto «espiritual», generoso, y sólo pensaban en lo que podían sacar de la vida para su provecho particular perdían toda esperanza y sucumbían rápidamente. «Desgraciado de aquel que no viera ningún sentido en su vida, ninguna meta, ninguna intencionalidad y, por tanto, ninguna finalidad en vivirla, ese estaba perdido»<sup>184</sup>. «La primera fuerza motivante del hombre es la lucha por encontrar-

le un sentido a la propia vida». «La búsqueda por parte del hombre del sentido de la vida constituye una fuerza primaria y no una "racionalización" de sus impulsos instintivos»<sup>185</sup>. Tener sentido en la vida constituye para el hombre un *ideal*, una fuerza propulsora que no pende de su arbitrio. «Si el sentido que espera ser realizado por el hombre no fuera más que la expresión de sí mismo o nada más que la proyección de un espejismo, perdería inmediatamente su carácter de exigencia y desafío; no podría motivar al hombre ni requerirle por más tiempo»<sup>186</sup>.

La fuerza impulsora de los ideales, vistos como valores elevados, no procede sólo del hombre. Por eso su análisis supera la investigación psicodinámica pura, pero no el ámbito de la Psicoterapia, si esta se libera de prejuicios decimonónicos. Los impulsos morales y religiosos tienen una forma de dinamizar distinta de la de las pulsiones instintivas. Estas arrastran; aquellos atraen y respetan la libertad. El hombre puede y debe decidir. Si decide considerar como único móvil en su vida las energías instintivas, prescinde de una parte valiosísima de su realidad personal y se desequilibra, provocando la falta de sentido pleno y, por consiguiente, la frustración existencial. Esta frustración puede provocar un tipo de neurosis que Frankl denomina «noógena», es decir: generada por fallos relacionados con el «nous»,

la mente o, más en general, «lo espiritual» entendido en sentido más amplio que el estrictamente religioso. «La logoterapia difiere del psicoanálisis en cuanto considera al hombre como un ser cuyo principal interés consiste en lograr un sentido y realizar sus principios morales, y no en la mera gratificación y satisfacción de sus impulsos e instintos ni en poco más que la conciliación de las conflictivas exigencias del ello, del yo y del super yo, o en la simple adaptación y ajuste a la sociedad y al entorno»<sup>187</sup>. No se trata sólo de ajustarse y evitar tensiones, sino de realizar el anhelo de conseguir el ideal de la vida. «Considero un concepto falso y peligroso para la higiene mental dar por supuesto que lo que el hombre necesita ante todo es equilibrio..., un estado sin tensiones. Lo que el hombre realmente necesita no es vivir sin tensiones, sino esforzarse y luchar por una meta que le merezca la pena. Lo que precisa no es eliminar la tensión a toda costa, sino sentir la llamada de un sentido potencial que está esperando a que él lo cumpla»<sup>188</sup>.

Al neurótico no hay que dejarlo en vacío, instándole a que dé rienda suelta a sus pulsiones instintivas, que lo despeñarán a no tardar por la pendiente de los diferentes vértigos, cuya estación término es la destrucción, la soledad radical, el aburrimiento, el hastío y la apatía. De ahí la «neu-

rosis del domingo», «esa especie de depresión que aflige a las personas conscientes de la falta de contenido de sus vidas cuando el trajín de la semana se acaba y ante ellos se pone de manifiesto su vacío interno»<sup>189</sup>. El vacío existencial explica numerosos casos de entrega al vértigo —ludopatía, alcoholismo, drogadicción...—, e incluso de suicidio. Estos diversos modos de carencia de libertad no pueden curarse con un tipo de psicoanálisis que sólo intente «liberar» las fuerzas instintivas y no las encauce por la vía que marcan las energías «espirituales». Por eso Magda B. Arnold subraya que «toda terapia debe ser, además, Logoterapia, aunque sea en un grado mínimo»<sup>190</sup>.

Las energías espirituales encaminan la persona humana hacia los grandes valores, que dan sentido a la vida. Este sentido brota a medida que el hombre va oyendo la apelación de tales valores y los asume activamente en su existencia. Nosotros no imponemos un sentido a la vida. Es la vida la que nos apela en cada momento a realizar tales o cuales valores, y debemos responder positivamente si consideramos que ello es necesario para desarrollarnos de forma cabal. Ya vimos que crecer es ley de vida. De ahí que sea tarea ineludible del terapeuta afinar la sensibilidad del paciente para escuchar la llamada de la vida y fortalecer su voluntad para dar una respuesta adecuada. Cuando se

tiene esta capacidad y aquella sensibilidad, se es *responsable*. Sólo las personas verdaderamente responsables, en este sentido, tienen salud espiritual, porque pueden desarrollarse en la medida exigida por su realidad, que está de por sí abierta a los valores y necesitada de su impulso. El impulso hacia la creatividad que nos otorgan los grandes valores libera al hombre de la «neurosis masiva de nuestro tiempo», perturbación provocada por el vacío existencial y la actitud *nihilista*, para la cual la vida carece de sentido. El hombre es un ser que se trasciende a sí mismo, que puede elevarse por encima de su situación y configurar su personalidad con plena libertad interior. «El hombre es de esencia ascendente»<sup>191</sup>. Dar todo su alcance y valor a la vida humana es decisivo para la salud. De ahí la tendencia de no pocos psiquiatras actuales a hablar más de *amor* que de *erotismo* y *pulsiones instintivas*. «Una de las finalidades más importantes de la *Psicoterapia del hombre* es restablecer, tanto en el individuo como en la sociedad, el amor real, auténtico, liberándole de su ganga narcisista, lo mismo que se depura el mineral precioso de la roca que lo contiene»<sup>192</sup>.

Los partidarios de una *Psicología transpersonal* toman como lema el conocido pensamiento de Pascal: «El hombre sobrepasa infinitamente al hombre». Están persuadidos de que en el ser humano hay «posibilidades inmensas

que habitualmente el médico desconoce»<sup>193</sup>. E. Fromm ha visto certeramente la gran tarea educativa de este momento: «Hemos liberado energías y estamos haciéndolas útiles para la vida económica de la sociedad, energías que no conocíamos y con las cuales no sabíamos qué hacer, pero parece que, al liberar estas energías naturales, hemos reprimido y embotado cada vez más energía humana. En ciertos casos y en ciertas situaciones dramáticas, podemos ver en el hombre una especie de energía realmente tan maravillosa y sorprendente como la energía que los físicos han encontrado en el átomo. Pero la energía humana está casi del todo sin liberar. No encuentra cómo manifestarse. Está paralizada en gran medida. Creo que la misión del futuro no sólo es atender a la liberación de la energía física sino atendernos a nosotros mismos, intentar crear las instituciones y hacer las reformas institucionales y personales que faciliten la liberación de la energía humana y su utilización para la vida social»<sup>194</sup>. En esta línea, V. von Weizsäcker advirtió que, para evitar el envilecimiento de la Medicina antropológica, debemos considerar que la actividad humana no pende sólo de las leyes naturales sino de las decisiones del hombre, y estas se hallan impulsadas por «fuerzas que están más allá (no más acá) de la subjetividad»<sup>195</sup>. Conocer estas fuerzas pone en franquía al médico para

prestar al enfermo todo el apoyo que está llamado a darle.

Por mi parte, estoy convencido de que la actual reforma educativa, si se la comprende y realiza adecuadamente, puede contribuir no poco a descubrir las fuerzas a que alude Weizsäcker y las energías latentes que Fromm descubre en el hombre. Es una tarea decisiva en este *momento de encrucijada* que estamos viviendo. «Nos hallamos al comienzo de una nueva época de la historia humana —escribe K. Friederichs— y, por tanto, de una nueva imagen del mundo. Esto significa, como siempre, una enorme ampliación del horizonte espiritual, pero, además, el acceso a “nuevas” dimensiones, a lo *suprasensorial*, es decir, significa el comienzo de un saber claro acerca de algo que siempre se presintió; o, dicho más exactamente: lo que los más versados de todos los tiempos han sabido siempre empieza a ser accesible a todos»<sup>196</sup>. Esta apertura a modos de vida rebosantes de valores y de sentido es compartida por diversos autores contemporáneos: A. Maslow, Rollo May, Rof Carballo, E. Capra, E. Fromm, V. von Weizsäcker, M. M. Davy, J. Brun, M. Boos, G. R. Heyer y tantos otros.

**5. La vida moral y la reflexión ética. La formación para el amor.** Del proceso formativo expuesto en el capítulo 2 se desprende una doctrina ética bien fundamentada

y coherente. Queda de manifiesto al confrontar *El arte de pensar con rigor y vivir de forma creativa* y *El amor humano. Su sentido y su alcance*. En esta última obra expongo varios temas básicos de la Ética y los aplico de modo especial a la clarificación de lo que es e implica el amor humano conyugal.

La nueva Ley de educación indica que se traten siete temas relativos a la Ética. En este punto me veo obligado a desprenderme un tanto de la letra de la ley para cumplir su espíritu y lograr la meta que propone de otorgar a los jóvenes una *formación integral*. El mero análisis de temas éticos, por bien realizado que esté, no supone una formación ética. Esta consiste en seguir un proceso hacia la propia plenitud como persona. El término Ética —como queda dicho— procede de *êthos*, que no significa mera «costumbre», como a veces se indica, sino la *segunda naturaleza* que vamos adquiriendo al realizar actos y adquirir hábitos. Los hábitos pueden favorecer el desarrollo de nuestra personalidad o bien bloquearlo y anularlo. La Ética debe estudiar estos dos procesos: el de «éxtasis», que conduce a la plenitud, y el de «vértigo», que lleva a la destrucción. Los hábitos que configuran nuestro «modo de ser» o *êthos* de forma tal que nos logramos como personas son denominados *virtudes*, palabra de recia ascendencia latina (*virtutes*) que significa «capacidades», en este caso capa-

ciudades para crear con facilidad formas elevadas de unidad o encuentro. Los hábitos que modelan la figura de nuestro ser de modo que nos destruimos como personas se llaman *vicios*, porque dificultan la función básica de nuestra realidad personal, que es crear relaciones de encuentro.

El joven actual necesita más que nunca una formación ética muy aquilatada. Esta no la adquiere con el mero análisis, más o menos bien hilvanado, de diversos temas relativos a la vida humana. La consigue si se hace una idea clara de estos puntos:

1. Todo ser humano debe desarrollarse como persona, porque es ley natural que todo ser vivo debe crecer. Los animales crecen sin proponérselo. El hombre sabe que tiene que crecer, y debe proyectar él mismo tal crecimiento, de acuerdo con las exigencias de su realidad personal.
2. El hombre crece fundando relaciones de encuentro con otros seres.
3. El encuentro implica el entreveramiento de dos o más ámbitos. Deseamos encontrarnos con realidades que son ámbitos y nos ofrecen posibilidades *porque estas constituyen para nosotros un valor*, en cuanto nos ayudan a conseguir el ideal de la vida, que es crear formas elevadas de unidad.
4. Al encontrarnos con otras per-

sonas y con otros ámbitos no personales, dejamos de sernos distantes y extraños para hacernos íntimos, sin dejar de ser distintos. Todo lo externo y extraño se une profundamente con nosotros cuando lo tomamos como impulso de nuestro obrar. Esto nos permite comprender cómo podemos ser plenamente libres aceptando normas que nos vienen propuestas *de fuera*.

El alumno que conozca bien estos temas y sepa articularlos entre sí tiene asegurada una formación ética básica, que le permitirá ahondar en las siete cuestiones señaladas por la nueva Ley de educación, y, lo que es más importante, tener poder de discernimiento para orientarse en la vida. Vamos a comprobarlo a propósito de algunos temas señalados por el Ministerio de Educación y Ciencia en el libro antes citado.

a) *La adicción al juego de azar, al alcoholismo y la droga*. Se trata de diversas formas de vértigo, que tienen un origen común —el hedonismo egoísta— y una estructura afín. No tiene sentido proclamar que se está contra la droga, por ejemplo, y fomentar la actitud de hedonismo, de entrega a las ganancias inmediatas. A veces se insiste en que conviene ofrecer a los jóvenes multitud de diversiones para que no sean víctimas del aburrimiento y la apatía. No se re-

para en que, si tales diversiones responden a mera búsqueda de esparcimiento y placer y no están orientadas de forma creativa, *aumentarán el tedio*, ya que este es un sentimiento provocado por la falta de impulso creador. Conocer en pormenor qué son los procesos de vértigo y éxtasis, cuál es su origen, su desarrollo y sus consecuencias es condición indispensable para *prevenir por elevación* la caída de los jóvenes en las adicciones antedichas.

b) *La organización del tiempo de ocio*. Es una tarea urgente, dado el incremento actual del tiempo libre. Si uno conoce el arte de vivir creativamente, puede encontrar modos de actividad creativa capaces, por sencillos que sean, de llenar el tiempo de ilusión y entusiasmo. Tenemos ante nosotros un horizonte de enorme riqueza que conviene explorar. A ello se están consagrandose actualmente diversos pensadores, e incluso algún Instituto universitario creado con este fin<sup>197</sup>.

c) *La formación para el amor*. Hoy se habla profusamente de la necesidad de dar a los jóvenes una adecuada «formación sexual». Con frecuencia, esta formación se reduce a mera «información biológica» acerca de las funciones reproductoras y ciertas técnicas de relación erótica. Según la investigación contemporánea, este tipo de formación unilateral resulta contra-

producente para la formación del joven e incluso para el mismo ejercicio de la sexualidad<sup>198</sup>. Una verdadera *formación* en este aspecto debe *informar* al alumno no sólo acerca del modo de poner en juego la sexualidad sino acerca de cuanto se requiere para conceder a la relación amorosa todo su alcance y su plenitud de sentido. Esta información completa debe abarcar al menos los siguientes temas:

1) El amor conyugal, si ha de tener la contextura debida, debe integrar cuatro aspectos: *sexualidad, amistad, proyección comunitaria del amor* o formación de un hogar, y *relevancia* o *fecundidad del amor* (con sus dos vertientes: incremento de la unión entre los esposos y donación de vida a nuevos seres). Estos cuatro elementos deben estar *estructurados*; han de exigirse y complementarse, de modo que, si se moviliza la sexualidad, se crea a la vez amistad, se la proyecta comunitariamente y se la hace fecunda. Sólo entonces adquiere la sexualidad toda su envergadura y su significación verdaderamente *humana*. Si, por afán de gratificaciones fáciles e intensas, se desgaja el primer elemento —la sexualidad— del conjunto del amor, se destruye este, y se lo reduce a mero *erotismo*. Por ser fruto de un desgajamiento, el erotismo es violento y fuente de violencia, como queda de manifiesto en buen número de obras literarias y cinema-

tográficas que vinculan el ejercicio arbitrario de la sexualidad y actos de extrema dureza.

2) El amor integral, que se dirige a la persona y no sólo a sus cualidades placenteras, únicamente es posible cuando se acierta a integrar las diversas energías que laten en el ser humano: las instintivas y las espirituales. Esta integración exige sacrificios, ya que para conseguir un valor superior hay que renunciar a valores inferiores. Este sacrificio implica una *renuncia*, pero no una *represión*.

3) Esta integración sacrificada es viable cuando tomamos como ideal de la vida no el acumular sensaciones placenteras sino crear formas valiosas de unidad, que son las que otorgan a dichas sensaciones un relieve y valor especial.

4) La tarea fundamental del noviazgo es aprender a ser creativos en común, orientándose hacia tareas que puedan suscitar un entusiasmo compartido. Como hemos dicho, no hay nada que una tanto como hacer el bien conjuntamente. Esta coordinación de voluntades será decisiva a la hora de trazar un proyecto de vida y formar un hogar estable. El ardor de la sexualidad puede amenguar, pero no por ello ha de cesar el amor. Al contrario, cuando la vida matrimonial supone un auténtico *encuentro*, es una fuente constante de

nuevos motivos para amarse. Si no se confunde *amor* y *pasión*, puede adivinarse una garantía de que el amor perdure. Suele perdurar cuando es auténtico, verdaderamente *creativo*, no sólo *impulsivo*. Aprender a amar creativamente exige esfuerzo. Es una de las tareas de la formación<sup>199</sup>.

5) *Educación para la igualdad entre los sexos*. Debemos distinguir «igualitarismo» e «igualdad de derechos». Varón y mujer son distintos por naturaleza, no sólo por educación. El hecho de ser distintos es fuente de riqueza cuando se logra unir los dos ámbitos de vida y complementar las posibilidades que cada uno puede ofrecer. Esta unión fecunda sólo es posible cuando se convierte en íntimo lo que es en principio distante, externo y extraño. Esta conversión acontece cuando se pone en juego una voluntad creativa.

No tiene sentido igualar a varones y mujeres en todas las funciones de la vida. Es bueno que las mujeres puedan acceder a nuevas profesiones en cuanto supone para ellas la apertura de nuevas posibilidades. Pero ello no equivale a una igualación radical. La mujer está sexuada de una forma; el varón de otra. Cada uno tiene características propias. Lo importante es conocer esta desigualdad y considerarla como una base espléndida para lograr una unidad *fecunda*. El arte nos enseña a valorar muy alto lo distinto precisa-

mente para ganar formas valiosas de expresividad. Lo mismo sucede en la vida ética.

### Área 7ª: Ciencias de la naturaleza

Si quiere contribuir a la *formación integral* de los alumnos, el profesor de esta área debe asumir el espíritu de la investigación científica *actual* y empapar de él cuanto se estudie en clase. La Física de las partículas elementales no puede ser reducida a un mero tema del programa. *Es el punto de vista desde el cual hemos de ver toda la realidad*.

La forma de contemplar la realidad que tiene la Física actual es impresionante y nos lleva a cambiar nuestro modo de pensar. Ya no podemos considerar el universo como «una gran *cosa*, compuesta de muchas cosas menores» (Ortega). Este es un estilo *cosista* de pensar. El universo se nos aparece como una *inmensa trama de relaciones*, que constituyen todo cuanto existe, desde las partículas elementales hasta la más extensa galaxia. El concepto de *relación* cobra así una importancia decisiva. Al hacernos cargo de ello, recibimos una gran luz en orden a comprender el largo alcance de nuestra tendencia al *encuentro* y la urgencia de fundar un *Humanismo de la unidad*.

### El método de la ciencia

El profesor debe explicar muy bien a los alumnos cómo, cuándo y para qué se configuró el método científico, y en qué se basa el éxito arrollador que ha tenido desde el principio hasta nuestros días. Este éxito se debe, en buena medida a su unilateralidad<sup>200</sup>. Los fundadores de la Ciencia moderna acotaron una parcela de la realidad: la cuantificable, susceptible de ser explicada en lenguaje matemático. Tiras una piedra desde una altura y puedes calcular con precisión matemática el movimiento uniformemente acelerado que va a llevar. «Sigán con los ojos bien abiertos —escribe el gran físico atómico C. F. von Weizsäcker— la trayectoria de una piedra lanzada, el fluir de un río, las órbitas planetarias en el cielo, y vivirán el mismo portento. También estas cosas de la naturaleza inanimada hacen lo que deben sin saberlo. Nosotros sabemos que sus movimientos obedecen a ecuaciones diferenciales que no podemos integrar sino en muy pocos casos, extraordinariamente simples. Ellas, en cambio, integran estas ecuaciones, de las que no saben nada, sin vacilar ni equivocarse, guiadas por su solo ser. La naturaleza no es subjetivamente inteligente, no piensa en forma matemática, pero es objetivamente inteligible, puede ser pensada de modo matemático. Y esto acaso sea lo más profundo que podemos saber acerca de ella»<sup>201</sup>.



El movimiento puede ser expresado en lenguaje matemático y entra, por tanto, en el ámbito de la ciencia. Pero la meta que se quiere conseguir con un determinado movimiento no es cuantificable y expresable matemáticamente. Si, al tirar la piedra, quiero dañar a un transeúnte, mi acción adquiere un sentido determinado en la vida personal y en la social. Qué tipo de sentido es no puede determinarlo la ciencia sino otra disciplina: la *Ética*. Esta debe precisar si se trata de una acción buena o mala, oportuna o inoportuna, justa o injusta. Para ello pone en juego un método propio, que ha de tener un modo específico de rigor. Al tenerlo, presenta un tipo de racionalidad peculiar, como ya indicamos anteriormente. El método científico, con sus hipótesis, sus deducciones y experimentos, es una vía fecunda y eficaz para descubrir un aspecto muy importante de la realidad. Pero otras muchas vertientes quedan al margen de sus análisis, no por incapacidad sino por exigencias del método mismo. Si alguien afirma que sólo puede aceptar aquello que puede demostrar científicamente, reduce injustamente el alcance del saber humano riguroso. No debe confundirse saber *riguroso* con saber *científico*. Este no abarca todo el campo del saber auténtico.

El estado actual de la investigación en las distintas áreas no nos permite sostener las posiciones excluyentes que suelen denominar-

se «cientismo». Afirmar, como Peter Atkins, que la ciencia puede iluminar las cuestiones morales y espirituales elevando lo «espiritual» de su posición de misterio humano a la de una propiedad de los complejos circuitos del cerebro y, como S. Weinberg, que los sociólogos son los nuevos moralistas sólo es posible cuando se desconocen los diversos modos de acceso a los diferentes aspectos de la realidad. Con ello no se ensalza la Ciencia, se la descentra, se la sitúa fuera de su órbita, y se amenguan las posibilidades del conocimiento humano. Es preferible para el prestigio de la ciencia y para el bien del ser humano conceder a cada disciplina el papel que le corresponde. Así procede K. Popper: «Se puede describir la ciencia como el arte de la supersimplificación sistemática, como el arte de discernir lo que se puede omitir con ventaja»<sup>202</sup>. «La ciencia —escribe Fernández Rañada— amplía inmensamente nuestro conocimiento del mundo y nos acerca a la belleza sublime de las leyes de la naturaleza. Pero, como actividad colectiva o sistema social, se mantiene al margen de las grandes preguntas que sus resultados sugieren. Esa es una tarea personal, como todo lo que atañe a la libertad, porque mantenernos abiertos a esas preguntas es lo que nos define como personas libres, al nivel más profundo, confiándonos una enorme grandeza, a pesar de nuestra pequeñez ante el universo»<sup>203</sup>.

La meta del científico es «des-

entrañar los mecanismos ocultos que gobiernan el comportamiento de las cosas, desde las enormes galaxias a los diminutos átomos, electrones y quarks o desde los grandes mamíferos a las moléculas del código genético, en un intento indesmayable por explicar esa realidad huidiza que llamamos mundo»<sup>204</sup>. Esta investigación de las partes de la realidad que se ocultan a la mirada espontánea pero dan razón de los fenómenos que observamos en la vida diaria está impulsada por el afán de ir al fundamento de cuanto existe<sup>205</sup>. Exige, por tanto, una capacidad de mirar penetrante, *trascendente*. El científico quiere trascender las apariencias para llegar a la verdadera realidad. Un bastón inmerso en agua *parece* estar curvado. Pero *en realidad* es recto. Esa capacidad de mirar a las raíces de cuanto acontece arranca de la admiración ante los fenómenos que sorprenden nuestros sentidos. El sol sale, recorre su órbita por encima de la tierra y se pone. ¿Por qué sucede esto? El científico, a lo largo de los siglos, ha conseguido dar razón de mil fenómenos como este. Pero su afán de preguntar y explicar lo lleva, antes o después, a las preguntas más hondas y decisivas. Tras geniales búsquedas se fue percatando de que la naturaleza es *inteligible* por estar configurada de forma ordenada, según leyes inmutables. En todo el universo, el hombre es la única realidad inteligente, capaz de pro-

ducir artefactos dotados de sentido y de una interna inteligibilidad. Pero él no ha creado ese universo. ¿De dónde procede ese poder ordenador que nos causa pasmo cuando lo observamos de cerca, tanto en lo infinitamente grande como en lo increíblemente pequeño? «Antes o después, todos se preguntan desde su física, su biología o cualquiera que sea su saber, si hay algo tras las últimas ruedas de esa ingente máquina que parece regir el universo... Sin duda, todos los científicos se preguntan alguna vez si existe Dios»<sup>206</sup>.

Por la vía que abre el método científico no es posible llegar a Dios. Por eso la práctica de la ciencia ni empuja hacia la fe ni aleja de ella. Pero esto no indica que la investigación científica sea del todo independiente de la Religión y de otras disciplinas que estudian al hombre, por ejemplo la *Ética*. Eminentemente científicos actuales, como Planck, Einstein y Heisenberg, subrayan el papel decisivo que representa en la investigación científica la creencia en un orden universal. Lejos de la prepotencia de otras épocas, la ciencia se halla actualmente abierta a otros tipos de investigaciones que estima necesarias para un conocimiento integral de la realidad. Esta actitud integradora es promesa de óptimos frutos. Por eso conviene mucho fomentar ya desde las aulas la capacidad de *integración*, frente a una difundida

tendencia a escindir aspectos de la realidad malentendidos como opuestos<sup>207</sup>.

Por fortuna, ningún profesional debe sentir complejo de inferioridad ante quienes cultivan alguna rama de la ciencia. Si procede con el debido rigor en su área, obtiene conocimientos *válidos*, tan válidos en su campo como los científicos. Aceptar la legitimidad de las diferentes vías de acceso humano a los diversos aspectos de la realidad significa enriquecer la vida del hombre, ampliar su horizonte, dotarlo de dignidad. Actualmente, el secular aislamiento autosuficiente de buen número de científicos está siendo sustituido por una creciente estima de las disciplinas que estudian la realidad en toda su amplitud y radicalidad, como es por ejemplo la filosofía. Es sintomático el caso del gran biólogo Hans Driesch, que, tras sus decisivas investigaciones sobre el «entorno» (*Umwelt, milieu*) de los animales, se consagró a los estudios filosóficos. La atención prestada por los eminentes físicos W. Heisenberg y C. F. von Weizsäcker a la reflexión filosófica está lejos de ser una ocupación secundaria en su labor investigadora.

Según indicamos, el investigador de las partículas elementales y profesor en California y Londres, Fritjof Capra, concibe la *Ecología*<sup>208</sup> como un cambio en el estilo de pensar y en toda la actitud espiritual del hombre. Otro fí-

sico atómico contemporáneo, Bernard D'Espagnat, subraya la necesidad de abrirse a la «realidad velada» —el Ser, en lenguaje filosófico—, que se halla más allá del conjunto de los fenómenos que estudia la física<sup>209</sup>. Sólo así logrará el hombre actual —a su juicio— superar el papel de «técnico» u *homo faber* y lograr su plena naturaleza de *homo sapiens*.

En esta línea de *superación de fronteras* se mueven hoy diversos médicos psiquiatras. «En la formación del terapeuta han de colaborar otras manifestaciones de la cultura viva, además de la psicología: la literatura, el arte, la antropología, la sociología serán necesarias»<sup>210</sup>.

En su libro *Computer Power and Human Reason* (El poder de los computadores y la razón humana), el gran experto en informática J. Weizenbaum muestra, en lenguaje emotivo, la peligrosidad que encierra «el imperialismo de la razón instrumental», dominadora, para la cual no hay más verdad que la que podemos obtener de realidades simples y claras, quedando las otras relegadas al campo de lo irracional. Si se limita excesivamente el ámbito de la razón, puede sobrevenir la muerte de la auténtica cultura»<sup>211</sup>.

Estos testimonios, fácilmente multiplicables, nos revelan que cada día se adopta con mayor decisión, entre científicos y médicos, una *actitud abierta* ante el conjunto de la realidad y las disciplinas

que estudian sus diversas facetas. Esta apertura de horizontes responde a la capacidad de la ciencia actual de ver la naturaleza como algo *relacional*, interaccional. Tal forma de contemplar el universo nos llena de asombro cuando nos adentramos en ella y la asumimos como propia. Es de celebrar este cambio, que viene a superar por elevación la resistencia a reconocer que el conocimiento científico, por brillante y eficaz que sea, no tiene acceso a *toda la realidad*<sup>212</sup>.

#### ■ *Visión de la realidad en la Física actual*

Cuando asumimos los resultados de la Microfísica y la Astronomía, sentimos una especie de zozobra intelectual, nos parece entrar en un mundo fluido, evanescente, carente de la necesaria consistencia para sentirnos amparados. Una vez que acomodamos nuestra mente a esta nueva concepción de la realidad, observamos entusiasmados que hemos accedido a un nuevo modo de pensar y de ver, y la vida humana se nos presenta como algo grandioso. Lo ha visto así el físico canadiense Henri Prat: «Si hacemos una vez el esfuerzo de reflexionar sobre la verdadera complejidad del espacio que nos rodea, y *del que formamos parte*; si hemos comprendido que en él debemos incluir no sólo las tranquilizantes dimensiones euclidianas, sino el tiempo y la

energía en sus múltiples formas, los campos de fuerza, la materia, la información<sup>213</sup>, etc., no podemos ya sentirnos nunca más “como antes”: confortablemente asentados (...) sobre un suelo inmóvil, al hilo de un tiempo que transcurre placidamente. Comprendemos que, en realidad, estamos inmersos en un torbellino de energía, de materia y de vida en ebullición, sobre una nave espacial gigantesca (el planeta tierra), lanzada velocísimamente por el Universo; que no somos sino partículas ínfimas y muy relativamente autónomas de este espacio multidimensional... En esto consiste el gran salto actual hacia lo desconocido: el paso brutal del pequeño acerbo de conocimientos estables y bien etiquetados de nuestros abuelos a la cegadora explosión de la ciencia contemporánea; a la adquisición de fuerzas prodigiosas, de un dominio ilimitado de la naturaleza, de la apertura al espacio cósmico. Con todo lo que esto implica de magníficas posibilidades pero también de riesgos de catástrofes si, en el gran cerebro del “mono desnudo”, la ingeniosidad prevalece sobre la inteligencia, la violencia sobre la armonía, y el odio sobre el amor»<sup>214</sup>. Es impresionante pensar que, en el fondo, todas las realidades terrestres venimos a ser un torbellino de energías estructuradas, que cabalgamos sobre una enorme bola de energía que gira en torno a otra mucho más voluminosa, en la cual la fusión atómica produce altísimas

temperaturas, y gira, a su vez, en relación a otros astros formando parte de los millones de sistemas solares que se extienden por espacios de extensión inimaginable...

Por la fuerza misma que implica el modo de ser del universo estudiado hasta sus últimos reducidos, la investigación física actual nos lleva a un cambio de mentalidad, de estilo de pensar. El modo de pensar «cosista» u «objetivista» no puede dar razón de los nuevos descubrimientos. Hoy la investigación física no ve la realidad como una especie de inmensa caja china, dentro de la cual se hallan cajas cada vez más pequeñas. Las más diminutas serían los átomos, y dentro de ellos las últimas partículas a las que se puede hoy tener acceso. La física de las partículas elementales no interpreta estas como cuerpos pequeñísimos, sino como «eventos», acontecimientos, algo que aparece y se desvanece en tiempos mínimos. Un protón y un electrón no ocupan espacio, no son cosas permanentes, son centros de eficiencia o de acción transespaciales, inmateriales, intuitivos. «Las partículas elementales son más bien un mundo de tendencias o posibilidades que un mundo de cosas y de hechos»<sup>215</sup>. Los eventos espontáneos e instantáneos que aparecen como chispas en milésimas y hasta millonésimas de segundo en la pantalla fluorescente que utilizan los investigadores para hacer visibles las apariciones microcós-

micas no son divisibles como cosas corpóreas o corpúsculos. Esas energías primarias son «un primer asomo, potencial aún, de estructura, es decir, de forma (no sustancial todavía)»<sup>216</sup>. «Las partículas elementales no adquieren sus propiedades en virtud de una estructura intrínseca —en ese caso, serían elementos compuestos—, sino por estar incrustadas en el orden superior de las llamadas “leyes de cuadro” (*Rahmengesetze*), que relacionan a dichas partículas entre sí...»<sup>217</sup>.

Al relacionarse esas energías primarias entre sí, dan lugar a las diversas formas de realidad física. «La materia no es más que energía “dotada de forma”, *informada*; es energía que ha adquirido una estructura. La destrucción parcial de esta estructura desencadena torrentes de energía hasta entonces tenida en reserva sabiamente en los pequeños edificios, más o menos estables, que son los átomos»<sup>218</sup>. Una estructura es un conjunto ordenado de relaciones. Una relación es el ingrediente mínimo de una estructura. «Tan sólo la concatenación de un complejo de relaciones es capaz de dar “cuerpo real”, por decirlo así, a los acontecimientos elementales, que se realizan gradualmente, en un orden rigurosamente jerárquico, emergiendo de las actualizaciones primarias y ascendiendo a través de las estructuraciones que forman el orden atómico, el orden molecular, el orden cristalino, hasta las formas

intuibles que somos capaces de percibir. O expresado a la inversa, de modo negativo: en la naturaleza *no* se da una existencia aislada. Un electrón o un protón solo, desprovisto de su campo de coexistencias, resultaría al mismo tiempo despojado de todo sentido no sólo físico sino también óptico. Para que haya realizaciones elementales y, (...) distendido por ellas, un medio espacio-temporal, es condición necesaria el supuesto de relaciones preexistentes. Los conceptos de *relación* (...) y de *estructura...*, vienen a figurar, cada vez más, en el primer lugar y rango de las categorías científicas. Se impone la primacía de la totalidad e integración mutua sobre sus constituyentes»<sup>219</sup>. «Todas las “cualidades” que adscribe la física a las partículas elementales —masa, niveles energéticos, estados cuánticos, carga eléctrica, carga nucleónica o número barónico, “spin” e “isospin”, paridad...— son conceptos *relativos*; mejor, *relacionales*»<sup>220</sup>.

Los seres del universo, vistos como «nudos de relaciones» o «hiperespacios»

Lo que llamamos *materia* y *vida*, con su variedad inagotable de formas y manifestaciones, está constituido en el fondo por despliegues de energía, configurada de modos diversos en el espacio-tiempo. «Partículas, materia (áto-

mos), campos de fuerza (atracciones, repulsiones), luz, espacio, tiempo, velocidades, aceleraciones, masas (inercia), presiones, temperaturas, densidades, etc.; todas estas expresiones no son sino aspectos derivados de estos dos elementos fundamentales: la *puesta en forma de la energía*.

Este origen común de los seres explica: 1) que haya una profunda unidad entre la sustancia que nos constituye a nosotros y la que da cuerpo a las realidades que nos rodean y hacen posible nuestra vida, 2) que todos los seres tiendan a vincularse con otros y formen una especie de «campos de realidad» complejos. H. Prat los denomina «hiperespacios», término cuyo sentido se corresponde en buena medida con el de «ámbito». Si un niño te pregunta lo que es un pez, señálas hacia uno de esos silenciosos seres que se deslizan blandamente por el agua y dices: «Eso es un pez». Tu respuesta es muy incompleta; sugiere que la realidad llamada «pez» es algo perfectamente delimitado, como lo es una cosa. Pero un pez es todo un *campo de realidad*, que implica una serie de factores, relativos al *espacio* (longitud, latitud, profundidad), al *tiempo* (estación del año, fecha, hora), a la *energía* (radiaciones, longitudes de onda), a la *materia* (vientos, nubes, precipitaciones, olas, corrientes, gases disueltos, sales ionizadas, bacterias, virus, algas, animales). El pez flota, como un astronauta, en este espacio multidimensional, que

es el suyo y a él se ajusta perfectamente merced a los prodigiosos aparatos sensoriales que tiene en su línea lateral, a través de los cuales percibe las menores variaciones de las cualidades del océano: gases, sales, presión, campos eléctricos, etc. El pez constituye un sistema «hiperespacial» (ambiental) cerrado y abierto al mismo tiempo; independiente del medio en que se halla inmerso y, a la vez, en interacción con él.

Conviene sobremanera que el alumno se habitúe a determinar los factores que integran un «ámbito» o «hiperespacio»; por ejemplo, el de un submarino, un avión, una nave espacial... En todos ellos hay diversos factores (relativos al espacio, al tiempo, a la energía y a la materia) que determinan el tipo especial de ámbito o campo de realidad que denominamos con esos nombres. Un *submarino* no se lo puede entender como tal si no está vinculado con la presión, la salinidad, las corrientes, el campo magnético, la temperatura, etc.

Nuestro organismo constituye, asimismo, un «hiperespacio» o ámbito dentro de otro «hiperespacio» envolvente —el entorno— al cual se opone para mantener su independencia, y del cual necesita para alimentarse, mantener su actividad energética, crecer y reproducirse. Nuestra persona muestra también estas dos condiciones: es independiente del entorno cultural y realiza intercambios con él para nutrirse espiritualmente. Al transmitir

sus conocimientos a otras personas, realiza una especie de «reproducción» espiritual, porque de alguna forma «engendra» hijos espirituales en cuanto modela su personalidad.

Un cristal que crece dentro de una solución salina sobresaturada se comporta en cierto modo como un ser vivo. De nuevo nos encontramos con dos ámbitos distintos y tensionados entre sí. La configuración del cristal es totalmente distinta de la del medio exterior. Todos sus átomos están ordenados de forma perfecta, mientras las moléculas del medio están desordenadas.

En todos estos ejemplos queda patente que lo decisivo en la formación de un ser es la «configuración» o con-formación, que opera de forma «contagiosa». Un germen de configuración transmite su poder configurador al entorno, sea un germen cristalino, o una protoestrella o un impulso cultural... Un pueblo constituye un *espacio multidimensional* bien configurado frente a los pueblos que forman su entorno vital, como el medio ambiente lo está respecto al ser vivo y la solución salina respecto al cristal. Lo decisivo en todo pueblo es su grado de configuración interna, su «campo unificador». Su energía vital pende de la unidad interna y de los tipos de unión e intercambio que establece con el entorno. Al faltar esa capacidad de unión, sobreviene la disolución total y la muerte. Cuando hay factores

configuradores, el orden sucede al caos, la prosperidad a la miseria, la fuerza a la impotencia.

Es decisivo para nuestra formación integral descubrir que el nacimiento, desarrollo y declive de los seres está regido por esta ley universal: *toda realidad debe tener en sí un «principio unificador» que mantenga su independencia al tiempo que lo relaciona activa y receptivamente con su entorno*. Es una norma que se observa en la vida de un hombre y en un imperio, en una estrella y en una colonia bacteriana, en un animal y en una escuela artística, en un lenguaje y en un palacio, en un tema musical y en una dinastía, en un ciclón y en una guerra, en una moda y en una civilización... Figúrense la importancia que reviste para un joven darse cuenta de que su afán de independencia es legítimo, por responder a una necesidad de su ser, pero sólo es fecundo si se coordina con la vinculación al entorno, forma de unión activa que aúna el dar y el recibir posibilidades. El cultivo del narcisismo egoísta por parte de personas particulares o de pueblos enteros va contra corriente de la investigación actual más cualificada en todas las áreas. El «nacionalismo» exclusivista y agresivo respecto a los pueblos vecinos constituye un fenómeno tumoral dentro del tejido de la cultura contemporánea, porque supone un conglomerado de células muertas, ya que sólo hay vida donde se co-

ordina la independencia con la interacción solidaria. Nada extraño que haya sido fuente de innumerables daños a lo largo de la historia.

Todos los seres vivos deben en cierta medida enfrentarse al entorno para sobrevivir. Pero ese enfrentamiento tiene una finalidad constructiva. Así, los pueblos han de contrastarse, pero no oponerse; han de reconocer que son distintos, pero no necesariamente distantes, extraños y hostiles. Si ponen en juego su capacidad creativa y se relacionan con fines constructivos, logran una armonía mil veces más fecunda que las ganancias inmediatas que se derivan de la agresividad. En la vida hemos de ser combativos, no diluirnos blandamente en el entorno, mantener la propia personalidad, pero esa combatividad no debe perseguir la anulación del otro, sino una eficaz colaboración tensionada.

El orden preestablecido  
en el universo orienta  
a los investigadores

La ciencia moderna ha surgido y se ha desarrollado gracias a la adivinación, por parte de los investigadores, de que el mundo está configurado conforme a un orden inalterable, en lo infinitamente pequeño y en lo inmensamente grande. A. Einstein lo expresó con palabras no exentas de

emoción: «Es aquí —en este esfuerzo por unificar racionalmente la multiplicidad de elementos— donde la ciencia alcanza sus más grandes éxitos... Pero cualquiera que haya experimentado la intensa satisfacción que produce todo avance logrado en este campo siente una profunda reverencia por la racionalidad que se pone de manifiesto en todo lo que existe. Con esta comprensión consigue liberarse en gran medida de los embates de sus propios deseos y temores personales adoptando con ello una actitud de humildad mental frente a la grandeza de la razón encarnada en la existencia, y que en lo más hondo de sus profundidades resulta inaccesible al ser humano. Ahora bien, esta actitud, a mi modo de ver, es una actitud religiosa en el más alto sentido de la palabra». «Aunque es cierto que los resultados científicos son enteramente independientes de cualquier tipo de consideraciones morales o religiosas, también es cierto que justamente aquellos hombres a quienes la ciencia debe sus logros más significativamente creativos fueron individuos impregnados de la convicción auténticamente religiosa de que este universo es algo perfecto y susceptible de ser conocido por medio del esfuerzo humano de comprensión racional. De no haber estado dotada esta convicción de una fuerte carga emocional, y de no haber estado inspirados en su búsqueda por el

*amor dei intellectualis* de Spinoza, difícilmente habrían podido dedicarse a su tarea con esa infatigable devoción, única que permite al hombre llegar a las más encumbradas metas»<sup>221</sup>. Einstein consagró su talento durante treinta años a la tarea de buscar una formulación unificada de la gravedad y el magnetismo. Se mantuvo fiel a su propósito, considerado por todos como inviable en ese momento, merced a la fe que tenía en la unidad y el orden de la naturaleza. Sus hallazgos fueron decisivos para la actual física de las partículas elementales<sup>222</sup>.

En la misma línea, M. Planck afirma que Kepler se mantuvo fiel a su investigación científica, a pesar de mil avatares, merced a su «fe profunda en la existencia de un plan definido detrás de la creación entera»<sup>223</sup>. Esta idea la expresó, asimismo, Heisenberg de forma muy bella en diversos pasajes de sus obras<sup>224</sup>.

#### Relación entre la mente y la realidad

Este orden admirable que vamos descubriendo entre los seres del universo se da también entre la mente humana y la realidad. El matemático comienza inspirándose en la realidad para llevar a cabo sus primeras operaciones, pero pronto se eleva a un nivel de abstracción. En este nivel, aparentemente desligado de la realidad

concreta, configura toda suerte de estructuras lógicamente articuladas, y más tarde observa que le sirven para comprender la estructura de la naturaleza, que «está escrita en lenguaje matemático» (Galileo).

En principio, la mente humana se nos presenta como autónoma, capaz de operar en solitario, pero, al inmergirnos en el trabajo de conocer a fondo cómo está constituida la realidad, descubrimos que mente y realidad se hallan en sintonía, como si hubiera un plan de ordenación conjunta del universo. Es muy conveniente que el alumno se haga cargo personalmente de esta enigmática adecuación entre mente y realidad, que hace del universo un auténtico «cosmos», un conjunto ordenado. Para ello conviene que perciba la profunda emoción que embargó a Descartes y a Fermat al inventar la *Geometría analítica* —que permite pasar de una figura a su ecuación, y viceversa—, y a Leibniz y Newton al poner las bases del «cálculo infinitesimal», que hizo posible a la mente humana estudiar racionalmente fenómenos de la naturaleza que parecían evadirse a todo control intelectual preciso. El hecho de que hoy hablemos de «ciencias físicas matemáticas» —sin y intercalada— indica de por sí el profundo vínculo, no por enigmático menos real, que une la mente y la realidad<sup>225</sup>.

Nada más fecundo para la formación que despertar en los jóve-

nes la capacidad de *asombro* ante la grandeza sorprendente de mil aspectos de lo real. Esa labor se orienta en sentido contrario al *reduccionismo*, pues su meta es enriquecer la concepción que uno tiene de cada uno de los modos de realidad, y no depauperarla. El empobrecimiento dificulta o incluso anula del todo la posibilidad del encuentro. El enriquecimiento la incrementa. A través de los estudios de Biología, un profesor avezado puede despertar en los alumnos un sentido de admiración profunda hacia lo que implica la vida, el hecho de que existan seres capaces de tener independencia respecto al medio, ejercer un tipo específico de control sobre él al tiempo que reciben del mismo cuanto necesitan para pervivir. Hay que evitar que el alumno dé por consabido todo cuanto lo rodea, debido a su contemplación reiterada desde la niñez. Justamente, una de las tareas básicas de todo profesor-educador es avivar la capacidad de *sorpresa ante lo cotidiano*, que es el *principio de la sabiduría*.

Las consecuencias éticas de esta *instalación en el asombro* son insospechadas. Si un joven llega a sentir admiración ante lo que es e implica un árbol, un bosque, un campo en flor..., experimentará un dolor casi físico ante el deterioro del paisaje y extremará sus cuidados con la naturaleza en torno. El que se abra al enigma prodigioso del ser humano se guardará muy

bien de pensar o expresarse de forma superficial o frívola cuando se refiera a la vida naciente o declinante.

### Relación entre teoría y práctica

Al hilo del estudio de las Ciencias de la Naturaleza resalta la estrecha y fecunda vinculación que existe entre lo que suele llamarse «teoría» y «práctica». Esta *distinción*, cuando se malentiende como *escisión*, provoca graves daños a la vida humana, porque no hay actividad concreta que se ajuste a la realidad y sea, por tanto, fecunda si no va orientada por un análisis «teórico» de la cuestión. El término «teoría» procede, en griego, del verbo «ver», muy relacionado con el verbo «pensar». Ver algo con claridad es conocerlo profundamente. La actividad teórica no está de por sí alejada de la práctica. Es su más fiel aliada, la base sobre la que opera. En toda actividad humana bien orientada y realizada se da un influjo mutuo —una especie de *feed back*— entre lo teórico y lo práctico, como veremos al hablar de la Tecnología.

Por este motivo, la formación integral de los jóvenes requiere una clarificación teórica muy aquilatada de lo que es la realidad en general y, muy en concreto, la realidad humana. De ahí la necesidad de ponerlos al tanto de los cambios que se van operando en la

manera de concebir el ser humano y su forma de desarrollarse. El gran biólogo A. Portmann, al comienzo de su trabajo sobre «la nueva imagen del organismo», advierte que la idea que tengamos de la vida influye en nuestra actividad, y las investigaciones teóricas sobre los procesos nucleares del organismo pueden traducirse en actuaciones sobre la persona humana tan fecundas como erizadas de riesgos<sup>226</sup>. «Cada nuevo conocimiento —escribe el físico W. Gerlach— amplió en medida proporcional nuestra visión del macro y microcosmos. Ese nuevo saber acerca del mundo cambió nuestra visión espiritual del mundo en el que vivimos y, consiguientemente, la cosmovisión según la cual vivimos, así como nuestra situación en el espacio material en que desarrollamos nuestra existencia»<sup>227</sup>.

En la misma línea que estos grandes científicos, el filósofo X. Zubiri subrayó en *Sobre el hombre* que «en el fondo de toda moral lo importante no es el sistema de deberes que la sociedad determina; lo que importa es la idea que se tenga del hombre»<sup>228</sup>. Este texto figura como lema al comienzo de la Introducción porque es decisivo hacerse cargo de que la *formación integral* de los jóvenes no puede conseguirse mediante el estudio de unos cuantos temas, por bien seleccionados y explicados que estén; exige que los formadores tengan una *idea cabal del hombre*, no

depauperada por prejuicios y malentendidos, sino enriquecida por las aportaciones de la investigación más cualificada en todos los órdenes del saber: el científico, el filosófico, el artístico, el deportivo, el teológico<sup>229</sup>...

### Relación entre verdad y utilidad

Los hallazgos teóricos tienen gran repercusión sobre la vida práctica, pero ello no autoriza a pensar que la meta de la verdad sea la utilidad y que esta constituya el canon para juzgar cuándo una proposición teórica es verdadera. El investigador trabaja, en principio, por puro amor a la verdad de las cosas, no por la eficacia que puedan reportar sus descubrimientos. Incluso se opone, en casos, a que se apliquen estos a ciertos fines, por ejemplo bélicos.

Si la meta de la investigación de la verdad fuera únicamente la utilidad, se llegaría muy pronto a la conclusión de que sólo lo útil es verdadero, y lo que no es útil de forma inmediata ha de ser considerado como falso. A partir de lo cual se concluiría que lo que no funciona en la vida práctica es falso e irreal. Tal glorificación de la utilidad encierra graves peligros para la vida humana porque lleva a reducirla a elementos fisicoquímicos, susceptibles de ser dominados por la ciencia y la técnica.

### Relación entre perfección orgánica y belleza

Llama la atención el nexo que existe, en muchos seres, entre la *perfección funcional* y la *belleza*. Un panal de miel, una tela de araña, una concha marina, una gacela de Grant, la trama membranosa de una hoja..., cumplen de modo perfecto su función específica y muestran una belleza extraordinaria. Para realizar adecuadamente una función orgánica debe haber *unidad de las partes con el todo, proporción de las partes entre sí, medida o mesura de las mismas*: justo las condiciones de la belleza, según la Estética griega. Desde la constitución misma de la materia, las leyes matemáticas rigen la formación y crecimiento de toda realidad. Las matemáticas crean estructuras perfectamente ordenadas. Todo cuanto se ordene conforme a estructuras matemáticas es bello de raíz. En un retoño de bambú, los intervalos entre cada dos pisos sucesivos disminuyen a medida que la estructura del mismo se hace mayor. Eso mismo sucede en la torre de San Fermín de Pamplona. El crecimiento se ajusta a la serie numérica 2:3, 3:5, 5:8, 8:13, 13:21..., que se halla en relación con la famosa «sección áurea», según la cual la parte pequeña es a la grande como esta es a la suma de las dos. Aquí se observa cómo el arte imita a la naturaleza en su forma espontánea de crear belleza<sup>230</sup>.



La observación de la naturaleza nos permite descubrir una vez y otra cómo se unen estrechamente la configuración de las realidades, la ordenación perfecta de sus diversas partes y el logro de formas bellas. La belleza de las simetrías fue expuesta por el profesor de Princeton, Chen Ning Yang, al recibir el Premio Nobel en 1957: «Permítanme Vds. subrayar que la sencillez conceptual y la verdadera belleza de las simetrías que resultan de experimentos tan complicados representa para los físicos un gran aliento. Aprendemos a esperar que *la naturaleza tiene un orden*». «No se puede exagerar al destacar el papel decisivo que representan los principios de simetría en la mecánica cuántica... Parece que la naturaleza aprovecha las representaciones matemáticas de las leyes de simetría. Si trabajamos sin prisa para contemplar la elegancia, hermosura y perfección que distinguen los pensamientos revestidos matemáticamente, y si los oponemos a sus consecuencias físicas complejísticas y de máximo alcance, entonces sentiremos una admiración cada vez más profunda de cara al sentido de las leyes de simetría»<sup>231</sup>.

W. Heisenberg, tan eminente físico como buen intérprete musical y entusiasta lector de Platón en griego, supo captar lúcidamente la relación entre la belleza, la unidad, el orden, la armonía, las interrelaciones expresables en fórmulas matemáticas, la importancia

de lo bello en la búsqueda de la verdad... «En el momento en que el hombre descubre las ideas exactas —escribe—, se produce en el alma de quien las ve un proceso indescriptible de extraordinaria intensidad. Estamos ante el sorprendente estremecimiento del que nos habla Platón en el *Fedro*: el alma recuerda algo que ha poseído desde siempre sin darse cuenta. Kepler dice: *geometría est archetypus pulchritudinis mundi*, "las matemáticas —podríamos traducir, generalizando— son el prototipo de la belleza del mundo". En la física atómica este proceso ha tenido lugar hace más de cincuenta años, y con premisas nuevas ha conseguido volver de nuevo al estado de bella armonía, perdido durante un cuarto de siglo»<sup>232</sup>.

#### Relación entre la realidad física y la persona humana

Hemos subrayado la importancia de la relación en las ciencias actuales. «Dadme un mundo —un mundo con relaciones— y crearé materia y movimiento»<sup>233</sup>. Estas relaciones no sólo se dan entre las realidades impersonales sino entre estas y la persona humana, centro de toda realidad percibida y conocida. «No hay en parte alguna del mundo un sujeto y un objeto aislados que primero existan independientemente y luego se vinculen adicionándose, sino que —y esta es una verdad primaria— el

sujeto, el objeto y el método forman una *unidad originaria y previa a toda escisión posible*»<sup>234</sup>.

#### Relación solidaria entre los diversos investigadores e inventores

La Historia de la ciencia y la técnica nos muestra cómo se anudan los esfuerzos de personas muy distintas en tiempo y espacio en la tarea común de descubrir la verdad y abrir a la humanidad toda suerte de posibilidades. Es muy importante para la formación del alumno poner de manifiesto que lo que está bien pensado, aunque sea abstracto y parezca alejado de la vida, acaba siendo fecundo<sup>235</sup>. Muchos esfuerzos, a primera vista vanos, fueron semillas que fructificaron algún tiempo después. James Watt inventó la máquina de vapor. Para ello fue necesario que antes, hacia 1650, Otto von Guericke hubiera descubierto el vacío, la presión del aire atmosférico y las bombas de aire. Estos conocimientos hicieron posible a Papin construir las primeras máquinas de vapor, que sólo cien años después haría utilizables James Watt.

Otro ejemplo viene dado por el desarrollo en la utilización de la energía eléctrica. El concepto de corriente eléctrica procede de 1820. En el decenio siguiente se descubren las relaciones entre la electricidad y el magnetismo, lo

que permite a M. Faraday inventar la inducción en 1831. Esto hace posible producir corriente eléctrica con medios muy sencillos: un imán y una bobina. Pero harían falta todavía muchas investigaciones teóricas e ingenieriles para poder lograr cantidades notables de energía y transportarlas. Más tarde, las investigaciones teóricas de Maswell sobre electromagnetismo, unidas a las de H. Herz, pondrían la base físico-matemática necesaria para un invento muy posterior: la telegrafía sin hilos.

Vistas en su mutua vinculación, la Historia de la ciencia y la de la técnica despiertan en nuestro ánimo un sentimiento de gratitud y solidaridad. La Historia se nos presenta como un gran campo de cooperación entre seres *distintos* pero *íntimos*, por cuanto comparten el mismo ideal de extenuarse en bien de la humanidad. *El verdadero progreso se da comunitariamente*. A solas no podemos ser creativos; necesitamos las posibilidades que nos transmiten las generaciones anteriores, y debemos asumirlas en proyectos propios para generar nuevas posibilidades que legar a las generaciones siguientes. *De esta forma vivimos plenamente nuestra condición histórica*. No olvidemos que nuestro privilegio como seres humanos no es el de *crear* energía, sino el de *transformarla*, cambiar su forma, convertirla en materia o viceversa. De este poder se deriva nues-

tra prodigiosa capacidad de modelar formas de vida. Que lo hagamos para bien y no para mal pende del tipo de configuración que demos a nuestras personas.

El «principio cibernético»: *entreverarse activamente para generar un estadio superior*

El genial matemático Norbert Wiener, en conversación con el filósofo Rosenblueth, descubrió el principio de retroacción o *feed back*. El cazador va modificando sus movimientos para ajustarlos al movimiento del pájaro. Cada movimiento del pájaro suscita un movimiento correlativo del cazador. Esta correlación tiende a una meta: cobrar la pieza. El *principio cibernético* se revela como una ley básica de la realidad, desde la organización de las partículas subatómicas en átomos y moléculas hasta la configuración de la vida personal y social. Cada realidad interacciona con otras a fin de desarrollarse juntas. «Lo que no evoluciona y no encuentra en la relación con las demás cosas un significado común con el que trascenderse juntos se degrada y se extingue»<sup>236</sup>. Es un «hecho cibernético»: el que no se relaciona constructivamente con los demás, de forma activo-receptiva, con la finalidad de lograr una forma superior de vida se enfrenta a una ley básica del desarrollo humano y se destruye. La Cibernética

es la ciencia que estudia las relaciones que se establecen entre diversas realidades con el fin de trascenderse hacia estadios de mayor evolución. Es una disciplina que afecta a muchas otras: física, matemáticas, química, biología, psicología, sociología...

Este alcance de la Cibernética todavía está lejos de ser universalmente conocido. Los fundadores de la Cibernética han puesto al descubierto los principios y las leyes que han regido la formación de todas las estructuras, desde las atómicas a las sociales. Merced a este genial descubrimiento, hoy conocemos la vía a través de la cual hemos sido formados como seres humanos en la cumbre del proceso evolutivo que a lo largo de millones de años configuró los seres del universo. Ya sabemos cómo organizar nuestra vida personal, comunitaria y social, de forma que tengamos futuro. Debemos reparar en lo siguiente: el principio cibernético ha ido adquiriendo, a lo largo de la historia de la humanidad, el sentido de un ascenso a otro plano. Cuando diversos seres interactúan, en forma de *feed back*, dan origen a un conjunto distinto de la suma de sus partes. Hay una sola relación interpersonal entre los hombres que sea cibernéticamente social, esto es, que lleve a la sociedad humana a unificarse en una realidad superior a la de la colmena o el hormiguero: el amor, la voluntad de llegar a ser, juntos, una realidad

más alta. Es la vía del *encuentro*, que conduce al *Humanismo de la unidad y la solidaridad*.

### La Ecología y la interrelación de diversos seres

Acabamos de ver que la realidad está constituida por interrelaciones desde su última raíz. Nada extraño que el universo esté formado por un conjunto de «hiperespacios» o «ámbitos», en los que diversos seres se agrupan en torno a un *principio unificador*. Resulta muy instructivo para el alumno descubrir el carácter de hiperespacio o ámbito que presenta, por ejemplo, un bosque. Un bosque es una comunidad de seres vivos intervenculados. Se compone de diversos estratos —*región subterránea, suelo, estrato herbáceo, estrato arbustivo, techo*— que forman un sistema de interrelaciones nutritivas: el «metabolismo» de la comunidad. Este metabolismo implica dos acciones básicas: la *bacteriana* y la *fotosintética*. Las bacterias «heterótrofas» actúan sobre los restos de plantas y animales que contiene el *suelo* y los transforman en compuestos orgánicos. Estos son reducidos por las bacterias «autótrofas» a sales minerales, que son absorbidas por las raíces de las plantas verdes y nutren el arbolado. La fotosíntesis es una fuente de alimento para las plantas a base de la energía solar. Los hidratos de carbono sintetizados

por los vegetales se combinan con las sales minerales absorbidas del suelo para formar las proteínas de las plantas. Estas proteínas alimentan a los animales herbívoros, que a su vez nutrirán a los animales carnívoros. De este modo se forma una «cadena alimentaria».

En cada comunidad, unos seres sirven de alimento a otros y estos son consumidos por unos terceros, en forma encadenada. Ya Darwin destacó que el trébol rojo es polinizado por las abejas y de estas pende su existencia. Pero el ratón destruye las colmenas para comer la miel, con lo cual disminuye la población apícola y se impide el crecimiento del trébol. Mas he aquí que los gatos cazan ratones, lo que beneficia a las abejas y al trébol... Las cadenas alimentarias se constituyen en forma piramidal. En la base se hallan los seres más pequeños y numerosos. Estos son devorados por animales mayores, que, a su vez, son presa de otros más poderosos y más reducidos en número. Cada animal depredador suele consumir animales más pequeños que ellos en un grado, por así decir, a fin de no consumir demasiada energía en la captura y asimilación del alimento. De esta forma se mantiene el equilibrio ecológico.

Un ejemplo, asimismo, de cadena alimentaria es la que existe en el mar entre los peces que mueren, la formación del fitoplancton y el zooplancton, los peces que se nutren de este y son capturados

por peces mayores, que son luego capturados por el hombre o mueren y reanudan así la cadena... En relación con la cadena alimentaria marina se halla el «ciclo del guano». La corriente de Humboldt en Chile y Perú y la de Benguela en las costas de África occidental sacan a la superficie del océano gran cantidad de minerales, sobre todo fosfatos, que se hallan depositados en los fondos marinos. Estos minerales alimentan el fitoplancton, y este enriquece el zooplancton. Gracias a ello, existen inmensos bancos de clupeidos, que atraen a millones de aves marinas. Estas viven en colonias apretadas sobre islotes costeros. Merced a la sequedad del clima, la capa de excrementos de tales aves se conserva durante siglos sin perder su alta concentración de nitrógeno. Como estas aves guaneras se alimentan de anchovetas, al incrementarse la pesca de esta clase de peces disminuyó la colonia de aves. Las anchovetas son convertidas en fertilizantes y harina de pescado. Pero la calidad del guano como fertilizante es superior a la del producto derivado de la anchoveta. Ello obligó a cultivar de nuevo las aves guaneras...

Estos casos de interacción y otros mil que podrían aducirse ponen de relieve la coordinación que existe entre los seres vivos. Alterar esa coordinación supone hacer violencia a la naturaleza y perturbarla gravemente, con notable daño para el ser humano. J. J.

Sanz Jarque nos ofrece un ejemplo bien penoso en *La tierra, un hogar habitable*. En un lugar frondoso de los Pirineos españoles se talaron árboles para construir una fábrica. Esta decisión provocó una serie de agresiones en cadena al paisaje. En principio, pareció que esta pérdida se traduciría en una gran riqueza. Al final, la vida humana se vio en esa comarca muy deteriorada<sup>237</sup>. Intervenir en la naturaleza con espíritu dominador, sin voluntad de diálogo, significa rebajar los seres del entorno a condición de *medios para nuestros fines*. Ese envilecimiento impide la relación constructiva con el entorno que postula la auténtica Ecología. Ésta ha de basarse en un conocimiento lo más profundo posible de lo que son los seres del entorno humano y la fecundidad que encierra su mutua interrelación.

#### *Diversos casos de interrelación*

El conocimiento de los vínculos que se dan entre diversos seres, a veces muy alejados en tiempo y espacio, es decisivo para la formación integral de los jóvenes.

a) *El ciclo de las rocas*. Ves una roca sedimentaria. Te llaman la atención sus diferentes estratos, que se asemejan a los diferentes «pisos» de un pastel. A veces, en alguna de las rocas se halla incrustada alguna planta o concha ma-

rina. Sin duda te asombra ese espectáculo, pero ¿sabes leerlo, como se lee una partitura musical? Lévy-Strauss comparaba esas rocas a partituras, porque remiten a algo expresivo que se revela en ellas, y la consideración conjunta de ambas le inspiró su investigación del sentido oculto de los mitos. Se trata de aprender a ver con profundidad, más allá de las apariencias sensibles. Contempla la roca «silenciosamente», es decir, atendiendo a diversas realidades y acontecimientos al mismo tiempo, y verás, a lo largo de *millones* de años, ríos que arrastran fragmentos de rocas erosionadas por el viento y el agua, y los sedimentan en lagos y mares; la formación de rocas debido a la presión de la tierra y al carbonato de calcio; el agua que desaparece; la erosión que desplaza las capas más blandas de los sedimentos y deja al descubierto las partes más resistentes: rocas, montañas... Dentro de este «ciclo de las rocas» entra también la reducción de las rocas a lava, su salida al exterior en los volcanes, la formación de rocas de lava volcánica, etc. Al ver una roca, no contemplas una realidad cerrada en sí, bien delimitada, aislada del exterior; sientes vibrar en ella la acción de muchas otras realidades durante períodos de tiempo casi inimaginables. Es una forma sobrecogedora de contemplar la génesis y el poderío increíble de este universo en el que vamos cabalgando por los espacios

siderales a velocidades vertiginosas.

b) *El ciclo del agua*. Desde hace millones de años el suministro total de agua sobre la tierra ha permanecido constante, merced al intercambio ininterrumpido entre tierra, mar y aire. Conviene que los alumnos conozcan en pormenor este proceso. Cobrarán un gran aprecio por muchas realidades cuyo papel en la vida del hombre conviene no desconocer: por ejemplo, los árboles. Un roble arroja a la atmósfera unos 400 litros de vapor de agua al día y crea un microclima húmedo a su alrededor. El vapor favorece la formación de nubes y estas facilitan la lluvia, que hace posible el crecimiento de los árboles. La deforestación contribuye a la sequía, y deja a la tierra fértil en grave riesgo de ser arrastrada por el menor temporal. Todo en la naturaleza está íntimamente conectado.

c) *La polinización de las plantas*. Un caso de interconexión bien conocido es el de la polinización de las plantas. La dualidad sexual en las plantas es una manifestación elocuente de la condición *relacional* de los seres vivos. Ver en bloque los órganos sexuales de las plantas, la función fertilizante del polen, la colaboración auxiliar del viento y los insectos para conectar el polen de una flor con el pistilo de otra es contemplar el orden preestablecido del universo y tocar

fondo en lo más originario, lo que está operante en el comienzo de la realidad: la *relación*. Los pétalos, con sus colores, sirvieron para atraer a los insectos y fecundar la planta. Una vez que el óvulo fecundado se desarrolla, los pétalos se marchitan y mueren, pero el pistilo sigue creciendo para poder contener y proteger las semillas recién formadas. Este pistilo crecido es el fruto. No deja de ser emocionante pensar que nos alimentamos de algo que nació para hacer posible que las plantas perduren. Se unen así la belleza, el perfume, el buen sabor, el valor alimenticio y la capacidad de perduración.

d) *Otros casos de interacción.* Multitud de temas de las ciencias naturales ofrecen ocasión para subrayar esa unidad dinámica que constituye la realidad del universo. Piénsese, por ejemplo, en los siguientes: 1) la *atmósfera*: origen de los vientos y las nubes, los cambios de temperatura y presión...; 2) la formación de las *playas*: su relación con los ríos, las olas marinas, los cañones del fondo marino...; 3) los diferentes *climas* que muestran las laderas de una misma montaña; 4) la función *ecológica* de los insectos...

### Área 8ª: Tecnología

La técnica despierta actualmente reacciones opuestas: el pueblo la

estima sobremanera, como fuente de confort y bienestar; pero los filósofos de la cultura temen que la facilidad de los hombres actuales para usufructuar los productos de la técnica acentúe el afán de tener, manejar y dominar, y los lleve a descuidar el fomento de la verdadera *cultura*<sup>238</sup>. Es decisivo para nuestra formación integral hacernos una idea precisa del papel que representa la técnica en nuestra vida y adoptar frente a ella una actitud equilibrada. Si ejercitamos el estilo de pensar *relacional* al que nos invita la ciencia contemporánea, sabremos descubrir el nexo que une la técnica<sup>239</sup>, la ciencia y la ética, vista como la doctrina que estudia la configuración de la personalidad humana y la vida comunitaria.

#### *Repercusiones negativas de la técnica en la vida personal y social*

1. *En la vida humana todo es bifronte: presenta un lado positivo y otro negativo.* Una palabra puede construir una vida o destruirla. Un insecticida puede salvar una cosecha, pero también es capaz de dañar la salud de quien tome esos alimentos. La libertad es un privilegio del hombre, pero puede llevarlo a la ruina. Algo semejante ocurre con la técnica. Dominar las fuerzas naturales y construir artefactos que facilitan la vida humana constituye un ade-

lanto innegable. La Revolución Industrial supuso el comienzo de una era de bienestar para multitudes castigadas por la miseria. Pero obligó a muchas gentes, incluso niños, a realizar trabajos inhumanos y vivir en entornos inhóspitos. Un reactor permite realizar viajes largos en poco tiempo, pero impide disfrutar del paisaje y conectar con las gentes del camino. Los medios técnicos de locomoción y diversión dan libertad para movernos y distraernos, pero pueden fácilmente esclavizarnos.

Esta bipolaridad de la técnica causa zozobra a científicos y políticos. Heisenberg consagró un capítulo entero de sus *Diálogos sobre la física atómica* a explicar la responsabilidad del investigador. Por la clarividencia que muestra, es sin duda de lectura obligada para todo profesor de *Tecnología*. Heisenberg nos cuenta la desesperación que se adueñó del admirado científico Otto Hahn, inventor de la fisión del átomo de uranio, cuando se enteró, el 6 de agosto de 1945, de que su descubrimiento científico había permitido a los norteamericanos inventar la bomba atómica y destruir una bella ciudad japonesa. Este choque emotivo instó a los físicos atómicos recluidos en un campo de concentración inglés a discutir el tema de la responsabilidad del investigador ante la posibilidad de que sus hallazgos se traduzcan en medios técnicos de destrucción.

Según C. F. von Weizsäcker, la evolución científica no debe frenarse, porque pertenece al progreso vital de la humanidad. La tarea consiste en aprovechar la ampliación del saber únicamente en favor de los hombres. ¿Puede un investigador particular hacer algo en este sentido? Heisenberg comenta en su obra la negativa de los físicos alemanes a consagrar la investigación atómica a fines bélicos. Pero él mismo reconoce que la aplicación técnica de los descubrimientos escapa, con frecuencia, al control de los científicos. Por eso, a su juicio, los físicos y los técnicos no sólo deben ocuparse de realizar descubrimientos científicos e inventos tecnológicos sino de ordenarlos a un plan de conjunto favorable al hombre. «En su trabajo científico han aprendido mejor que otros a pensar de forma objetiva, de forma realista y, lo que todavía es más importante, con sentido de las grandes relaciones universales». «Por ello pueden introducir en la política un elemento constructivo de precisión lógica, de amplitud y de objetividad realista, que resultará sumamente útil para aquella»<sup>240</sup>.

Los grandes científicos subrayan, una vez y otra, que su esfuerzo por descubrir el secreto último del universo les amplía la mirada y les hace sentir el orden universal que atraviesa cada una de las realidades del cosmos. De ahí que estén bien dispuestos a insertar

cada investigación científica y cada invención técnica en la trama de relaciones que constituye la vida en el mundo. Lo grave es que este contacto íntimo con la realidad es privilegio de un reducido número de especialistas. De ahí la necesidad de dar a conocer los resultados de la investigación, a fin de que el mayor número posible de personas adopte el estilo de pensar abierto, comprensivo y flexible que suscita el conocimiento profundo de la realidad<sup>241</sup>.

**2. El progreso técnico aumenta el poder.** Una sociedad afanosa de poder y dominio cae a menudo en la tentación de reducir la técnica a medio para imponerse y ganar poderío. Es una forma *unilateral* de pensar y actuar; se mueve únicamente en el plano de los objetos y de los procesos de manipulación. En este caso, la técnica no fomenta la creatividad. Un empresario pone en juego los últimos adelantos en maquinaria y prescindir de los obreros que esta sustituye. Con ello gana, tal vez, eficacia y economía. Pero causa un mal social. ¿Debe atribuirse este daño a la evolución de la técnica? A primera vista, pensamos que sí. Pero una consideración más atenta descubre que, si el empresario no atiende sólo a sus intereses más inmediatos y cerrados, sino al conjunto de la sociedad en que está inserto, sabrá actuar con *creatividad* y destinar parte de dicha ganancia a originar nuevos puestos de trabajo.

Suele decirse que la técnica y la actividad empresarial son neutras en cuanto a valores, pues tienen una lógica propia que determina la marcha a seguir. Esto es cierto en un sentido, pero tal neutralidad no se opone a la invención creativa de los empresarios. De día en día se ve con mayor claridad que todas las actividades humanas deben estar conectadas *en su raíz*. Para descubrirlo, debemos comprenderlas *muy a fondo*, pues la unidad se crea en los estratos profundos de la vida, no en los superficiales. Por eso un pensamiento riguroso sirve siempre a la paz, en tanto que un pensamiento banal siembra, más bien, escisión y discordia. Con profunda razón, Romano Guardini advirtió hace años que urge colmar el desequilibrio que se ha creado en los últimos siglos entre el poder de que dispone la sociedad y el poder que esta tiene sobre ese poder<sup>242</sup>. El poder que otorgan la ciencia y la técnica se incrementó rápidamente en los últimos cuatro siglos, pero no así la madurez ética de quienes disponen de él. Es ineludible elaborar sin tardanza una *Ética de poder*.

El dominio sobre los pueblos se adquiere en buena medida a través de la *propaganda manipuladora*, que cuenta hoy con recursos poderosísimos, entre lo que figuran los medios de comunicación. «La invención de la radio —escribe C. F. von Weizsäcker— lleva consigo

una responsabilidad mayor que la invención de la bomba atómica. Porque la propaganda penetra más hondo que las bombas. La bomba puede matar el cuerpo. Pero el que quiere que caigan bombas debe mover las almas de los hombres con cuyo consentimiento tácito son arrojadas las bombas... Así como la propaganda entraña más responsabilidad que las armas, así también, a mi juicio, penetra más profundamente todavía que la propaganda lo que hace al hombre dócil a la propaganda... Y dócilmente sumiso a todo género de propaganda..., es el que ya no tiene en sí mismo su centro, sino que está condicionado en su vivir por los estímulos de fuera»<sup>243</sup>.

**3. Los artefactos técnicos seducen a menudo por la facilidad de manejo que ofrecen y las posibilidades que otorgan.** Un niño presiona un botón y recibe gratuitamente, sin el menor esfuerzo, toda una gama de posibilidades de disfrute. Este desequilibrio entre lo que se hace y lo que se obtiene fomenta actitudes laxas y hedonistas. Uno se acostumbra a recoger los frutos de la cultura sin necesidad de adentrarse en el mundo cultural. De esta forma se va convirtiendo en un ser «civilizado» sin necesidad de hacerse «culto».

Conviene mucho, por ello, instar a los jóvenes a penetrar en el origen y sentido de los artefactos

que manejan: teléfono, ordenador, coche, radio, televisor... Es muy útil, por ejemplo, indicarles lo siguiente: Cuando conectan su aparato de radio o televisión, «se hace perceptible el hecho de que en cada punto del espacio —del espacio *vacío* se entiende, porque las oscilaciones electromagnéticas no requieren medio material alguno para su propagación— coexisten un sinnúmero de “energías estructuradas” o “estructuras energéticas”, de diferentes frecuencias, pues, si altero un poco la sintonización, me pongo en contacto con otra estación emisora, mientras la antena del aparato sigue inmóvil en el mismo lugar. Sin embargo, no cabe decir que en este punto del espacio exista tal melodía o tal imagen, y en aquel otro punto tal otra melodía o imagen, como se seguiría de la ley inexorable que rige a los entes materiales, según la cual las “cosas” no pueden darse sino en puntos *diferentes* del espacio o del tiempo. En la física moderna, en cambio..., nada impide que en un punto (...) coexistan billones de “estructuras energéticas”»<sup>244</sup>. Al hacerse cargo de este hecho, el alumno aumenta sus conocimientos y, a la par, ejercita un modo de pensar ágil, no cosista, liberado de la atención rígida al espacio y tiempo, propia del conocimiento de los objetos. Este estilo de pensar resulta muy adecuado al análisis de la vida humana, que —según

vimos— es un tejido de ámbitos difusos, cambiantes, capaces de entreverarse sin anular el campo propio de cada uno, antes, al contrario, enriqueciéndolo. La Ciencia actual nos ayuda eficazmente a movernos con soltura entre realidades que se comportan de modo mucho más flexible que los objetos o cosas.

Este estilo ágil de pensar nos lleva a actuar con iniciativa frente a los medios de comunicación y de transporte y a utilizarlos con libertad interior, de forma dosificada. Esta actitud de soberanía nos permite descubrir la contraposición que se da, a menudo, entre la perfección de un invento técnico —por ejemplo, la televisión— y el primitivismo de ciertos usos que se hacen de él.

4. *Algunos artefactos técnicos suelen contaminar el ambiente y tornarlo insalubre.* Este gran perjuicio para el pueblo no debe ser motivo de ataque a la técnica, sino a la incuria de los fabricantes y usuarios que no movilizan los medios que la misma técnica ofrece para neutralizar esos efectos secundarios. Algo semejante cabe decir de la circulación rodada, que invade calles y plazas y las despoja de su sentido básico de *lugares de encuentro*. Esta pérdida del sentido genuino de la ciudad no debe atribuirse tanto a la técnica cuanto a la falta de diseños urbanísticos adecuados a cada época.

## Aspectos positivos de la técnica

1. *La técnica es posibilitada por la investigación científica, y esta, a su vez, necesita de ella para realizarse.* Los experimentos requieren toda suerte de artificios técnicos, que en la actualidad adquieren dimensiones a veces colosales. Proyectarlos y realizarlos exige amplios conocimientos científicos, habilidad técnica, imaginación creadora, conocimiento de los materiales y una dosis considerable de tenacidad y esfuerzo. Los productos técnicos suscitan admiración con todo merecimiento.

2. *Los trabajos que implican la colaboración del cuerpo humano presentan un notable valor formativo porque ayudan a integrar las diversas vertientes del propio ser.* De esta integración se deriva su gran valor expresivo. Es muy distinto hacer un mueble uno mismo —aunque sea con una sencilla técnica de bricolaje— a comprarlo ya hecho. Arreglar un artefacto estropeado, manejarlo con destreza, tocar un instrumento con «técnica» y, por tanto, con soltura y elegancia..., son actividades que dan una sensación de *plenitud*. Uno siente gozo al constatar que domina la materia, que sabe crear orden, que es eficaz, que puede colaborar a que las cosas marchen bien, realicen su función debidamente y sean bellas... Siempre que hay un problema técnico y uno sabe solucionarlo, experimenta gran satis-

facción. Ello nos revela que la técnica encierra valores humanos nada secundarios.

Estás oyendo una obra musical a un buen intérprete. Te encanta la perfección de sus formas, la sorpresa de sus modulaciones, la sensación inefable de que todo se halla en su sitio, maravillosamente ordenado y equilibrado. A continuación ponte a interpretar tú mismo una obra que esté a tu alcance. Repítela una y otra vez, frásela de formas distintas hasta que recibas la sensación de que estás en lo justo, que las posibilidades expresivas de la obra quedan al descubierto luminosamente. ¿No sientes una satisfacción extraordinaria? Esta obra puede ser de rango inferior a la otra en cuanto a dificultad y a calidad. No importa. Tú la vives por dentro, la vuelves a crear, haces que brote de tus dedos, al conjuro de tu voluntad creativa y tu musicalidad.

No cabe duda. Al realizar una acción creativa o incluso simplemente productiva, participamos de modo especial en la peripecia que es siempre el surgir de una realidad. Por eso la contemplación estética debe ser *genética*; ha de revivir la génesis de la obra y hacerlo con todos los sentidos posibles. Una catedral no ha de verse como un edificio ya hecho, sino «en estado naciente», al hilo de su gestación. He de figurarme con la imaginación que bullen en el solar los canteros, con su amor a la

piedra que labran; y, merced a ese material tan denso, van elevándose aquí y allá las columnas hasta llegar a un punto en que se bifurcan y expanden en un haz de nervios que confluyen en la clave de bóveda, logrando un espacio maravillosamente armónico. Este ámbito debo *recorrerlo*, no sólo *verlo*, y descubrir por mi cuenta los distintos ámbitos a que da lugar cuando es contemplado desde perspectivas distintas, y *sentir* la altura de las columnas, la tensión de las directrices, la luz tamizada de las vidrieras, la elegancia de la bóveda que reposa levemente sobre los muros adelgazados. Si la *sentimos* con todo el cuerpo, *vivimos* la catedral como obra de arte.

El valor de este contacto físico con los materiales lo han descubierto buen número de arquitectos, que no se limitan a diseñar los edificios; seleccionan por sí mismos los materiales, cuidan su calidad expresiva, los ensamblan cuidadosamente en el edificio. Basta ver al genial Le Corbusier modelando los encofrados de la capilla de Ronchamp para comprender que esta vinculación de la *creación artística* y la *realización artesana* supera con mucho la condición de mera moda o pose superficial.

3. *La técnica se alía cada día más con la creatividad.* No sólo muestra interés la técnica actual por mejorar la calidad de sus productos; se esfuerza por dotar-



los de una sobria belleza y elegancia. La fabricación de útiles caseros y medios de comunicación y transporte suele ir vinculada con el afán estético de crear formas que aúnen la belleza y la perfección técnica. Lo vio acertadamente el ingeniero y esteta Carlos Fernández Casado: «La máquina va siendo cada vez más bella porque va conformándose en lo natural...». «La máquina más pura es el avión, que impulsado por el ansia de velocidad se moldea al viento. El avión lucha contra la resistencia del aire que lo sustenta, y progresa afinándose, haciéndose más ágil; el roce del viento que él mismo crea lo va alisando, y cuando un tipo ha cumplido su realización, el nuevo que nace viene ya informado por el viento que deformó el anterior». «El avión tiende a convertirse en la solidificación de su estela»<sup>245</sup>.

La técnica se cultiva en buena medida por intereses económicos, pero no es menos cierto que todo empeño inventor responde al deseo de elevar el nivel de vida de las gentes, ofreciéndoles posibilidades de mayor confort y cultivo del espíritu. Gracias a la técnica disponemos de mayor tiempo libre, de medios culturales y artísticos de gran calidad que nos reportan gozos del espíritu antes reservados a las clases poderosas: conciertos, conferencias, viajes... De esta forma, la técnica contribuye eficazmente a lograr la

igualdad de oportunidades. Hoy puede cualquier persona alegrar su despertar mañanero con una buena música, privilegio exclusivo de contados magnates durante siglos.

**4. Los diversos hallazgos científicos y técnicos han ido cambiando las condiciones de vida de los pueblos en medida muy superior a lo que han imaginado los filósofos de la cultura.** Conviene que los jóvenes conozcan estos cambios y su génesis, para tener libertad interior frente a los que ya han sucedido y los que puedan suceder. Pensemos solamente en lo que ha significado el invento de la cámara cinematográfica y, más tarde, el de la televisión.

**5. Con frecuencia, se dio por consabido que los productos técnicos no poseen valor simbólico, a diferencia de las realidades naturales.** Una fuente que brota en el campo —solía decirnos a los alumnos Romano Guardini en la Universidad de Munich— nos remite a la madre naturaleza que repara las fuerzas al caminante exhausto; en cambio, un grifo casero es muy útil, pero carece de fuerza simbólica. El pensamiento relacional nos permite revalorizar este producto de la técnica. Si lo vemos en relación a la red de conducción de agua, que implica toda una trama social de tipo ingenieril, económico, industrial y político, al tomar agua del gri-

fo nos sentimos vinculados a un ámbito complejo de vida, que nos facilita la vida y merece agradecimiento. Ese poder de remitirnos a una realidad no perceptible de forma directa significa una forma relevante de *simbolismo*.

**6. La colaboración en una empresa técnica implica la creación de relaciones valiosas.** Cuando una persona aporta su colaboración individual a un gran objetivo y sabe en todo momento a qué fines sirve su labor especializada y concreta, ve su vida colmada de sentido, y su trabajo adquiere la alta condición de «juego creador», en el sentido expuesto en la *Estética de la creatividad*<sup>246</sup>. W. Heisenberg subraya que la ciencia despierta «la sensibilidad para todas las grandes interrelaciones en las que se manifiesta el orden de nuestro mundo» y aviva de esa forma el sentido de responsabilidad de quienes se dedican a trabajos técnicos»<sup>247</sup>.

El buen operario sigue las directrices marcadas en el proyecto común, obedece a unas normas que encauzan la tarea conjunta, pone su vida al servicio de metas nobles: sostener su familia, proveer a la sociedad de productos útiles, promover la economía nacional...

Todo ello alberga elevados valores humanos y sitúa al trabajador en un nivel de *creatividad*, aunque su trabajo sea monótono y rutinario.

## Valoración global de la ciencia y la técnica

No son raros los autores que reprochan a la sociedad actual el que fomente o al menos permita una utilización de la ciencia y la técnica poco equilibrada y, por tanto, dañina para la salud corporal y anímica<sup>248</sup>. Esta prevención frente a la técnica inspiró el desdichado lema unamuniano «¡Que inventen ellos!», del que no puede esperarse ningún bien ni siquiera para las Humanidades, a las que parece otorgar la primacía. En orden a ser *realistas* y lograr una cultura *integral*, urge destacar que la técnica posee hoy recursos para conservar el equilibrio ecológico y ofrecer beneficios al hombre sin contrapartidas demasiado onerosas. Poner en juego tales recursos exige desinterés, capacidad de ver diversos problemas conjuntamente y no recluirse en los propios. Esto supone una formación personal adecuada.

Con razón se está acentuando hoy la necesidad de no escindir la *técnica* de la *ética*. Romano Guardini lo precisó de forma inigualable ya en la crisis de los años 20<sup>249</sup>. La técnica tendrá la debida madurez cuando dialogue con la naturaleza y con los hombres a quienes destina sus productos, y estos destinatarios sepan hacer buen uso de los mismos<sup>250</sup>. Es urgente, por ello, que incrementen su formación los que configuran la técnica y los que la

usufructúan. Este empeño educativo ha sido sin duda descuidado en exceso. Cuando se colme esta laguna, se verá que la técnica y la ciencia son plenamente «humanas» si armonizan debidamente la *independencia* y la *solidaridad*. Ambas proceden con métodos propios, que les confieren un modo peculiar de ser y de actuar. Pero este modo de actuar y de ser sólo adquiere su pleno sentido en la trama de relaciones que es la vida humana. Por eso, la última meta de técnica y ciencia no radica en el hecho de *progresar sin límite*, sino en el de *elegir la vida humana a niveles de mayor dignidad y autenticidad*. Tal elevación pende, en definitiva, del *espíritu de integración*, que inspira de parte a parte la investigación científica actual. Este espíritu integrador nos permite comprender de forma equilibrada la relación de la ciencia y la técnica con la cultura humana. Veámoslo en esquema.

1. Merced a su método peculiar, la ciencia y la técnica obtuvieron desde el comienzo de la Edad Moderna éxitos sorprendentes. El conocimiento científico se tradujo en capacidad técnica, en dominio de la realidad, producción de artefactos, aumento de confort, bienestar y felicidad. Como los éxitos se sucedieron en progresión geométrica, se llegó a pensar que un saber científico muy elevado daría lugar a una técnica muy perfeccionada, a un dominio total de la rea-

lidad y a un grado sumo de bienestar y felicidad. Se configuró de esta forma el llamado «mito del eterno progreso», la convicción de que el progreso es lineal, creciente e ininterrumpido.

2. La I Guerra mundial dio un mentís trágico a esta ilusión. Un saber científico y técnico asombroso no condujo a un grado de felicidad elevadísimo sino a la hecatombe colectiva. En el clima de decepción extrema que produjo este final inesperado de cuatro siglos de avances científicos y técnicos imparables, se alzaron diversas voces autorizadas pidiendo un giro en el modo de pensar y de orientar la existencia. Toda la filosofía *existencial* (Heidegger, Jaspers, Marcel), la *fenomenológica* (Scheler, Hildebrand, E. Stein, Ingarden...) y la *dialógica* (Ebnner, Buber, Rosenzweig...) proclamaron el primado del *ser* sobre el *tener*, del *humanismo* sobre el *tecnicismo*. Y no faltaron pensadores y escritores que pusieron en tela de juicio la importancia de la ciencia y la técnica para el bien de la humanidad. Con su equilibrio de pedagogo de alto estilo, Romano Guardini marcó la vía más fecunda a seguir: «Lo que necesitamos no es menos técnica, sino más; mejor dicho: una técnica más fuerte, más reflexiva, más "humana". Más ciencia, pero más espiritual, mejor conformada. Más energía económica y política, pero más desarrollada, más madura, más

consciente de su responsabilidad, de modo que sepa encuadrar a cada individuo en el lugar que le corresponde. Pero todo esto sólo es posible si el hombre viviente se hace valer a sí mismo en el ámbito de la naturaleza objetiva; si la pone en relación consigo y crea nuevamente de este modo un "mundo"»<sup>251</sup>.

3. Actualmente disponemos de una perspectiva suficiente para calibrar en su justa medida la aportación positiva de la ciencia y la técnica al bien de los pueblos, y la influencia que ejercen sobre la cultura de los mismos.

a) Ambas proceden con una actitud «racionalista» y «crítica». Se basan en análisis racionales de los hechos, no en argumentos de autoridad ni en orientaciones de tipo ideológico y sentimental. Este espíritu de atención fiel a la realidad es *modélico*, pero no ha de ser imitado al pie de la letra, pues cada actividad humana debe ajustarse a la realidad *de un modo peculiar*, el marcado por su método específico. El que estudia la realidad humana debe ser fiel al modo de ser de esta, y no interpretarlo de forma arbitraria. Pero en su modo de ser va implícito el hecho de que para *conocerla* hay que *encontrarse con ella*, lo cual implica —además de poner en juego la inteligencia— una decisión de la voluntad y una vibración del sentimiento. El concurso del sentimiento y la volun-

tad no se aviene con el carácter «objetivo», aséptico y distanciado, propio del conocimiento científico. Pero el conocimiento de la realidad personal es también «objetivo»; no en el sentido de «no-subjetivo», sino de «adecuado a lo real».

b) Ciencia y técnica investigan, en principio, por afán de descubrir y de inventar. Pero este afán está impulsado por la voluntad de ofrecer a la humanidad un mejor conocimiento del universo y una calidad de vida más elevada. Ambos propósitos los consiguen *en muy alta medida*, pero no de forma *ilimitada*. La ciencia y la técnica deben atender a la escasez de recursos naturales, a la conservación del medio ambiente, a la necesidad de reservar a los hombres ámbitos de encuentro... Los científicos y los técnicos son cada día más conscientes de sus límites y adoptan una actitud de respeto hacia las disciplinas que complementan su modo de conocer la realidad y de actuar sobre ella. Diversas experiencias penosas del pasado les impiden olvidar que hay formas de «progreso» que se traducen en bien de los pueblos, y otras que conducen a su infelicidad. Esta posición equilibrada es la forma justa de reaccionar frente a las tendencias «anticulturales» y «anticientistas», que se oponen agresivamente a la actitud de la Edad Moderna ante la realidad, con el pretexto de una reivindicación justificada: el cultivo de los

valores que implica la comunicación, la intuición, la afectividad, la creatividad, la armonía con la naturaleza...

c) La ciencia y la técnica actuales poseen recursos suficientes para ofrecer a la humanidad conocimientos amplios y sobrecedores acerca de la constitución del universo, y aplicaciones técnicas sorprendentes (empezamos a vislumbrar, por ejemplo, las inmensas posibilidades de todo género que abre el láser...). Al mismo tiempo, insta a las sociedades a diseñar grandes proyectos sociales que hagan a los pueblos más cultos y más libres: «La ciencia —escribe Jean Ladrière— aparece como un componente capital del desarrollo. La industrialización no representa más que una mediación.

La verdadera creación de información, a partir de la cual puede producirse un progreso acumulativo, un crecimiento a la vez cuantitativo y cualitativo, tiene su foco en la ciencia. Sin duda, la ciencia no es condición suficiente; para que se produzcan efectivamente los frutos que cabe esperar de ella es necesario que funcione en el marco de una organización social adecuada, capaz de movilizar sus recursos para la realización de ese gran proyecto que sería una sociedad de la abundancia y la igualdad, una sociedad de libre creatividad y reciprocidad. Pero, de cualquier modo, es una

condición necesaria para la realización de tal proyecto»<sup>252</sup>.

d) La ciencia y la técnica han ensalzando muy justamente el uso de la razón. Y los límites que ambas han ido descubriendo a su radio de acción dejan hoy al descubierto la necesidad de poner en juego una «razón ampliada» que sitúe la ciencia y la técnica en el horizonte de la vida humana integral y les haga ver cuáles han de ser las metas últimas y los ideales de los que se deriva el sentido y valor de cada una de sus espléndidas realizaciones. Los éxitos de la ciencia y la técnica no autorizan a identificar la razón científica con la esencia de la razón.

e) Toda cultura auténtica debe asentarse sobre una idea muy clara del ideal de la vida humana, porque de él pende el amparo, el sentido y la felicidad de los pueblos. Este ideal no lo descubren la ciencia y la técnica. Por eso no pueden constituir «el marco integrador de toda una cultura», aunque reconozcamos de buen grado que ambas han ejercido y ejercen una intensa influencia sobre la vida cultural de las gentes. Ladrière dedica sendos capítulos al estudio del influjo de la ciencia y la técnica sobre el arte y sobre la ética, y tal análisis podría ampliarse mucho. Pero esa participación fecunda en la cultura pide ser complementada con una

concepción de la realidad que supere los límites impuestos por el método científico y englobe la actividad científica y técnica dentro del horizonte de la realidad vista en todo su alcance. «Aunque la razón científica sea muy apreciada —escribe Ladrière—, no está considerada como el tribunal que tuviera que fijar en última instancia las finalidades sociales. Se toma sólo como un componente de una razón más amplia que debe dar una interpretación global de la condición humana y de la historia, y proporcionar a la acción política, a largo plazo, los fines éticos de los cuales debe recibir el desarrollo científico su sentido y orientación»<sup>253</sup>.

Este punto de vista equilibrado, por integrador, nos permite superar la «crisis de la razón científica» y abrir a esta una vía de insospechada fecundidad para el futuro del hombre. A la altura en que se halla la investigación actual, vemos que se trata de una *crisis de crecimiento*, de ascenso a una *forma de pensar* nueva, más abierta y dinámica, y a un *modo de actuar* más colaborador y solidario.

El estudio a fondo de la ciencia y la técnica, tal como son vistas actualmente por sus más cualificados cultivadores, es una escuela eficacísima de formación para la paz, la tolerancia, la igualdad entre personas y pueblos y la combatividad en favor del progreso bien entendido.

## Área 9ª: Matemáticas

En diversos contextos hemos aludido ya al poder formativo de las matemáticas. Sólo nos resta añadir algunas precisiones por vía de complementación.

### 1. El aprecio de las estructuras.

Para la matemática actual, «los verdaderos objetos matemáticos son las estructuras relacionales» (N. Bourbaki)<sup>254</sup>. «La *investigación de estructuras...*, es el carácter esencial de las matemáticas» (A. N. Whitehead)<sup>255</sup>. «Las matemáticas y la lógica tienen como tarea y fin común la investigación de las estructuras posibles (formales)»<sup>256</sup>.

Las estructuras que estudian las matemáticas presentan cualidades sorprendentes, que producen asombro a quienes las analizan de cerca. Son abstractas y reales a la vez, fuente de luz y conocimiento, expresión de unidad y armonía, y, por tanto, bellas. «Desde el punto de vista axiomático, las *matemáticas* se revelan como un *tesoro de formas abstractas* de las *estructuras matemáticas*, y ocurre —sin que sepamos por qué— que ciertos aspectos de la realidad empírica entran en estas formas como si hubieran sido amoldados a ellas originariamente... La unidad que da la axiomática a las matemáticas..., es el instrumento de investigación flexible y fecundo a cuya perfección han contribuido todos los grandes pensadores matemáti-

cos a partir de Gauss ...»<sup>257</sup>. «Las leyes matemáticas nos dan a entender lo que puede ser comprendido en la naturaleza...»<sup>258</sup>. «La ciencia matemática —como sabemos hoy, la ciencia que explora el conjunto de las estructuras posibles— partió..., como todas las ciencias, de *experiencias*, pero elevándose, paso a paso, a niveles de *abstracción* cada vez más altos. Hoy día podemos decir que la investigación de las estructuras matemáticas y lógicas —como objetos puramente intelectuales— ha dejado tras sí (casi) todo soporte en el mundo sensorial, material, de tiempo y espacio, y en este sentido exacto son algo *abstracto*, pero de ninguna manera *irreal*»<sup>259</sup>.

Una de las tareas básicas del profesor de matemáticas ha de ser suscitar en el alumno un gran aprecio por las estructuras que estudia la matemática. No basta enseñar una fórmula. Hay que hacer *sentir* el poder de la misma para mostrar la relación de diversos fenómenos de la naturaleza y explicar su modo de comportarse. Vistas así, las fórmulas pierden su aparente carácter frío para cargarse de emoción. El sentimiento de asombro y sobrecogimiento que produjo a los pitagóricos el descubrimiento de las relaciones matemáticas que laten bajo los intervalos musicales (2/1, 3/2, 4/3...) impulsó una corriente impetuosa de investigación estética que alcanzó hasta la época barroca, y lo mismo inspira a Juan de Herrera

en la construcción del monasterio de El Escorial que a Fray Luis de León en su *Oda a Salinas*. «Viendo en los Números —escribe Aristóteles— las afecciones y las proporciones de las armonías —puesto que, en efecto, las demás cosas parecían asemejarse a los números en su naturaleza toda, y los números eran los primeros de toda la naturaleza—, pensaron (los pitagóricos) que los elementos de los Números eran los elementos de todos los entes, y que todo el cielo era armonía y número»<sup>260</sup>. Recordemos de nuevo el bello texto de san Agustín: «Mira el cielo, la tierra, el mar y cuantas cosas hay en ellos, ya brillen en lo alto o se arrastren, naden o vuelen acá abajo. Todo está investido de forma porque todo tiene números. Suprime estos, y los seres se convierten en nada»<sup>261</sup>.

Desde la antigüedad hasta el Renacimiento inclusive, la Historia de la Estética desborda entusiasmo ante el poderío expresivo, la armonía y belleza de las estructuras matemáticas y las figuras geométricas<sup>262</sup>. Ese entusiasmo debe compartirlo el estudiante de matemáticas que reflexione a fondo sobre el nexa enigmático que vincula el álgebra y la geometría (*Geometría analítica*) y a ambas con la realidad. El mundo se ha convertido, con la física actual, en un manojo de fórmulas matemáticas que expresan las estructuras energéticas que constituyen el núcleo de la realidad. «Las armonías de

los pitagóricos —las que Kepler creía descubrir en las órbitas de los astros— las busca la ciencia física, a partir de Newton, en la estructura matemática de la ley dinámica» (W. Heisenberg).

Heisenberg analizó certeramente la relación entre las formas matemáticas, el orden del universo y el enigma de la belleza. «Kepler logró descubrir nuevas formas matemáticas con los resultados de sus observaciones minuciosas de las órbitas de los planetas y logró formular las tres famosas “leyes de Kepler”. Hasta qué punto se sentía heredero de Pitágoras al hacer estos descubrimientos y hasta qué punto lo arrastraba la belleza de las interrelaciones expresadas en sus fórmulas, lo vemos cuando compara las revoluciones de los planetas alrededor del sol con las oscilaciones de una cuerda; cuando habla del armonioso acorde de las diferentes órbitas planetarias, de la armonía de las esferas... Kepler se sentía profundamente impresionado tras haber encontrado una conexión central en la que no habían pensado los hombres y que a él le había sido deparado descubrir, una interrelación de suprema belleza. Al cabo de algunos decenios, Isaac Newton hizo en Inglaterra una detallada exposición de esta interdependencia, que fue descrita por él minuciosamente en su gran obra *Philosophiae naturalis principia mathematica*. Quedaba trazado el camino de las ciencias exactas para casi dos siglos»<sup>263</sup>.

**2. Valor formativo que encierra la estima de las estructuras.** Una estructura implica *orden* —en sentido positivo de «ordenación», configuración—, *sometimiento a un cauce, armonía, unidad, belleza...* Como ya indicamos, los pensadores griegos descubrieron que la armonía es fuente de belleza y de bondad en todos los aspectos de la vida: estético, ético, urbanístico... El alumno que, a través de las clases de Ciencias naturales, Matemáticas, Historia de la Filosofía griega, patristica, medieval y renacentista, viva por dentro esa serie de fecundas vinculaciones, queda bien dispuesto para superar, en clase de Ética, la oposición entre libertad y norma, libertad y cauce. Sabrá descubrir el sentido liberador que encierra el sometimiento a normas cuando estas son fecundas para la vida, por responder a un conocimiento profundo de la vida humana.

Por otra parte, ahondar en la conexión que existe entre las estructuras formales que el matemático descubre con el poder de su mente y las estructuras reales de los seres del universo es la vía regia para captar la condición eminentemente real de muchos aspectos de la vida humana que no son *cósmicos*, que parecen a primera vista *irreales, puras ficciones de la mente, fantasías evanescentes*. Anteriormente, subrayamos la condición *real* de las obras de arte y literatura. Ahora confirmamos des-

de otra perspectiva esa manera de ver la realidad, con lo cual enriquecemos decisivamente la idea de lo que implica nuestro ser personal y ampliamos las posibilidades que tenemos de vivir una existencia creativa. Recordemos que la creatividad es *dual*, abierta, dialógica. Para ser creativos, necesitamos vincularnos profundamente a la realidad mediante diversas formas de encuentro. Si la literatura, el arte y las matemáticas trataran con meras ficciones de la mente y no nos adentraran en la realidad en la que debemos modelar nuestra vida, perderían buena parte de su capacidad formativa. Pues la formación humana tiene por meta enseñarnos el arte de *ajustarnos* plenamente a la realidad y ser, por tanto, *justos*, en el sentido más fuerte del término.

Por esta razón decisiva, el proceso formativo debe comenzar por el arte de pensar con rigor, bien

entendido que el pensamiento riguroso no se reduce a proceder de forma coherente, lógicamente trabada; ahonda en la realidad, es fiel a cada uno de sus diversos modos, los respeta en lo que son y en lo que están llamados a ser, los integra cuando ellos lo exigen y los separa cuando son incompatibles. A poner en forma el arte de pensar bien nos ayuda el aprendizaje matemático si lo vemos como un instrumento privilegiado para penetrar en los secretos de la realidad, no sólo como un cúmulo de expresiones muy precisas y bien articuladas.

Lo antedicho no quiere ser sino un ejemplo de cómo el profesor de matemáticas puede colaborar, sin salir de su área, a poner las bases de una formación integral de los alumnos. Cada profesor podrá fácilmente, a esta luz, descubrir la fecundidad formativa de otros temas de su programa.

## Epílogo

**V**EAMOS en conjunto lo que hemos realizado en este libro. En el capítulo 1 nos hicimos cargo de la tarea que encomienda la LOGSE a los profesores: *contribuir cada uno, desde su perspectiva peculiar, al logro de la formación integral de los alumnos*. En el capítulo 2 descubrimos que ese tipo de formación sólo se realiza cuando uno sigue un *proceso de ajuste a la propia realidad*. La realidad humana se desarrolla y llega a madurez a través del encuentro. *En este se centra toda la vida humana auténtica: su ideal, sus valores, su creatividad*. En el capítulo 3 advertimos que todas las áreas disponen de copiosos recursos para clarificar, desde ángulos distintos, los conceptos que contribuyen a configurar una sólida teoría del encuentro y lo que este implica. Entre tales conceptos destacan los de «ámbito», experiencias reversibles, creatividad, valores..., y, sobrevolándolos a todos e inspirándolos, uno decisivo: el de *relación*.

Si vinculamos entre sí los temas indicados en el capítulo 3 para que se enriquezcan mutuamente, se alumbra en nuestro interior una forma de mirar la realidad más abierta, más comprensiva, más penetrante y rica de matices. Al ver así la realidad, observaremos que nada se explica plenamente a solas; todo está en conexión con todo, y alcanza su máxima dignidad cuando es visto de manera *relacional*. Este modo de ver y de pensar es decisivo en la formación: ayuda a salir de sí sin perderse, a hacer justicia a cada realidad y al todo en que está inmersa, a captar la articulación interna de los distintos procesos, a saber prever...

Esta misma impresión de claridad y plenitud es la que recibe el alumno cuando, a lo largo de sus estudios, va asumiendo este método a través de las distintas áreas. Al ver que cada área le abre este amplio horizonte de comprensión de la realidad y de la vida, cobra una alta estima de la misma. Con ello se salva el grave riesgo de que el alumno se forme una idea pobre del alcance de las distintas disciplinas, y reduzca, por ejemplo, la Literatura a un conglomerado de datos, fechas, argumentos de obras que relatan meras ficciones..., y considere la Historia

como un relato de hechos más o menos azarosos, interpretados de modo partidista y pasional...

Una vez adiestrados en la forma relacional de pensar que, una vez y otra, ha surgido espontáneamente a lo largo del libro y que las distintas áreas nos invitan a ejercitar, comprobamos que es perfectamente viable la función *tutorial* de todos los profesores. Si estos consiguen que los alumnos asimilen profundamente los temas indicados en el capítulo 3 y otros semejantes que puedan agregar, estén seguros de que han puesto unas bases sólidas para que aprendan de verdad a *pensar* con rigor, *razonar* de modo persuasivo y fundamentado, *convivir* de forma grata y fecunda, *tomar decisiones* lúcidas y *comportarse* de modo adecuado a las exigencias del propio ser *personal*. Logradas estas seis «metas de la enseñanza», según la LOGSE, el alumno se halla bien preparado para adquirir una sólida formación en diversos órdenes: cuidado de la salud física y psíquica, atención al medio ambiente, fomento de la paz y la igualdad de oportunidades, educación moral y cívica... Los siete «temas transversales» quedan al trasluz en sus estratos más hondos cuando se los estudia a la luz del proceso formativo analizado en el capítulo 2, según comprobamos al hablar de las Ciencias sociales.

El lector habrá observado que no me limité a ofrecer un tipo u otro de «recetas», más o menos fáciles, para dar una solución de urgencia a las orientaciones que marca la LOGSE. Ningún profesor inteligente se contentaría con ellas. El plan educativo que esboza el Ministerio tiene un alcance tal que sólo una reflexión profunda por parte de los docentes puede darle cumplimiento. Se nos ha instado a realizar una labor creativa que supere la tentación de la rutina y la unilateralidad en la enseñanza. Mi propuesta es que aceptemos el reto y persigamos las seis «metas de la enseñanza» y expliquemos los «temas transversales» *con el nuevo estilo de pensar que empezó a delinearse en los años 20 y hoy postulan los investigadores más lúcidos en Biología, Física, Estética, Antropología, Filosofía, Historia...* De esta forma cumpliremos con creces el mandato de la nueva ley educativa. Los profesores no necesitarán salirse de su campo profesional. Ello constituiría un tormento innecesario e incluso contraproducente porque se sentirían exiliados y transmitirían a los alumnos su propio desconcierto. Para responder a la invitación de la LOGSE, sólo necesitan destacar con especial cuidado los temas que se han mostrado a un plan pedagógico de conjunto especialmente fecundos en orden a la formación humana de los alumnos. Para elaborar ese plan, analicé cada área desde la perspectiva del *proceso formativo* que diseñé en el capítulo 2 a la luz de la investigación actual que juzgo más cualificada, y se me descubrió toda una gama de posibilidades formativas en diversos temas. Espero que, a partir de este esbozo, los profesores descubran otras

cuestiones dignas de subrayarse y configuren, si es necesario y posible, proyectos educativos todavía más ajustados a las condiciones del ser humano y, por tanto, más fecundos.

Mi libro no quiere ser sino una invitación sugestiva a la creatividad. Fomentar la actividad creativa en todos los órdenes es la tarea que define el *Humanismo de la unidad y la solidaridad*, años luz superior al *Humanismo del poder y del dominio*.



<sup>1</sup> A. López Quintás, *La juventud actual entre el vértigo y el éxtasis*, Narcea, Madrid 1982<sup>2</sup>, muy ampliada, en *Claretianas*, Madrid 1993, 188.

<sup>2</sup> A. López Quintás, *Los jóvenes frente a una sociedad manipuladora*, San Pío X, Madrid 1991<sup>3</sup>, 101-123.

<sup>3</sup> A. López Quintás, *El arte de pensar con rigor y vivir de forma creativa*, PPC, Madrid 1993, 704. En adelante, se citará, abreviadamente, *El arte...*

<sup>4</sup> Cátedra, Madrid 1977; PPU, Barcelona 1987<sup>2</sup>.

<sup>5</sup> Narcea, Madrid 1982; segunda edición, muy ampliada y retocada, con el título *Cómo formarse en Ética a través de la Literatura*, Rialp, Madrid 1994.

<sup>6</sup> Edibesa, Madrid 1982; un libro y ocho casetes.

<sup>7</sup> Verbo Divino, Estella 1989, 1990<sup>2</sup>.

<sup>8</sup> Cf *La sauvage*, La Table Ronde, París 1958, 111; *La salvaje*, Losada, Buenos Aires, 1968<sup>4</sup>, 124. Un análisis amplio de esta obra lo realicé en *Cómo formarse en ética a través de la literatura*, 263-287.

<sup>9</sup> Cf *Estética de la creatividad*, 163-304; *El arte...*, 73-101.

<sup>10</sup> Cf *El arte...*, 59-71.

<sup>11</sup> En el libro *Secundaria Obligatoria. Orientación y tutoría* (MEC, Madrid 1992, 5) se indica en qué ha de consistir la actividad de orientación y tutoría, y se diseñan algunas líneas de acción tutorial y orientadora.

<sup>12</sup> Sobre estos temas pueden verse amplias precisiones en mis obras *Estética de la creatividad...*, y *El encuentro y la plenitud de vida espiritual*, Claretianas, Madrid 1990.

<sup>13</sup> Cf *Primaria. Orientación y tutoría*, MEC, Madrid 1992, 57.

<sup>14</sup> Cf *Secundaria Obligatoria. Orientación y tutoría*, 63.

<sup>15</sup> Cf *Primaria. Orientación y tutoría*, 58. Véase, asimismo, la 60.

<sup>16</sup> Cf M. GARCÍA MORENTE, *Ensayo sobre la vida privada*, Universidad Complutense, Madrid 1992<sup>2</sup>.

<sup>17</sup> Cf V. FRANKL, *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*, Piper, Munich 1989<sup>7</sup>; *El hombre en busca de sentido*, Herder, Barcelona 1989<sup>9</sup>; *Im Anfang war der Sinn. Von der Psychoanalyse zur Logotherapie*, F. Deuticke, Viena 1982.

<sup>18</sup> Apud F. J. VON RINTELEN, *Philosophische Selbstbetrachtungen III*, Peter Lang, Berna 1977, 202.

<sup>19</sup> «He aquí (...) un gran misterio del hombre —escribe Saint-Exupéry—. Pierden lo esencial e ignoran lo que han perdido». «Los hombres dilapidan

su bien máspreciado: el sentido de las cosas» (Cf *Citadelle*, Gallimard, París 1948, 59, 27).

<sup>20</sup> «La ética no es el museo de las prohibiciones sino la máxima expansión de la creatividad humana. Es una ampliación de la vida...». (J. A. MARINA, *Ética para náufragos*, Anagrama, Barcelona 1995, 11).

<sup>21</sup> X. Zubiri solía decir que una persona comienza en rigor su vida ética cuando se hace reflexivamente esta pregunta.

<sup>22</sup> Cf J. ROF CARBALLO, *El hombre como encuentro*, Alfaguara, Madrid 1973; *Medicina y actividad creadora*, Revista de Occidente, Madrid 1964.

<sup>23</sup> Cf *Ich und Du*, en *Schriften über das dialogische Prinzip*, Schneider, Heidelberg 1954, 15 (trad. esp., *Yo y tú*, Nueva Visión, Buenos Aires 1969, 16). «Sólo en el encuentro continuo con otras personas llega la persona a ser persona y sigue siéndolo» (P. TILICH, *The courage to be* (El coraje de ser), Yale University Press, New Haven 1952, 91).

<sup>24</sup> Cf M. CABADA CASTRO, *La vigencia del amor. Afectividad, hominización y religiosidad*, San Pablo, Madrid 1994. Esta obra ofrece una bibliografía muy amplia y cualificada.

<sup>25</sup> Cf R. GUARDINI, *Der Gegensatz. Versuche zu einer Philosophie des Lebendig-Konkreten*, M. Grunewald, Maguncia 1985<sup>3</sup> (trad. esp., *El contraste*, BAC, Madrid 1996).

<sup>26</sup> En *El pensamiento filosófico de Ortega y D'Ors* (Guadarrama-Labor, Madrid 1972) trato ampliamente este tema. Sobre la posición de Ortega, cf 379-385. La vía de solución que propongo se expone, por ejemplo, en 229-233, 246-249.

<sup>27</sup> Sobre este tema puede verse *El arte...*, 81, 156.

<sup>28</sup> Cf *Le petit prince*, Harbrace Paperbound Library, Nueva York 1943, 11; *El principito*, Alianza, Madrid 1972, 18. Un amplio análisis de esta obra se halla en *Cómo formarse en ética a través de la literatura*, 197-229.

<sup>29</sup> «El hombre formado moralmente, y sólo éste, es totalmente libre» (F. SCHILLER, *Sobre lo sublime*, en *Escritos sobre Estética*, Tecnos, Madrid 1991, 220).

<sup>30</sup> Esta misma experiencia de conversión de lo *distinto-externo-extraño* en *distinto-intimo* podemos hacerla con una obra musical o teatral. Cf *El arte...*, 274-297.

<sup>31</sup> Cf *La experiencia estética y su poder formativo*, Verbo Divino, Estella 1990, 225-258; *Cinco grandes tareas de la filosofía actual*, Gredos, Madrid 1977, 99-113.

<sup>32</sup> Cf para este apartado *El arte...*, 251-267.

<sup>33</sup> Esta concepción del lenguaje fue expuesta por Ferdinand Ebner en una obra tan genial de contenido como imperfecta de forma: *Das Wort und die geistigen Realitäten*, Kösel, Munich 1963 (*La palabra y las realidades espirituales*, Caparrós, Madrid, en prensa). La influencia, expresa o soterrada, de Ebner sobre la Antropología filosófica contemporánea es muy notable. Lo expongo en *El encuentro o la plenitud de vida espiritual*, Claretianas, Madrid 1990, 265-294.

<sup>34</sup> A veces no se habla porque hay demasiado ruido. Otras veces, se hace ruido porque no hay nada que hablar, y se quiere llenar el vacío provocado por la falta de palabras auténticas.

<sup>35</sup> En *El silencio*, Ingmar Bergman nos presenta a una joven que mantiene relaciones íntimas con un extranjero y se muestra muy alegre porque desconoce su lengua y no pueden hablar. Es patética la falta de creatividad que late en este «silencio de mudéz».

<sup>36</sup> Cf *El arte...*, 301-399.

<sup>37</sup> Cf *El secuestro del lenguaje. Tácticas de manipulación del hombre*, PPC, Madrid 1987<sup>2</sup>, 197-217.

<sup>38</sup> Cf *El arte...*, 437-453.

<sup>39</sup> Cf *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*, Pocket Books, Nueva York 153-154. (*El hombre en busca de sentido*, Herder, Barcelona 1988<sup>8</sup>, 98); *Der Wille zum Sinn*, H. Huber, Munich 1982<sup>3</sup>. (*La voluntad de sentido*, Herder, Barcelona 1988).

<sup>40</sup> Sobre la distinción de *imagen y figura*, Cf *Cómo formarse en ética a través de la literatura*, 67-73.

<sup>41</sup> Cf *El arte...*, 457-483; *Vértigo y éxtasis*, PPC, Madrid 1991<sup>2</sup>.

<sup>42</sup> Numerosas obras literarias y cinematográficas describen de forma sobrecogedora este proceso de vértigo: *La tragedia de Macbeth*, de Shakespeare, *El túnel*, de E. Sábato, y *Ciudadano Kane*, de Orson Welles, son buen ejemplo de ello. Cf *Cómo formarse en ética a través de la literatura*.

<sup>43</sup> Cf *El arte...*, 487-510; *Vértigo y éxtasis*.

<sup>44</sup> Cf *El arte...*, 197-224.

<sup>45</sup> Cf T. HÄRING, *Rede für den Geist* (alocución en favor del espíritu), Kohlhammer, Stuttgart 1935.

<sup>46</sup> Cf *El tema de nuestro tiempo*, Espasa Calpe, Madrid 1947<sup>6</sup>, 66.

<sup>47</sup> Cf *El arte...*, 634-655.

<sup>48</sup> Ahora comprendemos a fondo la razón por la que comenzamos el proceso educativo consagrando amplio espacio al descubrimiento y análisis de tales planos de realidad. La fecundidad de ese punto de partida la iremos percibiendo cada vez más claramente.

<sup>49</sup> Cf *Sobre el amor humano*, Rialp, Madrid 1961, 75-76.

<sup>50</sup> Cf *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, (*El puesto del hombre en el cosmos*) Nymphenburger V., Munich 1928, 1947, 60-61.

<sup>51</sup> Cf *El arte...*, 659-685; *El conocimiento de los valores*.

<sup>52</sup> El sentido y alcance de este concepto en el plano filosófico fue analizado ampliamente por el filósofo alemán Peter Wust. Analizo su pensamiento en *Pensadores cristianos contemporáneos*, BAC, Madrid 1968, 40-114. Sobre la *piEDAD*, cf 111-113.

<sup>53</sup> Según queda indicado, el temor al *relativismo* impidió durante siglos investigar a fondo el carácter *relacional* de la realidad. Los progresos realizados en la *metodología filosófica* nos dan hoy serenidad y lucidez para abordar esta cuestión con flexibilidad y solidez a la par.

<sup>54</sup> Cf M. BUBER, *Ich und Du*, 65-66; *Yo y tú*, 61.

<sup>55</sup> Cf M. MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, París 1945, 462; M. HEIDEGGER, *Vorträge und Aufsätze*, Neske, Pfullingen 1959<sup>2</sup>, 147ss.

<sup>56</sup> *El arte...*, 253-267, 303-320.

<sup>57</sup> *El arte...*, 672-675.

<sup>58</sup> Cf *Educación por el arte*, Paidós, Buenos Aires 1973<sup>5</sup>, 243-244.

<sup>59</sup> *Estética de la creatividad; Cómo formarse en Ética a través de la Literatura; Obras literarias de hoy; Análisis literario y formación humanística*, Escuela Española, Madrid 1986.

<sup>60</sup> Cf *Ética*, Revista de Occidente, Madrid 1958<sup>3</sup>, 413.

<sup>61</sup> Cf *San Manuel bueno, mártir*, Alianza, Madrid 1966, 76.

<sup>62</sup> En mi *Estética de la creatividad...*, 23-163, analizo ampliamente el carácter creativo del juego.

<sup>63</sup> Cf *L'étranger*, Gallimard, París 1942; *El extranjero*, Alianza, Madrid 1971.

<sup>64</sup> Cf *Estética de la creatividad*, 411-441.

<sup>65</sup> Gallimard, París 1948 (*Ciudadela*, Círculo de Lectores, Barcelona 1992).

<sup>66</sup> Cf A. DE SAINT-EXUPÉRY, *Le petit prince*, Harbrace Paperbound Library, Nueva York 1943, 11; *El principito*, Alianza, Madrid 1972, 18.

<sup>67</sup> Cf *Cómo formarse en Ética a través de la Literatura*, 197-229; *El arte de pensar con rigor y vivir de forma creativa*, 97-98.

<sup>68</sup> Cf W. SHAKESPEARE, *La tragedia de Macbeth*, acto II, escena 2<sup>a</sup>; *El arte...*, 108-109.

<sup>69</sup> Cf *o.c.*, 2456-2458.

<sup>70</sup> En *Cómo formarse en Ética a través de la Literatura*, 91-148, analizo en pormenor y confronto la obra de Tirso, el *Don Juan Tenorio*, de J. Zorrilla, y el *Don Giovanni* de Daponte-Mozart.

<sup>71</sup> Cf *Cómo formarse en Ética a través de la Literatura*, 175-181, 195.

<sup>72</sup> Cf A. DE SAINT-EXUPÉRY, *Citadelle*, Gallimard, París 1948, 319-320.

<sup>73</sup> Cf *Cómo formarse en ética a través de la literatura*, 181.

<sup>74</sup> Cf *Le petit prince*, 10; *El principito*, 17; *Cómo formarse en Ética a través de la Literatura*, 211.

<sup>75</sup> Cf *La Nausée*, Gallimard, París 1938, 179; *La Náusea*, Losada, Buenos Aires 1975<sup>15</sup>, 144.

<sup>76</sup> Cf *La Nausée*, 190, 243; *La Náusea* 153, 193; una exposición amplia de esta obra puede verse en mi *Estética de la creatividad*, 367-411.

<sup>77</sup> Cf *El extranjero*, 142-143.

<sup>78</sup> Cf *Análisis literario y formación humanística*, 145-169.

<sup>79</sup> Cf *La sauvagerie*, La Table Ronde, París 1958, 113; *La salvaje*, Losada, Buenos Aires 1968<sup>4</sup>, 89.

<sup>80</sup> Cf *Cómo formarse en Ética a través de la Literatura*, 271-274.

<sup>81</sup> Cf *Poema de Mio Cid*, Clásicos Castalia, Madrid 1973<sup>2</sup>, 80.

<sup>82</sup> Las ideas expresadas en este apartado, consagrado al área de *Lengua castellana y literatura*, se complementan con las expuestas respecto a las áreas de *Música y Expresión plástica y visual*. Si todas las áreas presentan aspectos comunes, vistos desde perspectivas diferentes, estas tres muestran una afinidad especial debido a su carácter *estético*.

<sup>83</sup> Sobre la importancia de la «quinta» o «dominante» y su relación con el sentimiento musical, entendido en todo su alcance, véase la luminosa conferencia pronunciada en las «Conversaciones de Ginebra» por el gran director de orquesta y esteta musical E. ANSERMET, *La experiencia musical y el mundo de hoy*. Cf CASSOU Y OTROS, *Coloquios sobre arte contemporáneo*, Guada-

rrama, Madrid 1958, 77-139 (*Écrits sur la musique*, A la Baconnière, Neuchâtel 1971, 39-71). Una amplia y profunda exposición de su pensamiento se halla en *Les fondements de la musique dans la conscience humaine*, 2 vols., A la Baconnière, Neuchâtel 1981. El reciente libro de E. Schadel, profesor de la Universidad de Bamberg (Alemania), *Musik als Trinitätssymbol. Einführung in die harmonikale metaphysik* (Peter Lang, Frankfurt 1995) ofrece una solidísima explicación del carácter *relacional* de la música. Su lectura confirma, e incluso amplía en diversos aspectos, lo que afirmo en este apartado sobre el poder formativo de la experiencia musical.

<sup>84</sup> Cf *Ich und Du*, 8; *Yo y tú*, 10.

<sup>85</sup> Por eso va vinculada radicalmente a la palabra, como supo destacar genialmente F. Ebner. Cf *Pensadores cristianos contemporáneos*, BAC, Madrid 1968, 115-280; «La antropología dialógica de F. Ebner», en J. DE S. LUCAS (ed.), *Antropologías del siglo XX*, Sígueme, Salamanca 1968, 149-179. Sobre la relación entre vida espiritual, vida interior, vida reflexiva y vida religiosa, cf *El encuentro y la plenitud de vida espiritual*, 245-266.

<sup>86</sup> Algunos testimonios muy expresivos del papel promotor de vida espiritual que representa la música sacra pueden verse en *Cuatro filósofos en busca de Dios*, Rialp, Madrid 1990, 175-195.

<sup>87</sup> Cf *Auszüge aus Mozartbriefen*, en *Das Musikleben*, Maguncia, I (1948). Sobre el carácter relacional de la belleza, cf *El triángulo hermenéutico. Introducción a una teoría de los ámbitos*, Madrid 1971, 185-223.

<sup>88</sup> Sobre los diversos modos de palabra y silencio, y la relación de complementariedad que media entre la palabra auténtica y el silencio auténtico, cf *Estética de la creatividad*, 331-357; *El arte de pensar con rigor y vivir de forma creativa*, 249-269.

<sup>89</sup> Cf *La experiencia estética y su poder formativo*, 147-177.

<sup>90</sup> Una amplia descripción de esta experiencia de interpretación musical puede verse en *El arte...*, 277-281; *La experiencia estética y su poder formativo*, 80-84.

<sup>91</sup> *Cinco grandes tareas de la filosofía actual*, Gredos, Madrid 161-167.

<sup>92</sup> Un pensamiento afín lo encontramos en G. Marcel. Cf *o.c.*, 168-180; *La experiencia estética y su poder formativo*, 73-96.

<sup>93</sup> Cf *L'esthétique musicale de Gabriel Marcel*, Aubier, París 1980, 112. Véanse otros textos en *La experiencia estética y su poder formativo*, 77.

<sup>94</sup> Cf *Les métamorphoses du cercle*, Plon, París 1961, 518.

<sup>95</sup> En *Cuatro filósofos en busca de Dios*, 191-195, pueden verse textos muy expresivos de san Agustín y de figuras eximias de nuestro Siglo de Oro.

<sup>96</sup> Cf *L'esthétique...*, 107; *La experiencia estética y su poder formativo*, 79.

<sup>97</sup> Cf *La formación para el amor. Tres diálogos entre jóvenes*, San Pablo, Madrid 1995.

<sup>98</sup> «La experiencia musical es siempre una operación de *trascendencia*. De cualquier forma que se llegue a ella, ya sea como compositor que la concibe, ya como intérprete que realiza esta concepción o como oyente que debe revivirla, se trata siempre de constituir a través de los sonidos el objeto imaginario (que no les es exterior sino trascendente) y captar, a través del objeto

sensible, el objeto afectivo». «El ejecutante nunca encuentra en su texto más que un esquema de las tensiones motrices que debe producir; él debe estar siempre allende esas notas y, en el fondo, nunca toca lo que está escrito, aunque no debe tocar nada que no esté de acuerdo con lo escrito». Cf E. ANSERMET, *Coloquios sobre arte contemporáneo*, 87-88; *Écrits sur la musique*, 46-47.

<sup>99</sup> En el apartado dedicado a *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* se amplían estas ideas sobre la función promotora de la creatividad que ejercen las generaciones pasadas.

<sup>100</sup> Cf *Más allá de la física*, 218-219.

<sup>101</sup> Marcel destacó la importancia de la memoria al hilo de sus análisis de temas musicales. Cf *L'esthétique musicale de G. Marcel*, 54-55; *La experiencia estética y su poder formativo*, 83.

<sup>102</sup> Sobre la importancia de esta experiencia, Cf *El arte...*, 283-284.

<sup>103</sup> Cf *La experiencia estética y su poder formativo*, 81.

<sup>104</sup> En *La experiencia estética y su poder formativo*, 147-176, se halla una amplia exposición de estos niveles o modos de realidad.

<sup>105</sup> Estas citas y otras posteriores pueden verse, en un contexto más amplio, en *La experiencia estética y su poder formativo*, 147-150.

<sup>106</sup> Sobre el valor expresivo de las líneas y las formas, cf *Matisse*, Fundación J. March 1980; P. MONDRIAN, *Realidad natural y realidad abstracta*, Barral, Barcelona 1973; W. KANDINSKY, *De lo espiritual en el arte*, Nueva Visión, Buenos Aires 1987<sup>4</sup>.

<sup>107</sup> Cf V. NIETO ALCAIDE, *La luz, símbolo y sistema visual*, Cátedra, Madrid 1981<sup>2</sup>; O. VON SIMPSON, *La catedral gótica*, Alianza, Madrid 1988; J. FERNÁNDEZ DEL HOYO, *Comprender la catedral. Aproximación estética a la catedral de León*, Caja España, León 1993.

<sup>108</sup> Cf *La experiencia estética y su poder formativo*, 55. Sobre el origen de los estilos artísticos, cf *Estética de la creatividad*, 255-263.

<sup>109</sup> Cf *De lo espiritual en el arte*, 55.

<sup>110</sup> Cf *Realidad natural y realidad abstracta*, 21-22.

<sup>111</sup> Cf *Discurso del Sr. Juan de Herrera, aposentador mayor de S.M., sobre la figura cúbica*, Editora Nacional, Madrid 1976.

<sup>112</sup> Cf «Trasfondo filosófico del monasterio de El Escorial», en *Hacia un estilo integral de pensar I. Estética*, Editora Nacional, Madrid 1967, 299-312.

<sup>113</sup> Cf *La experiencia estética y su poder formativo*, 157ss., 177-221.

<sup>114</sup> Cf *De lo espiritual en el arte*, 83, 108-109; *La experiencia estética y su poder formativo*, 161.

<sup>115</sup> Cf *Más allá de la física*, BAC, Madrid 1974, 215, 220.

<sup>116</sup> Cf *El arte...*, 174-176.

<sup>117</sup> Cf *Phénoménologie de l'expérience esthétique II*, PUF, París 1953, 512; (trad. esp., *Fenomenología de la experiencia estética*, F. Torres, Valencia 1983).

<sup>118</sup> Cf *De libero arbitrio* 2,16,41.

<sup>119</sup> Cf *El arte...*, 173-185.

<sup>120</sup> Cf E. DE BRUYNE, *Historia de la Estética*, 2 vols., BAC, Madrid 1963; W. TATARKIEWICZ, *History of Aesthetics*, 3 vols. Polish Scientific Publishers, La Haya, 1974.

<sup>121</sup> Cf *La experiencia estética y su poder formativo*, 14-30; *La formación por el arte y la literatura*, Rialp, Madrid 1993, 23-46.

<sup>122</sup> Cf *El arte...*, 116-117; H. SEDLMAYR, *El arte descentrado*, Labor, Madrid 1959, 87ss.

<sup>123</sup> Cf H. READ, *Educación por el arte*, 257.

<sup>124</sup> Cf *The nature of Creative Activity...*, Routledge, Londres 1939.

<sup>125</sup> Cf *o.c.*, Paidós, Buenos Aires 1973<sup>3</sup>, 215. Sobre el tema de la formación por el arte y el diseño puede verse una amplia bibliografía en I. WOJNAR, *Estética y pedagogía*, FCE, México 1967, 239-250. La investigación sobre el poder formativo del arte y el diseño es canalizada por la organización internacional INSEA a través de congresos mundiales periódicos.

<sup>126</sup> Cf X. ZUBIRI, *Inteligencia sentiente*, Alianza, Madrid 1980.

<sup>127</sup> Utilizo los términos «cuerpo» y «espíritu» de forma un tanto casera, sin mayores matizaciones, con el fin de acotar *grosso modo* dos amplias vertientes del ser humano que se hallan —como se indica en el texto— estrechamente vinculadas.

<sup>128</sup> Sobre el fenómeno de la «gracia», cf *La experiencia estética y su poder formativo*, 188, con amplia bibliografía; *El arte...*, 141-143.

<sup>129</sup> Cf E. FROMM, *Patología de la normalidad*, Paidós, Barcelona 1994, 175-176.

<sup>130</sup> Cf *Sobre el amor humano*, Rialp, Madrid 1961, 75-76. Ya Aristóteles advirtió que la amistad «es lo más necesario para la vida» y «no es sólo algo necesario sino algo bello». (Cf *Ética a Nicómaco*, 1155 a).

<sup>131</sup> Cf *o.c.*, 23-163.

<sup>132</sup> R. GUARDINI sorprendió a los lectores de su obra *El espíritu de la liturgia* con un capítulo titulado «La liturgia como juego», cf *o.c.*, Araluce, Barcelona 1996; (*Vom Geist der Liturgie*, Herder, Friburgo 1958<sup>18</sup>).

<sup>133</sup> Sobre el concepto de *manipulación*, pueden verse amplios análisis en mis obras *Estrategia del lenguaje y manipulación del hombre*, Narcea, Madrid 1988<sup>4</sup> y *El secuestro del lenguaje*.

<sup>134</sup> Cf *Vértigo y éxtasis*; *El arte...*, 663-664.

<sup>135</sup> Cf *o.c.*, 33ss.

<sup>136</sup> Educar es enseñar a seleccionar un entorno que ofrezca posibilidades suficientes para realizar este tipo de actividades, que unen al joven estrechamente con las realidades circundantes y lo socializan. Con razón Martin Buber, en un escrito de extraordinaria densidad pedagógica, advierte que el amor y la atención del maestro al discípulo deben tender a conseguir que los juegos infantiles evolucionen hacia una *unidad social de cooperación*, no hacia actitudes violentas y anárquicas. Cf *Rede über das Erzieherische*, L. Schneider, Berlín 1926.

<sup>137</sup> Apud H. READ, *Educación por el arte*, 229.

<sup>138</sup> Cf *Citadelle*, Gallimard, París 1948.

<sup>139</sup> «La belleza es el camino para llegar a la libertad». «A través de la belleza es conducido el hombre sensorial a la forma y al pensamiento; a través de la belleza el hombre espiritual es conducido de nuevo a la materia y devuelto al mundo de los sentidos» (F. SCHILLER, *Ueber die aesthetische*

*Erziehung des Menschen*, Scherpe, Krefeld 1948, 9, 63; *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Aguilar, Madrid 1969<sup>2</sup>, 30, 101).

<sup>140</sup> Sobre el modo de convertir el trabajo en juego creador, cf *El encuentro y la plenitud de vida espiritual*, 189-191, *Estética de la creatividad*, 89-94.

<sup>141</sup> Cf H. READ, *Educación por el arte*, 240-241.

<sup>142</sup> *Ib*, 255.

<sup>143</sup> *Ib*, 277.

<sup>144</sup> Véase, sobre esto, mi obra *Romano Guardini y la dialéctica de lo viviente*, Cristiandad, Madrid 1966, 59-75.

<sup>145</sup> Cf Barral Editores, Barcelona 1970; *En attendant Godot*, Ed. du Minuit, París 1952. Cf *Cómo formarse en ética a través de la literatura*, 229-262.

<sup>146</sup> Sobre «la desgracia de no saber latín» hice varias precisiones en *La cultura y el sentido de la vida*, PPC, Madrid 1993, 195ss.

<sup>147</sup> Cf *Análisis literario y formación humanística*, 40.

<sup>148</sup> Sobre la racionalidad de la obra de arte y de la experiencia artística, Cf *La experiencia estética y su poder formativo*, 125-145, 213-225. Acerca del método propio de la Antropología, cf L. CENCILLO, *Método y base humana*, Universidad Complutense, Madrid 1973.

<sup>149</sup> En la *Estética de la creatividad* (pp. 204-233) describo con cierta amplitud varios de los ámbitos que más contribuyen a formar nuestro entorno: el hogar, los hoteles, los patios, claustros y plazas, los caminos, las calles, los castillos y paradores, las tiendas, los templos... «El camino, la carretera, la calle, la plaza y otros fenómenos semejantes entraron en el arte y en la literatura con honores de primera figura por ser simbólicos, es decir, por constituir lugares vivientes de interacción. El camino se funda al interferirse co-creadoramente el hombre con el paisaje. Las plazas son el punto de interferencia de diversas calles, y, a menudo, lugar de convivencia dialogal de las personas mayores y de juego por parte de los niños». «El dinamismo de la vida humana confiere una ordenación y un sentido al espacio, y el espacio vitalmente estructurado hace posible y postula una vida con sentido» (o.c., 205, 211).

<sup>150</sup> Cf M. BUBER, *Ich und Du*, 10-12; *Yo y tú*, 12-13.

<sup>151</sup> El encanto indefinible de E. HEMINGWAY, *El viejo y el mar*, arranca de la capacidad del anciano pescador de ver todas las realidades del entorno como ámbitos, no como objetos. Por eso llama «hermano» al gran pez que acaba de apresar y dialoga con él y considera amigos al viento y al mar. De ahí su idea de que en el mar nadie se siente solo. Cf *Cómo formarse en ética a través de la literatura*, 309-323.

<sup>152</sup> Cf *El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente*, Integral, Barcelona 1986.

<sup>153</sup> Si fuera cierto, como afirmó Ortega, que el entorno del hombre es «una gran Cosa» llena hasta los bordes de «cosas menores», sería imposible una verdadera colaboración con el medio ambiente, y se privaría a la ecología de una base sólida (cf *El hombre y la gente*, Revista de Occidente, Madrid 1957, 74). Tampoco contribuye Ortega a fundamentar la Ecología al afirmar que, en principio, antes de todo análisis científico, lo que nos ro-

dea «consiste exclusivamente en su referencia a nosotros..., nos importa, y sólo es en la medida y modo en que nos importa y afecta». Si los seres de nuestro entorno «los abstraemos de lo que son en referencia a nosotros, quiero decir, de su *ser para* una utilidad nuestra, como medios, instrumentos, o viceversa, estorbos o dificultades para nuestros fines, se quedan sin ser nada». Es muy arriesgada esta afirmación, ya que justamente la gran tentación actual es reducir el entorno a *medio para* toda suerte de fines, y tamaño reduccionismo es el preludio de múltiples agresiones al medio ambiente. En la posición de Ortega se une el *objetivismo* con el *relativismo*. Para superar ambas orientaciones, debemos subrayar que las cosas son algo *en sí*, ajeno a nosotros, si no las asumimos creadoramente en proyectos vitales. Las realidades del entorno, por otra parte, no se *reducen* a ser facilidades o estorbos para nosotros. Tienen un modo de ser peculiar, en virtud del cual nos ofrecen posibilidades que nosotros podemos asumir en nuestra vida. Son *ámbitos de realidad*, no *meras cosas*. El concepto de *ámbito* tiene toda la flexibilidad y capacidad de relación que busca Ortega al afirmar que primariamente toda realidad del entorno se nos ofrece como un haz de facilidades o dificultades. Pero, al mismo tiempo, se presenta como una forma de realidad sólida. (Cf *El hombre y la gente*, Revista de Occidente, Madrid 1957, 74-77).

<sup>154</sup> Cf J. KENTENICH, *Desafíos de nuestro tiempo*, Patris, Buenos Aires, 1986<sup>2</sup>, 154.

<sup>155</sup> Cf R. ALVARADO BALLESTER (ed.), *La tierra, un hogar habitable*, Academia de Profesores para la paz mundial, Nueva York 1990; *Hacia un estilo integral de pensar*. I. *Estética*, 207ss. Véase asimismo mi *Estética de la creatividad*, 204-229.

<sup>156</sup> En *Pensadores cristianos contemporáneos*, BAC, Madrid 1968, 125-130 cito obras de F. Rosenzweig, H. Herrisel y T. Steinbüchel, cuyos títulos aluden al nuevo estilo de pensar.

<sup>157</sup> Cf *Metodología de lo suprasensible*, Madrid 1963, 189-291.

<sup>158</sup> Cf *Terapéutica del hombre. El proceso radical del cambio*, 65-73.

<sup>159</sup> Sobre la relación de este estilo dialógico de construir y las investigaciones biológicas de H. Driesch y H. Spemann, véase *Hacia un estilo integral de pensar*, I. *Estética*, 313-320.

<sup>160</sup> Cf M. PICARD, *La huida de Dios*, Cristiandad, Madrid 1962. (*Die Flucht vor Gott*, Herder, Friburgo 1935).

<sup>161</sup> Cf C. DE SETA, *La ciudad y las murallas*, Cátedra, Madrid 1991, 318.

<sup>162</sup> Sobre el carácter «reversible» de las experiencias históricas, cf *El arte...*, 668-670.

<sup>163</sup> Cf X. ZUBIRI, *La dimensión histórica del ser humano*, en *Realitas*, Sociedad de Estudios y Publicaciones, Madrid 1974, 11-69.

<sup>164</sup> Por *Ideología*, en sentido un tanto negativo, se entiende hoy un sistema de ideas que se ha quedado esclerosado por falta de flexibilidad para adaptarse a la realidad. En *Ética*, en *Política*, en *Economía...*, puede un grupo configurar una trama de ideas y orientaciones, y defenderlas a ultranza a lo largo del tiempo como cosa de honor, aunque no tenga razones válidas.

das que apoyen su postura. Esa forma de pensar suele ser considerada como «ideológica». Una exposición amplia de este tema puede verse en: *Hacia un estilo integral de pensar. I. Estética*, 39-96.

<sup>165</sup> Cf J. MARIAS, *España inteligible. Razón histórica de las Españas*, Alianza, Madrid 1985, 93-95. En este punto es indispensable remitir también a las obras de Sánchez Albornoz, Américo Castro, Menéndez Pidal y Salvador de Madariaga.

<sup>166</sup> De la copiosa bibliografía disponible, citaré el magno *Corpus hispanorum de pace*, editado por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, de Madrid, y cuatro obras sin duda útiles para el lector: L. PEREÑA, *Carta Magna a los indios*, Universidad Pontificia de Salamanca, 1987; *Proceso a la conquista de América. Veredicto de la Escuela de Salamanca*, Universidad Pontificia de Salamanca, Madrid 1987, 43. L. REDONDO, *Utopía vitoriana y realidad indiana*, F.U.E. Madrid 1992; A. CATURELLI, *El nuevo mundo. El descubrimiento, la Conquista y la Evangelización de América y la Cultura Occidental*, Edamex, México 1991.

<sup>167</sup> Citado por L. M. ARMENDÁRIZ, *La creencia cristiana y la evolución*, en *La evolución*, BAC, Madrid 1966, 382.

<sup>168</sup> Cf *Diálogos sobre la Física atómica*, 254-270; *Más allá de la Física*, 209-251.

<sup>169</sup> Cf *Briefe vom Comer See* (Cartas del Lago de Como), M. Grünewald, Maguncia 1956<sup>4</sup>, 87-89.

<sup>170</sup> Cf J. MARIAS, *España inteligible*, Alianza, Madrid 1985, 32.

<sup>171</sup> Sobre el método narrativo, cf mi *Metodología de lo suprasensible*, Madrid 1963, 122-139.

<sup>172</sup> J. Marias destaca enérgicamente la necesidad de poner en juego una «razón histórica» en la interpretación de los acontecimientos. Sobre este modo peculiar de «razón», cf mi obra *El pensamiento filosófico de Ortega y D'Ors*, Guadarrama-Labor, Madrid 1952, 233, 243, 422, 425.

<sup>173</sup> Cf *Obras Completas I*, Revista de Occidente, Madrid 1963, 362.

<sup>174</sup> Cf *Secundaria Obligatoria. Ciencias sociales, Geografía e Historia*, MEC, Madrid 1995, 20-40.

<sup>175</sup> Cf C. SAHEL (ed.), *La tolerancia. Por un humanismo herético*, Cátedra, Madrid 1993; A. AGUILÓ, *La tolerancia*, Palabra, Madrid 1995.

<sup>176</sup> Cf *Neue Politik aus neuem Denken*, M. Tröstler, Linz 1977, 112. (El subrayado es mío).

<sup>177</sup> Cf H. CHRISTOF GÜNZL, o.c., 113.

<sup>178</sup> El trato con jóvenes confirma a diario la eficacia de este procedimiento pedagógico. Después de un curso de Estética, en el que se debía asimilar profundamente la teoría de los ámbitos y el encuentro, buen número de alumnos me han confesado que lo vivido en las clases les permitía ver y estimar a sus familiares de forma distinta, más profunda y creativa.

<sup>179</sup> Pueden verse amplios análisis de estos temas en mis obras *Estrategia del lenguaje y manipulación del hombre*, *El secuestro del lenguaje. Tácticas de manipulación del hombre* y *La manipulación del hombre a través del lenguaje* (folleto), BAC, Madrid 1987.

<sup>180</sup> Cf R. KUNZ-BIRCHER, *Guía de la salud natural Bircher. Para vivir mejor*, Martínez Roca, Barcelona 1986, 61.

<sup>181</sup> Cf MEYERHOFER-PIRGUET: *Diccionario de la alimentación*, Apud BIRCHER, o.c., 73.

<sup>182</sup> Apud BIRCHER, o.c., 72.

<sup>183</sup> Cf *Man's search for meaning: An introduction for meaning*, Pocket Books, Nueva York, 153-154. (*El hombre en busca de sentido*, Herder, Barcelona 1988<sup>9</sup>, 98); *Ärztliche Seelsorge*, F. Deuticke, Viena 1966 (*Psicoanálisis y existencialismo. De la psicoterapia a la logoterapia*, FEC, México 1987).

<sup>184</sup> Cf *Man's search for meaning: An introduction for meaning*, 121-122. (*El hombre en busca de sentido*, 78).

<sup>185</sup> Ib. Ya anteriormente C. G. Jung había vinculado también la falta de sentido y la enfermedad: «La falta de sentido impide la plenitud de la vida y por eso significa enfermedad». Cf ROF CARBALLO, o.c., 33.

<sup>186</sup> Cf FRANKL, *Man's search...*, 156. (*El hombre...*, 99-100).

<sup>187</sup> Cf *Man's search...*, 164. (*El hombre...*, 103).

<sup>188</sup> Cf *Man's search...*, 166. (*El hombre...*, 104-105).

<sup>189</sup> Cf *Man's search...*, 169. (*El hombre...*, 106).

<sup>190</sup> Apud FRANKL, *Man's search...*, 171. (*El hombre...*, 107). Una sencilla descripción de la logoterapia se halla en los diálogos de F. Kreuzer con Frankl: *Im Anfang war der Sinn. Von der Psychoanalyse zur Logotherapie*, F. Deuticke, Viena 1982.

<sup>191</sup> Cf ROF CARBALLO, o.c., 125.

<sup>192</sup> Cf ROF CARBALLO, o.c., 130.

<sup>193</sup> Cf ROF CARBALLO, o.c., 17.

<sup>194</sup> Cf *La patología de la normalidad*, 96-97.

<sup>195</sup> Citado por W. KÜTEMAYER, *Die Krankheit in ihrer Menschlichkeit*, Vandenhoeck and Ruprecht, Gotinga 1963.

<sup>196</sup> Citado por G. R. HEYER, *Vom neuen Denken in der Tiefenpsychologie*, en AA.VV., *Die Welt in neuer Sicht*, Barth, Munich 1957, 57.

<sup>197</sup> En la Universidad de Deusto (Bilbao), los profesores Manuel Cuencia y M<sup>a</sup> Luisa Amigo fundaron hace algún tiempo un Instituto del Ocio, en colaboración con varias universidades extranjeras.

<sup>198</sup> Cf R. AFFEMANN, *La sexualidad en la vida de los jóvenes*, Sal Terrae, Santander 1979; F. J. SHEED, *Sociedad y sensatez*, Herder, Barcelona 1963; V. FRANKL, *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*, Piper, Munich 1989<sup>7</sup>, 92-95. Diversos textos de estos autores pueden verse en mi obra *El amor humano*, 34, 44, 47, 48, 51-54.

<sup>199</sup> Estas cuestiones se hallan explicadas en mi obra *La formación para el amor*.

<sup>200</sup> «Todas las ciencias positivas se limitan a lo observable, a lo que puede definirse con definición operativa. Pero lo observable no agota el campo de lo inteligible» (F. SELVAGGI, *Filosofía de las ciencias*, Atenas, Madrid 1955, 373). «La física es hoy la ciencia del conjunto de los fenómenos de la naturaleza, dejando a un lado vida y conciencia» (B. D'ESPAGNAT, *En busca de lo real. La visión de un físico*, Alianza, Madrid 1983, 215).



<sup>201</sup> Cf *Historia de la Naturaleza*, Rialp, Madrid 1962, 41.

<sup>202</sup> Apud A. FERNÁNDEZ-RAÑADA, *Los científicos y Dios*, Nobel, Oviedo 1994, 276.

<sup>203</sup> Cf *o.c.*, 288. El autor analiza el «cientismo» en las pp. 243ss., y la posición contraria en las pp. 163ss.

<sup>204</sup> Cf A. FERNÁNDEZ-RAÑADA, *o.c.*, 19.

<sup>205</sup> El objeto de la ciencia moderna es el estudio de las «interrelaciones últimas» (W. HEISENBERG, *Más allá de la física*, BAC, Madrid 1971, 130).

<sup>206</sup> Cf A. FERNÁNDEZ-RAÑADA, *o.c.*, 19.

<sup>207</sup> «Según estos autores (Maritain, Scheuer, Renoirte...) —escribe F. Selvaggi—, la física moderna no investiga lo inteligible sino lo sensible; no el noúmeno, sino el fenómeno; no la sustancia, sino los accidentes; no la esencia, sino la medida; no la causa, sino la ley; no la explicación, sino la descripción». «Esa interpretación de las ciencias, no obstante la autoridad de sus defensores, nos parece fundamentalmente errada. En primer lugar, porque las oposiciones que se dice que hay (...) entre inteligible y sensible, entre fenómeno y noúmeno, etc., son filosóficamente insostenibles; nacen de la oposición entre razón y sentido... Mérito fue de Aristóteles el haber realizado, con la doctrina de la forma en metafísica y de la abstracción en lógica, la síntesis no de los opuestos, sino de *los aspectos complementarios de la realidad*. La investigación positiva de uno de estos aspectos no excluye el otro, antes es un camino para alcanzar el otro: en lo sensible percibimos lo inteligible, en el fenómeno el noúmeno, a través de los accidentes definimos la sustancia, con la medida y la ley descubrimos la esencia y la causa; la descripción, pues, no se opone a la explicación, sino que es un camino que nos lleva a ésta». Cf *Filosofía de las ciencias*, Atenas, Madrid 1955, 376-377; Cf *asimismo*, 220-224; E. FROMM, *Patología de la normalidad*, 122.

<sup>208</sup> Cf *El punto crucial: Ciencia, sociedad y cultura naciente*, Integral, Barcelona 1986.

<sup>209</sup> «La verdadera aportación básica de la física contemporánea remite por completo a la dicotomía que, en sus profundidades, parece tender a imponerse irremediabilmente entre el ser y el objeto, o entre la realidad y los fenómenos». «Los sentidos, el método experimental, incluso ayudados por la teoría, no pueden aclararnos con certeza aquello que se refiere a *lo que es*». (Cf *En busca de lo real. La visión de un físico*, Alianza, Madrid 1983, 216).

<sup>210</sup> Cf J. ROF CARBALLO-J. DEL AMO: *Terapéutica del hombre. El proceso radical del cambio*, DDB, Bilbao 1986, 166.

<sup>211</sup> Cf *o.c.*, Freeman & Co., Nueva York 1976.

<sup>212</sup> Rof Carballo insiste en la necesidad de cultivar el hemisferio cerebral derecho para complementar —mediante la intuición, la creatividad, la emotividad...— la capacidad de cálculo propia del hemisferio izquierdo. Cf *o.c.*, 58 y *passim*; *Fronteras del psicoanálisis*, DDB, Bilbao 1972.

<sup>213</sup> «Información» significa aquí «in-formación», configuración, donación de «forma» o estructura, entendida como principio de realidad y eficiencia.

<sup>214</sup> Cf *L'espace multidimensionnel*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal 1971, 11.

<sup>215</sup> Cf W. HEISENBERG, *Physik und Philosophie*, Ulstein, Frankfurt 1961, 118.

<sup>216</sup> Cf W. STROBL, *Introducción a la filosofía de las ciencias*, Revista Estudios, Madrid 1951, 191.

<sup>217</sup> Cf W. STROBL, *o.c.*, 80.

<sup>218</sup> Cf H. PRAT, *o.c.*, 15.

<sup>219</sup> Cf W. STROBL, *o.c.*, 67-68.

<sup>220</sup> Cf *o.c.*, 80.

<sup>221</sup> Cf HEISENBERG Y OTROS, *Cuestiones cuánticas*, Kairós, Barcelona 1987, 170. Para Kepler y Maxwell, las leyes naturales eran objeto de contemplación religiosa. Cf W. HEISENBERG, *Más allá de la física*, 240-242; A. FERNÁNDEZ-RAÑADA, *o.c.*, 182. Véase el texto de Kepler transcrito por Laín Entralgo y López Piñero en el *Panorama histórico de la ciencia moderna*, Guadarrama, Madrid 1963, 465-472.

<sup>222</sup> Cf A. FERNÁNDEZ-RAÑADA, *o.c.*, 232. El autor aduce testimonios muy elocuentes de grandes figuras de la ciencia, entre ellas los Premio Nobel R. Feynman y C. H. Townes. Este último, descubridor del máser y el láser, afirma que los campos de la ciencia y la religión «son actualmente mucho más similares y paralelos de lo que nuestra cultura supone», pues «la fe es esencial para un científico, que siempre debe estar comprometido íntimamente con la creencia en que hay orden en el universo y en que la mente humana puede entenderlo». Cf *o.c.*, 231-232. Ese orden es el que hace *inteligible* la realidad al hombre, lo cual supone un prodigio que nunca admiraremos bastante.

<sup>223</sup> Cf *Cuestiones cuánticas*, 212.

<sup>224</sup> Cf *Más allá de la física*, BAC, Madrid 1971, 240.

<sup>225</sup> Cf B. D'ESPAGNAT, *En busca de lo real*, 206.

<sup>226</sup> Cf *Die Welt in neuer Sicht*, 24-25.

<sup>227</sup> Cf *o.c.*, 5-7.

<sup>228</sup> Alianza, Madrid 1986, 425.

<sup>229</sup> Es bien sabido que, sin un conocimiento un tanto aquilatado de lo que es la experiencia religiosa, nadie —ni creyentes ni agnósticos— puede entender a fondo buena parte de la historia de la cultura, que es la génesis de cuanto somos cada uno de nosotros como personas y como seres sociales.

<sup>230</sup> Cf *Hacia un estilo integral de pensar. I. Estética*, Madrid 1975, 105-130. A. FEININGER, *Anatomía de la naturaleza*, Jano, Barcelona 1962. Exactamente, la «sección áurea» (o «número de oro») viene dada por esta proporción:  $(5+1):2 = 1: (5-1)/2$ , que equivale a 0,618:0,382. Cf W. TATARKIEWICZ, *History of Aesthetics*, Mouton, La Haya 1970, 72.

<sup>231</sup> Cf *Physikalische Blätter*, 14 (1958) 344.

<sup>232</sup> Cf *Más allá de la física*, 248.

<sup>233</sup> Cf A. S. EDDINGTON, *Space, time and gravitation*, Cambridge 1920, 202.

<sup>234</sup> Cf W. STROBL, *Introducción a la filosofía de las ciencias*, Estudios, Madrid 1963, 37. En todas sus obras, el Dr. Strobl pone en juego sus amplísimos conocimientos filosóficos y científicos para hacer patente la vinculación ineludible de toda la realidad con la realidad personal (la humana y la di-

vina). Cf *La realidad científica y su crítica filosófica*, Universidad de Navarra, Pamplona 1966, 323-360. Una bibliografía completa puede verse en el volumen-homenaje: *Verdad, percepción, inmortalidad*, Valencia 1995, 15-25.

<sup>235</sup> «Hoy no hay ni puede haber nada en la técnica que no esté perfectamente pensado y fundamentado científicamente. Esto pertenece también al gran cambio operado. Pero los grandes progresos se basaron siempre en conocimientos científicos, a menudo incluso muy abstractos» (Cf W. GERLACH, *Die Welt in neuer Sicht*, 7).

<sup>236</sup> Cf P. PASOLINI, *Las grandes ideas que han revolucionado la ciencia en el último siglo*. Ciudad Nueva, Madrid 1981, 186.

<sup>237</sup> Cf R. ALVARADO BALLESTER (ed.), *o.c.*, Professors World Peace Academy, Nueva York 1990, 92-95.

<sup>238</sup> Cf G. MARCEL, *Être et avoir*, Aubier, París 1935, (*Ser y tener*, Cristiandad, Madrid); E. FROMM, *¿Tener o ser?*, FCE, México 1980<sup>4</sup>.

<sup>239</sup> «Técnica» —procedente del griego *techné*, arte— significa el «conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte» (*Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua*). «Tecnología» —derivado de *techné* y *logos*, tratado— indica: 1) el «conjunto de los conocimientos propios de un oficio mecánico o arte industrial», 2) el «tratado de los términos técnicos» (ib). No es correcto, por tanto, decir que unos operarios «tienen una tecnología insuficiente» para indicar que su *técnica* no es depurada. Lo que está indicado es designar con el término «Tecnología» el área que estudia cuestiones relativas a la técnica y sus derivaciones de todo orden.

<sup>240</sup> Cf *o.c.*, 247-248.

<sup>241</sup> Cf *o.c.*, 130; W. GERLACH, *Die neue Physik und ihre geistesgeschichtliche Rolle in unserer Zeit*, en *Die Welt in neuer Sicht*, 5-23; A. FERNÁNDEZ RAÑADA, *Los muchos rostros de la ciencia*, Nobel, Oviedo 1995.

<sup>242</sup> Cf *Die Macht. Versuch einer Wegweisung*, Werkbund Würzburg 1951; *El poder*, en *Obras de Guardini I*, Cristiandad, Madrid 1981.

<sup>243</sup> Cf *Zum Weltbild der Physik*, Hirzel, Stuttgart 1958, 191-192. (*La imagen física del mundo*, BAC, Madrid 1958, 191-192).

<sup>244</sup> Cf W. STROBL, *Prólogo* a A. LÓPEZ QUINTÁS, *Metodología de lo suprasensible*, Madrid 1963, XII.

<sup>245</sup> Cf *Estética de las artes del ingeniero*, Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid 1976, 23-24.

<sup>246</sup> PPU, Barcelona 1987<sup>3</sup>, 89-95.

<sup>247</sup> Cf *Más allá de la física*, 128, 243.

<sup>248</sup> Véase, por ejemplo, F. CAPRA, *El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente*, Integral, Barcelona 1986.

<sup>249</sup> Cf *Briefe vom Comer See (Cartas del lago de Como)*, Matthias Grünewald, Maguncia 1927, 1959.

<sup>250</sup> Al inaugurar uno de sus magníficos puentes, le comenté al ingeniero Fernández Casado la satisfacción que me producía contemplar la armonía entre su obra y el entorno. «Es fruto del diálogo —me contestó sencillamente—. Antes de diseñar un puente, convivo con el paisaje en que va a ser situado, para que se hermane con él y no sea un elemento impuesto

desde fuera».

<sup>251</sup> Cf *Briefe vom Comer See (Cartas del lago de Como)*, M. Grünewald, Maguncia 1959, 87-89.

<sup>252</sup> Cf *El reto de la racionalidad*, Sígueme, Salamanca 1977, 176-177. «Sin duda, el mundo necesita de la ciencia —escribe Fernández Rañada—, pero también de algo más... La ciencia, por sí sola, no puede resolver los graves problemas de la humanidad..., pero esos problemas nunca se podrán resolver sin la ciencia. Ni siquiera llegarán a ser entendidos» (cf *o.c.*, 250).

<sup>253</sup> Cf *o.c.*, 177.

<sup>254</sup> Cf «Die Architektur der Mathematik», en *Physikalische Blätter* 17 (1961) 166.

<sup>255</sup> Apud W. STROBL, *Introducción a la filosofía de las ciencias*, 97.

<sup>256</sup> Cf W. STROBL, *o.c.*, 101.

<sup>257</sup> Cf N. BOURBAKI, *l.c.*, 214.

<sup>258</sup> Cf C. F. VON WEIZSÄCKER, *Historia de la naturaleza*, Rialp, Madrid 1962, 41.

<sup>259</sup> Cf W. STROBL, *o.c.*, 106.

<sup>260</sup> Cf *Metafísica* A 5, 98 5 b, 98 6 a.

<sup>261</sup> Cf *De libero arbitrio*, 2,16,41.

<sup>262</sup> Cf A. DE BRUYNE, *L'esthétique du moyen âge*, Instituto Superior de Filosofía, Lovaina, 1947; *Études d'Esthétique médiévale*, 3 vols., Ed. De Tempel, Brujas 1946; *Historia de la Estética*, 2 vols., BAC, Madrid 1963. W. TATARKIEWICZ, *History of Aesthetics*, 3 vols., Mouton, La Haya 1970. D. PEDOE, *La geometría en el arte*, Gustavo Gili, Barcelona 1979. A. WASFEL, *Los números y sus misterios*, Martínez Roca, Barcelona 1968.

<sup>263</sup> Cf *Más allá de la física*, 240. Sobre «La estética en la matemática», cf J. WISSINGER, *Wesenzüge des mathematischen Denkens*, en *Physikalische Blätter* 19 (1963) 4-70.

	<i>Págs.</i>
Prólogo .....	5
<b>Introducción</b> .....	7
Cómo hacer viable y eficaz la labor tutorial de cada profesor .....	8
El concepto de «estructura» .....	10
La capacidad creativa y destructiva del lenguaje .....	11
El pan y el vino, símbolos de amistad .....	15
Plan del libro .....	16
Necesidad de seguir un curso de formación .....	17
<b>1. Función del profesor-tutor según la LOGSE</b> .....	19
Principios de orientación e intervención educativa. En qué consiste la labor tutorial .....	19
Algunas líneas de acción tutorial y orientadora .....	24
Valoración de estas orientaciones pedagógicas .....	33
<b>2. Las cinco fases del proceso formativo</b> .....	35
Primera fase. Preparación para vivir hondamente la relación de encuentro .....	35
El encuentro supera el «vacío existencial» .....	36
El verdadero ideal del hombre es el encuentro .....	38
Formas distintas de unidad .....	39
Primera aproximación al concepto de creatividad .....	39
La creatividad y la superación de ciertos esquemas, vistos como dilemas .....	41
Cuatro distinciones decisivas .....	43
Segunda fase. La fecundidad de las experiencias reversibles y el encuentro .....	45
El encuentro, experiencia básica en la formación humana .....	47
Cómo descubre el niño la riqueza del encuentro .....	48
El lenguaje y el silencio, vehículos del encuentro .....	49

Tercera fase. El ejercicio de la creatividad pende del recto uso del lenguaje .....	51
Necesidad de expresarse con rigor .....	52
Una clase anti-manipuladora de ética .....	53
Cuarta fase. Los procesos de vértigo y de éxtasis .....	57
Necesidad de integrar aspectos distintos de la realidad .....	57
Es ineludible comprender bien los procesos de vértigo y éxtasis .....	60
Quinta fase. Vinculación de encuentro, creatividad y valores .....	62
Cómo se aprende el arte de integrar .....	63
La difícil tarea de conocer los valores .....	65
<b>3. Cómo pueden colaborar las distintas áreas en la formación integral de los alumnos .....</b>	<b>69</b>
Área 1ª: Lengua castellana y literatura .....	69
Lengua .....	69
Literatura .....	71
Área 2ª: Música .....	80
Área 3ª: Educación plástica y visual .....	95
Área 4ª: Educación física .....	106
Educación gimnástica .....	106
Educación deportiva .....	109
Área 5ª: Lenguas extranjeras .....	116
Área 6ª: Ciencias sociales, geografía e historia .....	121
El estudio de las realidades humanas exige un método peculiar .....	121
Geografía .....	125
Historia .....	132
Ciencias sociales .....	143
Área 7ª: Ciencias de la naturaleza .....	159
El método de la ciencia .....	159
Visión de la realidad en la Física actual .....	163
Los seres del universo, vistos como «nudos de relaciones» o «hiperespacios» .....	165
El orden preestablecido en el universo orienta a los investigadores .....	167
Relación entre la mente y la realidad .....	168
Relación entre teoría y práctica .....	170
Relación entre verdad y utilidad .....	171
Relación entre perfección orgánica y belleza .....	171
Relación entre la realidad física y la persona humana .....	172
Relación solidaria entre los diversos investigadores e inventores ..	173

El «principio cibernético»: entreverarse activamente para generar un estadio superior .....	174
La Ecología y la interrelación de diversos seres .....	175
Diversos casos de interrelación .....	176
Área 8ª: Tecnología .....	178
Repercusiones negativas de la técnica en la vida personal y social .....	178
Aspectos positivos de la técnica .....	182
Valoración global de la ciencia y la técnica .....	185
Área 9ª: Matemáticas .....	189
Epílogo .....	193
Notas .....	197