

ENSEÑANZA ESCOLAR Y FORMACIÓN HUMANA

LA CONVERSIÓN DE LOS PROFESORES EN FORMADORES

Alfonso López Quintás

PUERTO DE PALOS S.A.
Buenos Aires 2006

ÍNDICE

Prólogo

PRIMERA PARTE: MÉTODO PARA CONVERTIR A LOS PROFESORES EN FORMADORES

Capítulo 1. La conversión de los profesores en formadores

La experiencia del encuentro nos permite lograr la meta de la actividad formativa

Las tareas del educador o tutor

Papel de cada área en la formación de los alumnos

SEGUNDA PARTE: PODER FORMATIVO DE LAS DIVERSAS DISCIPLINAS

Capítulo 2. Letras, artes y filosofía

Lengua

Literatura

Lenguas extranjeras

Música

Educación plástica y visual

 La estructura de la obra de arte

 La obra de arte nos revela el carácter relacional de la belleza

 Frutos de la experiencia artística

Filosofía

Capítulo 3. Educación física

1. Educación gimnástica

2. Educación deportiva

Capítulo 4. Ciencias sociales, Geografía e Historia

El método específico de las Ciencias Humanas

Geografía

Historia

Ciencias Sociales

 Educación para la tolerancia

 Educación para la paz

 Educación para la comunicación y las relaciones sociales

 Educación para la salud

 La reflexión ética y la formación para el amor

Capítulo 5. Ciencias Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología

Ciencias Matemáticas

 El aprecio de las estructuras

- Valor formativo que encierra la estima de las estructuras
- Ciencias de la Naturaleza
 - El método de la ciencia
 - Visión de la realidad en la Física actual
 - Los seres del universo, vistos como "nudos de relaciones" o "hiperespacios"
 - El orden preestablecido en el universo orienta a los investigadores
 - Relación entre la mente y la realidad
 - Relación entre teoría y práctica
 - Relación entre verdad y utilidad
 - Relación entre perfección orgánica y belleza
 - Relación entre la realidad física y la persona humana
 - Relación solidaria entre los diversos investigadores e inventores
 - El "principio cibernético": entreverarse activamente para generar un estadio superior
 - La Ecología y la interrelación de diversos seres
 - Diversos casos de interrelación
- Tecnología
 - Repercusiones negativas de la técnica en la vida personal y social
 - Aspectos positivos de la técnica
 - Valoración global de la ciencia y la técnica

Apéndice. El pensamiento relacional fomenta el "espíritu abierto"

PRÓLOGO

Cada día se subraya más la necesidad de movilizar nuevas vías para incrementar la formación de niños y jóvenes, a los que nuestra sociedad ofrece múltiples posibilidades de todo orden y expone a inmensos riesgos. Para que sepan acoger tales posibilidades sin caer en los peligros que corren han de conocer de forma precisa las leyes del desarrollo humano. Con ello sabrán discernir lo que les ayuda a desarrollar su personalidad y lo que les impide hacerlo.

A esta tarea formativa deben colaborar eficazmente todas las áreas de conocimiento que son objeto de estudio en las distintas asignaturas o disciplinas escolares. Es un desperdicio injustificado consagrar miles de horas e ingentes recursos a transmitir a niños y jóvenes los contenidos de las disciplinas académicas y no sacar a ese esfuerzo el fruto debido en orden a su formación integral como personas.

Los análisis realizados en obras mías anteriores nos permiten diseñar un método eficaz para conseguir que la actividad *informativa* desempeñe también una función netamente *formativa*. La idea clave que me permitió elaborar este método fue la de *relación*, latente en el concepto de *encuentro*. Toda área de conocimiento que contribuya en alguna forma y desde su peculiar perspectiva a resaltar la importancia de estos dos conceptos afines contribuye de modo eficaz al propósito formativo del centro escolar, por las razones que luego se aducirán.

PRIMERA PARTE

MÉTODO PARA CONVERTIR A LOS PROFESORES EN FORMADORES

"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"
(Xavier Zubiri: *Sobre el hombre*, Alianza Editorial, Madrid 1986, p. 425)

CAPÍTULO 1

LA CONVERSIÓN DE LOS PROFESORES EN FORMADORES

Cada día necesitamos más *guías auténticos*, personas que se esfuercen en conocer a fondo lo que es la vida humana, las leyes de su desarrollo, el ideal que impulsa su crecimiento, y lo transmitan a otras personas de forma clara y decidida. Tales guías existen, pero no en el número que requiere la buena marcha de la sociedad actual.

La sociedad contemporánea sufre un peligroso desconcierto espiritual, que se agrava a diario debido a ciertas leyes que alteran el sentido profundo de instituciones básicas –como es el matrimonio–, a la tergiversación manipuladora de conceptos tan decisivos como libertad, independencia, amor..., a la falta de criterios sólidos en el enfoque de los problemas decisivos de la existencia.

Para formar debidamente la personalidad de niños y jóvenes en un ambiente social desconcertado se requiere tener ideas muy precisas acerca de lo que es la persona humana y cómo se desarrolla. Tales ideas se adquieren al descubrir las doce fases del proceso de desarrollo personal. Ese *descubrimiento múltiple* nos permite vivir una serie de *transfiguraciones* (el cambio de ciertos objetos en ámbitos, la superación de la actitud egoísta de dominio y manejo, la transformación de la mera vecindad en una relación de encuentro...). Estos ascensos a niveles superiores de realización nos producen admiración, gozo y entusiasmo. Entramos, con ello, en el ámbito de la *"Pedagogía de la admiración"*. Cuando un niño o un joven se

adentra en él, inicia una carrera de sucesivas elevaciones que lo llevarán a un estado de libertad interior y, por tanto, de madurez intelectual y espiritual.

Lo decisivo en la vida es elevarse del *nivel 1* al *nivel 2* y asentar éste en la roca firme del *nivel 3*. No debemos dedicar mucho tiempo a la crítica de la mentalidad dominante y a la defensa de las normas y los criterios que juzgamos necesarios para encauzar debidamente la vida. Hemos de apresurarnos a poner ante la vista de niños y jóvenes la grandeza que adquiere nuestra vida cuando la situamos en el nivel debido. Y ayudarles a ir descubriendo -con asombro- lo que este género de vida nos depara. Todo lo que la existencia nos ofrece se condensa en el acontecimiento del *encuentro*: encuentro del bebé con los padres y hermanos, encuentro con el paisaje, el aire y la luz, el agua y el viento, el sol y el firmamento, y, en un nivel superior, encuentro con las distintas clases de valores, con el prodigio del lenguaje y el silencio, la nobleza de un acto de entrega sacrificada, la hondura enigmática de un amor incondicional, el atractivo inefable de la belleza, la relación trascendente del hombre con el Creador, infinitamente distante y, a la vez, entrañablemente íntimo.

Suscitar el respeto, la estima y la admiración ante lo auténticamente valioso es el punto de partida de toda formación humana sólida. La impresión de asombro que nos produce lo valioso, cuando se nos manifiesta de forma luminosa -y se nos muestra, por tanto, en su *verdad*-, es una fuente de entusiasmo y buen ánimo para toda la vida. Esa verdad esplendorosa de lo admirable se nos revela en forma de *belleza*. Ésta es la forma de *belleza que salvará al mundo*¹, pues lo encamina por la ruta del ascenso a lo que construye nuestra existencia y la realiza cabalmente.

La experiencia del encuentro nos permite lograr la meta de la actividad formativa

En varias leyes de educación recientes se fija como meta de los centros escolares formar a los alumnos para la paz, la tolerancia, la salud, la prevención de adicciones patológicas, el amor, la convivencia, la expresión justa, el razonamiento coherente, la toma reflexiva de decisiones... Tales objetivos no se logran -como se ha creído- con el mero hecho de que los profesores traten estos temas en algún momento de sus clases. La clarificación de esas cuestiones sólo puede realizarse a la luz de un análisis bien articulado del proceso humano de desarrollo. No olvidemos que, en todo

¹ Aludo a la conocida afirmación de Fedor Dostoiewski de que “la belleza salvará al mundo” (*El idiota*, III, cap. V). Como se explica en la obra *El poder transfigurador del arte* (Biblioteca Digital, Universidad Francisco de Vitoria, Madrid 2019), el autor alude, en concreto, a la belleza de la figura humano-divina de Jesús.

razonamiento coherente, cada tema colabora con los demás a crear un *campo de iluminación*, en el que todos obtienen la debida luz. Veámoslo a través de cinco ejemplos.

1. La educación para la paz y la tolerancia. ¿Cómo formar a niños y jóvenes de modo que sean tolerantes y pacíficos *en sentido profundo*? A mi entender, tal forma sólo es posible si despertamos en ellos el entusiasmo por la unidad y el amor incondicional a la verdad.

- La paz no implica solamente la ausencia de conflictos; supone la creación positiva de vínculos de convivencia. Esta actitud creativa implica sacrificios, que sólo podemos realizar a impulsos del afán de crear unidad.
- La tolerancia no se reduce a la mera aceptación de cualquier idea o conducta. Eso sería *indiferencia*, y no implicaría creatividad alguna y, por tanto, desarrollo de la personalidad y fundación de verdadera vida comunitaria. La tolerancia auténtica supone estima del otro, de las cualidades que pueda tener en orden a clarificar una cuestión o un modo de conducta. Ser tolerante es estar dispuesto a *buscar la verdad en común*, con independencia de todo interés partidista.

Esta voluntad incondicional de vivir en la verdad, de la verdad y para la verdad suscita en nosotros una actitud de sencillez, que nos lleva a admitir que, cuando conocemos algo, estamos *en la verdad* pero no *en la verdad toda*. Veo a mi amigo Juan por la calle y le doy la mano para saludarle. Al hacerlo, me encuentro con "todo Juan", pero no con "Juan todo". Es la persona de Juan la que me sale al encuentro, no sólo su mano o su mirada. Pero no todas las vertientes de la vida de Juan se me hacen presentes. Algo análogo sucede con la verdad. A veces estamos seguros de conocer algo de verdad, y tenemos razón en defender esa verdad con firmeza y tesón. Pero erraríamos si pensáramos que conocemos de modo *exhaustivo* esa cuestión. De aquí se deduce que la verdad plena no podemos encontrarla a solas, sino en comunidad. Necesitamos de los demás para ir conociendo la realidad desde más y más perspectivas.

Para garantizar la tolerancia no bastan unos "mínimos éticos". Se necesita amar incondicionalmente la verdad –lo cual es un "máximo"–, y estimar al otro y colaborar con él, aunque sea nuestro adversario en una determinada circunstancia. Esta apertura de espíritu constituye otro máximo. Si queremos elevar a los alumnos a esta alta cota de convivencia, no debemos limitarnos a proclamar ante ellos la excelencia del espíritu tolerante. Debemos ayudarles a descubrir que el otro es una "realidad abierta", es decir,

un *ámbito* que nos ofrece determinadas posibilidades para que las asumamos activamente al tiempo que le ofrecemos las nuestras. Tal interacción fecunda supone una "experiencia reversible", que es de por sí receptiva y activa a la vez. Esta actitud de reciprocidad es la quintaesencia de la verdadera tolerancia. Puede un niño no haber oído nunca la palabra "tolerancia"; si realiza experiencias reversibles, es tolerante en el sentido más profundo del vocablo. Como sabemos, las experiencias reversibles se dan en el *nivel 2*, el del respeto, la estima y la colaboración. Es el lugar por excelencia de la actitud tolerante.

2. La educación para la libertad auténtica. Si soy respetuoso con la realidad porque soy sencillo, dejo que la realidad se vaya manifestando tal como es en todas sus implicaciones, y estoy abierto a recibir las posibilidades que me ofrezca. Al recibir activamente tales posibilidades, despliego una actividad creativa, soy *libre para ser creativo*. Me atengo a la realidad, tal como se me manifiesta. Esta manifestación de la realidad es su *verdad*. Al atenerme -u *obligarme*, en el sentido etimológico de "vincularme profundamente"- a la verdad de cada realidad (lo que es, las exigencias que me plantea, las posibilidades que me ofrece...), me veo *promocionado* por ella, no *coaccionado*. Debo, ciertamente, acotar mi "libertad de maniobra" (que pertenece al *nivel 1*), pero me muevo con seguridad y eficacia en mis actividades creativas (*nivel 2*). Soy, por tanto, libre con "libertad creativa". Cuando nos movemos en el *nivel 2*, podemos decir con todo rigor que la *verdad nos hace libres*. Reconozco libremente la autoridad que la verdad tiene sobre mí en cuanto me promociona como persona, aunque no tenga mando o poder coercitivo.

Educar para la libertad no es viable si se confunde la "libertad de maniobra" con la "libertad creativa" por no distinguir debidamente los niveles 1 y 2. Todas las aportaciones que se quieran hacer a la formación de los niños y los jóvenes deben estar encuadradas en el proceso de descubrimiento de las doce fases del desarrollo humano. Dentro de él adquieren verdadero sentido y plena eficacia.

3. La educación para la salud. Educar para la salud es imposible si no se aprende antes a descubrir los diferentes valores y jerarquizarlos. Lo agradable, por ejemplo, es un valor, pero lo es no sólo porque nos satisface sino porque detecta valores más altos y nos remite a ellos. Mi salud es un valor más alto que el agrado que me proporciona un alimento sabroso. Pero tampoco la salud es el valor supremo. Consagrar las fuerzas que me otorga una buena salud a cuidar a un enfermo encierra un valor todavía más alto. Si tal servicio lo realizo porque soy consciente de que fundar unidad es una ley de todo el universo, su valor adquiere un matiz peculiar que lo enriquece

sobremanera. Un creyente que vea el cosmos como fruto de un acto amoroso del Creador y considere que, al crear unidad, proseguimos su labor creadora y cerramos el círculo de amor del universo, dando a éste su máxima dignidad y poniéndolo en verdad, confiere a sus actos de servicio y a sus relaciones de convivencia un valor supremo.

Si sabemos conceder a la salud el rango que le compete, no dudaremos en hacer sacrificios para cultivarla, sabiendo que, además de ser gratificante para nosotros, puede actuar de peldaño para lograr valores todavía más relevantes. Sin esta disposición gozosa al sacrificio -bien entendido-, no prestaremos atención a cuanto se nos diga sobre la necesidad de cuidar debidamente la salud.

4. La educación para la prevención de adicciones. En el cuidado de la salud juega un papel decisivo la prevención de toda clase de adicciones patológicas. Para fomentar esa labor preventiva se han creado asociaciones beneméritas que llevan a cabo una labor intensa: preparan diversos materiales (películas, novelas, cuentos..., que tratan, de forma más o menos directa, algún valor relevante) y los distribuyen en multitud de colegios a fin de que los alumnos conozcan los grandes valores y los asuman personalmente. En algunos casos, es de lamentar que tales materiales -muy cuidados en cuanto a la forma- no reporten los beneficios que eran de esperar. Tal fracaso podía haberse previsto, porque la ingente labor realizada carece de un método adecuado a la meta que persigue. Los folletos que acompañan a tales materiales ofrecen toda clase de indicaciones eruditas, pero no dan las claves para extraer de las historias narradas el fruto debido en orden a la formación de niños y jóvenes. Esto lleva a muchos colegios a no utilizar esos materiales como medio educativo. A mi modo de ver, los materiales que se ofrezcan deben tener como meta aumentar en niños y jóvenes la capacidad de discernir, por su cuenta, cómo han de orientar su conducta si quieren crecer como personas y ser felices.

La metodología adecuada actualmente para formar a niños y jóvenes no es la que se dirige a "enseñarles valores", "comunicarles una serie de principios morales" y "darles pautas de conducta", sino la que les ayuda a "descubrir todo ello por sí mismos". Respecto a la prevención de adicciones, esta metodología se dirige a lograr que los alumnos descubran, por sí mismos, -con la ayuda, naturalmente, del educador- que los procesos de vértigo halagan al principio, no les exigen nada, les prometen una rápida y conmovedora plenitud y, al final, les quitan todo. Lo contrario sucede con el proceso de éxtasis, que al principio es muy exigente, lo promete todo y acaba dándolo al final.

Cuando, a través del análisis de películas o relatos literarios, se consigue que niños y jóvenes -en sus niveles respectivos- distingan

con claridad los procesos de vértigo y de éxtasis, se logra que ganen la perspectiva necesaria para ver películas y leer obras literarias con penetración suficiente para prever a dónde se encamina cada uno de los personajes. No sólo se hacen cargo de lo que se narra en esas obras; toman altura y determinan la conveniencia o la peligrosidad de ciertas actitudes y acciones. Se observa a menudo que luego utilizan, en sus conversaciones privadas, los conceptos clave expuestos en esos talleres y los aplican acertadamente a su vida cotidiana. Esta familiaridad con la teoría del vértigo y el éxtasis resulta decisiva en su formación porque les permite orientarse en la vida con rapidez y hondura.

Numerosos alumnos han confesado que este método les ha permitido dar un salto a un nivel superior de conocimiento, a una nueva forma de ver la vida y situarse ante las decisiones cotidianas. "Ahora ya no necesito -ha manifestado más de uno- que me digan en pormenor lo que debo hacer en tal o cual situación. Lo descubro yo mismo". Esta es la meta de todo educador: conseguir que los alumnos se sientan capaces de discernir con seguridad lo que les conviene hacer y lo que han de evitar.

Actualmente, niños y jóvenes se ven acosados a diario por multitud de ideas, opiniones, imágenes y orientaciones a menudo opuestas, y no les resulta fácil discernir lo que les ayuda a construir su personalidad y lo que provoca su bloqueo. Necesitan, urgentemente, claves de orientación que les den luz, seguridad en sí mismos, capacidad de distinguir los maestros y los embaucadores. Si salen de las aulas preparados de esta forma, realizarán una labor muy positiva en la sociedad, porque serán buenos guías de sí mismos y de otros. Este auténtico liderazgo cultural repercute en la vida social de forma extraordinariamente benéfica².

5. La educación para el amor. El amor personal auténtico se da, como toda forma de encuentro, en el *nivel 2*. La mera pasión acontece en el *nivel 1*. El amor personal no es producto de un instinto (*nivel 1*); es fruto de una actitud creativa (*nivel 2*), como queda ampliamente de manifiesto en mi obra *La formación para el amor*³.

Estos cinco ejemplos nos muestran que hay diversas modalidades de actividad educativa, y es útil informar a los alumnos sobre sus características y su importancia. Pero tal información apenas les ayudará a formarse como personas si previamente no se les ayuda a elevarse al *nivel 2 de realidad y de conducta*. De ahí que los denominados "valores transversales" deban ser analizados a la luz

² Este tema es tratado con amplitud en mi obra *Liderazgo creativo. Hacia el logro de la excelencia personal*, Nobel, Oviedo 2004 y en Biblioteca Digital, Universidad Francisco de Vitoria, Madrid 2019.

³ o. c. Biblioteca Digital, Universidad Francisco de Vitoria, Madrid 2019.

que brota en nuestra mente cuando realizamos los doce descubrimientos descritos en la obra *Descubrir la grandeza de la vida*⁴ y experimentamos las transfiguraciones que acontecen al subir del *nivel 1* al *nivel 2*. Pueden los profesores hablar una vez y otra de tales valores desde sus perspectivas peculiares, pero no lograrán nada sólido si no dejan patente la función que ejerce cada uno en nuestro proceso de desarrollo personal.

Mostrar este nexo entre los valores y el crecimiento personal es la tarea específica de los tutores o formadores. No es aconsejable, por ello, identificar la labor tutorial con la "enseñanza de valores". Los valores no podemos "enseñarlos", al modo como se enseña un contenido que no compromete a quien se hace cargo de él, por ejemplo los ríos de un país; hemos de ayudar a niños y jóvenes a adentrarse en su área de irradiación a medida que realizan los doce descubrimientos de forma creativa, ascendiendo del nivel 1 al 2, del 2 al 3, e incluso al 4, en el caso de los creyentes. Al descubrir el ideal de la unidad y optar decididamente por él, los alumnos logran captar por dentro la riqueza interna de los grandes valores.

Formar a los alumnos significa orientarlos hacia la realización plena de su vida personal, que implica cumplir las exigencias del encuentro, asumir los frutos que de él se desprenden y realizar los siete descubrimientos que se derivan de la opción por el ideal de la unidad⁵. No tiene sentido ofrecer a los alumnos explicaciones teóricas sobre ciertos valores –por excelentes que sean– si no se les ayuda a preparar el ánimo para responder a su apelación.

Esa preparación se adquiere a medida que se realiza el encuentro personal con las realidades valiosas del entorno. Los valores de estas realidades se nos patentizan en nuestro encuentro con ellas. De aquí se deriva que es la realidad misma de cada alumno la que pone de manifiesto qué valores juegan un papel destacado en su despliegue personal. Cuando el alumno advierte que ciertos valores se *hacer valer* en su vida *por su interna fecundidad*, pone sumo empeño en asumirlos activamente, es decir, creativamente. No tiene, pues, sentido que una autoridad le marque desde fuera los valores que ha de analizar en las aulas.

Las tareas del educador o tutor

Las leyes de educación suelen fijar a los tutores o formadores una serie de tareas relativas al conocimiento, las actitudes y los procedimientos. Esta clasificación indujo, alguna vez, a pensar que se

⁴ Desclée de Brouwer, Bilbao ²2011, págs. 27-93.

⁵ Me refiero a los descubrimientos que forman la copa del gráfico que figura en la obra *Descubrir la grandeza de la vida*, o. c., pág. 35.

trata de tareas consecutivas, relativas a diversas vertientes de la vida humana: la teórica, la actitudinal y la operativa. A la luz de la idea de formación expuesta en *Descubrir la grandeza de la vida* observamos que estas tareas se implican unas a otras y se complementan.

El ser humano vive como persona y se desarrolla cuando se mueve en el *nivel 2* y crea toda suerte de relaciones de encuentro. Pero estas relaciones no sólo exigen *conocer* la realidad con la que uno desea encontrarse, sino vibrar con los valores que nos ofrece -lo cual implica movilizar el *sentimiento*- y asumir activamente las posibilidades que estos valores nos otorgan, lo cual supone una *voluntad de compromiso y participación*. No debemos prestar atención a los conceptos, los procedimientos y las actitudes sencillamente porque así lo determina el legislador, sino porque viene exigido por las realidades que constituyen el auténtico "entorno vital" del ser humano. Si planteamos con la debida profundidad los temas básicos de las distintas áreas de conocimiento, realizamos las tres tareas que marcan las leyes educativas (las cognoscitivas, las actitudinales y las procedimentales) de forma espontánea, por exigencia de los asuntos tratados. Veámoslo un poco más de cerca.

1. *Educar* es una tarea más amplia y profunda que *instruir* y *adiestrar*. Significa ayudar a los alumnos a configurar su personalidad entrando en relación receptiva y activa, a la par, con cuanto les otorga posibilidades valiosas. Se educa a la persona entera, no sólo la inteligencia, la voluntad, el sentimiento, la capacidad creativa, la identidad social... La persona -con todas sus vertientes- va cobrando la "imagen" y la "forma" que le son propias a medida que se entrelaza con otros ámbitos de realidad y da lugar a modos diversos de encuentro.

Todos los saberes que imparten las diversas disciplinas han de ser orientados al *encuentro*, a impulsos del *ideal de la unidad*. Así, por ejemplo, las Ciencias Naturales ayudan a los alumnos a comprender las diversas funciones que ejercen en el cosmos el océano, las nubes, el viento, la lluvia, la tierra, el sol... Estos conocimientos permiten al alumno comprender el ciclo de la siembra y la cosecha, y ver una espiga de trigo y un racimo de uvas como el "fruto" de la confluencia de multitud de realidades entre sí y con el esfuerzo del campesino que deposita confiadamente unas semillas en la madre tierra. Las Ciencias Naturales no hablan de *valores éticos*, pero hacen posible algo tan valioso como es el pensamiento *relacional*, que descubre el *simbolismo* de dos frutos sobresalientes de la tierra: el pan y el vino. El conocimiento simbólico tiene un carácter *sapiencial*; es una forma de sabiduría que aúna todos los recursos que tiene el ser humano para abrirse a las realidades complejas, desbordantes de sentido.

2. Para ayudar a los alumnos a configurar la personalidad, el tutor debe conocer con precisión *el lenguaje propio de la vida creativa* y saber qué significan la lealtad y la perfidia, el vértigo y el éxtasis, el amor y el odio, el agradecimiento y el resentimiento, la mendacidad y la veracidad...

- ¿Cuál es el significado preciso del *agradecimiento* y de su antónimo, el *resentimiento*? Tanto en la vida ética como en la religiosa, ambas actitudes juegan un papel decisivo. Al agradecer un acto de benevolencia que alguien ha realizado conmigo, indico que estoy dispuesto a crear con él una relación semejante en cuanto a generosidad. Esta actitud *creativa* es la que confiere suma importancia al acto de agradecimiento, que puede parecer efímero, pero permanece como principio inspirador de mis actos. Mi vida me ha venido dada mediante una llamada generosa. Ser agradecido con mis padres significa estar dispuesto a crear incesantemente con ellos una relación de amor oblativo.
- ¿Qué función ejerce la mendacidad en mi desarrollo personal? Romano Guardini afirma que "la verdad nos sana; la mentira nos enferma"⁶. El formador debe saber que una de las condiciones del encuentro es la confianza, y ésta se anula cuando una persona no se manifiesta verazmente. La mentira destruye la posibilidad del encuentro y bloquea el desarrollo de la persona; la descentra y debilita; la enferma.

3. En el desarrollo de la personalidad humana desempeña una función decisiva el *ideal*, el valor que constituye la meta que da sentido a nuestra vida y el impulso que la mueve. Una de las tareas básicas del educador es motivar al alumno para que busque el ideal auténtico con empeño y opte por él de forma incondicional. La vida humana es, de por sí, dinámica; tiene que estar configurándose sin cesar, inspirada por su vocación y su misión. Su *misión* básica consiste en realizar el valor supremo de la vida, al que se siente "vocada" o *llamada*. El dinamismo que nos permite troquelar nuestra personalidad nos viene dado por el ideal verdadero, que -según vimos- es el *ideal de la unidad*.

Las distintas disciplinas escolares ayudan al alumno a descubrir el ideal auténtico a medida que le ponen de manifiesto la importancia de la relación en todos los estratos de la naturaleza.

4. Al ayudar al alumno a optar por el ideal verdadero, el tutor realiza dos de sus tareas más relevantes: 1) favorecer el logro de la identidad y la madurez personales, 2) incrementar la interacción de quienes integran la familia educativa y su participación entusiasta en

⁶ *El poder*, Cristiandad, Madrid 1982, p. 77. (Versión original: *Die Macht*, werkbund, Würzburg ⁴1957).

las tareas comunes. Sólo cuando un niño o un joven asume personalmente el ideal de la unidad, se percata de que para crecer como persona debe crear vida comunitaria, y para ello ha de asumir activamente las posibilidades que le ofrece el entorno. Esa forma de recepción activa define la actitud creativa y participativa, y da lugar a modos entrañables de unión. Mientras el alumno no opta por el ideal de la unidad –y, consiguientemente, de la justicia, la bondad y la belleza-, se mueve en el *nivel 1*, con una actitud de dominio, posesión, manejo y disfrute. Le falta la actitud de respeto, estima y colaboración que hace posible el encuentro y la participación. Esta actividad creadora es propia del *nivel 2*.

Pueden los formadores pronunciar bellas alocuciones sobre la participación, la unión mutua, la madurez personal y otros temas básicos de la tarea educativa. Si no consiguen que el alumno se persuada de que necesita dar el salto al *nivel 2* y transformar sus actitudes ante el entorno, sus palabras serán vanas, ineficaces pedagógicamente, por la razón profunda de que desde un nivel inferior no se entiende nada de lo que acontece en un nivel superior. El alumno tenderá, por ejemplo, a rebajar el concepto de “participación” al *nivel 1*, y lo reducirá al hecho de tomar parte en alguna realidad que puede dividirse y repartirse, por ejemplo una tarta, que toca a menos según haya más participantes y se consume con mayor rapidez. La participación propia del *nivel 2* implica una actitud creativa. Por eso, al aumentar el número de participantes, se incrementa el valor de aquello en que participan.

5. La misma necesidad de movernos en el *nivel 2* se da respecto a otras tareas encomendadas a los educadores:

- a) Dar una acogida cordial a los alumnos, organizar con ellos diferentes fiestas y viajes, con objeto de fomentar la convivencia, el conocimiento mutuo, el amor a la vida escolar. Todo ello sólo resulta verdaderamente *formativo*, además de sugestivo, para quienes vivan en el *nivel 2*, o aspiren a ello. Lo mismo sucede con las tareas siguientes.
- b) Enseñar a los alumnos a convivir, a ser solidarios y sociales al tiempo que fomentan la identidad personal y la sana independencia de criterio e iniciativa.
- c) Dar claves a niños y jóvenes para que se ajusten al entorno de forma activa y libre, tomando decisiones con distancia de perspectiva, sobrevolando la vida y jerarquizando debidamente los valores.
- d) Ejercitarlos en el arte de “aprender a aprender”, de tener la destreza intelectual necesaria para asimilar las diversas disciplinas por cuenta propia, con capacidad de iniciativa. Cada área de conocimiento desarrolla una técnica especial que permite abordar con éxito las cuestiones que aborda.

Aparte de estas técnicas de estudio, los profesores deben ayudar a los alumnos a pensar de forma aquilatada las grandes cuestiones que plantea nuestra vida personal, los problemas éticos básicos.

- e) Adentrar a los alumnos en el mundo del ejercicio físico y el deporte. Además de lo dicho anteriormente sobre el tema de la salud, conviene tener en cuenta que la práctica del deporte sólo promueve una formación humana equilibrada si se la entiende como una actividad creativa (*nivel 2*), no como una mera competición (*nivel 1*). La falta de un planteamiento adecuado puede anular de raíz la fecundidad educativa de actividades que absorben mucho tiempo e ingentes recursos económicos.

Papel de cada área en la formación de los alumnos

Hemos visto que los alumnos se van formando a medida que descubren las doce fases del proceso de crecimiento personal y se hacen cargo de los distintos niveles de realidad y de conducta en que pueden moverse. Para ejercer papel de formador, además de informador, cada profesor ha de sacar partido a su disciplina para clarificar lo mejor posible el sentido de los conceptos decisivos en dicho proceso formativo: *ámbito, experiencia reversible, encuentro, valores, virtudes, ideal de la unidad, libertad creativa, sentido, creatividad, pensamiento relacional, lenguaje y silencio, vértigo y éxtasis, afectividad...*

En la citada obra *Descubrir la grandeza de la vida* queda de manifiesto que estos conceptos reciben su valor y su sentido de uno básico: la *relación*. Para ser formativa, cada disciplina debe ayudar a los alumnos a descubrir el valor de la relación, asombrarse de su fecundidad y constatarla en las múltiples realidades que pueblan el universo y en las que tejen el mundo cultural. Un ejemplo nos pondrá ante los ojos nítidamente el poder formativo de cinco disciplinas. Esta experiencia puede ser realizada, asimismo, con otras áreas de conocimiento.

1. Las *Matemáticas* tienen por cometido la creación de estructuras. Toda estructura implica una ordenación de diversos elementos. Esta forma de *orden*, configurado por la mente humana, presenta una afinidad enigmática con el orden que rige el universo y permite expresarlo en lenguaje matemático. Los grandes pioneros de la ciencia –Johannes Kepler, por ejemplo– se extenuaron buscando las fórmulas que permiten comprender y expresar la constitución íntima del universo por la convicción de que éste fue configurado de forma *ordenada*. Por eso, eminentes científicos contemporáneos –entre ellos, Albert Einstein, Max Planck y Werner Heisenberg– no

tuvieron reparo en afirmar que es imposible investigar científicamente el mundo sin el respaldo último de la fe religiosa⁷.

El profesor de matemáticas debe enseñar a operar con las estructuras: resolver una ecuación, interpretar una fórmula, realizar una integral o una derivada... Al mismo tiempo, ha de subrayar el *poderío* de tales estructuras -que permiten dar razón de la marcha de la naturaleza-, y la *belleza* que la armonía interna les otorga. Para Kepler, "la geometría es el arquetipo de la belleza del mundo". Al recibir el Premio Nobel, Chen Ning Yang hizo la siguiente declaración: "*Permítanme ustedes 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 tenga un orden*"⁸.

En esta línea, el gran científico Henri Poincaré escribe en su obra *La valeur de la science*:

*"Más allá de la belleza sensible, coloreada y sonora, debida al centelleo de las apariencias, única que el bárbaro conoce, la ciencia nos revela una belleza superior, una belleza inteligible, únicamente accesible -diría Platón- 'a los ojos del alma', debida al orden armonioso de las partes, a la correspondencia de las relaciones entre ellas, a la eutritmia de las proporciones, a las formas y a los números"*⁹. "... El goce estético de la matemática -afirma el matemático Miguel de Guzmán- se encuentra en el mundo de la armonía intelectual, y así su percepción requiere una preparación inicial tanto mayor cuanto más elevado sea el objeto que se presenta"¹⁰.

Si se orienta así el curso de Matemáticas, el alumno lo termina firmemente convencido de que algo muy hondo late en el concepto de relación.

2. El profesor de *Ciencias físicas* destaca -con palabras del físico atómico canadiense Henri Prat- que "la materia no es más que energía 'dotada de forma', *informada*; es energía que adquirió una estructura"¹¹. Ello permitió decir al famoso físico inglés A. S. Eddington: "*Dadme un mundo -un mundo con relaciones- y crearé materia y movimiento*"¹².

⁷ W. Heisenberg, M. Planck y otros: *Cuestiones cuánticas*, Kairós, Barcelona 1987, p. 170.

⁸ *Physikalische Blätter*, 14 (1958) 344.

⁹ Apud Inés M. Gómez-Chacón: "Valores y conocimiento matemático", en *Diálogo filosófico* 62 (2005) 297.

¹⁰ Apud Inés M. Gómez-Chacón: *L. cit.*, p. 300.

¹¹ *L'univers multidimensionnel*, Les Presses de l'université de Montréal, Montréal 1971, p. 15.

¹² *Space, time and gravitation*, Cambridge 1920, p. 202.

El alumno empieza a pensar seriamente que la relación no afecta de forma *accidental* a cada uno de los seres; decide la existencia de los mismos.

3. La *Historia del arte* nos enseña que la maravilla del arte griego se debe al descubrimiento de que la belleza es debida a la *armonía*, y ésta se logra conjuntando la *proporción* y la *medida*. Subes a la Acrópolis ateniense y admiras, en la explanada, la grave majestuosidad del Partenón. Te asombra su armonía, admiras su equilibrio y dejas que la vista se complazca en el halo de sereno poderío que irradia. Luego descubres que esa armonía responde a un cálculo preciso de la interrelación de toda la obra con la figura humana (que se toma como *canon* o *medida*) y de las distintas partes de la obra entre sí (*proporción*). La altura de las columnas, por ser dóricas, es 16 veces mayor que el radio de la base, que es considerado como módulo. La anchura del triglifo y de la metopa se halla en una proporción de 1 a 1,6. Hasta los pormenores más exigüos guardan proporción entre sí.

Algo semejante cabe decir de las obras esculturales, por ejemplo la Venus de Milo y el Apolo del Belvedere. Sus dimensiones guardan relación con las de la figura humana, son *medidas* o *mesuradas* por ésta. Pero también las dimensiones de cada una de sus partes tienen una medida interior porque están *proporcionadas* entre sí conforme a ciertos cánones generadores de belleza. Los artistas griegos advirtieron que, si se divide una superficie en dos partes, de la cual una ocupe el 0,382 del conjunto y la otra el 0,618 -o bien, el 0,528 y el 0,472- el efecto resultante es de gran equilibrio y belleza. Las proporciones de la Venus fueron calculadas de esta forma. Se dividió su figura en dos partes: desde la coronilla de la cabeza hasta el ombligo, y desde aquí hasta la planta del pie. Esta segunda parte abarca el 0,618 de la longitud total. La otra se reduce al 0,382. Cada una de estas dimensiones es subdividida en otras dos: de la coronilla de la cabeza hasta el arranque del cuello, y de aquí al ombligo. La primera parte abarca el 0,472, y la segunda el 0,528. Cada una vuelve a dividirse, de forma que hasta la parte más diminuta del cuerpo queda sometida a proporción mutua.

Esta relación proporcional -determinada por la llamada "sección áurea" o "número de oro"- no se ve pero se siente. Es una realidad de tipo distinto a la del material de que está compuesta la obra, pero no es menos real. Es tan real que, merced a ella, esos productos del ingenio humano se convierten en *campos expresivos* llenos de *armonía*. Tales campos son *ámbitos*, no meros objetos. Estas obras pesan, ocupan un lugar, tienen límites precisos, ofrecen resistencia, pueden ser tocadas, desplazadas, vendidas... Pero superan con mucho el nivel de los meros objetos -*nivel 1*-. Son puntos de

irradiación de belleza, de armonía, de expresividad y simbolismo...
-nivel 2-.

Este criterio de la belleza fue extendido por los griegos a todos los aspectos de la vida humana: el urbanístico, el político, el moral... Una acción moral es bella si es equilibrada, mesurada, armónica.

Al final del curso, el alumno se ve sumergido gozosamente en el sugestivo mundo del arte y sobrecogido por el poder que tiene la relación de "engendrar obras en la belleza" -como decía Platón- y convertir la vida humana en algo digno de ser amado.

4. Lo dicho acerca de la importancia de la relación -del entrecruzamiento de ámbitos de realidad o encuentro- halla en *la música* una confirmación inmediata, vivaz e impresionante. La música comienza con la relación y crea sus espléndidos edificios sonoros a base de interrelaciones. El ritmo surge al interrelacionar diversos sonidos y dar lugar a "intervalos". Esta interrelación rítmica da origen a la melodía. Diversas melodías superpuestas permitieron descubrir el fenómeno sorprendente de la armonía. Todo en la música es relación. Al oír el primer tema de una obra, vibramos con la obra entera. Al entrar en contacto con los materiales sonoros, presentimos los otros siete niveles de la composición: los sonidos intervinculados, la estructura que los ensambla, los ámbitos que expresa la obra, el mundo cultural que inspiró su estilo, la situación vital para la que fue compuesta la obra, la relación de ésta con un intérprete cualificado, la emotividad que suscita. La música nos insta a no quedarnos en los valores inmediatos sino a trascenderlos hacia las realidades a las que remiten. Aprendemos, así, a dotar nuestra inteligencia de las tres condiciones de la madurez: *largo alcance, amplitud y profundidad*.

Por el mero hecho de practicar la música, se cultiva la vida del espíritu -con lo cual se promueve la auténtica *cultura*-, sencillamente porque sentimos vivamente la importancia de la relación para crear formas perfectas y engendrar la más alta belleza¹³.

5. Cuando un alumno así formado en las diferentes áreas de conocimiento asista a clase de *Ética* o *Formación humana* y oiga explicar al profesor que somos "seres de encuentro" y nuestro verdadero ideal es el de la unidad, dirá para sus adentros espontáneamente: "¡Pues claro! ¿Cómo iba a ser de otro modo si todo el universo está fundado en la relación y nuestras obras culturales más excelsas son tramas de relaciones?" Al oír que, para crecer como personas, debemos vincular libertad y normas, libertad y

¹³ Estas ideas son ampliamente expuestas en mi obra *Poder formativo de la música. Estética musical*, Rivera Ediciones, Valencia ²2010, y en Biblioteca Digital, Universidad Francisco de Vitoria, Madrid 2019.

estructuras, autonomía y heteronomía, independencia y solidaridad..., el alumno no se dejará llevar por la tendencia actual a considerar las estructuras y las normas como una camisa de fuerza impuesta a la espontaneidad creadora de la conducta humana. Sabrá entender esos esquemas como *contrastes*, no como *dilemas*, pues aprendió en diversas disciplinas que la estructura, bien entendida, es principio de vida -de fuerza y solidez, de elegancia y levedad-, y la norma -si es juiciosa y fecunda- ofrece un cauce a la libertad humana para desplegarse airoosamente.

Vemos que, merced a este método, las enseñanzas de los profesores se conectan en el espíritu del alumno merced al hilo conductor de la categoría de relación. Además de transmitir unas enseñanzas, los profesores irradian un espíritu peculiar, un modo positivo de ver la realidad, una perspectiva lúcida desde la cual puede el alumno penetrar en el reducto último de la existencia. Esa perspectiva es la propia del *pensamiento relacional*. A partir de ella es posible levantar todo el edificio de la formación humana, pues, al ejercitar esa forma de pensamiento, nos preparamos para descubrir que la meta -y, a la vez, el impulso- de nuestra existencia personal es el *ideal de la unidad*.

De modo semejante a lo que sucede con el concepto de relación, los otros conceptos que deciden la marcha del proceso de crecimiento personal pueden ser clarificados por las distintas áreas de conocimiento. Si los profesores arrojan luz sobre ellos, prestan una ayuda inestimable al profesor de ética, que debe vivir con los alumnos el proceso de desarrollo humano *en su conjunto*.

SEGUNDA PARTE

PODER FORMATIVO DE LAS DIVERSAS DISCIPLINAS

Cuando se asume personalmente el proyecto educativo que expongo en diversas obras¹⁴ 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. De manera sucinta indico a continuación algunos de esos temas a fin de mostrar en qué sentido pueden colaborar las distintas áreas de conocimiento en la tarea común de formar la personalidad de los jóvenes. Cada uno de los profesionales que imparten tales áreas sabrá muy bien profundizar y ampliar, si no incluso corregir, lo que aquí indico a modo de sugerencia.

CAPÍTULO 2 LETRAS, ARTES Y FILOSOFÍA

I. Lengua

A través de los análisis del hecho lingüístico que se hagan en clase, 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 mi obra citada *Descubrir la grandeza de la vida* 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 su verdadero sentido¹⁵.

Tal concepto llevará al profesor a no considerar el lenguaje sólo como un instrumento complejo cuyo funcionamiento ha de explicar 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

¹⁴ Véanse, por ejemplo, *Inteligencia creativa*, BAC, Madrid ⁴2003; *Descubrir la grandeza de la vida*, Desclée de Brouwer, Bilbao ²2011; *El secreto de una vida lograda*, Palabra, Madrid ²2004; *Cómo formarse en ética a través de la literatura*, Rialp, Madrid ³2008; *El arte de leer creativamente*, Stella Maris, Barcelona 2014; *La mirada profunda y el silencio de Dios*, Publicaciones Universidad Francisco de Vitoria, Madrid 2019.

¹⁵ Cf. o. c., págs. 203-265; *El poder del diálogo y del encuentro*, BAC, Madrid ²1997, págs. 3-137.

más que un *medio para* darse a entender, apenas sacará provecho alguno del área de lengua 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 autodestruye¹⁶.

2. El lenguaje, la imagen y el silencio son vehículo expresivo del encuentro, el lugar en el cual funda el hombre modos elevados de unidad¹⁷. *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. 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 creativas¹⁸.

Para ser auténtico, el lenguaje debe ser *justo, ajustado* al aspecto de la realidad que expresa. Un término que alude a "objetos" -*nivel 1*- no puede ser aplicado a "ámbitos" -*nivel 2*-. 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 contrastados*- su verdadero *sentido*, no sólo su *significado*. Debido a ello, todo profesor de lengua ha de asimilar muy bien los análisis realizados en las obras antes citadas y en la obra *La revolución oculta. Manipulación del lenguaje y subversión de valores*¹⁹. 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*

¹⁶ *Inteligencia creativa*, págs. 255-258.

¹⁷ o. c., págs. 249 ss.

¹⁸ o. c., págs. 447-448, 459-460.

¹⁹ PPC, Madrid 1998, y en Biblioteca Digital, Universidad Francisco de Vitoria, Madrid 2019.

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 viceversa²⁰.

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 de Vega, Tirso de Molina, Quevedo, Ortega y Gasset, Ramón y Cajal, Juan Ramón Jiménez, Ernesto Sábato, Octavio Paz... 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 desempeñar un papel considerable en la educación general. Que efectivamente puede relacionarse con tales proyectos es

²⁰ Estos temas se hallan explicados en *Inteligencia creativa*, págs. 447-448, 459-460.

nuestra creencia, pero la relación es entonces relación de valores poéticos concretos, y nunca de entrenamiento formal"²¹.

II. Literatura

Un profesor puede exponer toda clase de cuestiones relativas a un estilo, un autor, una obra. Tal enseñanza aumenta la erudición de los alumnos -lo cual constituye un valor, sin duda alguna- pero, si no atiende al poder formativo de la personalidad que tienen esas cuestiones, no les ayuda a crecer personalmente. En cierto libro de texto de bachillerato se dedica una Unidad entera a analizar la figura literaria de *Don Juan*. Se describe la figura de *El burlador de Sevilla* -de Tirso de Molina-, se la confronta con la de *Don Juan Tenorio* -del romántico José Zorrilla-, y se alude al final de la versión operística que ofrecen Daponte y Mozart en su genial *Don Giovanni*. Los alumnos que estudien esa Unidad con dedicación y la amplíen leyendo textos de los autores analizados acabarán conociendo bastante de cerca esas tres obras. Pero, al no ahondar en la falta de creatividad del personaje central, ese incremento de conocimientos no se traduce en una mayor formación de la personalidad, en un ajuste más lúcido y preciso a las leyes del desarrollo cabal de la persona humana. Ese desequilibrio entre la información y la formación lleva a desperdiciar penosamente un número considerable de horas de estudio.

Para poder impartir la clase de 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: *La Náusea*, de J-P. Sartre; *El extranjero*, de A. Camus; *Siddhartha*, 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. Hemingway²²... El contenido profundo de estas obras queda al descubierto y constituye una verdadera lección de ética, sumamente aleccionadora.

Esta vinculación fecunda del análisis literario y la formación ética fue subrayada acertadamente por J.L. López Aranguren: "*El recurso a la mejor literatura, a más de poner al discípulo en contacto*

²¹ *Educación por el arte*, Paidós, Buenos Aires ⁵1973, págs. 243-244.

²² Cf. *Estética de la creatividad*, Rialp, Madrid ³1998; *Cómo formarse en Ética a través de la Literatura*, Rialp, Madrid ³2008.

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"²³. 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. Tal método es descrito mi obra *Literatura y formación ética*²⁴. 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*, de Miguel de Unamuno, 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 responder a tales preguntas y nos permite comprender 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"²⁵.

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* -una realidad abierta-, 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 éste 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

²³ *Ética*, Revista de Occidente, Madrid ³1958, p. 413.

²⁴ Puerto de Palos, Buenos Aires 2006 y en Biblioteca Digital, Universidad Francisco de Vitoria, Madrid 2019.

²⁵ *San Manuel bueno, mártir*, Alianza Editorial, Madrid 1966, p. 76.

otro con el alma hispana en su doble vertiente: quijotesca y san chopancesca. 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. 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 conocido por el autor; es *el lugar por excelencia del encuentro de éste 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 alumbra²⁶.

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 sensaciones²⁷. Rehuye 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, 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, infraresponsable, infrapersonal, en el que no se ilumina el sentido de la propia existencia.

²⁶ En mi *Estética de la creatividad. Juego. Arte. Literatura*, págs. 33-183, analizo ampliamente el carácter creativo del juego.

²⁷ *L'étranger*, Gallimard, Paris 1942. Versión española: *El extranjero*, Alianza Editorial, Madrid 1971.

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 *f fuente de luz* para comprender su condición de asesino 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 propiamente humano²⁸.

Esta experiencia de defección 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 *pre-texto* 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 al máximo para dejar en primer plano todo un proceso de encuentro, rebotante de sugerencias y enseñanzas. En *Citadelle*²⁹, 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 rehacen 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, en casos, que esa experiencia decide el sentido de muchas otras. En una segunda lectura, debemos ahondar en esas experiencias básicas y revivirlas por propia cuenta.

A. 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 la diferencia de rango que hay entre los objetos y los ámbitos. 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

²⁸ Cf. *Estética de la creatividad*, págs. 431-464.

²⁹ Gallimard, París 1948. (*Citadella*, Círculo de Lectores, Barcelona 1992).

avión"³⁰. 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 dirección³¹.

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 entretener dos modos o planos de realidad: el objetivo *-nivel 1-* y el lúdico-ambiental *-nivel 2-*³².

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"³³. Obviamente, cada uno se refiere a tipos distintos de luz: la luz que corresponde al plano objetivo *-nivel 1-* y la que surge en el encuentro personal entre el hombre y Dios *-nivel 2-*.

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 papel 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".

³⁰ A. de Saint-Exupéry: *Le petit prince*, Harbrace Paperbound Library, N. York 1943, p. 11; *El principito*, Alianza Editorial, Madrid 1972, p. 18.

³¹ *Cómo formarse en Ética a través de la Literatura*, págs. 197-229; *Inteligencia creativa*, págs. 103-115.

³² W. Shakespeare: *La tragedia de Macbeth*, Acto II, Escena 2ª; *Inteligencia creativa*, págs. 56-59.

³³ o. c., vs. 2.456-2.458.

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 ésta un "acontecimiento", es decir, un hecho que abre en la vida toda una gama de posibilidades y da sentido cabal a la existencia³⁴.

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 esta observación de Saint-Exupéry: "... *Lo esencial no radica en las cosas sino en el sentido de las cosas (...)*"³⁵. Yerma pregunta a Juan, a punto de salir hacia el campo al atardecer, si le 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 espiritualmente³⁶.

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 sacárselo 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". En efecto, lo que deseaba era que el piloto se moviera en el nivel de la imaginación creadora, no en el del mero trato dominador de objetos³⁷.

B. 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.

³⁴ *Cómo formarse en Ética a través de la Literatura*, págs. 175-181, 195.

³⁵ *Citadelle*, págs. 319-320; *Ciudadela*, p. 29.

³⁶ *Cómo formarse en ética a través de la literatura*, p. 181.

³⁷ *Le petit prince*, p. 10; *El principito*, p. 17; *Cómo formarse en Ética a través de la Literatura*, p. 211.

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. Fija 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 posibilidades 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 que realiza Roquentin³⁸.

Al cabo de un rato, el protagonista se levanta, mira el jardín a *cierta distancia* y observa que éste 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 *-nivel 1-*, existe otro plano de realidades que se mantienen lozanas: las melodías *-nivel 2-*. 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 posible³⁹.

6. Exigencias de este método "lúdico-ambital". 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, pues 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 violento⁴⁰. 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.

³⁸ *La Nausée*, Gallimard, Paris 1938, p. 179; *La Náusea*, Losada, Buenos Aires ¹⁵1975, p. 144.

³⁹ *La Nausée*, págs. 190, 243; *La Náusea* págs.153, 193. Una exposición amplia de esta obra puede verse en mi *Estética de la creatividad*, págs. 384-431.

⁴⁰ *L'étranger*, p. 187; *El extranjero*, págs. 142-143.

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. Sábato⁴¹ 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 bellos⁴². Un buen intérprete sabe dar cuenta de ambas actitudes. Teresa no maltrata los libros en cuanto objetos *-nivel 1-*, sino en cuanto vehículos de un *saber -nivel 2-* que se traduce en *poder -capacidad que puede ser benéfica o maléfica-*. 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 hija⁴³.

Merced a este tipo 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 lector penetrante 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-ambital", es la vida misma, no el profesor, quien ofrece a los alumnos claves certeras para orientarse debidamente en la existencia. Basta

⁴¹ Véase el amplio análisis de esta obra realizado en mi obra *Literatura y formación ética*, o. c.

⁴² *La sauvage*, La Table Ronde, Paris 1958, p. 113; *La salvaje*, Losada, Buenos Aires 1968, p. 89.

⁴³ *Cómo formarse en Ética a través de la Literatura*, págs. 271-274.

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 ambital, 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 vós non ganades nada"⁴⁴ 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 ambital*, configurada por la imaginación creadora, que no es la facultad de lo irreal sino de lo ambital. 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 nos 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

⁴⁴ *Poema de mio Cid*, Clásicos Castalia, Madrid ²1973, p. 80.

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:

- Conocer a fondo las distintas fases del *proceso formativo* expuesto en mi obra *Descubrir la grandeza de la vida*.
- Tener una idea clara del sentido de los términos y conceptos que se movilizan a lo largo de dicho proceso.
- Estar familiarizado con cuanto implican los procesos de vértigo y éxtasis: sus causas, su desarrollo, sus consecuencias...
- Ejercitar la capacidad de percibir al mismo tiempo los modos o niveles de realidad que se dan en un mismo ser, suceso o gesto. 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 los capítulos 1 y 2 de *Literatura y formación ética* se describe con amplitud el modo de poner en forma este método⁴⁵.

III. Lenguas extranjeras

A esta área puede aplicarse en buena medida lo expuesto respecto a las áreas de "Lengua" y "Literatura". Aquí debemos explicar cómo el estudio de lenguas *extranjeras* contribuye de forma *específica* a la formación de los alumnos en diversos aspectos. Seleccione 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 anteriormente, una lengua es un *campo expresivo*, en el que se adensa el modo de

⁴⁵ Las ideas expresadas en este apartado, consagrado al área de *Lengua española y literatura*, se complementan con las expuestas respecto a las disciplinas 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*.

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 diferente. 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 entrecruzan dos ámbitos culturales diversos, y dan origen a un estilo de pensar y expresarse muy original y fecundo.

La participación en mundos culturales distintos nos beneficia de múltiples maneras. Hay términos y giros en las lenguas que responden a ámbitos de vida peculiares. Oyes el canto alemán "Leise rieselt der Schnee..." (Suavemente susurra la nieve...), 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. Al traducirlo por "caer susurrando", nos acercamos a lo que aporta de peculiar el término original. Si hemos vivido largo tiempo entre la nieve, el término "rieseln" pone en vibración nuestra memoria y nuestro 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, en su contexto cultural, 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 adentra en una atmósfera de afecto, 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, 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*. *Entusiasmarse* 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. Figúrense 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*), entendido como el poder de tomar decisiones coercitivas.

Nuestras fuentes culturales se hallan en Grecia y 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-, y, si no sabe que en griego "ichthys" significa *pez* y "faguein" equivale a *comer*, es incapaz de adivinar que se alude a la costumbre española de tomar mucho pescado. 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, el que sabe latín entiende lo que indicaba Horacio con su famoso "carpe diem" ("agarra el día", retenlo...) y ahonda 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 serenán 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 maestros de la Patrística y del pensamiento medieval. "Dilige, et quod vis fac", decía San Agustín. "Ama –con amor oblativo-, y lo que quieras hazlo". ¿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, o mejor todavía: la luz es bella en sí misma. 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 nuevos⁴⁶.

3. Resulta especialmente beneficioso para nuestra formación el conocimiento de lenguas distintas de la materna cuando éstas nos permiten el acceso directo a grandes obras culturales. Ya sabemos que la poesía no es, en rigor, traducible. Lee este verso de Goethe: "Auf allen Gipfeln ist Ruh", y confróntalo con la traducción: "En todas las cumbres hay calma". También ésta tiene fuerza, pero la terminación en "Ruh", pronunciada de forma alargada, es inigualable en este caso. Intenta leer a San Agustín en latín, a William Shakespeare en inglés, a Hermann 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 constituye una fuente de conocimiento; está muy lejos de reducirse a un 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

⁴⁶ Sobre "la desgracia de no saber latín" hice varias precisiones en *La cultura y el sentido de la vida*, Rialp, Madrid 2003, págs. 191-195 y en Biblioteca Digital, Universidad Francisco de Vitoria, Madrid 2019.

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 decisiva⁴⁷.

Eres melómano, y Richard 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.

Imagínate lo que significa oír los encantadores madrigales de Th. Morley o Claudio Monteverdi, y los *Lieder* de Franz Schubert o Hugo 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 eres capaz de adentrarte profundamente en el ámbito de vida que fundan texto y música, descubres el encanto y la riqueza peculiares de diversas vertientes de la vida. A través de las canciones románticas de calidad -debidas a Johannes Brahms, Robert Schumann, Felix Mendelsohn...- 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" (caminar), "Wanderer", "Wandersmann" (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 sostener 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, ahormando el acento al modo de ser campechano de los labriegos nos dice más de las capas populares que la lectura de sesudos análisis sociológicos.

⁴⁷ Véase *Literatura y formación ética*, o. c.

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 aportarle 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 harto extraño debido al desconocimiento de la lengua. De repente encontré a un profesor coreano que hablaba perfectamente el francés. Enhebramos una conversación y conectamos al momento, pues teníamos muchos 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 la temprana 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 inciden en 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 al exponer el área de la lengua-, 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 el área de Literatura fueron seleccionadas por diversos Ministerios de Educación para los estudios de Enseñanza Media. Al analizarlas en clase, nadie puede sentirse manipulado por razones ideológicas. De otra parte, los beneficios que reporta a la formación de los jóvenes el profundizar en tales escritos son extraordinarios. Mil veces en la vida se acordarán de la lección que les dio 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 poner las bases de un desarrollo integral de la persona humana. A esa tarea contribuye en gran medida el análisis de textos de gran calado humanista.

IV. Música

La Música tiene una capacidad formativa extraordinaria cuando se descubre su sentido más profundo y se la vive 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 promociona de modo especial la capacidad creadora de quienes la cultivan por cuanto -a una con la danza y el teatro, artes también "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 el análisis a la música *tonal*. Abordar otras formas de composición exigiría un espacio del que aquí no dispongo. A modo de orientación, indicaré algunos aspectos de la música que complementan los ya descritos en la obra *El poder transfigurador del arte*⁴⁸.

1. En la experiencia musical aprendemos el arte supremo de fundar modos relevantes de unidad. Rehagamos, una vez más, una experiencia de interpretación musical, asistiendo a la actuación de un buen conjunto de coro y orquesta. Supongamos que se trata de una de las versiones realizadas por Herbert von Karajan del Cuarto tiempo de la *Novena Sinfonía* de Beethoven. Nos sorprenderá contemplar la unidad profunda que hay entre todos sus componentes. Aparecen transportados, entusiasmados con su papel, 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 forma 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 aúna 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

⁴⁸ Puerto de Palos, Buenos Aires 2005, y en Biblioteca Digital, Universidad Francisco de Vitoria, Madrid 2019.

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 con los demás es vincularnos 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".

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, vivimos 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 canto⁴⁹. 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"*⁵⁰.

2. La música nos descubre que la convivencia auténtica implica una forma de orden que se traduce en belleza y bondad, y, consiguiente, en alegría. Es un orden no impuesto sino creado día a día por todos, vivido dinámica y entusiásticamente, 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

⁴⁹ En *Cuatro filósofos en busca de Dios* (Rialp, Madrid ³1999, págs. 231-266 y en Biblioteca Digital, Universidad Francisco de Vitoria, Madrid 2019) pueden verse textos muy expresivos de San Agustín y de varias figuras eximias de nuestro Siglo de Oro.

⁵⁰ *L'esthétique musicale de Gabriel Marcel*, Aubier, Paris 1980, p. 107. Edición de Jeanne Parain-Vial.

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 en 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 contralto 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.

3. 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 asumas 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 rock, 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.

4. La unidad que crea la música entre los intérpretes y entre éstos 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 Bach, Haendel o Mendelshon, 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 amorosa⁵¹.

La música nos ayuda a trascender los signos hacia lo significado en ellos. Gustav 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 repetidor⁵².

⁵¹ *La formación para el amor. Tres diálogos entre jóvenes*, San Pablo, Madrid 1995, y en Biblioteca Digital, Universidad Francisco de Vitoria, Madrid 2019.

⁵² "... 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

Todas las realidades vivientes pueden ser expresadas mediante el lenguaje, la imagen, los signos... Pero estas formas de expresión son menesterosas: nos conducen hacia la realidad expresada, pero sólo entramos en relación de presencia con ella si le damos 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 instaaura 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. Debemos entrar en juego creador con ellas, y para ello hemos de cumplir las condiciones del juego, que son las mismas que las del encuentro y la creatividad.

5. 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 Henri 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 sensación momentánea de sentirse lanzado precipitadamente. La experiencia de éxtasis, por el contrario, aviva tu lucidez para que tengas bien presente de dónde vienes y adonde 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,

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". E. Ansermet: *Coloquios sobre arte contemporáneo*, Guadarrama, Madrid, 1958, págs. 87-88; *Écrits sur la musique*, Á la Baconnière, Neuchâtel, págs. 46-47.

adoptas 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 y los ingleses "saber de corazón" (*par coeur, by heart*), saber cordial y entrañable. Cuando sabemos algo de memoria, podemos asimilarlo con mucha más profundidad que si estamos atentos al medio transmisor⁵³.

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 interior⁵⁴. La memoria es la mejor colaboradora de la inteligencia. Le ayuda a conseguir las tres condiciones propias de la madurez: ver a lo lejos, abarcar mucho campo y ahondar.

6. 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 suscitada 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 éstas, 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 atiende 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,

⁵³ Marcel destacó la importancia de la memoria al hilo de sus análisis de temas musicales. Cf. *L'esthétique musicale de G. Marcel*, págs. 54-55. Véase un comentario en mi obra *La experiencia estética y su poder formativo*, Universidad de Deusto, Bilbao 2004, p. 141.

⁵⁴ Sobre la importancia de esta experiencia, véase *Inteligencia creativa*, págs. 123 ss.

consiguientemente, encierra valor para todo el que desee perfeccionarse como persona⁵⁵.

7. 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*, porque 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 desconocidos, 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

⁵⁵ *La experiencia estética y su poder formativo*, págs. 137-138.

aislado. La verdad no es poseíble 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 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 terrenos. 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 éste 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 malentende en conjunto, pero ofrece visiones parciales de interés. El verdadero tolerante no es el que lo acepta todo porque no concede importancia a nada, debido a su actitud de 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.

8. 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 configura 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. Este, 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.*

V. Educación plástica y visual

Este apartado complementa notablemente las consideraciones hechas 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 certeras de interpretación de la vida.

La estructura de la obra de arte

De modo semejante a lo dicho de la obra literaria y la musical, la obra de arte plástica no es un mero *productum* 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 Paul Verlaine al pintor Edgar 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 *imágenes* y, en ellas, dar cuerpo sensible a *ámbitos*. Al grabar las conocidas *Manos orantes*, Alberto 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*.

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 ocho niveles o modos de realidad que presenta toda obra artística cabal⁵⁶. 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 juega un papel decisivo en la formación humana.

1. Los 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, los colores y la luz... Recuérdense, por ejemplo, las observaciones realizadas acerca de ello por Le Corbusier, W. Kandinsky, P. Mondrian, H. Matisse, A. Tapies...

A. Los colores. "Los colores tienen una belleza que les es propia y que es preciso preservar del mismo modo que en música se conservan los tonos" (H. Matisse)⁵⁷. "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" (Piet Mondrian)⁵⁸.

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, como subrayan San Alberto Magno 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" (el resplandor del orden, la forma, la realidad).

Impresionado por este valor simbólico de la luz, Suger, abad de Saint Denis (extramuros de París), quiso erigir un monumento

⁵⁶ En la obra *La experiencia estética y su poder formativo*, págs. 233-279, se halla una amplia exposición de estos niveles o modos de realidad.

⁵⁷ Véase la obra *Matisse*, Fundación Juan March, Madrid 1980, texto correspondiente a la lámina 23.

⁵⁸ *Realidad natural y realidad abstracta*, Barral, Barcelona 1973, p. 13. Estas citas y otras posteriores pueden verse, en un contexto más amplio, en *La experiencia estética y su poder formativo*, págs. 236 ss.

perpetuo a su encanto y su valor: así nació la basílica gótica de esta abadía, 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. Tal 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 gracia⁵⁹. 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 vida⁶⁰.

2. Los elementos materiales vinculados entre sí

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)" (W. Kandinsky)⁶¹. "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)⁶². "A través de los colores, basándose en su parentesco o bien en sus contrastes, pueden obtenerse efectos muy sugerentes" (Matisse)⁶³. El análisis de la transformación que experimentan los elementos expresivos debido a la vecindad con otros nos descubre la importancia de la "causalidad situacional", según la cual *una realidad ejerce influjo sobre otra por el mero hecho de hallarse a su lado*. Esta forma de influjo por irradiación juega un papel nada accesorio en la vida ética, tanto personal como social.

⁵⁹ Cf. V. Nieto Alcaide: *La luz, símbolo y sistema visual*, Cátedra, Madrid ²1981; O. von Simpson: *La catedral gótica*, Alianza Editorial, Madrid 1988; J. Fernández del Hoyo: *Comprender la catedral. Aproximación estética a la catedral de León*, Caja España, León 1993.

⁶⁰ *La experiencia estética y su poder formativo*, págs. 249 ss. Sobre el origen de los estilos artísticos, *Estética de la creatividad*, págs. 281-290.

⁶¹ *De lo espiritual en el arte*, Nueva Visión, Buenos Aires ⁴1987, págs. 54-55.

⁶² *Realidad natural y realidad abstracta*, págs. 13-14.

⁶³ Véase *Matisse*, texto correspondiente a la lámina 53.

3. Figuras y formas

"Cada forma tiene (...) un contenido interior. La forma es la manifestación exterior de ese contenido" (Kandinsky)⁶⁴. "... 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)⁶⁵. Si las vemos de forma penetrante, las líneas y las figuras nos remiten a un "mundo interior" (Kandinsky).

Las figuras geométricas han de ser vistas *en su génesis*, de forma *dinámica*: el punto engendra la línea, ésta da lugar a la superficie, la superficie genera el 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*⁶⁶, 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 *reposeo* 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 -brillante historiador de la misma-, da una impresión de "desnudo arquitectónico" (Miguel de 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 entusiasmo⁶⁷.

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.

⁶⁴ *De lo espiritual en el arte*, p. 55.

⁶⁵ *Realidad natural y realidad abstracta*, págs. 21-22.

⁶⁶ Cf. *Discurso del Sr. Juan de Herrera, aposentador mayor de S.M., sobre la figura cúbica*, Editora Nacional, Madrid 1976.

⁶⁷ Una exposición pormenorizada de este tema puede verse en mi estudio "Trasfondo filosófico del monasterio de El Escorial", en *El enigma de la belleza*, Desclée de Brouwer, Bilbao 2016, págs.263-274.

4. 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 no tiene por cometido básico reproducir las figuras de los objetos sino plasmar *ámbitos*. Esto significa que el arte no juega en la vida del hombre un papel 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, instauro 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 el gran artista italiano denominado "Il Canaleto" 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, a su modo, 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 un conocimiento verdadero⁶⁸.

⁶⁸ Cf. *La experiencia estética y su poder formativo*, págs. 157ss., 79-313.

5. 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 Johannes Vermeer, y admiras el ámbito de paz vespertina que irradia. Unos elementos expresivos entreverados entre sí y estructurados nos transmiten una imagen de la ciudad en calma. Es todo un ámbito complejo 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 éstas 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 II. En un nivel todavía más elevado, puedes descubrir además el *sentido* último de esa *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 irradiase 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-, para realizar el doble y noble propósito medieval de "crear para entender" y "entender para creer" (*credo ut intelligam, intelligo ut credam*).

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)⁶⁹. "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)⁷⁰.

⁶⁹De lo espiritual en el arte, págs. 83, 108-109; *La experiencia estética y su poder formativo*, p. 267.

⁷⁰Más allá de la física, BAC, Madrid 1974, págs. 215, 220.

6. 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 hunde sus raíces en un entorno determinado, y a él pertenece y en él logra su pleno sentido. Avanzas por la monumental *Iglesia Dei Frari* 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 hacia 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 del área de la Historia, destacaremos la necesidad de cultivar el *sentido histórico* de los alumnos, pues 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.

7. La relación reversible de la obra y un intérprete avezado

La obra artística sólo existe de modo plenamente real cuando se crea entre ella y un contemplador sensible un espacio de interpretación. La obra supera a cada una de las versiones que dan de ella quienes la contemplan. Pero ella no existe *realmente* sino en dichas interpretaciones.

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 ocho planos o niveles 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 Augusto 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 con precisión 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 logrando⁷¹.

La contemplación artística nos revela de forma nítida que el sentimiento auténtico no se reduce a una conmoción subjetiva. Es un

⁷¹ *El poder transfigurador del arte*, o. c.

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)⁷².

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 medido, 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 ésta 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 éstos y los seres se convierten en nada"*⁷³.

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

⁷² *Phénoménologie de l'expérience esthétique*, PUF, París 1953, II, p. 512; (Versión española: *Fenomenología de la experiencia estética*, F. Torres, Valencia 1983).

⁷³ *De libero arbitrio* 2, 16, 41.

analizar la proporción existente entre las diferentes partes de la escultura, y observarás que sus dimensiones están proporcionadas entre sí según una medida o canon (la *sección áurea*) que se ha mostrado sumamente eficaz en cuanto a generación de belleza⁷⁴.

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" (*lux splendens supra formatum*). *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, belleza 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 desarrollo⁷⁵.

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 *Requiem alemán* de Johannes Brahms y en el mármol el *David* de Miguel Ángel Buonarroti. 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 ocho niveles, se nos muestra como un *ámbito de realidad* complejo y rico al que sólo tenemos

⁷⁴ *El poder trasfigurador del arte*, o. c.

⁷⁵ 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.

acceso si entramos en relación de *presencia* con él. 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, creando juego con ellos. 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 orden⁷⁶.

No tiene, por ello, sentido intentar ser auténtico como persona mediante el recurso de situar la propia actividad en niveles infrapersonales, infracreadores e infraresponsables, porque en ellos es inviable la creatividad propiamente 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 arriesgado privilegio⁷⁷. 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

⁷⁶ Cf. *La experiencia estética y su poder formativo*, págs. 30-53; *La formación por el arte y la literatura*, Rialp, Madrid 1993, págs. 23-46.

⁷⁷ Cf. *Inteligencia creativa*, págs. 270-272.

del Cristo de Benvenuto 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 éste 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 qué 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 deciden la orientación y el ritmo a seguir. En diferentes visitas se pueden adoptar ritmos distintos y seguir orientaciones diferentes, de modo que cada experiencia no constituya una *repetición* de la anterior sino un *encuentro originario* que complemente 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, e incorporarlos creativamente a nuestra vida. Con ello nos habitúa a pensar "en suspensión" (Karl 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 macizos que jalonan algunas entradas.

El arte nos 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...⁷⁸

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 amengua la capacidad creativa y el poder 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, Th. 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 cualificado, 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* -escribe H. Read-, *tampoco puede creer en el arte*"⁷⁹.
- 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 humano⁸⁰.
- 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 religiosa⁸¹. 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

⁷⁸ Cf. H. Sedlmayr: *El arte descentrado*, Labor, Madrid 1959, págs. 87 ss.

⁷⁹ *Educación por el arte*, p. 257.

⁸⁰ Cf. *The nature of Creative Activity...*, Routledge, Londres 1939.

⁸¹ *El poder transfigurador del arte*, o. c.

vida creativa no se reduce a ciertas manifestaciones geniales de algunos 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:

*"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"*⁸².

VI. Filosofía

En la Segunda Enseñanza, las lecciones de filosofía han de configurarse de tal modo –tanto en la temática como en el método– que sean útiles para alumnos que van a cursar distintas especialidades: literatura, música, arte, biología, arquitectura, Ciencias Matemáticas, Ciencias Físicas... Han de ayudarles a configurar el pensamiento con el debido rigor, de forma que puedan ahondar al máximo en sus respectivas áreas de conocimiento. Cuando uno lee escritos de científicos, filólogos, historiadores, artistas..., advierte rápidamente qué autores tienen una formación filosófica adecuada a ese campo de conocimiento: razonan con coherencia, se esfuerzan por fundamentar las teorías, utilizan el lenguaje con precisión... Las memorias de Werner Heisenberg, publicadas en español con el título de *Diálogos sobre la física atómica*⁸³ son un brillante ejemplo de ello.

No se debe orientar la filosofía de bachillerato como si los alumnos fueran a dedicarse a los estudios filosóficos en plan profesional. A menudo, se les ofrece un resumen del pensamiento de los principales filósofos de la historia. A mi entender, la función de la filosofía en el Bachillerato no se reduce a ofrecer nociones someras de múltiples autores; debe enseñar a pensar, a elevarse al nivel de la creatividad, a ejercitarse en el planteamiento riguroso de las grandes cuestiones de la vida, a menudo con ejemplos tomados de la literatura, el cine y el arte. Orientadas de esta forma, las clases de

⁸² o. c. Paidós, Buenos Aires ³1973, p. 215. Sobre el tema de la formación por el arte y el diseño puede verse una amplia bibliografía en la obra de Irena Wojnar: *Estética y pedagogía*, FCE, México 1967, págs. 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.

⁸³ BAC, Madrid 1972.

filosofía entusiasman a los alumnos porque les ayudan a ser verdaderamente libres y desarrollarse plenamente.

El pensamiento filosófico debe servir a cada futuro especialista para 1) comprender a fondo lo que es e implica la vida humana y cómo se desarrolla plenamente, 2) acrecentar el poder de penetración en su área de conocimiento: ciencias, letras, derecho, economía....

Esta doble meta se puede conseguir ayudando a los alumnos 1) a pensar con rigor, utilizar el lenguaje con precisión, razonar de forma coherente, sin cometer extrapolaciones de un nivel de realidad a otro..., 2) ejercitar la capacidad creativa en todos los órdenes de la vida, descubrir el sentido profundo de las diversas actividades de la vida cotidiana y la cultural, captar los distintos valores –estéticos, éticos, económicos, religiosos...- que invitan al hombre a asumirlos activamente. Con esta preparación podrá luego el alumno, si lo desea, ampliar sus conocimientos de las distintas disciplinas filosóficas. Lo hará sin duda con gusto, porque la idea que tendrá de la filosofía será eminentemente positiva.

De qué forma se pueden proponer las tareas antedichas a grupos de jóvenes orientados hacia profesiones distintas lo expongo en varias obras. Por eso no necesito dedicar aquí más espacio al área de Filosofía⁸⁴.

⁸⁴ Cf. *Inteligencia creativa*, BAC, Madrid ⁴2003; *El libro de los grandes valores*, BAC, Madrid 2013 y *El conocimiento de los valores*, Verbo Divino, Estella (Navarra), ³1999, y en Biblioteca Digital, Universidad Francisco de Vitoria, Madrid 2019.

CAPÍTULO 3 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; integra diversos modos de realidad: físicos, fisiológicos, psicológicos, simbólicos, espirituales, sociológicos, etc. La "educación física", si ha de ser fecunda, debe prestar atención a todas estas vertientes del ser humano y armonizarlas debidamente. El profesor de esta área no puede reducir su actividad a la de un mero "entrenador"; debe realizar, además, la función de "tutor" o "formador de la personalidad de los alumnos". Para ello ha de orientar los ejercicios de tal modo que no sólo procuren a niños y jóvenes agilidad y bienestar, sino que ejerzan influjo positivo en su formación *integral*.

I. Educación 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 es sentiente⁸⁵. 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 cuerpo, 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 la debida *atención y concentración*, 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

⁸⁵ X. Zubiri: *Inteligencia sentiente*, Alianza Editorial, Madrid 1980.

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 impresión de docilidad, facilidad y gracia⁸⁶. El cuerpo de los bailarines parece ingrávido 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"⁸⁷.

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)⁸⁸. 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 entendido⁸⁹.

⁸⁶ 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.

⁸⁷ Sobre el fenómeno de la "gracia", Cf. *La experiencia estética y su poder formativo*, págs. 296-297; *Inteligencia creativa*, págs. 86-88.

⁸⁸ Cf. E. Fromm: *Patología de la normalidad*, Paidós, Barcelona 1994, págs. 175-176.

⁸⁹ Cf. *Sobre el amor humano*, Rialp, Madrid 1961, págs. 75-76. Ya Aristóteles advirtió que la amistad "es lo más necesario para la vida" y "no es sólo algo necesario sino algo bello" (*Ética a Nicómaco*, 1155 a).

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 pleno sentido. 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 mis energías corpóreas. Pero, como mi realidad personal tiene más vertientes que la corpórea, ésta 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 del motor 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 recluiríamos 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.

II. 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 tales actividades posibles 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 juego⁹⁰. 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. Éste comenzó cuando, en el siglo pasado, los colegios universitarios de Cambridge y Oxford redujeron esta actividad a unos límites precisos de tiempo y

⁹⁰ o. c., págs. 33-180.

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 relevantes⁹¹.

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 objeto⁹². 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 suplantarlos. El deporte dirige todas sus energías al logro de una *finalidad interna*: conseguir la meta propia del juego. 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

⁹¹ Romano Guardini sorprendió a los lectores de su obra *El espíritu de la liturgia* con un capítulo titulado "La liturgia como juego", o. c., Editorial Araluce, Barcelona 1996; (*Vom Geist der Liturgie*, Herder, Friburgo 181958).

⁹² Este importante tema es ampliamente expuesto en *La revolución oculta, manipulación del lenguaje y subversión de valores*, PPC, Madrid 1998, y en Biblioteca Digital, Universidad Francisco de Vitoria, Madrid 2019.

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 los entrenamientos con tenacidad. 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 vía de 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 mismos⁹³. 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 Manuel 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, éste 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*⁹⁴. Al

⁹³ Cf. *Inteligencia creativa*, págs. 331-461.

⁹⁴ o. c., págs. 45 ss.

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 avivar 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, en el momento justo, ceder el balón al compañero mejor situado, aunque tu papel resulte 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, en el cual tu colaboración adquiere todo su *sentido*. *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 la importancia del recogimiento, visto como una forma activa de 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 posibilidad 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 ayudarlo 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, liturgia⁹⁵... 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 superficial, 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"*⁹⁶.

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 independencia 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

⁹⁵ Educar es ayudar 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, Berlin 1926.

⁹⁶ Apud H. Read: *Educación por el arte*, p. 229.

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, como resalta en su obra póstuma *Citadelle* (Ciudadela).

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 persona⁹⁷. 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 normas⁹⁸.

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 estética⁹⁹. Para superar los defectos de una formación demasiado especializada, A. N. 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"¹⁰⁰. "Vuestro verdadero maestro no es el profesor sino el artista" (C. Cook)¹⁰¹.

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. Reciben la posibilidad de caminar, de respirar a pulmón lleno, contemplar paisajes, hacer ejercicio, esforzarse, buscar conjuntamente una

⁹⁷ "... La belleza -escribe Friedrich Schiller- 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" (Fr. Schiller: *Ueber die aesthetische Erziehung des Menschen*, Scherpe, Krefeld 1948, págs. 9, 63; *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Aguilar, Madrid ²1969, págs. 30, 101).

⁹⁸ Sobre el modo de convertir el trabajo en juego creador, véase mi obra *El encuentro y la plenitud de vida espiritual*, págs. 189-191, y en Biblioteca Digital, Universidad Francisco de Vitoria, Madrid 2019; *Estética de la creatividad*, págs. 106-113.

⁹⁹ H. Reed: *Educación por el arte*, págs. 240-241.

¹⁰⁰ Apud H. Reed: o. c., p. 255.

¹⁰¹ Apud H. Reed: o. c., p. 277.

fuente que mana de la tierra... Y, a su vez, hacen a la naturaleza el obsequio 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 éste nos pone en contacto con la naturaleza, que cubre 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-¹⁰².

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

¹⁰² Véase, sobre esto, mi obra *Romano Guardini y la dialéctica de lo viviente*, Cristiandad, Madrid 1966, págs. 59-75.

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*¹⁰³. 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 indicado. 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.

¹⁰³ Barral Editores, Barcelona 1970; *En attendant Godot*, Ed. du Minuit, Paris 1952. Cf. *Cómo formarse en ética a través de la literatura*, págs. 229-262.

CAPÍTULO 4

CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

Esta área ofrece una gama impresionante de posibilidades formativas 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... Tal planteamiento, para ser riguroso, debe estar inspirado por un método peculiar.

El método específico de las ciencias humanas

1. Como expongo ampliamente en otras obras, 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 entreveramiento de diversos *ámbitos* o *campos de posibilidades*. Este entreveramiento supone formas de unión muy elevadas. 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*. Yo me uno contigo por lo que tú eres *como persona*, por el don de ti que me haces, no sólo por las ventajas que me reporta el trato mutuo.

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, éstas 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 alumno 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. Sabemos que el ser humano es un "ámbito", una realidad abierta e indelimitable, pues abarca cierto campo en diferentes 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 podemos 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 inviable 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 "ambiental", 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: el conocimiento propio de 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. Si convenimos en que 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 las cuales revela algún aspecto de la realidad, aceptamos gustosamente que 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 éstas 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 sentirse solidario y alegre. 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 bóveda celeste", como escribe Friedrich Schiller en su *Oda a la alegría*. Oye el último tiempo de la *Novena Sinfonía* de Beethoven, sumérgete en él, participa de su torrente expresivo y te verás inundado de ese modo específico de alegre solidaridad.

Si quieres descubrir lo que es el proceso de "vértigo", sigue de cerca el camino de Macbeth hacia la destrucción –descrito por Shakespeare en *La tragedia de Macbeth*– y quedarás sobrecogido ante la posibilidad de ser arrastrado por una ola de fascinación semejante. La Literatura no relata hechos; destaca la articulación interna de los procesos humanos y nos descubre, así, aspectos de nuestra realidad que no resaltan a primera vista pero son decisivos para nuestra vida.

5. Hoy sabemos con toda precisión que las realidades humanas -personales, comunitarias, sociales...- requieren, para ser conocidas, un método distinto del científico. No tiene, pues, mucho sentido vincular el sustantivo "ciencias" y el adjetivo "sociales"¹⁰⁴. El prestigio secular de la ciencia, bien ganado en su campo específico de aplicación, ha llevado a buen número de profesionales de disciplinas humanísticas a considerar éstas como "científicas". Se habla, por ello, de *Ciencias de la educación*, *Ciencias del hombre*, *Ciencias morales y políticas...* 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, como sucede con la parcela de realidad que estudia¹⁰⁵.

6. Si estudiamos la vida personal-comunitaria con el método debido, basado (como expongo en *Descubrir la grandeza de la vida*) 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.

¹⁰⁴ Conservo la denominación de *Ciencias sociales* para no causar desconcierto, pues es bastante usual en las diversas leyes de educación

¹⁰⁵ Sobre la racionalidad de la obra de arte y de la experiencia artística, Cf. *La experiencia estética y su poder formativo*, págs. 201ss., 313ss., 333ss. Acerca del método propio de la Antropología, Cf. L. Cencillo: *Método y base humana*, Universidad Complutense, Madrid 1973.

Geografía

Los estudios geográficos encierran un gran valor formativo si tenemos en cuenta lo dicho en otras obras sobre 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 viajar¹⁰⁶.

De estas ideas básicas se derivan varias *claves de orientación* relativas a nuestra forma de conducirnos respecto al medio ambiente

¹⁰⁶ En la *Estética de la creatividad* (págs. 233-257) 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 cocreadoramente el hombre con el paisaje. Las plazas son el punto de interferencia de diversas calles, y, a menudo, lugar de convivencia dialógica 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., págs. 234, 227).

e interpretar el sentido de muchas 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 maleable, 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 ver y pensar 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 fruto de una interacción múltiple: campesino, tierra, agua, sol... Con ello ganan un rango superior y adquieren valor *simbólico*. Lo mismo sucede con un árbol. Cabe considerarlo como un "objeto", un medio para algo: un rendimiento económico, un refugio frente al sol... Podemos cambiar de actitud y verlo como una realidad única, entrelazada con otras muchas en un medio ecológico determinado. Entonces deja de ser para nosotros un "ello", una realidad distante y manejable, para convertirse en un "ámbito", con el cual es posible establecer un tipo de unidad más valiosa que la inspirada por algún fin utilitario¹⁰⁷.

De aquí se infiere que, para determinarme a cuidar el medio ambiente, debo cambiar mi mentalidad si ésta es "objetivista", afanosa de tomar todas las realidades como objetos a fin de poder manejarlas y dominarlas según mis intereses de cada momento¹⁰⁸. Con razón afirma F. Capra -en su obra, de título expresivo: *The*

¹⁰⁷ M. Buber: *Ich und Du*, en *Schriften über das dialogische Prinzip*, L. Schneider, Heidelberg 1954, págs. 10-12; *Yo y tú*, Caparrós, Madrid ²1995, págs. 12-13. Sobre la forma de contemplar *relacionalmente* los frutos del campo, una ermita, un puente..., se hallan diversas descripciones en *La experiencia estética y su poder formativo*, Universidad de Deusto, Bilbao ³2010 y en *El poder transfigurador del arte*, Biblioteca Digital, Universidad Francisco de Vitoria, Madrid 2019.

¹⁰⁸ El encanto indefinible de la obra 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*, págs. 309-323.

turning point- que "la Ecología supone un profundo cambio en la *manera de pensar*, en la *estructura espiritual del hombre*"¹⁰⁹. 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 creativa¹¹⁰.

Esta incorporación convierte el entorno en un "hogar". Todo ser vivo tiene un "entorno" propio, peculiar de su especie. A él se alude, en francés y alemán, con los términos *Milieu* y *Umwelt*. Los animales, además, acotan un terreno como propio y lo defienden tenazmente. El hombre necesita crear en el entorno un "mundo" (*Welt*) propio que sea *habitable* por él 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 tenga hogar!"*

¹⁰⁹ *El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente*, Integral, Barcelona 1986.

¹¹⁰ Si fuera cierto, como afirmó Ortega y Gasset, 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, p. 74). Tampoco contribuye Ortega a fundamentar la Ecología al afirmar que, en principio, antes de todo análisis científico, lo que nos rodea "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 prelude 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*, ajenas 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, págs. 74-77). Una exposición más amplia de este tema puede verse en mi obra *El pensamiento filosófico de Ortega y D'Ors*, Guadarrama, Madrid 1972, págs.430-434 y en Biblioteca Digital, Universidad Francisco de Vitoria, Madrid 2019.

En los últimos decenios, numerosos literatos, filósofos (O. F. Bollnow, G. Bachelard...) y pedagogos (J. Kentenich) 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* -escribe Joseph Kentenich-, *necesita desarrollar un organismo de vinculaciones a lugares, a personas, a ideas*"¹¹¹. 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 traducirse en diálogo respetuoso, no en alejamiento altanero y dominador. El fruto de tal relación dialógica son los "espacios habitables"¹¹². 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 llena el espacio físico de edificios, pero *no se crea un espacio humano*, es decir, un "ámbito", un espacio que ofrece posibilidades de desarrollo personal.

Esta idea y otras afines se las expusieron varias personas de un pueblecito castellano al alcalde cuando éste 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", basado en la obra *Inteligencia creativa*.

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 "ambitalizado" -elevado a condición de ámbito-, el espacio físico fue rebajado a condición de mera mercancía.

¹¹¹ *Desafíos de nuestro tiempo*, Editorial Patris, Buenos Aires, ²1986, p. 154.

¹¹² R. Alvarado Ballester (ed.): *La tierra, un hogar habitable*, Academia de Profesores para la paz mundial, Nueva York 1990. Véanse, asimismo, mis obras *El enigma de la belleza*, o. c.; *Estética de la creatividad*, o. c., págs. 226-233.

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 persona. 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 "ambitalizar", 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 conectados entre sí. 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 entreven que el problema de preservar el medio ambiente sólo puede ser resuelto mediante un giro radical en nuestra actitud ante la naturaleza. Tal giro ha de ser impulsado por una mentalidad *integradora*¹¹³. A partir del trauma espiritual que supuso la primera guerra mundial (1914-1918), diversos pensadores –R. Guardini, H. Herrigel, Fr. Rosenzweig, Th. Steinbüchel, F. Ebner...- destacaron la necesidad de configurar *un nuevo modo de pensar*¹¹⁴.

¹¹³ Volveremos sobre ello al hablar de las Ciencias sociales.

¹¹⁴ Pueden verse más precisiones sobre este tema en mi obra *El poder del diálogo y del encuentro*, BAC, Madrid ²1997, págs. 44-48.

Tanto el pensamiento fenomenológico, como el existencial y el dialógico tuvieron 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 positivo¹¹⁵. 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"¹¹⁶.

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 misma empresa 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. Si tienes la playa limpia con objeto de atraer turistas a tu hotel, actúas con cordura, 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 impone a él 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

¹¹⁵ *Metodología de lo suprasensible*, Madrid 1963, págs. 189-291, y en Biblioteca Digital, Universidad Francisco de Vitoria, Madrid 2019. En la *Estética de la creatividad* y en la *Inteligencia creativa* se analizan las realidades "ambientales" en diversos contextos.

¹¹⁶ *Terapéutica del hombre. El proceso radical del cambio*, Desclée de Brouwer, Bilbao 1986, págs. 65-73.

quedado del campo que sirvió de solar. En esta fecunda línea de vinculación armónica con el entorno se halla la arquitectura del austriaco Richard Neutra, que supo ajustar cada tipo de edificación al entorno natural que lo acogía¹¹⁷.

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 pobres gentes desconocían el tipo de gases que emite la combustión de tal material.

Mis compañeros de clase en la universidad de Munich se rieron, un día, 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:

¹¹⁷ Sobre la relación de este estilo dialógico de construir y las investigaciones biológicas de H. Driesch y H. Speemann, véase *El enigma de la belleza*, o. c., págs. 275-282.

A. *Las ciudades fueron concebidas originariamente 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 huída"¹¹⁸. Con ello, el campo empezó a ser visto como un ámbito de sosiego y descanso.

Es muy importante destacar el decisivo papel que jugaron las ciudades en el mundo de la cultura, es decir, del encuentro de los hombres entre sí y con la naturaleza. Santiago de Compostela, Salamanca, Toledo, Roma, Florencia, Siena, Venecia, Nápoles, París, Atenas... condensan épocas enteras de bullir 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, comprehensiva, 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 instructivo conocer el papel que jugaron no sólo en el curso de las guerras y conquistas sino también 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 -escribe C. de Seta- 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"¹¹⁹.

Para lograr una optimización del espacio y de la capacidad de ataque y defensa, los ingenieros vincularon doctrinas de Polibio,

¹¹⁸ M. Picard: *La huída de Dios*, Cristiandad, Madrid 1962. (*Die Flucht vor Gott*, Herder, Freiburg 1935).

¹¹⁹ *La ciudad y las murallas*, Cátedra, Madrid 1991, p. 318.

Vitruvio y Alberti con el "hábito mental escolástico"¹²⁰, 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. Es aleccionador para los jóvenes destacar la capacidad que ha tenido el hombre de todos los tiempos para adaptarse activamente a las condiciones del entorno. Tal capacidad supone una alta dosis de poder creativo. 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 éstas por construcciones sólidas. Depende en buena medida del clima, pero se sobrepone a él, y llega a realizar actividades que parecen contradecir las leyes naturales: 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 oscurecer la pronunciación.

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

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 aúna de forma eficaz el pasado, el presente y el futuro. De nuevo nos sale al paso la necesidad de pensar relacionalmente a fin de hacer justicia a la riqueza de la realidad, de nuestra misma realidad.

El alumno de Historia debe aprender muy pronto a distinguir modos de temporalidad diferentes: el *físico* -marcado por el reloj y el

¹²⁰ o. c., p. 337.

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, nos 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 valioso, capaz de ofrecer nuevas posibilidades 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 siguientes¹²¹.

¹²¹ X. Zubiri: "La dimensión histórica del ser humano", en *Realitas*, Sociedad de Estudios y Publicaciones, Madrid 1974, págs. 11-69.

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 realizó 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 *trasmisión de posibilidades*, y éstas 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 desempeñado los hechos en la realización de los ideales 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 pormenor.

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 desde 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 ésta 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 ceder a la tentación explicar los acontecimientos desde tesis o *ideologías* preconcebidas¹²². Ciertos intentos de interpretar 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 ofrezco a continuación.

A. Estudiamos la *Historia de la Reconquista* y aprendemos multitud de datos: batallas, enlaces reales, reparto de reinos... Este bullir de acontecimientos sólo cobra 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"?

¹²² Como ya se indicó en otro lugar, 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 que apoyen su postura. Esa forma de pensar suele ser considerada como "ideológica". Una exposición de este tema puede verse en la obra-homenaje a Gonzalo Fernández de la Mora *Razonalismo*, Fundación Balmes, Madrid 1995, págs. 153-159.

¿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* pues todavía no se ha realizado. Pero presenta una realidad eminente 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", constituye 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 fue llamando "España"¹²³.

B. Algo semejante cabe decir del *descubrimiento, conquista y evangelización de América*. El alumno ha de aprender mil pormenores -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 inducido 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

¹²³ J. Marías: *España inteligible. Razón histórica de las Españas*, Alianza Editorial, Madrid 1985, págs. 93-95. En este punto es indispensable remitir también a las obras de Sánchez Albornoz, Américo Castro, Menéndez Pidal y Salvador de Madariaga.

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 admirable: 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.

Actualmente, contamos con las investigaciones y publicaciones del grupo de profesores dirigidos por Luciano Pereña en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Madrid. Es una aportación muy seria, que nos permite descubrir la trayectoria seguida por España en Hispanoamérica y superar todo tipo de leyendas. Veamos los puntos clave. España se encuentra con las tierras americanas e inicia su ocupación y conquista. Diversos misioneros alzan la voz para pedir que se eviten los atropellos y se haga justicia a los nativos. Después de la conquista del Perú y durante la de México, un profesor de la Universidad de Salamanca, el dominico Francisco de Vitoria, somete a un severo juicio crítico tales operaciones bélicas y provoca una crisis de la conciencia nacional tan grave que el Emperador prohibió las guerras de conquista (Real Cédula de 1556) y se planteó, por dudas de conciencia, la cuestión de abandonar los países conquistados. Francisco de Vitoria y su Escuela de Salamanca pasaron de la primera fase *crítica* a una segunda *constructiva*, y establecieron las condiciones bajo las cuales era lícito a España conservar los territorios americanos.

El paso del "colonialismo" a la "colonización" comenzó con el tratado de "paz perpetua" firmado con el inca rebelde Titu Cusi Yupanqui el 9 de julio de 1567. En diciembre de ese año, el gobernador general García de Castro, catedrático de la Universidad de Salamanca, notificó a Felipe II que todos los encomenderos habían liquidado sus deudas con los nativos. De esa forma, a los veinticinco años de las denuncias de Francisco de Vitoria contra la conquista del Perú por Pizarro logró su doctrina insertarse en la sociedad peruana y terminar el contencioso entre los conquistadores españoles y los vencidos indios. La doctrina de la Escuela de Salamanca, partidaria de que la presencia de España en América sólo durase hasta que los pueblos indígenas pudieran gobernarse satisfactoriamente, fue uno de los factores que prepararon la independencia de éstos respecto a la España borbónica.

"La independencia de los pueblos de América, en rigor, no supuso una ruptura con la tradición de la Escuela de Salamanca -escribe Pereña-. Significó, más bien, su continuidad y aplicación en la coyuntura más crítica de su historia. Desde esta interpretación y con

claves de la Escuela, científicos españoles y americanos se han unido en este momento decisivo de la historia común para definir las condiciones del nuevo código de comprensión que pueda abrir perspectivas nuevas de solidaridad y colaboración entre España y América"¹²⁴.

En este texto del gran investigador de la *Escuela de Salamanca* queda patente el poder formativo que ostenta la Historia cuando se la estudia con voluntad insobornable de verdad y afán de colaboración. Nadie más implacable que él en la crítica de los desmanes que se pudieron cometer. Nadie más lúcido para advertir que el proceso incoado por Vitoria a la conquista de América y la revolución cultural y política suscitada por el mismo no tienen igual en la Europa del Renacimiento. Del mismo modo, la decisión de un emperador poderoso de frenar un proceso de conquista arrolladora y ajustar su política a una investigación de carácter moral realizada por un equipo de universitarios eclesiásticos resulta un caso único en la historia de la humanidad. Pero lo decisivo en esta cuestión es observar, a través de los avatares de la conquista y colonización, que grupos cualificados de la nación dominadora facilitaron a los pueblos sometidos las bases intelectuales que hicieron posible más tarde su emancipación definitiva. Se nos da aquí a todos una lección de humanismo que tiene aplicación en múltiples aspectos de la vida, tanto pública como privada.

Francisco de Vitoria fue tachado en su tiempo de enemigo del emperador por atreverse a condenar las conquistas de América. Pero no cejó en su empeño de hacer justicia, y consiguió en buena medida -lamentablemente, no del todo, por diversas causas- reorientar la relación de vencedores y vencidos hacia una forma de vida reconciliada y digna. Al exponer fielmente su posición y doctrina, Luciano Pereña ha encontrado no pocas reticencias, incluso por parte de jóvenes universitarios que desearían una exposición más exaltante de la gesta española. Esta circunstancia pone de manifiesto la necesidad de habituar a los estudiantes a tomar posiciones complejas, no aristadas y contundentes, cuando la verdad histórica así lo exige. En efecto, 1) hubiera sido un milagro que, debido a las condiciones de la época, no se hubieran cometido abusos; 2) resultaría extraño que un pueblo tan sensible a las exigencias éticas y religiosas hubiera asentido a los atropellos. Como ciudadano del siglo XXI, lamento sobremanera los fallos cometidos, pero admiro no menos la dignidad moral de quienes tuvieron el arrojo de revisar de raíz toda la actividad española en América y configurar una doctrina que hasta el día de hoy es modelo de equilibrio y altura de miras.

¹²⁴ *Proceso a la conquista de América. Veredicto de la Escuela de Salamanca. Nuevas claves de interpretación histórica*, Universidad Pontificia de Salamanca, Madrid 1987, p. 43.

El escritor rumano Vintila Horia le preguntó, en cierta ocasión, al gran historiador Arnold Toynbee si sigue afirmando que España "colonizó" a América e Inglaterra la "conquistó". Respondió que sí, pues, a su entender, España conquistó América "según los principios del Nuevo Testamento", mientras que Inglaterra lo hizo "según los del Antiguo"¹²⁵, y eso explica la supervivencia de los indígenas del sur y la desaparición de los del norte. Este tipo de interpretaciones pueden ser del agrado de quienes gustan del estilo apologético, pero resultan un tanto hirientes, y no fomentan la reconciliación sino la disputa y la discordia. Es, sin duda, preferible seguir un método semejante al que orienta las obras del Dr. Pereña y su equipo de investigación¹²⁶.

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 cuatro ejemplos muy significativos a este respecto.

A. El malentendido entre Galileo y la Iglesia. Con frecuencia se simplifican los hechos y se presenta a Galileo Galilei como una víctima de la aversión de la Iglesia a la investigación científica¹²⁷. 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.

¹²⁵ *Viaje a los centros de la tierra*, Plaza y Janés, Barcelona 1971, p. 248.

¹²⁶ 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; *La Escuela de Salamanca. Proceso a la conquista de América*, Caja de Ahorros, Salamanca 1986; L. Redondo: *Utopía vitoriana y realidad indiana*, F.U.E. Madrid 1992; Alberto Caturelli: *El nuevo mundo. El descubrimiento, la Conquista y la Evangelización de América y la Cultura Occidental*, Edamex, México 1991.

¹²⁷ Entre otros mil pormenores, hoy sabemos que no estuvo preso en los temidos calabozos del castillo de Sant'Angelo; fue sometido a un sencillo arresto domiciliario en un palacio cardenalicio.

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 toda esa ordenación, sitúa a la tierra -y, en ella, al hombre- en una posición desairada, 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 bastante bien los distintos planos en que se mueven la palabra revelada de la Biblia y la investigación científica: *"Algunos suelen preguntar -escribe- 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"*¹²⁸. 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 progresado 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 Sagrada Escritura 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 ésta debe supeditarse a la Biblia. La ciencia y la fe tienen cometidos y métodos diferentes. Son independientes y no tienen por qué enfrentarse.

Hoy día, los mayores científicos (Max Planck, Werner Heisenberg, Albert Einstein, Erwin Schrödinger...) estiman que la

¹²⁸ Cit. por L.M. Armendáriz: "La creencia cristiana y la evolución", en *La evolución*, BAC, Madrid 1966, p. 382.

religión abre un horizonte de unidad y orden en el universo que sirve de guía a los científicos para ir en busca de las fórmulas matemáticas que nos permiten expresar la armonía que observan en la naturaleza. Ello no autoriza, sin embargo, a utilizar ciertas concepciones científicas como argumentos en favor de la existencia de Dios. Para evitar de raíz seculares malentendidos, conviene distinguir con toda precisión el alcance que tienen el conocimiento científico y el conocimiento religioso en virtud de la peculiar orientación de sus métodos respectivos. Léanse con atención los textos siguientes:

"La concepción de Einstein -escribe Werner Heisenberg- la entiendo mejor. Dios, de quien él habla tan gustosamente, tiene, sin duda, algo que ver con las leyes inalterables de la naturaleza. Einstein tiene un sentido profundo del orden central de las cosas. Halla huellas de este orden en la sencillez de las leyes naturales. Puede pensarse que ha tenido una experiencia vital intensa e inmediata de esta simplicidad al descubrir la teoría de la relatividad"¹²⁹. "...

Estábamos hablando de la relación entre la verdad científica y la religiosa. En los últimos cien años la ciencia ha hecho progresos enormemente considerables. Pero con ello pueden haber quedado descuidados otros campos más amplios de la vida, de los que solemos ocuparnos empleando el lenguaje de la religión. No sabemos si podremos conseguir expresar la configuración espiritual de nuestras futuras comunidades con el viejo lenguaje religioso. Pero no va a servirnos de mucho acudir aquí a juegos racionales de palabras y conceptos; lo que más se requiere es una actitud directa y honesta. Pero, como la ética es la base de la vida en común de los seres humanos, y la ética sólo puede nacer de esa actitud humana fundamental a la que me he referido como moldes de referencia espirituales de la comunidad, debemos volcar todos nuestros esfuerzos en unirnos, junto con las generaciones más jóvenes, en una perspectiva humana común. Estoy convencido de que seremos capaces de conseguirlo, si una vez más llegamos a alcanzar el recto equilibrio entre las dos clases de verdad"¹³⁰.

Otro gran científico contemporáneo, E. Schrödinger, destaca, asimismo, que la ciencia y la religión se mueven en campos diferentes:

"... La visión científica del mundo no contiene por sí misma valores estéticos ni éticos, ni dice una palabra sobre nuestro último objetivo o destino final, ni quiere saber nada -sólo faltaría- de Dios. ¿De dónde vengo, a dónde voy?". "La ciencia es incapaz de explicar mínimamente por qué la música puede deleitarnos, o por qué y cómo una antigua canción puede hacer que nos salten las lágrimas". "La

¹²⁹ *Diálogos sobre la física atómica*, BAC, Madrid 1972, p. 105.

¹³⁰ W. Heisenberg: *Cuestiones cuánticas*, Kairos, Barcelona, p. 76.

ciencia se abstiene también de hablar cuando aparece la cuestión de la gran Unidad -el Uno de Parménides-, del cual todos formamos parte de algún modo, a la cual todos pertenecemos. El término más común para designarlo en nuestros días es Dios -así con mayúscula-. Por lo general, la ciencia se proclama atea. Lo cual no resulta asombroso, después de todo lo que hemos dicho. Si su imagen del mundo no contiene siquiera a lo azul, lo amarillo, lo amargo, lo dulce, ni la belleza, el placer o la pena, si la personalidad queda convencionalmente excluida de ella, ¿cómo podría contener la idea más sublime que puede concebir la mente humana?"¹³¹.

Esta división tajante de los campos de acción de la ciencia y la fe no responde ya al estado de la investigación actual, que subraya, a la vez, la necesidad de no invadir el terreno de las otras disciplinas y colaborar con ellas en la búsqueda de la verdad integral¹³².

B. El conflicto entre la fe religiosa y la teoría de la evolución de las especies. Por diversos motivos -en buena parte semejantes a los expuestos en el punto A-, se dio por supuesto durante largo tiempo que había una oposición insalvable entre esta concepción científica y la fe católica. Hoy día, por fortuna, existen creyentes muy familiarizados con la ciencia -como Xavier Zubiri- para los cuales supone mayor grandeza en Dios haber creado un mundo dotado de cierto poder creador y capacidad evolutiva que un mundo inalterable, hecho de una vez por todas. Tras exponer el alejamiento provocado entre la fe y la ciencia al confundir las verdades de fe con los modos concretos de expresarla, L.M. Armendáriz escribe:

"... El concepto de creación, de resultas de esa crisis, se ha ensanchado hasta poder englobar un esquema evolutivo y se ha ahondado al no referirse a un fenómeno más, sino a una acción mucho más radical, y por eso trascendente, sobre el corazón mismo de la realidad. Con ello Dios también resulta más presente y misterioso"¹³³.

El Concilio Vaticano II mostró claramente la necesidad de no entender los descubrimientos científicos como una fuente de objeciones a la fe, sino como una invitación enérgica a depurar el conocimiento y la forma de transmisión de las verdades religiosas. Respecto a las contradicciones existentes entre el ropaje literario con que se revistió durante siglos el mensaje religioso y ciertos resultados de la investigación científica, escribe:

¹³¹ E. Schrödinger: *Cuestiones cuánticas*, p. 130.

¹³² Cf. E. Aguirre: "La problemática de la evolución fuera de las ciencias naturales", en *La evolución*, BAC, Madrid 1966, págs. 52-79.

¹³³ *La evolución*, p. 842.

"Estas dificultades no dañan necesariamente a la vida de fe; por el contrario, pueden estimular la mente a una inteligencia más afinada y profunda de esa fe, puesto que los estudios más recientes y los nuevos hallazgos de las ciencias, la historia y la filosofía, suscitan nuevas preguntas que tienen consecuencias prácticas y reclaman nuevas investigaciones teológicas. Aparte de esto, los teólogos, guardando los propios métodos y exigencias de la ciencia teológica, quedan invitados a buscar incesantemente un modo más adecuado de comunicar su doctrina a los hombres de su época, ya que una cosa es el mismo depósito de la fe, es decir, las verdades mismas, y otra el modo como se formulan"¹³⁴.

Al adoptar científicos y teólogos una actitud de comprensión mutua y colaboración, se alumbra una forma más flexible y profunda de entender el universo. Lo indica Armendáriz certeramente:

"... Ciñéndose cada uno a su propia esfera dentro de la única verdad total, teólogo y científico pueden y deben seguir preguntando. Dios y su mundo son siempre mayores de lo que imaginamos"¹³⁵.

La actitud integradora del jesuita Pierre Teilhard de Chardin es ampliamente compartida, con uno u otro matiz, en amplios círculos de personas que viven su fe de forma acendrada y bien fundamentada¹³⁶. Cuando vemos hoy el ardor e incluso la pasión que se puso en la polémica entablada entre la teoría evolucionista y la fe cristiana, no podemos sino sonreírnos melancólicamente ante el desgaste inútil de energía que supuso. La actitud de enfrentamiento no permite crear el clima de serena colaboración que exige la búsqueda desinteresada de la verdad.

C. La Inquisición española y la unidad del Reino. La palabra "Inquisición" presenta actualmente un carácter aversivo, pues se da por hecho que se opone a la palabra *talismán* por excelencia en estos tiempos que es "libertad". De ahí que sean numerosas las personas que afirman como algo obvio que la Inquisición fue, sin más, un compendio de horrores. Aseguran que causó millares de víctimas, agostó el pensamiento español, redujo el Siglo de Oro español a la mitad de duración, aisló a España del mundo moderno y la alejó de la investigación científica y técnica. Si queremos formar integralmente a los jóvenes, conviene ayudarles a que sitúen debidamente en su época las realidades y los acontecimientos, y precisen su origen, su cometido y su realización concreta.

¹³⁴ *Constitución sobre la Iglesia en el mundo actual*, nº 62.

¹³⁵ *La evolución.*, p. 845.

¹³⁶ Cf. E. Colomer: *Hombre y Dios al encuentro. Antropología y teología en T. de Chardin*, Herder, Barcelona 1974.

La Inquisición moderna -dejemos aparte la medieval- fue fundada por los Reyes Católicos (con Bula de Sixto IV, de 1478) a fin de tener el necesario control social y hacer posible, dicho en lenguaje actual, la gobernabilidad del Reino. Sabemos que, en aquellos tiempos, la unidad religiosa del pueblo era indispensable para mantener el orden y la paz. La herejía no fue, desde antiguo, un asunto puramente intelectual o espiritual; trascendía al orden social y político. En la Edad Media, los poderes públicos consideraron la herejía como delito de alta traición. El hereje era visto como un agitador social, una especie de tumor incrustado en el cuerpo de la sociedad para demolerlo por dentro. La sociedad consideraba como una cuestión vital para ella controlar los movimientos religiosos disidentes.

Ese control social se ejercía rigurosamente en todos los países. En España no se estableció un sistema de represión más duro; se reguló institucionalmente la vigilancia. Esta regulación pareció ser indispensable a la vista de la tendencia de ciertas gentes a tomar la justicia por su mano y practicar incluso linchamientos en virtud de lo que Caro Baroja denominó "justicias populares", sobre todo contra los judíos. A partir de la peste negra de 1348, cuya causa fue atribuida por el pueblo a los judíos, se produjeron asaltos a los *ghettos* de diversas ciudades.

Si los gobernantes civiles deseaban mantener la unidad religiosa como medida indispensable para poder gobernar, la Iglesia quiso reservarse el derecho de manifestar quién era un disidente religioso y quien no, a fin de evitar perjuicios a los que se mantuvieran fieles a la fe y no fueran sospechosos de perturbar la unidad del país. De hecho, en España se evitó que murieran en la hoguera miles de brujas y hechiceros, como sucedió en otros países de Europa en tiempos de la Inquisición.

Además del fin político, también el religioso impulsó la idea de fundar la Inquisición. En una *Institución* dada por los Reyes Católicos a Diego Colón, gobernador de La Española, en 1509, se dice lo siguiente: Deseando "la conversión de los indios a nuestra santa fe católica, y si allá fuesen personas sospechosas en la fe podrían impedir algo de la dicha conversión, no consintáis ni deis lugar a que allá pueblen ni vayan moros ni herejes ni judíos ni reconciliados, ni personas nuevamente convertidas a nuestra santa fe"¹³⁷. También se prohibía pasar a las Indias a los vagabundos y delincuentes, para que no dieran mal ejemplo a una sociedad que se intentaba cimentar sobre bases sólidas, de carácter eminentemente cristiano.

¹³⁷ Manuel de la Pinta Llorente: voz "Inquisición", en *Gran Enciclopedia Rialp*, Madrid 1973, t. 12, p. 770.

Estas normas y medidas han de ser interpretadas con *sentido histórico*. Hoy nos parece que la libertad es el máximo valor. En los tiempos de la Inquisición, el valor de la fe en sí misma y en sus derivaciones sociales ocupaba el primerísimo rango. Por eso, alguien tan poco sospechoso de partidismo a favor de la Inquisición como el norteamericano H.C. Lea afirmó que "la causa de la ortodoxia era la causa de la civilización y del progreso"¹³⁸.

Insistamos en que el profesor no debe tratar de *justificar* los hechos históricos, sino de *comprender* cómo fue posible que personas bien dotadas en el aspecto intelectual y espiritual hayan tomado tales medidas en la situación concreta en que se hallaban. Al que desee hacerse cargo del espíritu con que fue fundada y sostenida la Inquisición, pueden servirle de ayuda hechos como el siguiente. Felipe II era amigo personal y gran admirador del sacerdote dominico Bartolomé de Carranza, al que él se había empeñado en convertir en Arzobispo de Toledo y Primado de las Españas, cargo de excepcional importancia en aquel momento. Cuando le hicieron saber que Carranza era un elemento clave en el movimiento luterano de varias ciudades españolas, soportó la inmensa amargura de conceder licencia para que se lo procesara. Carranza no pudo nunca hacerse a la idea de que el Rey desconfiara de él. "Soy el mismo que su Majestad ha conocido", le decía. Pero el Rey mantuvo su actitud e incluso la endureció durante los diecisiete larguísimos años del cautiverio de Carranza. Esta conducta del Rey nos revela que la conservación de la pureza de la fe era entonces la gran meta. Todo lo demás pasaba a segundo plano. Éstas eran las coordenadas que regían y daban sentido al pensar, sentir y actuar de esa época. Y a partir de ellas se comprende todo, se "da razón" de actitudes y decisiones.

Para facilitar esa comprensión, conviene notar que la Inquisición era un tribunal *estatal*, dotado de funcionarios estatales, aunque pertenecieran a una Orden religiosa. La Inquisición tenía rango de Ministerio, el único cuyo poder se extendía a toda la Monarquía católica. Era un tribunal reputado como muy recto y con garantías jurídicas superiores a otros tipos de tribunales. El reo podía "tachar" a los jueces que considerase enemigos personales y pedir los testigos que deseara. Durante su proceso, Fray Bartolomé de Carranza pidió que fuera el emperador a declarar y que no figurara en el tribunal el famoso y poderoso inquisidor Valdés, y consiguió ambos propósitos. Es famosa la anécdota del siervo que estaba siendo azotado por su señor, y en medio del castigo pronunció una blasfemia (acto que solía ser sometido al juicio del tribunal de la Inquisición), y le dijo inmediatamente a su amo: "He blasfemado, Vd.

¹³⁸ L. cit., p. 767.

lo ha oído; envíeme rápidamente a la Inquisición". Obviamente, esperaba ser tratado con más justicia por el alto Tribunal.

Según las investigaciones actuales, realizadas con absoluta profesionalidad por especialistas, desde 1560 a 1700 se celebraron en España 49.092 procesos inquisitoriales, y el número de "relajados" -es decir, condenados a muerte por el llamado "brazo secular", es decir, los gobernantes civiles- fue de 776¹³⁹. En tres siglos de Inquisición en Hispanoamérica fueron ejecutadas, por razón de su disidencia religiosa, cuarenta y tres personas¹⁴⁰.

A los extranjeros que siguen considerando la Inquisición española como signo de barbarie socioreligiosa, conviene advertirles que la cifra global de las personas que fueron declaradas *herejes* - disidentes religiosos- y fueron ejecutados por el Estado es muy inferior, por ejemplo, a las víctimas que la guerra de los Treinta Años causó, en un solo día, en algún pueblo centroeuropeo. Basta contemplar el macabro espectáculo que ofrece la cripta de una de las principales iglesias de Royan, en el sur de Francia. Según los datos ofrecidos por los historiadores que asistieron al *Simposio Internacional sobre la Inquisición*, celebrado en el Vaticano del 29 al 31 de octubre de 1998 -meses después de que la Santa Sede sus archivos al gran público-, la Inquisición española ajustició en sus tres siglos de historia a 3.000 personas. Una sola nos parece hoy una cifra excesiva. Pero no debemos olvidar, por ejemplo, que sólo en tres años (1792-1795) el Terror jacobino francés llevó a la muerte a 30.000 ciudadanos.

Por lo que toca a España, es bueno advertir que el inmenso dolor que implican los procesos inquisitoriales fue un mal menor respecto a los daños de todo orden que hubiera causado una sola noche de saqueo a un ghetto judío. Esto no quiere decir que no lamentemos que nuestros antepasados hayan juzgado que su situación sociopolítica hacía necesario un tribunal de este género. Si tenemos *sentido histórico*, podremos entender cómo unas personas, aun no siendo *malvadas*, pudieron tomar unas medidas que hoy nos parecen *injustas*.

Recordemos que en los siglos XV y comienzos del XVI no se hablaba siquiera de los "derechos humanos" y que fueron intelectuales españoles los que pusieron las bases del llamado "Derecho de Gentes" -primer esbozo de lo que llegaría a ser el Derecho Internacional-, motivados por las inquietantes noticias sobre

¹³⁹ Joaquín Pérez Villanueva y Bartolomé Escandell Bonet: *Historia de la Inquisición en España y América*, BAC, Madrid ²1984.

¹⁴⁰ M. Hernández Ruigómez, voz "Inquisición en América", en M. Artola (ed.): *Diccionario de Historia de España*, Alianza Editorial, Madrid 1991, t. 5, p. 667.

el trato dispensado a los indígenas de América. Pensemos que todavía hoy, después de tantas declaraciones solemnes y oficiales de reconocimiento de los derechos humanos de toda persona y grupo social, se siguen cometiendo atropellos de diverso orden que nos abochornan. Estos hechos lamentables deben instarnos a ser más comprensivos con quienes, hace cinco siglos largos, hubieron de abordar problemas de gobierno extremadamente graves y delicados. Esa *comprensión* -no *legitimación*- viene inspirada por el "sentido histórico", que afortunadamente orienta las investigaciones actuales más cualificadas¹⁴¹.

Naturalmente, por mucho que estimemos la unidad en la fe, hoy día nuestra sensibilidad nos lleva a preferir la actitud sobre la *libertad religiosa* del *Concilio Vaticano II* a las prácticas inquisitoriales. Pero la tarea de un historiador no es mostrar sus preferencias personales sino estudiar y valorar el pasado con *sentido histórico*, es decir, a la luz que brota en el juego mismo de los acontecimientos. El juego es fuente de luz, como ya hemos visto¹⁴². Y esa luz debe ser destacada por el historiador para "dar razón" -*razón histórica*- de las diversas opciones que se han ido tomando a lo largo del tiempo. Esta forma *empática* de analizar y juzgar el pensamiento y la conducta de otras personas y grupos favorece la actitud de *tolerancia*, que se halla en un plano muy superior a la mera *permisividad*, como luego veremos.

D. *La desamortización de los bienes eclesiásticos realizada por Juan Alvarez Mendizábal en 1836 es un tema de gran complejidad que puede servir al profesor de Historia para explicar cómo se formaron desde antiguo las grandes posesiones de la Iglesia. ¿Despojaron los monjes a los campesinos de sus tierras, o, más bien, cultivaron tierras para dar trabajo y cobijo a los campesinos? Todavía hoy, en Alemania, las grandes marcas de cerveza llevan nombres de monjes. La labor de los benedictinos y, dentro de su línea, los cistercienses ha sido destacada incluso por historiadores no creyentes. El que conozca la verdadera historia de la labor cultural y social realizada por instituciones religiosas a lo largo de siglos no se extrañará de que buen número de historiadores del Arte consideren como un desastre para nuestro patrimonio artístico el expolio de los bienes eclesiásticos realizado en nombre de una "modernidad" poco ilustrada. Podía haberlo previsto quien conociera la inmensa labor*

¹⁴¹ Para dejar bien claro mi pensamiento, permítaseme una comparación. Yo tengo la convicción profunda de que el hombre no es dueño de su vida y no debe atentar contra ella en ningún caso. Pero, si alguien se suicida, procuro revivir, dentro de lo posible, su situación particular y descubrir, por *empatía*, las "razones" que le hayan inducido a dar ese paso. Si las encuentro, "comprenderé", al menos en cierta medida, su actitud, aunque no la "legitime".

¹⁴² *Estética de la creatividad*, págs. 33ss., y en Biblioteca Digital, Universidad Francisco de Vitoria, Madrid 2019.

callada de conservación y promoción de bienes artísticos que ha realizado en todo tiempo la Iglesia.

El historiador debe ser implacable en la detección y delación de los abusos que las instituciones religiosas puedan haber cometido. Lo que ha de evitar, por fidelidad histórica, es acuñar o dar por buenas ciertas versiones simplistas, fáciles de asumir por la gente iletrada, que califican, por ejemplo, la Inquisición de *barbarie fundamentalista*, causante de matanzas *en masa*; consideran la gesta americana como "el gran genocidio", el implacable y sistemático exterminio del indio, y ensalzan el despojo total de bienes y moradas de los religiosos como la devolución al pueblo de lo que le habían sustraído. Éstas no son valoraciones históricas, sino afirmaciones inspiradas en prejuicios ideológicos, que sitúan nuestra vida intelectual bajo mínimos.

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, con afán de colaboración, no de enfrentamiento. Por fortuna, este espíritu de solidaridad y cooperación empieza a florecer en diversos científicos y humanistas de renombre. Werner Heisenberg, por ejemplo, habla del arte y de la religión con gran estima¹⁴³. Romano Guardini 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 trabajadores¹⁴⁴. Los movimientos ecuménicos ganan terreno de día en día, si no con la celeridad que deseáramos, sí al menos de forma sincera y cordial. 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:

¹⁴³ *Diálogos sobre la Física atómica*, págs. 254-270; *Más allá de la Física*, págs. 209-251.

¹⁴⁴ *Briefe vom Comer See* (Cartas del Lago de Como), M. Grünwald, Maguncia ⁴1956, págs. 87-89.

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 vibración 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, una situación determinada- 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 a 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 gran esfuerzo y cierta dosis de talento.

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 y Gasset), de usos, creencias, ideas, estimaciones y proyectos que cada persona y cada grupo encuentra ya diseñados en buena medida y de los que ha de partir para realizar su propia tarea en la vida¹⁴⁵. 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

¹⁴⁵ Cf. J. Marías: *España inteligible*, p. 32.

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 narrado¹⁴⁶.

La Historia no se reduce a una mera sucesión irracional de hechos. Tiene una razón peculiar en sí misma. Dar razón 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 mismos¹⁴⁷.

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 certeras de interpretación de un período histórico debemos 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 ésta 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. Los jóvenes españoles del siglo XVI vivían en un ambiente que los llevaba

¹⁴⁶ Sobre el método narrativo, Cf. mi *Metodología de lo suprasensible*, o. c., págs. 122-139.

¹⁴⁷ J. Marías destaca 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*, o. c., págs. 233, 243, 422, 425.

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 y Gasset-. 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"¹⁴⁸. Cuando esas corrientes culturales y religiosas perduran durante cierto tiempo, crean una sensibilidad espiritual peculiar, y ésta 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"¹⁴⁹.

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"¹⁵⁰. ¿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 Richard 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 pasmo ante el coraje de estos hombres: marinos, marineros, aventureros, misioneros... Esta primera sensación se traduce en

¹⁴⁸ *Obras Completas*, t. I, Revista de Occidente, Madrid 1963, p. 362.

¹⁴⁹ *Ibid.*

¹⁵⁰ o. c., p. 50.

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, Mme. 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 se le había pronosticado en la ardua tarea de concluir varias obras filosóficas que juzgaba de gran interés para el público y ordenar su legado. Gracias a esa dedicación pudo el "Seminario Xavier Zubiri" de Madrid editar póstumamente una amplia serie de volúmenes que constituyen una de las aportaciones filosóficas más relevantes del siglo XX.

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, las leyes de educación suelen incluir una serie de temas relativos a la vida social¹⁵¹. Su estudio puede ser sumamente formativo para los alumnos si lo realizamos a la luz que se desprende del proceso formativo esbozado en mi obra: *Descubrir la grandeza de la vida*. Los tres pilares en que se asienta este proceso

¹⁵¹ Véase, por ejemplo, *Secundaria Obligatoria. Ciencias sociales, Geografía e Historia*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid 1995, págs. 20-40.

son el *pensamiento riguroso, el encuentro y la creatividad*. Nosotros intentamos afianzarlos sólidamente mediante la aplicación de un estilo de pensar "relacional" y "ambiental". 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 telegramáticamente, 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 *permisividad* 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 supone *estima*. Soy tolerante si estimo a lo 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 descubrir la verdad necesitamos la colaboración de otras personas y otros 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 defendiendo 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 yo no he reparado. Esta voluntad de apertura sincera puede llevarme, en 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 lo que es "diferente" de uno a algo "extraño", porque lo extraño resulta en principio *inquietante*. Aquí juega un papel decisivo lo explicado en otras obras 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 alejarlo drásticamente.

A ello responde, por una parte, la tendencia antiquísima y general a repeler al desconocido, al extraño, y, por otra, la importancia concedida en algunos países -como reacción constructiva- al cultivo de la hospitalidad. Ser hospitalario significa tomar al otro como un prójimo, un ser que tiene condición de persona 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 entorno vital. No olvidemos que la primera medida que suele tomarse para posibilitar un ataque es reducir lo *externo* a condición de *extraño*, y lo *extraño* a posible *obstáculo* o *peligro*. En cambio, la mejor forma de disponerse para el acogimiento 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 pueblos es actitud propia de personas bien dispuestas para el encuentro, sensibles a los grandes valores, capaces de asumirlos activamente en actividades creativas. Es ilusa la sociedad que se autoproclama tolerante y descuida la educación de las gentes en creatividad y valores. Bien entendida, la actitud de tolerancia implica madurez espiritual, y ésta no se logra con el mero exigir unos "mínimos de convivencia"; requiere todo un proceso educativo¹⁵².

2. Educación para la paz

Educar para la paz, en todos los niveles y aspectos de la vida, equivale a formar para la *tolerancia* y la *solidaridad*. La meta de este aspecto de la formación no se reduce a *evitar conflictos*, sino a *crear modos valiosos de unidad*. Vivir en paz significa más que carecer de enfrentamientos. Implica, positivamente, fundar armonía, equilibrio, colaboración. El fruto de esta vida armónica es la felicidad y la belleza. Nos lo hace ver espléndidamente Juan Sebastián 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 colisiones. Es un ambiente de serenidad inefable, transido de un dinamismo vibrante en el cual los elementos expresivos se entreveran y andan a porfía en la creación de belleza y expresividad.

Hay paz cuando se crean entre diversas personas modos de convivencia estables y fecundos. Esos modos de convivencia son *estructuras* que marcan un cauce de acción, que, por una parte, limita en cierta medida nuestra *libertad de maniobra* y, por otra, promueve al máximo nuestra *libertad creativa*. Lo expresa certeramente H. Christof Günzl: "*La meta de la política de paz debe ser superar las tensiones y conflictos entre personas particulares o grupos sociales, asumiéndolos en el marco de estructuras envolventes o, lo que es igual, consiste en transformar las*

¹⁵² C. Sahel (ed.): *La tolerancia. Por un humanismo herético*. Cátedra, Madrid 1993; A. Aguiló: *la tolerancia*, Ed. Palabra, Madrid 1995. Las ideas expuestas en esta apartado las trato con mayor amplitud en la obra *La tolerancia y la manipulación*, Rialp, Madrid 2001.

contraposiciones peligrosas en tensión creadora y dar, así, origen a un movimiento de progreso"¹⁵³.

Al interpretar una obra polifónica, los cantores se ven envueltos en estructuras que ellos mismos contribuyen a re-crear: conjuntos melódicos, armónicos, contrapuntísticos... 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 dinamismo, belleza y unidad. Crear estructuras valiosas une entre sí a quienes colaboran con un tipo de unidad activa, dinámica, sumamente 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 avivar su sensibilidad para atemperarse a las otras regiones de su patria y crear entre todos una espléndida armonía, que es siempre fruto de una total independencia y una perfecta solidaridad. El nacionalismo, cuando se lo entiende como exaltación de lo propio y depreciación de lo distinto, visto como externo y extraño, responde a una quiebra de la capacidad creativa.

De ahí la gravedad que encierra 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 *dilemas*. En pintura, el rojo y el verde se contrastan, pero no se oponen; se complementan y matizan. Una forma semejante de contraposición fecunda debiera darse en la vida social, pero apenas hay ejemplos de esta madurez en la comunicación. Los militantes de los partidos políticos no suelen contrastar sus opiniones con las de sus adversarios; se oponen abruptamente a ellas, con el fin de hacer valer su opinión y exaltar su imagen ante el público. Esta tendencia 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

¹⁵³ *Neue Politik aus neuem Denken. Schritte der Annäherung an eine politische Philosophie*, M. Tröstler, Linz 1977, p. 112.

suscitan entusiasmo. En este sentido, conviene recordar que nada nos une más a los seres humanos 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 sino elevar la mirada hacia algo que supera nuestra envergadura y nos beneficia a todos. "... *Las divergencias o conflictos entre grupos sociales -agrega Günzl- deben ser superados en el marco de un todo social envolvente y con vistas a intereses comunes y a modos compartidos de valorar*"¹⁵⁴.

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. Quienes 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 náufrago. 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 entreveramiento de dos o más ámbitos de realidad*. Si te juro amor eterno, pero lo que estimo de verdad es el

¹⁵⁴ H. Christof Günzl: o. c., p. 113.

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, incomprometido, está lejos del *darse* que implica la auténtica comunicación interpersonal. Como expongo en *Descubrir la grandeza de la vida*¹⁵⁵ la función primaria 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 despertando 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 valores¹⁵⁶.

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 personal¹⁵⁷.

La capacidad creativa del silencio, la imagen y el lenguaje -*nivel 2*- es amenguada, e incluso 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,

¹⁵⁵ o. c., págs. 62-69ss., 86ss., 89-90, 185

¹⁵⁶ 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.

¹⁵⁷ *Inteligencia creativa*, págs. 209, 213, 219-222, 219-229, 231-234.

porque sólo los objetos son algo *disponible, manejable, dominable -nivel 1-*. 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 éstos sepan a fondo 1) qué significa manipular, quién manipula, para qué lo hace, qué recursos moviliza para ello; 2) qué antídoto 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 ardides. Todo manipulador es un prestidigitador de conceptos y palabras que basa su éxito en la ingenuidad de las gentes, fácilmente fascinables por sus juegos malabares¹⁵⁸.

4. Educación para la salud

Es ésta una cuestión tan honda y rica de matices que aquí no podemos sino esbozarla. 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, muestro estima del don que se me ha hecho. Este sentimiento de aprecio se traduce en la voluntad de otorgar vida a otros seres 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

¹⁵⁸ Pueden verse amplios análisis de estos temas en mis obras *Estrategia del lenguaje y manipulación del hombre*, Narcea, Madrid ⁴1988; *La revolución oculta*, o. c.; *La tolerancia y la manipulación*, Rialp, Madrid ²2008.

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 Dr. Max Bircher-Benner¹⁵⁹. 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 los médicos y los dietistas 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 coliflor, remolacha, zanahoria, espinacas, escarola, lechuga, endibias... "*Ni un solo día sin hojas verdes, verdes de verdad*", es uno de los lemas del método Bircher¹⁶⁰.
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, pastas... "*Únicamente los alimentos completos contienen los principios vitales, razón por la cual son preferibles a todos los demás*"¹⁶¹. "*Las legiones romanas conquistaron el mundo alimentándose con gachas de trigo*"¹⁶². 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,

¹⁵⁹ R. Kunz-Bircher: *Guía de la salud natural Bircher. Para vivir mejor*, Martínez Roca, Barcelona 1986, p. 61.

¹⁶⁰ o. c., p. 67.

¹⁶¹ o. c., p. 83.

¹⁶² Meyerhofer y Pirquet: *Diccionario de la alimentación*, Apud Bircher: o. c., p. 73.

con mayor rapidez se alcanzará uno de los resultados más considerables que la humanidad haya conocido jamás en lo concerniente a la salud"¹⁶³.

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 y para la piel.

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 "bioritmos". 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 hacer ejercicio, con las debidas precauciones. No siempre el deporte, e incluso el mero correr, es aconsejable para todos. Casi sin excepción, el "paseo activo" -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. Eso es suficiente para irrigar el músculo del corazón. Con frecuencia, buscamos excusas para no pasear. Ese paseo activo de una hora cada dos días debiéramos considerarlo como una tarea *obligatoria*, ineludible.

Estas indicaciones someras sólo quieren indicar la orientación seguida por algunos famosos dietistas 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":

¹⁶³ Apud Bircher: o. c., p. 72.

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. A menudo, para justificar la poca atención que se presta a nuestra salud, se dice que "de algo hay que morir". Ciertamente, pero de lo que se trata no es evitar el morir un día, sino de asegurarse lo más posible *la calidad de vida*. Todos conocemos personas que gozaron, en su juventud, de una complexión física saludable y, por falta de un mínimo cuidado, sufrieron un declive aparatoso en la edad madura y llevaron una vejez ruinosa.

En esta conquista de la salud "física" juega un papel decisivo la salud "psíquica". Pero tanto 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 una exigencia del mismo ser humano.

B. El cuidado de la salud psíquica y la espiritual

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 buena parte, 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 satisfactoria 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 *Descubrir la grandeza de la vida* y expuesto ampliamente en *Inteligencia creativa*¹⁶⁴. En estas obras subrayo la necesidad de descubrir los "ámbitos de realidad" y tomar como ideal de la vida 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 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 cuando 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 Sigmund Freud, ni el complejo de inferioridad y el afán de poder, según sugería Alfred Adler, sino "el vacío existencial". Por eso al "principio de placer" (Freud) y a la voluntad de poder (Adler) contrapone la "voluntad de sentido"¹⁶⁵.

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.

¹⁶⁴ BAC, Madrid ⁴2003.

¹⁶⁵ *Man's search for meaning: An introduction for meaning*, Pocket Books, Nueva York, págs. 153-154. (*El hombre en busca de sentido*, Herder, Barcelona ⁴1988, p. 98); *Ärztliche Seelsorge*, F. Deuticke, Viena 1966 (*Psicoanálisis y existencialismo. De la psicoterapia a la logoterapia*, FEC, México 1987).

*"Desgraciado de aquél que no viera ningún sentido en su vida, ninguna meta, ninguna intencionalidad y, por tanto, ninguna finalidad en vivirla, ése estaba perdido"*¹⁶⁶. *"... La primera fuerza motivante del hombre es la lucha por encontrarle 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"*¹⁶⁷.

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 -agrega Frankl- 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"*¹⁶⁸.

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 ésta se libera de prejuicios decimonónicos. Los impulsos morales y religiosos tienen una forma de dinamizar distinta de la que muestran las pulsiones instintivas. Éstas 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-¹⁶⁹.

*"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"*¹⁷⁰.

No se trata sólo de ajustarse y evitar tensiones, sino de realizar el anhelo de conseguir el ideal de la vida.

¹⁶⁶ *Man's search for meaning: An introduction for meaning*, págs. 121-122. (*El hombre en busca de sentido*, p. 78).

¹⁶⁷ *Ibid.* 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". Rof Carballo: o. c., p. 33.

¹⁶⁸ Frankl: *Man's search ...*, págs. 156. (*El hombre...*, págs. 99-100).

¹⁶⁹ *Man's search ...*, p. 160. (*El hombre...*, p. 101).

¹⁷⁰ *Man's search ...*, p. 164. (*El hombre...*, p. 103).

*"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"*¹⁷¹.

Al neurótico no hay que dejarlo en vacío, instándole a que dé rienda suelta a sus pulsiones instintivas, que lo despeñarán 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 "neurosis 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"¹⁷². 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"¹⁷³.

Las energías espirituales encaminan a la persona humana hacia los grandes valores, que dan sentido a la vida. Este sentido brota a medida que el hombre oye 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. Sabemos bien 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 impulso¹⁷⁴. El impulso hacia la creatividad que nos otorgan los grandes valores libera al hombre de la "neurosis

¹⁷¹ *Man's search ...*, p. 166. (*El hombre...*, págs. 104-105).

¹⁷² *Man's search ...*, p. 169. (*El hombre...*, p. 106).

¹⁷³ Apud Frankl: *Man's search ...*, p. 171. (*El hombre...*, p. 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.

¹⁷⁴ Frankl: *Man's search...*, p. 207. (*El hombre...*, p. 125).

masiva de nuestro tiempo", perturbación provocada por el vacío existencial y la actitud *nihilista*, para la cual la vida carece de sentido¹⁷⁵. 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*"¹⁷⁶.

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 -afirma Rof Carballo- 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*"¹⁷⁷.

Los partidarios de una *Psicología transpersonal* toman como lema el conocido pensamiento de Pascal: "El hombre sobrepasa infinitamente al hombre" (*L'homme dépasse infiniment l'homme*). Están persuadidos de que en el ser humano hay "posibilidades inmensas que habitualmente el médico desconoce"¹⁷⁸. E. Fromm lo ha visto certeramente al diseñar 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"*¹⁷⁹.

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 éstas se hallan impulsadas por "fuerzas que

¹⁷⁵ Frankl: *Man's search...*, p. 205. (*El hombre...*, p. 124).

¹⁷⁶ o. c., p. 125.

¹⁷⁷ Rof Carballo: o. c., p. 130.

¹⁷⁸ Rof Carballo: o. c., p. 17.

¹⁷⁹ *La patología de la normalidad*, págs. 96-97.

están más allá (no más acá) de la subjetividad"¹⁸⁰. 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 toda reforma educativa, si quiere ser eficaz, debe orientarse 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"*¹⁸¹.

Esta apertura a modos de vida rebosantes de valores y de sentido es compartida por diversos autores contemporáneos: Abraham Maslow, Rollo May, Juan Rof Carballo, E. Capra, Erich Fromm, Viktor von Weizsäcker, M.M. Davy, Jean Brun, M. Boos, G.R. Heyer y tantos otros.

5. La reflexión ética y la formación para el amor

Del proceso formativo expuesto en *Descubrir la grandeza de la vida* se desprende una doctrina ética bien fundamentada y coherente. Queda plenamente de manifiesto al confrontar las obras *Inteligencia creativa* y *El secreto de una vida lograda*¹⁸². En esta última obra condenso las ideas básicas de la anterior e intento, a su luz, descubrir -a una con los lectores- la riqueza interna que ostenta el amor humano conyugal cuando se lo vive de forma auténtica -por tanto, en los niveles 1, 2 y 3-.

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

¹⁸⁰ Cit. por W. Küttemeyer: *Die Krankheit in ihrer Menschlichkeit*, Vandenhoeck and Ruprecht, Gotinga 1963.

¹⁸¹ Cit. por G.R. Heyer: "Vom neuen Denken in der Tiefenpsychologie", en la obra colectiva *Die Welt in neuer Sicht*, Edit. Barth, Munich 1957, p. 57.

¹⁸² Palabra, Madrid ²2004.

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*, vocablo de recia ascendencia latina ("virtutes") que significa "capacidades", en este caso capacidades 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 asume interiormente las ideas siguientes:

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 éstas 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 personas 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 *desde fuera*.

El alumno que conozca bien estos temas y sepa articularlos entre sí tiene asegurada una formación ética básica, que lo dotará de poder de discernimiento para orientarse debidamente en la vida. Vamos a comprobarlo a propósito de algunos temas especialmente significativos.

a) *La adicción al juego de azar, el 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 repara 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 éste 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 ésta 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 consagrando actualmente diversos pensadores, e incluso algún Instituto universitario creado con este fin¹⁸³.

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 contraproducente para la formación del joven e incluso para el mismo ejercicio de la sexualidad¹⁸⁴. Una verdadera *formación* en este aspecto debe *informar* al alumno no sólo acerca del modo de poner en juego la sexualidad sino sobre las condiciones necesarias para conceder a la relación amorosa todo su alcance y su plenitud de sentido. Esta información completa debe abarcar al menos los siguientes temas:

- 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

¹⁸³ En la Universidad de Deusto (Bilbao), los profesores Manuel Cuenca y M^a Luisa Amigo fundaron hace algún tiempo un Instituto del Ocio, que está realizando una labor encomiable en colaboración con varias universidades extranjeras.

¹⁸⁴ 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 ⁷1989, págs. 92-95. Diversos textos de estos autores pueden verse en mi obra *El amor humano*, Edibesa, Madrid ⁴2017, págs. 56, 77, 80, 95, 114, 146, 174, 203, 227, 254, 281, 309 y 315.

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 éste, 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 cinematográficas que vinculan el ejercicio arbitrario de la sexualidad y actos de extrema dureza.

- 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. Tal sacrificio implica una *renuncia*, pero no una *represión*.
- Esta integración sacrificada es viable cuando no tomamos como ideal de la vida el acumular sensaciones placenteras sino crear formas valiosas de unidad, que son las que otorgan a dichas sensaciones un relieve y valor especial.
- La tarea fundamental del noviazgo es aprender a ser creativos en común, orientándose hacia tareas que puedan suscitar un entusiasmo compartido. Como hemos dicho, nada nos une 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 formación¹⁸⁵.

d) La 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.

¹⁸⁵ Estas cuestiones se hallan explicadas en mis obras *La formación para el amor*, o. c., y *El secreto de una vida lograda*, Palabra, Madrid ²2004.

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

CAPÍTULO 5 CIENCIAS MATEMÁTICAS, CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y TECNOLOGÍA

1. Ciencias matemáticas

En diversos contextos hemos aludido ya al poder formativo de las ciencias matemáticas. Sólo nos resta añadir algunas precisiones por vía de complementación.

A. *El aprecio de las estructuras*

Para la ciencia actual, "los verdaderos objetos matemáticos son las estructuras relacionales" (N. Bourbaki)¹⁸⁶. "La *investigación de estructuras* (...) es el carácter esencial de las matemáticas" (A.N. Whitehead)¹⁸⁷. "Las matemáticas y la lógica tienen como tarea y fin común la investigación de las estructuras posibles (formales)"¹⁸⁸.

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, -escribe Bourbaki- 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 matemáticos a partir de Gauss..."*¹⁸⁹.

*"Las leyes matemáticas -según Karl Friedrich von Weizsäcker- nos dan a entender lo que puede ser comprendido en la naturaleza..."*¹⁹⁰.

"La ciencia matemática -como sabemos hoy, la ciencia que explora el conjunto de las estructuras posibles- partió -advierte Wolfgang Strobl- (...), 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

¹⁸⁶ "Die Architektur der Mathematik", en *Physikalische Blätter* 17(1961)166. N. Bourbaki es un pseudónimo colectivo adoptado por un grupo de matemáticos franceses.

¹⁸⁷ Apud W. Strobl: *Introducción a la filosofía de las ciencias*, p. 97.

¹⁸⁸ W. Strobl: o. c., p. 101.

¹⁸⁹ N. Bourbaki: *L. cit.*, p. 214.

¹⁹⁰ C.Fr. von Weizsäcker: *Historia de la naturaleza*, Rialp, Madrid 1962, p. 41.

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"¹⁹¹.

Una de las tareas básicas del profesor de matemáticas ha de ser suscitar en el alumno un gran aprecio por las estructuras que estudia esta área de conocimiento. 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 frialdad 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"¹⁹².

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 éstos, y los seres se convierten en nada"¹⁹³.

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 geométricas¹⁹⁴. Ese entusiasmo debe compartirlo el estudiante de matemáticas que reflexione a fondo sobre el nexo 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 manojito de fórmulas matemáticas"¹⁹⁵, que expresan las estructuras

¹⁹¹ W. Strobl: o. c., p. 106.

¹⁹² *Metafísica* A 5, 98 5 b, 98 6 a.

¹⁹³ *De libero arbitrio*, 2, 16, 41.

¹⁹⁴ A. de Bruyne: *L'esthétique du moyen age*, 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.

¹⁹⁵ James Jeans: *Physics and Philosophy*, Cambridge 1944, p. 313.

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)¹⁹⁶.

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"*¹⁹⁷.

B. 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, patrística, 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 éstas 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

¹⁹⁶ Cit. por W. Strobl: o. c., p. 108.

¹⁹⁷ *Más allá de la física*, p. 240. Sobre "La estética en la matemática", Cf. J. Wissinger: "Wesenzüge des mathematischen Denkens", en *Physikalische Blätter* 19(1963)4-70.

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 desde 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.

2. 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 y Gasset). 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.

A. 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 unilateralidad¹⁹⁸. Los fundadores de la Ciencia moderna acotaron una parcela de la realidad: la *cuantificable*, susceptible de ser expresada 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. Fr. 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"*¹⁹⁹.

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

¹⁹⁸ "... 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, p. 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 Editorial, Madrid 1983, p. 215).

¹⁹⁹ *Historia de la Naturaleza*, Rialp, Madrid 1962, p. 41.

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*. Éste 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 denominarse "cientismo" o "cientificismo". 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"²⁰⁰ 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 des-centra, 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 Karl 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"*²⁰¹.

*"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, confiriéndonos una enorme grandeza, a pesar de nuestra pequeñez ante el universo"*²⁰².

La meta del científico –agrega F. Rañada- es *"desentrañar 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"*²⁰³. Esta investigación de las partes de la realidad que se ocultan a la mirada espontánea pero dan razón de

²⁰⁰ Apud A. Fernández-Rañada: *Los científicos y Dios*, Nobel, Oviedo 1994, p. 246.

²⁰¹ Apud A. Fernández-Rañada, o. c., p. 276.

²⁰² o. c., p. 288. El autor analiza el "cientismo" en las págs. 243 ss., y la posición contraria en las págs. 163ss.

²⁰³ A. Fernández-Rañada: o. c., p. 19.

los fenómenos que observamos en la vida diaria está impulsada por el afán de ir al fundamento de cuanto existe²⁰⁴. 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 éste. 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 producir 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 -advierte F. Rañada-, 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"*²⁰⁵.

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"²⁰⁶. 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. Eminentes científicos actuales, como Planck, Einstein y Heisenberg, subrayan el papel decisivo que juega 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 opuestos²⁰⁷.

²⁰⁴ El objeto de la ciencia moderna es el estudio de las "interrelaciones últimas" (W. Heisenberg: *Más allá de la física*, BAC, Madrid 1971, p. 130).

²⁰⁵ o. c., p. 19.

²⁰⁶ A. F. Rañada: o. c., p. 14.

²⁰⁷ "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

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.Fr. 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*²⁰⁸ como un cambio en el estilo de pensar y en toda la actitud espiritual del hombre. Otro físico 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 física²⁰⁹. 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*²¹⁰.

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

fundamentalmente errada. En primer lugar, porque las oposiciones que se dice que hay (...) entre inteligible y sensible, entre fenómeno y nómeno, 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 nómeno, 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, págs. 376-377; Cf. asimismo, págs. 220-224; E. Fromm: *Patología de la normalidad*, p. 122.

²⁰⁸ *El punto crucial: Ciencia, sociedad y cultura naciente*, Integral, Barcelona 1986.

²⁰⁹ "... 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 Editorial, Madrid 1983, p. 216).

²¹⁰ o. c., p. 204.

psicología: la literatura, el arte, la antropología, la sociología serán necesarias"²¹¹.

En su libro *Computer Power and Human Reason* (El poder de las computadoras 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"²¹².

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*²¹³.

B. 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

²¹¹ J.Rof Carballo y Javier del Amo: *Terapéutica del hombre. El proceso radical del cambio*, Desclée de Brouwer, Bilbao 1986, p. 166.

²¹² o. c., Freeman & Co., Nueva York 1976.

²¹³ 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., p. 58 y passim; *Fronteras del psicoanálisis*, Desclée de Brouwer, Bilbao 1972.

*información*²¹⁴, etc., no podemos ya sentirnos nunca más 'como antes': confortablemente asentados (...) sobre un suelo inmóvil, al hilo de un tiempo que transcurre plácidamente. 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"²¹⁵.

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 reductos, 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 éstas 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, inintuibles.

*"Las partículas elementales- escribe W. Heisenberg- son más bien un mundo de tendencias o posibilidades que un mundo de cosas y de hechos"*²¹⁶.

²¹⁴ "Información" significa aquí "in-formación", configuración, donación de "forma" o estructura, entendida como principio de realidad y eficiencia.

²¹⁵ *L'espace multidimensionnel*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal 1971, p. 11.

²¹⁶ *Physik und Philosophie*, Ulstein, Francfort 1961, p. 118.

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 microcósmicas 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*)"²¹⁷.

"Las partículas elementales -advierde W. Strobl- 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 (...)"²¹⁸.

Al relacionarse esas energías primarias entre sí, dan lugar a las diversas formas de realidad física. *"... La materia -advierde H. Prat- 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"*²¹⁹. Una estructura es un conjunto ordenado de relaciones. Una relación es el ingrediente mínimo de una estructura. La importancia de la relación la expone nítidamente el físico y filósofo alemán Wolfgang Strobl:

*"Tan sólo la concatenación de un complejo de relaciones es capaz de dar 'cuerpo real', por decirlo así, a los aconteceres 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 intuitibles 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 presupuesto 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"*²²⁰.

"... Todas las 'cualidades' que adscribe la física a las partículas elementales -masa, niveles energéticos, estados cuánticos, carga

²¹⁷ W. Strobl: *Introducción a la filosofía de las ciencias*, Revista Estudios, Madrid 1951, p. 191.

²¹⁸ W. Strobl: o. c., p. 80.

²¹⁹ o. c., p. 15.

²²⁰ o. c., págs. 67-68.

eléctrica, carga nucleónica o número barónico, 'spin' e 'isospin', paridad...- son conceptos relativos, o mejor: relacionales"²²¹.

C. 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 (átomos), 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*"²²².

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, señalas 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"²²³.

Conviene sobremanera que el lector se habitúe a determinar los factores que integran un "ámbito" o "hiperespacio"; por ejemplo, el

²²¹ o. c., p. 80.

²²² H. Prat: o. c., p. 147.

²²³ H. Prat: o. c., p. 23.

de un submarino, un avión, una nave espacial... En todos ellos hay diversos factores (relativos al espacio, al tiempo, a la energía, 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, los marinos que lo habitarán activamente, 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 coordina 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 diluarnos blandamente en el entorno, mantener la propia personalidad, pero esa combatividad no debe perseguir la anulación del otro, sino una eficaz colaboración tensionada.

D. 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. Albert 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"*²²⁴.

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 elementales²²⁵.

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"²²⁶. Esta idea la expresó, asimismo, Heisenberg de forma muy bella en diversos pasajes de sus obras²²⁷.

E. 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 Galilei).

²²⁴ Heisenberg y otros: *Cuestiones cuánticas*, Kairos, Barcelona 1987, p. 170. Para Kepler y Maxwell, las leyes naturales eran objeto de contemplación religiosa. Cf. W. Heisenberg: *Más allá de la física*, págs. 240-242; A. Fernández-Rañada: o. c., p. 182. Véase el texto de Kepler transcrito por Laín Entralgo y López Piñero en el *Panorama histórico de la ciencia moderna*, Guadarrama, Madrid 1963, págs. 465-472.

²²⁵ A. Fernández-Rañada: o. c., p. 232. El autor aduce testimonios muy elocuentes de grandes figuras de la ciencia, entre ellas los Premio Nobel R. Feynman y Ch. 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., págs. 231-232. Ese orden es el que hace *inteligible* la realidad al hombre, lo cual supone un prodigio que nunca admiraremos bastante.

²²⁶ *Cuestiones cuánticas*, p. 212.

²²⁷ *Más allá de la física*, BAC, Madrid 1971, p. 240.

En principio, la mente humana se nos presenta como autónoma, capaz de operar en solitario, pero, al intentar 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 René Descartes y a Pierre de 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 una y intercalada- indica de por sí el profundo vínculo, no por enigmático menos real, que une la mente y la realidad²²⁸.

Nada más fecundo para la formación que despertar en los jóvenes 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 nuestra concepción 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 facilita e 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 educador es avivar la capacidad de *sorpresas 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.

²²⁸ B. D'Espagnat: *En busca de lo real*, p. 206.

F. Relación entre teoría y práctica

Al hilo del estudio de las Ciencias de la Naturaleza resalta la estrecha y fecunda vinculación que existe entre la "teoría" y la "práctica". Esta *distinción*, cuando se malentende como *escisión*, provoca graves daños a la vida humana, pues 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, 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 riesgos²²⁹.

*"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"*²³⁰.

En la misma línea que estos grandes científicos, el filósofo Xavier 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"²³¹. Este texto figura como lema al comienzo del libro 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

²²⁹ *Die Welt in neuer Sicht*, págs. 24-25.

²³⁰ o. c., págs. 5-7.

²³¹ Alianza Editorial, Madrid 1986, p. 425.

investigación más cualificada en todos los órdenes del saber: el científico, el filosófico, el artístico, el deportivo, el teológico²³²...

G. 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 ésta 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 éstos 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 físicoquímicos, susceptibles de ser dominados por la ciencia y la técnica.

H. 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 aurea" o "número de oro", según la cual la parte pequeña es a la grande como ésta es a la suma de las

²³² 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.

dos. Aquí se observa cómo el arte imita a la naturaleza en su forma espontánea de crear belleza²³³.

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.

Werner 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 estadio de bella armonía, perdido durante un cuarto de siglo"*²³⁴.

I. Relación entre la realidad física y la persona humana

Hemos subrayado la importancia de las relaciones en las ciencias actuales. Relaciones no sólo se dan entre las realidades impersonales sino entre éstas 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 ésta es una verdad primaria- el sujeto, el objeto y el método forman una *unidad originaria y previa a toda escisión posible*"²³⁵.

²³³ Cf. *El enigma de la belleza*, o. c., págs. 100ss.; A. Feininger: *Anatomía de la naturaleza*, Jano, Barcelona 1962. Exactamente, la "sección aurea" (o "número de oro") viene dada por esta proporción: $(\sqrt{5}+1):2 = 1: (\sqrt{5}-1)/2$, que equivale a 0,618:0,382. Cf. W. Tatarkiewicz: *History of Aesthetics*, Mouton, La Haya 1970, p. 72.

²³⁴ *Más allá de la física*, p. 248.

²³⁵ W. Strobl: *Introducción a la filosofía de las ciencias*, Estudios, Madrid 1963, p. 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 divina). Cf. *La realidad científica y su crítica filosófica*, Universidad de Navarra, Pamplona 1966, págs. 323-360. Una bibliografía completa puede verse en el volumen-homenaje: *Verdad, percepción, inmortalidad*, Valencia 1995, págs. 15-25.

J. 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 fecundo²³⁶. 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 Denis 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 James C. Maxwell 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 nuestra prodigiosa capacidad de

²³⁶ "... 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*, p. 7)

modelar formas de vida. Que lo hagamos para bien y no para mal pende del tipo de configuración que demos a nuestras personas²³⁷.

K. 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*"²³⁸. 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 trascender hacia estadios de mayor evolución. Esta disciplina afecta a muchas otras: física, matemáticas, química, biología, psicología, sociología... Tamaño 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

²³⁷ H. Prat: o. c., p. 148.

²³⁸ Piero Pasolini: *Las grandes ideas que han revolucionado la ciencia en el último siglo*. Ciudad Nueva, Madrid 1981, p. 186.

unificarse en una realidad superior a la de la colmena o el hormiguero: el amor, la voluntad de llegar a ser, juntos, una realidad mas alta"²³⁹. Es la vía del *encuentro*, que conduce al *Humanismo de la unidad y la solidaridad*²⁴⁰.

L. 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 intervinculados. 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 éstos son consumidos por unos terceros, en forma encadenada. Ya Charles Darwin destacó que el trébol rojo es polinizado por las abejas y de éstas 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.

²³⁹ Piero Pasolini: o. c., págs. 207-208.

²⁴⁰ Véase, en el comentario al *Área de la Técnica*, el párrafo "*Valoración global de la ciencia y la técnica*".

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 éste 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 éste 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, cuando se incrementó 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 obra *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 deteriorada²⁴¹. 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. Esta 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.

M. 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.

1. *El ciclo de las rocas.* Ves una roca sedimentaria. Te llaman la atención sus diferentes estratos, que se asemejan a los diferentes

²⁴¹ R. Alvarado Ballester (ed.): o. c., Professors World Peace Academy, Nueva York 1990, págs. 92-95.

"pisos" de un pastel. A veces, en alguna de las rocas se halla incrustada alguna planta o concha marina. Sin duda te asombra ese espectáculo, pero ¿sabes leerlo, como se lee una partitura musical? Claude 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.

2. *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 éstas 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.

3. *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 la condición sexuada 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.

4. Otros casos de interacción. Multitud de temas de las ciencias naturales ofrecen ocasión propicia para subrayar esa unidad dinámica que constituye la realidad del universo. Piénsese, por ejemplo, en los siguientes:

- La *atmósfera*: origen de los vientos y las nubes, los cambios de temperatura y presión....
- La formación de las *playas*: su relación con los ríos, las olas marinas, los cañones del fondo marino...
- Los diferentes *climas* que muestran las laderas de una misma montaña.
- La función *ecológica* de los insectos...

3. 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*²⁴². Es decisivo para nuestra formación integral hacernos una idea precisa del papel que juega 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, la ciencia y la ética, vista como la doctrina que estudia la configuración de la personalidad humana y la vida comunitaria.

²⁴² G. Marcel: *Être et avoir*, Aubier, Paris 1935, (*Ser y tener*, Cristiandad, Madrid); E. Fromm: *¿Tener o ser?*, FCE, México ⁴1980.

A. Repercusiones negativas de la técnica en la vida personal y social²⁴³

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, en casos, lo lleva a la ruina. Algo semejante ocurre con la técnica. Dominar las fuerzas naturales y construir artefactos que facilitan la vida humana constituye un adelanto 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 avión 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, con frecuencia, nos esclavizan.

Esta bipolaridad de la técnica causa zozobra a científicos y políticos. Werner Heisenberg consagró un capítulo entero de sus *Diálogos sobre la física atómica* a explicar "la responsabilidad del investigador"²⁴⁴. Por la clarividencia que muestra, es de lectura obligada para todo profesor de *Tecnología*. El eminente físico 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 japonesa²⁴⁵. 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 Carl Friedrich 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*"²⁴⁶. ¿Puede un investigador particular hacer algo en este sentido? Heisenberg comenta la negativa de los físicos

²⁴³ "Técnica" -procedente del griego "techne", arte- significa el "conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte" (*Diccionario de la Real Academia de Española de la Lengua*).

"Tecnología" -derivado de "techne" y "logos", expresión, tratado- indica 1) el "conjunto de los conocimientos propios de un oficio mecánico o arte industrial", 2) el "tratado de los términos técnicos" (*Ibid.*). No es correcto, por tanto, decir que unos operarios "tienen una *tecnología* insuficiente" para indicar que su *técnica* no es depurada. Lo indicado es designar con el término "Tecnología" el área de conocimiento que estudia cuestiones relativas a la técnica y sus derivaciones de todo orden.

²⁴⁴ o. c., págs. 238-253.

²⁴⁵ o. c., p. 240.

²⁴⁶ o. c., p. 241.

alemanes a consagrar la investigación atómica a fines bélicos²⁴⁷, pero reconoce que la aplicación técnica de los descubrimientos escapa, no pocas veces, 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 –escribe– 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 aquélla"*²⁴⁸.

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 realidad²⁴⁹.

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 *-nivel 1-*. En este caso, la técnica no fomenta la creatividad *-nivel 2-*. Un empresario pone en juego los últimos adelantos en maquinaria y prescinde de los obreros que ésta 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, mas una consideración 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.

²⁴⁷ o. c., págs. 205-221.

²⁴⁸ o. c., págs. 247-248.

²⁴⁹ o. c., p. 130; W. Gerlach: "Die neue Physik und ihre geistesgeschichtliche Rolle in unserer Zeit", en *Die Welt in neuer Sicht*, págs. 5-23; Antonio Fernández Rañada: *Los muchos rostros de la ciencia*, Nobel, Oviedo 1995.

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 ésta tiene sobre ese poder²⁵⁰. 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.Fr. 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"*²⁵¹.

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".

²⁵⁰ *Die Macht. Versuch einer Wegweisung*, Werkbund Würzburg 1951; *El poder*, en *Obras de Guardini*, I, Cristiandad, Madrid 1981.

²⁵¹ *Zum Weltbild der Physik*, Hirzel, Stuttgart 1958, págs. 191-192. (*La imagen física del mundo*, BAC, Madrid 1958, págs. 191-192).

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- co-existen 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'"*²⁵².

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 atencencia 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, con frecuencia, 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

²⁵² W. Strobl: *Prólogo* a la obra de A. López Quintás: *Metodología de lo suprasensible*, Publicaciones Universidad Francisco de Vitoria, Madrid 2019.

a la técnica cuanto a la falta de diseños urbanísticos adecuados a cada época.

B. Aspectos positivos de la técnica

1. La técnica es posibilitada por la investigación científica, y ésta, 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 bricolage- 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 satisfacción. 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, fráséala 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 dotarlos 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. Recordemos la bella descripción que nos ha legado 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 al anterior"*. *"El avión tiende a convertirse en la solidificación de su estela"*²⁵³.

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

²⁵³ *Estética de las artes del ingeniero*, Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid 1976, págs. 23-24.

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 habían 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 grifo 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*²⁵⁴. 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"²⁵⁵. 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

²⁵⁴ o. c., Rialp, Madrid ³1998, págs. 106-113.

²⁵⁵ *Más allá de la física*, págs. 128, 243.

valores humanos y sitúa al trabajador en un nivel de *creatividad*, aunque su trabajo sea monótono y rutinario.

C. 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 anímica²⁵⁶. 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 20²⁵⁷. 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 mismos²⁵⁸. 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.

²⁵⁶ Véase, por ejemplo, F. Capra: *El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente*, Integral, Barcelona 1986.

²⁵⁷ *Briefe vom Comer See (Cartas del lago de Como)*, Matthias Grünewald, Maguncia 1927, 1959.

²⁵⁸ 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".

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, 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 realidad 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 Primera 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 orientar la existencia. Toda la filosofía *existencial* (M. Heidegger, K. Jaspers, G. Marcel), la *fenomenológica* (M. Scheler, D. von Hildebrand, E. Stein, R. Ingarden...) y la *dialógica* (F. Ebner, M. Buber, Fr. 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' "*²⁵⁹.

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 atencencia fiel a la realidad es *modélico*, pero no ha de ser

²⁵⁹ *Briefe vom Comer See (Cartas del lago de Como)*, págs. 87-89.

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 ésta, 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 voluntad 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 sobrecogedores 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"*²⁶⁰.

d) La ciencia y la técnica han ensalzado 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 realizaciones²⁶¹. 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 ética²⁶², 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 -agrega 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"*²⁶³.

Este punto de vista equilibrado, por integrador, nos permite superar la "crisis de la razón científica" y abrir a ésta una vía de insospechada fecundidad para el futuro del hombre. A la altura en

²⁶⁰ *El reto de la racionalidad*, Sígueme, Salamanca 1977, págs. 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., p. 250.).

²⁶¹ J. Ladrière: o. c., p. 175.

²⁶² o. c., págs. 123-165.

²⁶³ o. c., p. 177.

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 efficacísima de formación para la paz, la tolerancia, la igualdad entre personas y pueblos y la combatividad en favor del progreso bien entendido.

APÉNDICE

El pensamiento relacional fomenta el "espíritu abierto"

Veamos de conjunto lo que hemos realizado en este libro. En la Primera Parte nos hicimos cargo de la tarea que hoy se encomienda a los profesores: *contribuir cada uno, desde su perspectiva peculiar, al logro de la formación integral de los alumnos*. 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 éste se centra toda la vida humana auténtica: su ideal, sus valores, su creatividad. En la Segunda Parte 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 éste 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 antedichos 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, observamos 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 éstos consiguen que los alumnos asimilen profundamente los temas indicados en la Segunda Parte 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", 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, sobre todo, en la ya citada obra *Descubrir la grandeza de la vida*, según comprobamos al hablar de las Ciencias Sociales.

El lector habrá observado que no nos hemos limitado a ofrecer un tipo u otro de "recetas", más o menos fáciles, para dar una solución de urgencia a las orientaciones marcadas por ciertas leyes de educación recientes. Ningún profesor inteligente se contentaría con ellas. El plan educativo que esbozan tales leyes 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 las leyes educativas, aunque nos veamos obligados a superar ciertas expresiones literales. Los profesores no necesitarán salirse de su campo profesional, como se ha pretendido. Ello supone un tormento innecesario e incluso contraproducente, porque los docentes se sienten exiliados y transmiten a los alumnos su propio desconcierto. Para responder a las instancias de dichas leyes, 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. 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 el dominio*.