

El testimonio cristiano en el ámbito universitario¹

Christian Testimony at University Level

Javier M. Prades López²

Resumen

Por qué el proceso de educar a los jóvenes no da resultados; por qué los intentos de reforma y reformulación de contenidos, estrategias, recursos, etc. no se plasman en una mejora de la educación. Quizá se confunde educación con transmisión de información, educación con mera formación profesional. Son numerosos los interrogantes que se plantean cuando se aborda el tema de la educación, interrogantes que buscan una respuesta a la imposibilidad de transmitir un bagaje de humanidad y civilización, que parece haber perdido significación hasta para el propio interesado en transmitirlo, y más aún para el destinatario de ese legado cultural y humano. El presente ensayo busca indagar el sentido profundo del fenómeno educativo, partiendo de una comprensión de la educación como «introducción a la totalidad de lo real», atinente al propio individuo, existencial y durante toda la vida. Este proceso adquiere su sentido más alto y pleno en la dimensión religiosa de la experiencia y cuando quien educa es el Maestro en el seno de la Iglesia. Se puntualizan las consecuencias que se derivan de la paulatina secularización de la vida contemporánea: reduccionismo, fragmentación, desvinculación de la realidad y de los otros, pérdida de la relación interhumana connatural al sujeto espiritual.

Citar: Prades López, Javier M. «El testimonio cristiano en el ámbito universitario». *Cuadernos Universitarios* [Salta, Argentina], núm. 10, 2017: 9-19.

¹ El presente ensayo recoge el texto de la conferencia dictada en la Universidad Católica de Salta (Argentina), el 6 de febrero de 2017.

Me he ocupado de estas cuestiones algo más ampliamente en otros textos a los que me permito remitir: «La ruptura de la visión unitaria del saber como ruptura del sujeto educativo» en: A. Galán (ed.), *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*. Encuentro, Madrid, 2007: 136-150. «El conocimiento que nace de la experiencia» en: G. Arbona, A. Llano, E. Navarro (eds.), *Liberar la razón. El conocimiento universitario y el sentido religioso en confrontación*. Fragua, Madrid, 2011: 9-14. «Inteligencia de la fe, inteligencia de la realidad» en: J. Restán, D. Blázquez (eds.), *Inteligencia de la fe, inteligencia de la realidad*. Encuentro, Madrid, 2012: 25-36. *Dar testimonio. La presencia de los cristianos en la sociedad plural* (= Estudios y Ensayos nº 184) BAC, Madrid, 2015.

² Universidad Eclesiástica San Dámaso, Madrid.

En la síntesis final se plantea la importancia de la dimensión personal de la educación, tanto en la relación interpersonal entre los docentes y entre estos y los estudiantes, como en la dimensión de la persona humana integral que se ve involucrada en este proceso.

Palabras clave: educación - formación profesional - secularización - vida universitaria - maestro

Abstract

Why does the process of educating young people not yield results positively? Why are the attempts to change and restate the contents, strategies, resources, etc. not reflected in an enhancement in education? Education is perhaps mistaken for transmission of information; education for sheer professional training. The questions that arise when the education issue is addressed are numerous. Questions that seek an answer to the impossibility of transmitting a human and civilization knowledge which seems to have lost its meaning even for the one interested in imparting it and yet more for the recipient of that cultural and human legacy.

This paper aims to explore the deep sense of the education phenomenon starting from understanding education as the «introduction to the totality of what is real», related to the individual himself, existential and life lasting. This process acquires its deepest and full meaning in the religious dimension of experience and when the educator is the Master Teacher at the heart of the Church.

The consequences that derive from the gradual secularization of contemporary life are made clear: reductionism, fragmentation, dissociation from reality and others, loss of the human relations inherent in the spiritual subject.

In the concluding synthesis, the importance of the personal dimension of education is raised, not only in the interpersonal relationship among teachers and between them and students, but also in the dimension of the whole human person involved in this process.

Key words: education - professional training - secularization - university life - teacher

Introducción

Thomas S. Eliot se preguntaba con su persuasiva fuerza poética: «¿Dónde está la vida que hemos perdido viviendo? / ¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en conocimiento? / ¿Dónde está el conocimiento que hemos perdido en información?».

Nosotros podemos preguntarnos, parafraseándole, por qué nuestro deseo de educar pierde muchas veces por el camino esa sabiduría que hace vivir al otro y nos limitamos a transmitirle información que muchas veces no es

capaz de evitar el fracaso del proceso formativo o, al menos, se limita a su realización en modo muy imperfecto. En una encuesta a 700 profesores universitarios españoles, realizada por la Asociación *Universitas* ya hace años, se reflejaba que un 94,3 de los encuestados consideraba que el fin de la Universidad debe ser «formar profesionales competentes», mientras solo un 73,3 consideraba que fuese «educar al estudiante». Pues bien, además, solo el 52,9 de los encuestados pensaba que en la actual universidad española se respondiera adecuadamente a esa finalidad de educar.

¿A qué se debe que casi la mitad de estos profesores universitarios pensase que no se logra educar al estudiante? ¿Por qué la generosidad y la buena intención de tantos esfuerzos, que no cabe desconocer, acaban en resultados insatisfactorios, tanto en la escuela secundaria como en la universitaria?, ¿en qué dirección nos conviene movernos?

A nadie se le escapa que el problema es todo menos insignificante puesto que está en juego la capacidad de nuestra generación de transmitir a los que nos siguen el bagaje de humanidad y civilización que hemos recibido. ¿Habría que concluir precipitadamente que esa riqueza ha dejado de interesar a nuestros jóvenes o que la propia sociedad ha renunciado a ella, conformándose con formar técnicos especialistas? Si la debilidad de la transmisión es indicio de una debilidad en la experiencia vivida debemos preguntarnos primero por las razones que dan lugar a una humanidad que en última instancia es poco interesante para el propio sujeto que la vive y la quiere transmitir.

Dado que «un pequeño error en el principio es un gran error al final», como decía Tomás de Aquino, nos meteríamos en un atolladero si atribuyéramos la dificultad solo a una carencia en las técnicas pedagógicas, en los materiales o en los programas, o en las necesidades de financiación, y nos limitásemos, en consecuencia, a buscar novedades en esos niveles de la formación. No son esos instrumentos y recursos —en sí mismos imprescindibles para que exista la infraestructura universitaria, como es lógico— los que pueden devolver a la propuesta educativa su interés para el hombre contemporáneo.

«Lo más importante en la educación no es un *affaire* de educación, y todavía menos de enseñanza». Con esta incisiva frase, Jacques Maritain va al centro de la cuestión educativa y reconoce la sorprendente paradoja de la que todo profesor, maestro o padre de familia es

bien consciente. Y dice por qué: «La experiencia, que constituye el fruto incommunicable del sufrimiento y de la memoria, y a través de la cual se lleva a cabo la formación del hombre, no puede ser enseñada en ninguna escuela ni en curso alguno». Algo semejante se refleja en la provocativa afirmación de alguien tan lejano del filósofo francés como Oscar Wilde: «La instrucción es algo admirable, pero las cosas más importantes de la vida no se pueden enseñar, solo se pueden encontrar». ¿Estamos con esto abogando por una enmienda a la totalidad, por una especie de abandono del sistema educativo y sus estructuras? De ninguna manera; perseguimos exactamente el propósito opuesto: queremos ver cuál es el mejor modo posible de hacerlo útil. Y para ello debemos situarnos en un punto de partida abierto a la totalidad de los factores, porque si en el arranque aceptamos una perspectiva reducida de lo que es educar, las posibilidades de respuesta convincente se evaporan. Debemos preguntarnos por la dinámica completa de la relación educativa entre docente y estudiante, entre maestro y discípulo, y en particular en el ámbito universitario.

La educación como introducción a la totalidad de lo real

Aunque la pedagogía se sigue ocupando seriamente del fenómeno educativo, no es fácil encontrar una definición que sea a la vez tan comprensiva y tan sintética como la que ofrece el teólogo y pedagogo Jungmann, cuando define, de modo elemental, el fenómeno educativo como «una introducción del hombre en la realidad total». Sigo esta intuición a partir de la comprensión que ha elaborado a partir de su larga experiencia de educador don Luigi Giussani, sobre todo en su obra *Educare es un riesgo*.

En esta definición el adjetivo «total» tiene un doble valor: se trata, por un lado, de desa-

rollar las estructuras de la persona para que alcance su realización integral, y, por otro lado, se trata de que la persona esté en relación con todas las dimensiones de la realidad. Realización total de sí mismo en relación con la realidad entera: he aquí el fruto de un proceso educativo correcto, que podemos denominar también «unidad de la persona».

Como en la relación educativa se pone en juego el hombre a lo largo de todas las fases de su desarrollo respecto a la realidad entera, la educación acompaña al hombre durante toda su vida: el hombre estará siempre inmerso en un proceso educativo. El motivo que justifica este carácter permanente de la educación proviene de la índole propia de la razón humana, entendida como «conciencia de la realidad según la totalidad de sus factores». En efecto, el hombre es un buscador infatigable, que vive en una tensión de apertura a todos los aspectos de la realidad, intentando comprender sus relaciones entre sí y en su conjunto. En esta búsqueda, es el impacto con las cosas el que despierta las exigencias de la razón y aviva cada vez más el deseo de conocer la propia vida y la realidad circundante. Dadas estas características de la razón, el hombre no se pacifica mientras no llega a descubrir el significado de las cosas, ya que no hay posesión humana de la realidad si no va acompañada de su significado completo. Mientras realiza cada una de sus acciones, el hombre tiende inevitablemente, aunque muchas veces no lo piense, a un horizonte más amplio y más profundo que le dé el significado completo de aquel aspecto particular en el que está comprometido, como apuntaba magistralmente Dante: «Cada cual concibe confusamente un bien en el cual el alma se complace y lo desea; por lo cual, todos luchan por alcanzarlo». El progreso imparable de las ciencias y de la vida social muestra bien a las claras cómo la actividad humana se ve siempre empujada, en virtud del carácter racional

del sujeto, hacia un horizonte de apertura total.

El hombre no entra en esta relación con la realidad a partir de cero, por así decir, sino que su punto de arranque es la tradición humana en la que ha nacido y que le ofrece una primera hipótesis de interpretación de cada descubrimiento que hace al vivir. No está obligado a rehacer trabajosamente por completo cada aspecto de la vida social, científica o humanista, sino que se beneficia de muchos conocimientos que le facilitan su propio e inalienable esfuerzo personal. La tradición aparece pues como un componente ineludible del progreso humano en el conocimiento de la realidad. Existencialmente se concreta por medio de la relación maestro-discípulo (educador-educando). En efecto, cuando se está ante una personalidad rica en algún aspecto de la vida (un gran deportista o un gran médico, o un gran profesor...) pero, sobre todo, cuando se encuentra a una personalidad rica en la sabiduría misma de la vida, se produce esa impresión de novedad que despierta la curiosidad, la atención, el respeto y nos dispone a conocer. La capacidad de apertura a todas las dimensiones de lo real y la exigencia de alcanzar la verdad se ven así facilitadas, porque estos dinamismos se ponen en movimiento ante la provocación de alguien que aparece a los propios ojos como una autoridad en el sentido etimológico del término (*auctoritas* de *augeo*, incrementar, hacer crecer).

Basten estos rasgos para una definición provisional del fenómeno educativo, que nos permita orientarnos en nuestro recorrido. La educación entendida como introducción a la totalidad de lo real es un proceso que dura toda la vida, en virtud de la racionalidad del ser humano que se abre a la infinita realidad, y su modalidad existencial requiere el encuentro con un «maestro», es decir, con alguien en quien se reconoce ya realizado aquel valor que se desea adquirir. Es más, solo cuando el maes-

tro al que se sigue es «el único Maestro», entonces la introducción en la realidad es definitiva y la adhesión a Él sacia por completo la exigencia de racionalidad y libertad típica del hombre.

La tradición bimilenaria de la Iglesia ha acumulado una experiencia educativa en todos los campos del saber humano de tal manera que, con su vida entera, la Iglesia ha educado, es decir, ha comunicado el significado efectivo de la existencia.

El proceso de secularización y sus consecuencias sobre la educación

Y, sin embargo, como veíamos en los datos de la encuesta, parece que hoy la efectiva educación de los estudiantes cede cada vez más su lugar a una mera concepción técnico-formativa de la vida universitaria para una capacitación profesional inmediata. No queremos desconocer todas las ventajas de una estrecha relación entre vida universitaria y vida profesional-laboral. Es un argumento ampliamente estudiado en muchos foros. Pero sí hacer notar las profundas consecuencias que se siguen de una concepción educativa que pudiese renunciar al horizonte de totalidad que hemos señalado. Una transformación así de la idea de educar tiene que verse en estrecha relación con un cambio en la concepción del sujeto educador, del hombre. ¿Cómo se ha podido llegar a una época que teoriza la ruptura de la unidad y la totalidad del saber y del sujeto y que lleva a una situación como la presente?

La historia del pensamiento y de la cultura occidental en los últimos siglos pone de manifiesto una transformación que ha afectado profundamente tanto a la vida de los hombres como de las sociedades y con ello también a la vida y la misión de la Iglesia. La interpretación de este fenómeno cultural y teológico, que se suele denominar «secularización», ha hecho co-

rrer ríos de tinta y desborda los límites de nuestra intervención. No es ahora posible ocuparse de tan enorme problemática en profundidad. Baste indicar que en este complejo proceso van a la par la mutación de la concepción del hombre y la alteración de su relación con Dios, tal y como la tradición cristiana la había vivido y propuesto.

En efecto, por una parte el hombre moderno se concibe a sí mismo de tal manera que cada vez es menos capaz de conocer la realidad que está ante él, porque la razón y la libertad oscurecen progresivamente su apertura característica a lo real. Por otra parte, también se reinterpreta el Hecho cristiano y se le atribuye una naturaleza diferente a la que la Tradición eclesial le ha reconocido siempre. El cristianismo deja de ser visto como la permanencia en la historia del acontecimiento vivo de Cristo, del que se puede tener experiencia en el presente (visión de la Tradición), y pasa a ser mera expresión de religiosidad o de ética, apoyada en un recuerdo del pasado, aunque, por desgracia, en la modernidad no han faltado tampoco los que califican a la fe cristiana *tout court* como una invención al servicio de intereses espurios.

Ya en los primeros diálogos de los cristianos con el mundo cultural circundante argüían que la comprensión del hombre y la del acontecimiento cristiano se reclaman mutuamente. Uno de esos teólogos cristianos, Teófilo Antioqueno, en un texto bien conocido, rebatía: «Si tú me dices: “muéstrame tu Dios”, yo te diré: “muéstrame tu hombre y yo te mostraré mi Dios”». Ambos factores, reinterpretación del hombre y reinterpretación del hecho cristiano, caminan a la par en los últimos siglos de la historia del pensamiento occidental, en ese proceso complejo que se suele denominar «secularización» y que Henri De Lubac califica como un «trágico equívoco». El resultado al que se llegará, no solo en la mentalidad dominante,

sino también, como decíamos, en el reflejo que deja en nuestras conciencias, puede identificarse con el estribillo que solía repetir Cornelio Fabro: «Dio se c'è non c'entra».

Podemos decir muy resumidamente que el hombre moderno concibe la razón y la libertad como una medida y por eso son sus propias fuerzas las que deciden lo que es posible o no lo es. La realidad se reduce, consecuentemente, a una pura representación dependiente del poder y el saber del sujeto. El hombre pierde su relación con la realidad y, por tanto, no sabe ya qué hacer con su razón y su libertad para explicar su destino último, a pesar de los ingentes progresos de orden técnico y científico que ha producido la razón instrumental y de los que todos nos beneficiamos.

La fragmentación del proceso educativo

La parábola que ha descrito el pensamiento moderno y posmoderno tiene consecuencias evidentes para la tarea educativa. No es posible entrar en un estudio detallado del panorama de las ciencias pedagógicas; baste con indicar que uno de los resultados más notorios de su aplicación es la actual fragmentación de la educación, es decir, el efecto opuesto a la exigencia de unidad y totalidad que caracteriza una educación bien lograda.

Esa fragmentación aparece, en primer término, cuando se excluye la unidad del saber: se considera que es imposible una relación entre las distintas disciplinas científicas y humanistas no solo *de facto*, por la creciente complejidad de datos disponibles en cada área del conocimiento, sino *de iure*, porque desaparece una forma de entender la razón que esté en condiciones de abarcar todas las dimensiones de la realidad. En el ámbito de las ciencias humanas, por ejemplo, se cede cada vez más a la yuxtaposición de una serie indefinida de

puntos de vista parciales —ofrecidos por los expertos: psicología, sociología, antropología, pedagogía...— que renuncia a buscar el punto sintético e irreductible a cada una de esas perspectivas, el significado último en relación con la totalidad.

Pero, en realidad, esta fragmentación de las disciplinas académicas denuncia en su raíz una fragmentación del sujeto, prisionero de una razón absolutizada y, por tanto, cada vez más incapaz de usar su propia razón para conocerse a sí mismo y a la realidad que le circunda según todas sus dimensiones. El proceso del saber en la modernidad, al acentuar la «auto-fundación» en el propio sujeto, con la intención de evitar el peligro de la incertidumbre, mortifica una dimensión constitutiva de la razón como es su *receptividad*, es decir, su capacidad para acoger los objetos del conocimiento de tal manera que el sujeto se implica en ellos, los recibe en unidad e incrementa su propio ser.

La acumulación de conocimientos parciales no se traduce en una maduración, en un incremento de la personalidad de quien adquiere tales conocimientos. El saber se cultiva como instrumento de dominio, al servicio del propio poder, y la educación se reduce a proceso de adiestramiento en el manejo de capacidades. El conocer no tiende ya al reconocimiento de la realidad como signo, como un «dato» que proviene de Otro y es portadora de un significado irreductible a la propia precomprensión, ni, mucho menos, tiende a la unidad amorosa con esa realidad y su significado. Xavier Zubiri exige, por ello, la apertura simultánea a la realidad y al sentido de los hechos, como punto de partida de una educación verdadera. Señala uno de sus estudiosos:

Al enfoque racionalista de la educación intelectual, cuyo ideal consiste en un enseñar a pensar que se identifica con ense-

ñar a conocer verdades discursivamente de acuerdo con normas lógicas, se opone Zubiri por entender que la función discursiva no puede ser lo primero, ni en lógica ni en pedagogía, ya que todo razonamiento válido parte y se apoya en una previa percepción de los objetos. Por eso en la educación debe enseñarse, antes que a demostrar verdades, a *mirar* con los sentidos y a *contemplar* con la inteligencia los objetos inmediatamente dados, para poder *intuir* en ellos sus propiedades sensibles e inteligibles. «El verdadero educador de la inteligencia», sostiene Zubiri, «es el que enseña a sus discípulos a ver el “sentido” de los hechos, la “esencia” de todo acontecimiento».

Las cosas —y no pocas veces las personas— se estudian y se describen en cambio como objetos dentro de un proyecto cuya finalidad no parece ser otra que ver hasta dónde llegan las aptitudes técnicas o científicas del hombre. En lugar de unidad con lo real, se busca someter lo real, en un doble sentido: como autoafirmación de un poder que no admite límites y, consecuentemente, como autodefensa del hombre frente a la sospecha de que lo real pueda constituir una amenaza a ese intento de poder ilimitado. En ese camino que tiende a hacer del hombre tan solo un experto en algún campo del saber o la técnica, cabe preguntarse si queda margen para buscar aquel conocimiento que no termina en información sino en sabiduría. El dramaturgo siciliano Luigi Pirandello se sorprendía de que

... nadie tiene ni el tiempo ni la ocasión de pararse un momento para considerar si lo que ve hacer a los demás, lo que él mismo hace, es lo que verdaderamente le conviene por encima de cualquier otra cosa, lo que le puede dar aquella única certeza ver-

dadera en la que encontraría su descanso.

Una educación que surge de una razón instrumental pierde la capacidad de preguntarse por lo que verdaderamente conviene, y no busca la certeza verdadera.

El sujeto que se «absolutiza» acaba padeciendo otra manifestación de esa fragmentación que es su *separación* respecto del otro. El hombre moderno aparece aislado, como resultado de su des-vinculación de la realidad y de su des-vinculación de los otros, cuya consistencia es puesta en duda. De este modo se desconoce, con graves consecuencias, que en el sujeto espiritual está implicada intrínsecamente la *relación interhumana*, en cuanto que el «yo» se descubre a sí mismo solo en la modalidad intersubjetiva con la que se le abre el mundo, a través de la interpelación del otro. La autoconciencia libre se descubre como «yo» al sentirse llamada y tratada como un «tú», y con ello admitida en la comunidad. Es la palabra «pertenencia» la que define este rasgo del hombre, que tiene una consistencia propia irreductible, pero cuyo inicio no está en uno mismo como principio absoluto. Cada hombre llega a descubrir su constitutiva relacionalidad con el otro, que funda lo que podemos llamar el carácter «responsorial» de la vida.

Los efectos en la vida universitaria

Las consecuencias de este proceso de fragmentación en el ámbito universitario son muy variadas. Me limito a indicar tres que considero especialmente relevantes.

En primer lugar, lo que podemos llamar *intelectualismo*, es decir, la comunicación de un saber científico que se lleva a cabo de modo abstracto, es decir, separado de la vida concreta del sujeto que enseña y del sujeto que aprende. Dicho en términos banales, es la actitud de quien a partir de varios libros escribe otro,

entremezclando las ideas de los demás y añadiendo alguna crítica. Ante este riesgo, que siempre sentimos cercano, agradecemos la posibilidad de usar la razón sometiénola a la experiencia, como decía Jean Guitton, de aprender a descubrir la transparencia misteriosa de lo real, tal y como se da en la experiencia.

La segunda es el *individualismo* académico, entendido como la defensa celosa de lo producido autónomamente, que se erige en barrera frente al otro (dominio, instrumentalización...) y no en cauce de comunicación. Sin embargo, hay un modo de compartir el patrimonio intelectual e ideal en la tarea universitaria por el que uno reconoce que recibe más de lo que da, y esa gratitud estimula nuevamente una condivisione de lo que se encuentra personalmente.

Y, en fin, la *pérdida del sentido de la vida universitaria como vocación* personal. Si el sujeto cognoscente está «separado» de sus conocimientos, puesto que no los «recibe» en una asimilación que le haga crecer, y está separado de los otros miembros de la comunidad académica, el trabajo de investigar y enseñar no puede coincidir con la maduración de la propia vida, con su cumplimiento, ya que el trabajo —fragmentado en múltiples aspectos— carece de un punto sintético unitario que lo ponga en relación con todas las dimensiones de la persona.

La secularización en cuanto reinterpretación del Hecho cristiano afecta a su capacidad educativa

Esta reinterpretación del hombre va acompañada, en la modernidad, como decíamos antes, de una reducción a la hora de comprender la naturaleza del cristianismo. Ambos procesos se han dado simultáneamente en el tiempo y actúan el uno sobre el otro. No podemos

explorar aquí todos los recodos de un itinerario que ha sido largo y sinuoso. En ese proceso no se había negado enseguida a Dios; simplemente había ido desapareciendo como factor real de la experiencia humana. Tan solo en un segundo momento, cuando ese Dios inútil llegue a ser percibido como un obstáculo para la plena autonomía de realización del hombre, será eliminado para dejar espacio a la razón y la libertad absolutas que buscan su satisfacción.

Romano Guardini describe con eficacia el cristianismo dividido y frágil que caracteriza la época moderna:

Entonces [después de la concepción unitaria medieval] comienza la separación. La filosofía se separa de la teología, la ciencia empírica de la filosofía, las indicaciones prácticas del conocimiento del ser. Esta preocupación que podía tener su legitimidad [...] es también peligrosa porque profundiza y cristaliza la ruptura espiritual del hombre moderno. Lo que nos importa aquí es que la unidad de la conciencia también se fragmenta en los cristianos. El creyente ya no está con su fe dentro de la realidad del mundo, así como, por otra parte, tampoco se puede encontrar el mundo dentro de su fe.

Algo parecido había diagnosticado agudamente John H. Newman respecto al cristianismo del siglo XIX:

La religión, en cambio, siendo algo personal, debiera ser real, pero exceptuando un pequeño número de personas, ordinariamente no es real en Inglaterra [...] casi no necesita un objeto [...] Su doctrina no es tanto de realidades cuanto de aspectos estereotipados de realidades; por así decirlo, tiene miedo de andar entre lo real [...] No digo que el asentimiento que inculca y

origina no sea genuino con respecto al campo limitado de su doctrina; pero a lo más es nocional.

Lo que el cardenal inglés advertía en su época ha sido denunciado también en nuestro tiempo por el gran biblista Heinrich Schlier, cuando señala que se está produciendo:

... un creciente alejamiento, una extrañeza entre la mentalidad común y la fe cristiana [...] Para la sensibilidad general y pública, términos cristianos fundamentales y su significado se han vuelto en gran medida incomprensibles.

Estando así las cosas, quien quiera usar las palabras cristianas tiene que asumir una tarea hasta ahora inédita: «debe suscitar también el significado de la realidad de la que quiere hablar». La prueba de que estas preocupaciones no se circunscriben a un grupo minoritario de autores geniales, sino que identifican el problema nuclear de la Iglesia hoy, nos la ofrecen los múltiples textos del Magisterio sobre la «separación fe-vida».

Así pues, al final de este recorrido, aparece un cristianismo dividido, exterior a la razón y a la libertad humanas, que corre el peligro de resultar superfluo para un hombre adulto. Es tan improbable esperar de un cristianismo así que eduque bien como lo es de la mentalidad moderna en la que se inspira. Si el resultado del proceso educativo moderno-posmoderno es la fragmentación, otro tanto habrá que decir de los procesos de educación en la fe que son culturalmente deudores de esa mentalidad. La proliferación de cursos y cursillos sobre aspectos cada vez más minuciosos de la actividad formativa (análisis de la sociedad, encuestas, presentaciones técnicas de acciones especializadas...), en los que se suele introducir a los educadores, hace pensar que el modelo

pedagógico dominante está influido por esta tendencia a concebir la educación como una acumulación de saberes particulares, para la formación de expertos.

Una propuesta que se verifica en la libertad y no una doctrina que se imparte

Del recorrido hecho hasta ahora se desprende que, frente a la concepción «absoluta» de la razón y la libertad, típica de la modernidad, el hombre es un sujeto unitario, abierto constitutivamente a la relación de conocimiento y amor de la realidad, en la que se incrementa toda la personalidad. Es pues necesario advertir que un conocimiento verdadero y objetivo requiere absolutamente que el hombre entero esté subjetivamente dispuesto a acoger la realidad. Y esto es tanto más necesario cuando se trata de verdades no puramente especulativas sino relacionadas con el sentido de la vida. Es imposible conocerlas, como diría Tomás, sin una cierta «connaturalidad» con el objeto en cuestión. Por eso, el método que permite esa connaturalidad es el de una verificación, en el tiempo y en el espacio, de una propuesta educativa, en la que se es acompañado por quien tiene autoridad moral para «educar», es decir, para introducir en la totalidad de lo real.

La validez de esa propuesta educativa no se puede determinar *a priori*. Cada uno de nosotros está llamado a descubrir la verdad de su área del saber y, más radicalmente, la verdad de su propia vida mediante la adhesión a la realidad que le sale al encuentro. No podemos producirla por entero a partir de nosotros mismos. La verificación de la bondad de este planteamiento no puede consistir en una comparación abstracta entre dos (o varios) sistemas de ideas ya confeccionados, para ver cuál incluye más elementos que los demás y así demostrar su verdad, en un ejercicio de la razón

desligado de todo vínculo con la realidad (*absolutum*). Se trata, más bien, de introducirse en la realidad, mediante la invitación a comprobar libremente una hipótesis, en el recorrido de un camino humano.

Los resultados de un proceso educativo no se pueden medir exclusivamente en el plano conceptual, aunque sea imprescindible, sino en la totalidad de la acción humana que es a la vez racional y libre. La libertad no se puede predeterminar sino que se debe ejercitar en cada situación, que se convierte en ocasión de entrar en el misterio de la realidad. Solo en esta permanente autodeterminación libre del sujeto, gracias a la adhesión a una propuesta, se puede verificar la bondad de un sistema educativo.

El testimonio

La categoría integral que expresa una posición educativa humana y cristiana es la categoría de *testimonio*. En este momento debemos limitarnos a esbozar un inicio de respuesta a la pregunta por la dinámica educativa completa. Teniendo en cuenta el contexto en el que nos encontramos, podrá resultar a todos comprensible que adopte el punto de vista de la tradición cristiana y examine el método con el que el Padre celestial ha querido educar a los hombres: *Erunt omnes docibiles Dei* (cfr. Jn 6,45).

Dios no ha querido comunicarse a los hombres a través de una idea sino que ha elegido darse a conocer a través de una figura histórica concreta: su Hijo unigénito encarnado por nosotros y por nuestra salvación. En Jesucristo, la Verdad hecha carne ha decidido, a la hora de darse a conocer, pasar a través del acto de libertad de cada hombre. Esto no significa, como es lógico, que la libertad humana constituya en última instancia la verdad, exponiéndonos al peligro de un relativismo epistemológico. Significa, más bien, que en cada acto de

libertad, que es a la vez un acto de comprensión (teórico) y de acción (práctico), la Verdad, que es simultáneamente el Bien, interpela al yo y le urge a que la reconozca, es decir, le urge a que dé testimonio de ella. Solo el testimonio, en su consideración más completa —es decir como característica intrínseca del acto de libertad—, puede expresar adecuadamente el encuentro del yo y la realidad. En una época como la nuestra ciertamente hay que decir que solo el testimonio es digno de crédito. Y, por lo que respecta a la vida universitaria, se comprende por qué no se puede realizar si no es de modo comunitario: el encuentro del yo con la realidad exige el testimonio —que es el origen de la comunidad—. Por eso se puede comprender también la reflexión inicial de Maritain según la cual no se puede reducir la educación a una pura enseñanza. La verdad no se puede comunicar a través del saber material de un curso. No se puede prescindir de maestros, de profesores que sean testigos.

Para evitar cualquier reducción moralista del testimonio a un mero «buen ejemplo» y conservar todo su alcance como categoría educativa, conviene recordar que el testigo es el tercero que se encuentra entre dos (*testis de testis*) y que, como lo demuestra el uso jurídico de este término, llama a la libertad de ambos al vínculo con la verdad. Así aparece con claridad la tarea que brota de una auténtica relación entre maestro y discípulo. El maestro está llamado a ser ese tercero —testigo— que mediante su propia experiencia provoca la libertad del estudiante para que se ponga en juego personalmente y dé testimonio de la verdad. También entre profesores, esta dinámica del testimonio es el camino a seguir. El profesor es testigo permanente, para que en cada acto concreto de libertad del estudiante o de otro colega, estos puedan acceder a la verdad. La verdad no como algo que se puede poseer por completo al modo de un objeto, sino una

verdad que se «posee con el respeto de una distancia».

Una relación entre maestro y estudiantes

Para terminar puede ser útil traer a colación un ejemplo de pasión integral por la realidad, y de profunda conciencia del valor de la relación entre el profesor universitario y sus estudiantes. El Premio Príncipe de Asturias de Humanidades, George Steiner, ha dejado algunas jugosas anotaciones sobre su experiencia universitaria en Chicago, como estudiante y como joven profesor, que ahora transcribo:

La enseñanza y la camaradería, la provocación mutua en un seminario, han sido mi oxígeno personal. No puedo imaginar mi obra sin ellas. Si me resisto a jubilar me es porque mis alumnos han sido indispensables. Esto es para mí un tesoro. [...] El gran maestro está enredado, incluso corporalmente, en el proceso comunicativo y ejemplificador. [...] Una universidad digna es sencillamente aquella que propicia el contacto personal del estudiante con el aura y la amenaza de lo sobresaliente. Estrictamente hablando, esto es cuestión de proximidad, de ver y de escuchar... El académico, el profesor, deberían ser perfectamente visibles. Cruzarse a diario en nuestro camino... En virtud de esta contigüidad no forzada, el estudiante, el joven investigador quedará (o debería quedar) infectado. Percibirá el perfume de lo real. Recorro al uso de términos sensoriales porque el impacto puede ser físico. [...] Una vez que un hombre o una mujer jóvenes son expuestos al virus de lo absoluto, una vez que ven, oyen, «huelen» la fiebre en quienes persiguen la verdad desinteresada, algo de su resplandor permane-

cerá en ellos. [...] Corrí a la biblioteca. Esa noche intenté hincarle el diente al primer párrafo de *Ser y tiempo*. Era incapaz de entender incluso la frase más breve y aparentemente directa. Pero el torbellino ya había comenzado a girar; el presentimiento radical de un mundo absolutamente nuevo para mí. Prometí intentarlo una vez más. Y otra. Ésa es la cuestión. Llamar la atención de un estudiante hacia aquello que, en un principio, sobrepasa su entendimiento, pero cuya estatura y fascinación le obligan a persistir en el intento.

Cuando un hombre ha quedado fascinado por lo que sobrepasa su entendimiento, durante su época de estudiante, y cultiva esa apertura de la razón a la misteriosa profundidad de lo real, puede convertirse, en el contacto personal con sus estudiantes, en un «propagador» de esta beneficiosa fiebre de curiosidad y deseo que alientan toda verdadera actividad universitaria. El profesor Steiner enseñaba en la muy bien pertrechada Universidad de Chicago y, no obstante, no duda en privilegiar estas dimensiones personales de la docencia antes que la sobreabundancia de medios materiales para identificar el núcleo de la acción educativa.

Conclusión

Se comprende por qué la educación completa requiere que todos los recursos materiales y pedagógicos —en sí irrenunciables— faciliten la relación personal entre los docentes y de estos con los estudiantes. Es una relación que se cualifica existencialmente como testimonio, en cuanto que hace posible que el interlocutor esté ante el encuentro con la verdad. De este modo se puede verificar la verdad de esa propuesta educativa en el ejercicio de la libertad, y alcanzar así el éxito tan deseado como infrecuente en la vida académica.

