

UNIDAD DE VIDA, EXIGENCIA DE LA TAREA EDUCATIVA

AURELIO FERNÁNDEZ

Introducción

Es sentencia compartida que la educación escolar se extiende a la formación integral de la persona. La razón es obvia: si se conviene en que «educar» es desarrollar y perfeccionar el cúmulo de potencialidades que se encierran en el ser mismo del hombre y de la mujer, parece lógico que tal progreso y mejoramiento debe abarcar la riqueza insondable que late en lo más profundo del ser humano¹. A este respecto, conviene citar la bella intuición del poeta Rilke: «¡Oh misterio insondable, no encontramos lo que somos y buscamos, nunca somos lo que hallamos!». En efecto, la persona humana intuye en sí misma la riqueza originaria de que está dotada y, consciente o inconscientemente, la busca; pero, cuando parece que logra captarla, descubre que lo hallado no se corresponde con la plenitud que ella misma percibe e indaga.

Esta constatación es lo que da lugar a que la persona esté ocupada en una búsqueda continua —y en ocasiones, ansiosa— en orden a perfeccionarse. Otras veces es el profesor el que ha de abrir al alumno hacia unos horizontes de mejora dilatados casi sin límites. Y siempre son los padres quienes toman empeño en el desarrollo armónico e integral de sus hijos. Pues bien, la educación tiende esencialmente a alcanzar estos dos objetivos tan concretos: a) hacer consciente a cada individuo de la plétora de su ser y b) ofrecerle la ayuda adecuada para conse-

1. Desde los clásicos, tanto el término como la comprensión del mismo han tenido y tienen múltiples acepciones. No entramos en cuestiones de escuelas o teorías educativas, pero es claro que el término «educación» evoca la «perfección» del sujeto. Cfr. A. MILLÁN PUELLES, *La formación de la personalidad humana*, Ed. Rialp, Madrid 1989 (7ª. Ed.), pp. 15-26; 50-68.

guirlo. Por ello, descubrir al alumno² la originalidad de su persona, ofertarle los medios adecuados para alcanzarla y ayudarle a superar los males que afloran y deterioran su vida, resume la misión de educar en sus diversos niveles y estamentos: la que es propia de los padres, la que corresponde al profesor, la que programa el centro escolar y aún la finalidad social que persigue el cuerpo legislativo que emana del Ministerio de Educación de un Gobierno.

Las discrepancias surgirán al definir e interpretar la naturaleza original del ser humano. De hecho, la equiparación entre educación y antropología es lógica, pues el juicio de valor sobre la tarea educativa depende de la respuesta que se dé a estas preguntas: ¿Qué es el hombre? ¿En qué consiste su especificidad frente a los demás seres? ¿Cuál es la meta de su vocación originaria? ¿A qué horizonte de existencia está llamado? ¿Qué objetivos y qué fin está cada persona emplazada a cumplir? De las diversas propuestas se constata que «concepción del hombre» y «teoría educativa» son dos saberes que se coposibilitan mutuamente. En concreto, las diversas escuelas pedagógicas —en ocasiones tan contrapuestas entre sí— se diversifican precisamente en la antropología que profesan.

1. *Antropología cristiana y teoría educativa*

No es el momento de enumerar las distintas concepciones del hombre que subyacen en las variadas escuelas educativas que se han sucedido a lo largo de la historia y que, como también afirma Rilke, muchas de ellas perduran «siempre todavía». Tampoco es el caso de denunciar las antropologías insuficientes, pues, dado que no responden al ser mismo del hombre, tampoco cabe vertebrar sobre ellas una verdadera y consistente ciencia de la educación. Estos extremos superan los límites que aquí nos proponemos.

En este trabajo nos interesa sólo la educación católica; consecuentemente, es obligado describir los rasgos constitutivos de la antropología cristiana. Pues bien, la concepción del hombre, que brota de la fe en Jesucristo, integra, al menos, seis elementos. Cinco de ellos son comunes a otras religiones y aún son postulados que profesan no pocas corrientes intelectuales antiguas y modernas. El último enunciado es exclusivo del cristianismo. Pero conviene precisar que todos ellos son interpretados y enriquecidos por la fe católica. Estas singularidades originarias de la persona humana son las siguientes:

2. Para facilitar la lectura del texto, a partir de ahora emplearé el término «alumno» (por alumno/a), lo mismo el plural «alumnos», así como de «profesores» por «profesores/as», bien sea en plural o singular.

a) *Alma racional*. Un elemento común a numerosas y muy variadas concepciones antropológicas, ajenas al cristianismo y que constituye el substrato de la cultura occidental, es la existencia de un componente humano que trasciende la materialidad del cuerpo y que, según las diversas culturas, se denomina «alma» o «espíritu». Recogiendo la larga tradición de la Iglesia, el *Credo del Pueblo de Dios* de Pablo VI profesa: «Creemos... que Dios es creador, en cada hombre, del alma espiritual e inmortal»³. A partir del texto de *Génesis* 1, 28, esta condición espiritual se interpreta en que el hombre y la mujer han sido creados «a imagen y semejanza de Dios» (cfr. *GS*, 12). Así, la «racionalidad» de la filosofía greco-latina, por la que el hombre se diferencia del animal⁴, se interpreta en el pensamiento cristiano como participación en el ser de Dios: él refleja en sí la «imagen» divina.

b) *Socialidad*. Otro elemento constitutivo del existente humano —también común con la cultura profana a partir de la filosofía griega— es la condición social de la persona⁵. De acuerdo con la tradición de los Padres y de los teólogos⁶, el Concilio Vaticano II enseña: «El hombre es, por su íntima naturaleza, un ser social, y no puede vivir ni desplegar sus cualidades sin relacionarse con los demás» (*GS*, 12). Tal socialidad propia del ser humano cobra aún mayor relieve en el cristianismo, dado que, según la fe, el bautizado entra a formar parte de una comunidad, cual es la Iglesia. De ahí que ser cristiano equivalga a ser co-cristiano, al modo como ser hombre es lo mismo que ser co-hombre.

c) *Historicidad*. Un tercer elemento inherente a la persona humana es su condición de «ser histórico». En efecto, la temporalidad es una nota esencial del hombre. Por ello, su existencia se desenvuelve en la historia y él mismo hace historia. Más aún, a lo largo del calendario biológico, construye su propia personalidad⁷. Pues bien, para el cristiano, la «historia» representa una categoría decisiva, puesto que la relación del hombre con Dios se realiza a través del tiempo. En efecto, la biografía de la humanidad coincide con la «historia de la

3. Pablo VI, *Profesión de fe* (30-VI-1968), n. 8, «AAS» 60 (1968) 436.

4. El hombre es un animal que tiene «logos» (*zôon logikón*). ARISTÓTELES, *Tópicos* V, 4, 132b-133a. *Ética a Nicómaco* I, 7, 1098a.

5. Es conocida la definición aristotélica del hombre como «animal político» (*zôon politikón*). ARISTÓTELES, *Política* I, 2, 1253a.

6. Tomás de Aquino repite esta característica del ser humano: «Puesto que el hombre es naturalmente animal social... también pertenece a la excelencia del hombre que conviva con otros que le pueden ayudar». *Suma Teológica*, q. 129, a. 6 ad 1.

7. «El hombre no es un animal cualquiera, sino un animal de realidades... que va hacia otra realidad viviente. Y entonces esta marcha no es sólo transmisión de carácter distinto, es tradición... El animal de realidades no es sólo individual y social, es también histórico... El hombre no puede comenzar de cero. Y en esto es en lo que consiste la tradición y el carácter histórico de la realidad humana». X. ZUBIRI, *Sobre el hombre*, Alianza Ed., Madrid 1986, pp. 201-202.

salvación»: el cristianismo es un fenómeno histórico, acontece y se desarrolla en el tiempo⁸. Ahora bien, la atención a la historicidad se hace hoy más urgente, por cuanto la dinamicidad de la historia se deja sentir de un modo extraordinario en nuestra época (*GS*, 5). De ahí el interés por subrayar la historicidad como constitutivo original del existente humano.

d) *Eticidad*. El cuarto elemento de la antropología cristiana —también común con la concepción filosófica de la persona— es la dimensión ética de la existencia humana. En efecto, ya Aristóteles señaló como característica del hombre (en contraposición con el animal) la capacidad de «distinguir el bien y el mal, lo justo y lo injusto, y cosas similares»⁹. Pues bien, a la eticidad natural, el cristianismo añade una razón más: la nueva vida recibida en el Bautismo impone al creyente un tipo de existencia peculiar, que se caracteriza por el «seguimiento y la imitación de la vida de Jesús», hasta llegar a «identificarse» con Él¹⁰. La fe incluye una exigencia ética tan unida al mensaje religioso, que no cabe separar creencia y vida (*VS*, 4; 26).

e) *Trascendencia*. El ser humano no está plegado sobre sí mismo, sino «abierto a los otros»¹¹. Pero esta «alteridad» radical tampoco alcanza su pleno cumplimiento en la comunicación con los demás hombres, sino que, desde la profundidad de su ser, *la persona humana está abierta a la trascendencia*. En efecto, la apertura a Dios es algo que le viene al hombre desde sí mismo, en cuanto es un ser esencialmente «religado». Tomás de Aquino lo expresa en estos términos: «El hombre no se ordena en su integridad a la comunidad política, pero sí se orienta en su totalidad a Dios»¹². Zubiri ha puesto de relieve esa «reli-

8. Es preciso destacar cómo el A.T. describe la historia de la humanidad narrando las «generaciones» (*toleddot*) de la humanidad; el N.T. pone de relieve la genealogía de Jesucristo (*Mt* 1, 1-17; *Lc* 3, 23-38). Y el cristianismo tiene lugar cuando se cumple «la plenitud de los tiempos» (*Mc* 1, 15; *Gál* 4, 4).

9. El estagirita, a las clásicas definiciones del hombre como «animal racional» y «animal político», añade esta tercera definición, menos mencionada, de «ser ético». ARISTÓTELES, *Política* I, 2, 1253^a-b.

10. «Seguir a Cristo es el fundamento esencial y original de la moral cristiana» (*VS*, 19). «(Seguirle) no es escuchar una enseñanza o cumplir un mandamiento, sino es algo mucho más radical: es *adherirse a la persona misma de Jesús*, compartir su vida y su destino» (*VS*, 19).

11. Es conocido que Heidegger señala como un «existencial» del hombre el «estar-con-otros» (*Mit-sein*). M. HEIDEGGER, *Ser y tiempo*, Fondo de Cultura Económica, México-Buenos Aires 1951, pp. 131-150. Y Zubiri, en línea con el pensamiento heideggeriano, escribe: «El *vivir-con* no es una simple yuxtaposición de personas y de la vida: el *con* es uno de los caracteres ontológicos formales de la persona humana en cuanto tal, y, constitutivamente personal». X. ZUBIRI, *Naturaleza. Historia. Dios*, Ed. Nacional, Madrid 1963, p. 365. Este mismo autor formula como característica esencial del hombre la «apertura» a Dios. X. ZUBIRI, *Sobre el hombre, o. c.*, p. 186.

12. TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica* I-II, q. 21, a. 4 ad 3.

gación ontológica» del hombre con Dios¹³. Esto explica, sin duda, la universalidad del hecho religioso. En la fe cristiana la «apertura del hombre a Dios» es total, dado que Dios mismo se ha manifestado al hombre: el cristianismo es una religión revelada.

f) *Ser-en-Cristo*. La antropología neotestamentaria añade un elemento radicalmente nuevo, cual es la condición del bautizado de ser «hijo de Dios en Cristo». El Bautismo introduce al creyente en un orden nuevo de *ser* y de *existencia*. La «nueva criatura», tal como lo describe el Nuevo Testamento (*Gál* 6,15; *2 Cor* 5, 17, etc.), representa al «hombre nuevo» (*Ef* 4, 23-24), el cual «participa de la naturaleza divina» (*2 Ped* 1, 4). Y, dado que ha sido «vestido» y «revestido» de Cristo (*Rom* 13, 14; *Gál* 3, 27; *Col* 3, 10; *1 Cor* 15, 53-54), debe «configurarse con Él» (*Rom* 8, 29; *Gál* 4, 19). Por ello, el objetivo de la vida moral del cristiano —y, consiguientemente, de su empeño educativo— es poder repetir la expresión de San Pablo: «No soy yo, sino que es Cristo quien vive en mí» (*Gál* 2, 29).

A pesar de que los cinco primeros enunciados sean elementos comunes a cada hombre y sólo el último sea específico del bautizado, sin embargo todos ellos inciden en el ser-cristiano; más aún, desde la fe adquieren un significado pleno. Por esta razón son subrayados por el Concilio Vaticano II en la *Declaración* acerca de «la educación cristiana de la juventud».

Primero, el Concilio contempla la concepción del hombre desde el punto de vista filosófico y subraya esos cinco primeros datos comunes. Y, de acuerdo con la antropología racional, ofrece el siguiente programa educativo:

«La verdadera educación se propone la formación de la persona humana en orden a su fin último y al bien de las sociedades, de las que el hombre es miembro (...). Hay que ayudar a los niños y a los adolescentes, teniendo en cuenta el progreso de la psicología, de la pedagogía y de la didáctica, a desarrollar armónicamente sus condiciones físicas, morales e intelectuales, a fin de que adquieran gradualmente un sentido más perfecto de la responsabilidad en el recto y continuo desarrollo de la propia vida y en la consecución de la verdadera libertad (...). Hay que iniciarlos, conforme avanza su edad, en una positiva y prudente educación sexual. Hay que prepararlos, además, para participar en la vida social, de modo que, bien instruidos (...) puedan adscribirse activamente a los diversos grupos de la sociedad humana (...) presten su colaboración de buen grado al logro del bien común» (*GE*, 1).

13. X. ZUBIRI, *Naturaleza. Historia. Dios, o. c.*, pp. 373-375. ID., *El hombre y Dios*, Alianza Ed., Madrid 1984, pp. 352-354. ID., *Sobre el hombre, o. c.*, p. 433.

Según esta enseñanza, la tarea educativa abarca la totalidad del ser humano: la corporeidad, la inteligencia, la libertad responsable y la socialidad. A continuación, el Concilio subraya la importancia de la formación moral y religiosa en estos términos:

«Declara asimismo el sagrado Concilio que los niños y adolescentes tienen derecho a que se les estimule a apreciar con recta conciencia los valores morales y a prestarles su adhesión personal, y también a que se les incite a conocer y amar más a Dios» (*GE*, 1).

En resumen, la educación de la persona incluye la formación de lo más específico del ser humano, cual es la condición sexuada, por la que se *es* hombre o mujer, la dimensión «intelectual», que integra el desarrollo de la inteligencia, de la voluntad, de la libertad, de la vida afectivo-sentimental y de la vida moral. Asimismo, debe desarrollar su condición social para la convivencia. Estos son los componentes que propiamente se integran en el ser humano¹⁴.

Esta educación integral de la persona es urgida, a su vez, por el derecho positivo de la Iglesia. En efecto, el *Código de Derecho Canónico* enuncia así los diversos ámbitos que debe cubrir la educación católica:

«Como la verdadera educación debe procurar la formación integral de la persona humana, en orden a su fin último y, simultáneamente, al bien común de la sociedad, los niños y los jóvenes han de ser educados de manera que puedan desarrollar armónicamente sus dotes físicas, morales e intelectuales, adquieran un sentido más perfecto de la responsabilidad y un uso recto de la libertad y se preparen a participar activamente en la vida social» (*CIC*, c. 795).

También el Concilio contempla de modo expreso la educación propia del bautizado. Con este fin subraya la especificidad de la antropología cristiana. Y aquí es, precisamente, donde se apuntan nuevos horizontes a la tarea educativa:

«Todos los cristianos (...) tienen derecho a la educación cristiana. La cual no persigue solamente la madurez de la persona humana antes descrita, sino que busca, sobre todo, que los bautizados se hagan conscientes cada día del don reci-

14. Algunos autores enumeran otras notas más o menos coincidentes con éstas. Por ejemplo, Laín Entralgo menciona las cuatro siguientes: «Historicidad, dialogicidad, corporeidad y trascendencia». P. LAÍN ENTRALGO, *Alma, cuerpo, persona*, Círculo de lectores, Barcelona 1995, p. 170.

bido de la fe, mientras se inician gradualmente en el conocimiento del misterio de la salvación; aprenden a adorar a Dios Padre con espíritu y en verdad (*Jn* 4, 23), ante todo en la acción litúrgica, formándose para vivir según el hombre nuevo en justicia y santidad de la verdad (*Ef*4, 22-24), así lleguen al hombre perfecto, en la edad de la plenitud de Cristo (*Ef*4, 13), y contribuyan al crecimiento del Cuerpo místico. Conscientes, además, de su vocación, acostúmbrense a dar testimonio de la esperanza que hay en ellos (cf. *1 Ped* 3, 15) y a ayudar a la configuración cristiana del mundo, mediante la cual los valores naturales contenidos en la consideración integral del hombre redimido por Cristo contribuyen al bien de toda la sociedad» (*GE*, 2).

O sea, la educación *específicamente cristiana* se dirige a desarrollar, al menos, los siguientes ámbitos: la nueva vida en Cristo recibida en el bautismo; el conocimiento de la historia de la salvación; el culto a Dios a través de los ritos litúrgicos; la expansión de la Iglesia mediante el apostolado; su contribución a que la sociedad civil integre los valores del Evangelio y, finalmente, el compromiso por dar testimonio personal de la vida futura.

En resumen, la tarea educativa abarca los diversos elementos que confluyen en el cristiano y que de nuevo enunciaremos sumariamente: los valores naturales del cuerpo (más en concreto, la sexualidad), el desarrollo de la inteligencia, de la voluntad, de la libertad, de la vida afectivo-sentimental, del sentido social de la persona, de la dignidad de la conciencia moral, de la experiencia religiosa, de la vida sobrenatural propia del bautizado, del culto debido a Dios, del apostolado en orden a extender la fe, de la animación cristiana del orden temporal y de la esperanza en la vida futura. Estos elementos totalizan el elenco de objetivos a conseguir en el empeño educativo.

2. *Exigencias de unidad de la persona humana*

Ahora bien, esa pluralidad de dimensiones que emanan de la persona han de reintegrarse en perfecta unidad. De hecho, la denuncia más frecuente que se hace a las distintas escuelas educativas es que no logran aunarlas en la persona del alumno. Y, si tal fuese el estado de la educación desde la infancia, se correría el riesgo de que el niño/a no desarrolle esas realidades que están escritas en lo profundo de su ser.

La Psicología demanda en todo momento que el hombre y la mujer sean sí mismos, hasta el punto de que la esquizofrenia se caracteriza como enfermedad que siembra la división más profunda en el ser del individuo. La unidad psicológica viene exigida por la propia estructura de la persona y, sin embargo,

la dualidad cuerpo-alma puede originar cierta división en el «Yo». Ahora bien, el hombre no es un «compuesto» de alma y cuerpo, sino que esos dos ámbitos de su ser se incrustan en la unidad de la persona, de modo que cabe hablar del hombre como un ser único, en el cual confluye un «cuerpo espiritualizado» por el alma, y de ésta se dice que «está tan unida al cuerpo que se puede definir como un espíritu “corporeizado”»¹⁵.

En verdad, la «distinción» entre cuerpo-alma —esencial para la recta comprensión de la antropología— no debe avalar ningún «dualismo» que sostenga la «separación» de ambos: la separación es, precisamente, lo que origina la muerte. «Distinguir», pero no «separar» es un principio teológico de largo alcance y que, aplicado a la relación alma-cuerpo, permite negar cualquier tipo de monismo o de dualismo antropológicos, pero posibilita hablar de «unidad» nacida de esa «dualidad» constitutiva. A este respecto, el *Catecismo de la Iglesia Católica* subraya la unidad antropológica con este enunciado de tesis: «Corpore et anima unus»¹⁶.

Cabe aún añadir un matiz nuevo: esa unidad radical de la persona humana es concreción de la unidad ontológica que caracteriza al *ser*. El principio metafísico que adecúa «ser» y «unidad» («ens et unum convertuntur») es exigencia de todos los seres: «El ser es uno», enseña la metafísica. Se trata de la unidad entitativa de cualquier ser. Por ello, el mineral sin unidad se deshace, el vegetal sin unidad vital se muere, lo mismo cabe decir del animal. Pero, dado que «unidad» es un término analógico, este principio tiene su cumplimiento acabado en el existente humano. En él la unidad es tan profunda que, aún cuando se enriquece con la conjunción de esos dos elementos tan heterogéneos —cuales son la materia (cuerpo) y el espíritu (alma)—, las exigencias de unidad se originan en su misma naturaleza, pues, de lo contrario, no cabría hablar del «Yo» personal, sino de una mezcla o composición que se disgrega apenas surge el primer choque de la existencia.

Pero el caso es que aquella pluralidad de constitutivos pocas veces se logra integrar plenamente en unidad. Las dificultades surgen de muy diversos ámbitos. En primer lugar, el conflicto se origina en la índole misma del ser humano, al que le resulta difícil aunar elementos entre sí dispares y que se resisten a ser integrados. Otras veces, esa dificultad se aumenta por agentes externos: los estímulos tan heterogéneos a que está sometida la persona. Lo peor es si tales agentes se derivan de las mismas instancias académicas. De hecho, no

15. JUAN PABLO II, *Carta a las familias*. Año de la familia (2-II-1994), n. 19.

16. *CEC*, n. 362.

es infrecuente que el maestro/a o la misma escuela cultiven preferentemente la inteligencia con menoscabo de la socialidad, o que descuiden el desarrollo afectivo armónico en favor de la adquisición de una fuerte voluntad, o que se potencie la socialidad sin integrarla en la dimensión religiosa, o se privilegie la mera existencia corporal con menoscabo del comportamiento ético, etc. La historia de la educación muestra que no es infrecuente que la familia y la escuela primen la ilustración intelectual por encima de la formación de la vida afectivo-sentimental... Las alternativas pueden ser múltiples. Pero en cualquier supuesto, no se alcanza la unidad ni se cultiva el desarrollo armónico de la persona humana.

Parece que estos casos no son hechos aislados, más bien la acusación es que se repiten con excesiva frecuencia, por lo que los malos resultados se constatan en los diversos niveles escolares. Pero el efecto negativo aumentaría si tal dispersión se fomenta por el programa educativo que se oferta. Y todavía sería más digno de lamentar si, de modo expreso, el ideario del centro contribuyera a ello. La solución a estos males es la formación escolar que tenga a la vista y tome en consideración —como principal eje conductor— el principio de educar de acuerdo con la «unidad de vida», que aquí nos proponemos exponer.

3. *La «unidad de vida», principio de la educación escolar*

Sería una exageración y se haría un juicio injusto a tantas iniciativas que ha conocido nuestro tiempo si se afirmase que el objetivo de una formación integral ha estado ausente del ideario educativo. Más bien se constata que tanto los padres como los profesores y también los centros escolares, de ordinario, desean y buscan esa formación para sus hijos y sus alumnos¹⁷. Pero cabe preguntar: ¿Este objetivo responde a un plan real y homogéneo o es más bien expresión de un buen deseo? ¿Esos planes de «formación integral» tienen a la vista la unidad radical del ser humano o son meras propuestas sin resultados eficaces? ¿Cuando se oferta la «educación integral», es un slogan publicitario o responde a unos planes bien estructurados de educar a partir de una recta concepción antropológica del alumno? Es cierto que se impulsa la «educación per-

17. Por ejemplo, en «Fomento de Centros de Enseñanza», la XV Asamblea de las APAS, celebrada en Alicante en noviembre de 1981 aprobó la siguiente conclusión: «Se reconoce la estrecha vinculación entre el aprendizaje humano y la formación personal del alumno. En consecuencia, la tarea docente de cualquier profesor debe contribuir a la formación humana y sobrenatural de los estudiantes». I, 4.

sonalizada»¹⁸. El calificativo se acerca más a nuestra propuesta, pero en la tarea educativa no cabe hablar de «personalización» si no se parte y se persigue como fin último la unidad radical de la persona.

La realidad constata que, a pesar de dichos proyectos educativos, la formación escolar, además de no alcanzar los éxitos deseados, cada día provoca más acusaciones que denuncian la falta de eficacia en la educación de la niñez y de la juventud. Evidentemente, seríamos injustos si afirmásemos que sólo es debido a un ideario que no ha tomado en cuenta esa «unidad de vida». La situación es más compleja. Las razones son muchas y ni siquiera es posible enumerarlas todas. En efecto, a las dificultades de nuestro tiempo en el campo cultural y religioso, habría que añadir las nuevas sensibilidades que afectan a los alumnos, la crisis de la familia, los profundos cambios sociales, las variaciones en las costumbres y en la axiología moral, etc. Ahora bien, esas dificultades no tienen solución, más todavía, se acrecientan, si no se tiene en cuenta el tema que aquí nos ocupa. Es claro que ante la crisis actual en el ámbito de la enseñanza, la educación, en cuanto tal, demanda una atención esmerada y una reforma profunda. Pues bien, esa reforma, si quiere encontrar una solución válida, ha de partir necesariamente del concepto cristiano de hombre.

Consecuentemente, ha de formularse como tesis irrenunciable que la validez de un programa educativo será eficiente en la medida en que se tome en consideración la unidad radical del ser humano y con la condición de que en esta línea converja el conjunto de la tarea escolar. Para alcanzar este objetivo no basta que se programe en esta dirección. Se requiere además que a él se asocien los demás elementos que confluyen en la educación. En primer lugar, el centro educativo en cuanto tal, al que acompañarán el plan general de formación, los programas de estudio, la dirección del centro, los profesores... Cada uno ha de asumir su propio papel. Entonces, cuando los diversos factores que influyen en la formación de los alumnos profesen la verdadera concepción antropológica y se empeñen en desarrollarla, cabe que se tomen las medidas pertinentes para alcanzar una auténtica formación. Pues bien, el hilo conductor de esa ingente y apasionada tarea es el contenido que encierra la expresión «unidad de vida».

El sintagma «unidad de vida» fue una enseñanza constante del Beato Josemaría Escrivá de Balaguer. El fundador del Opus Dei acuñó e hizo uso muy frecuente de esta expresión, que aplicaba a los más diversos ámbitos de la vida. Era habitual su uso al interrelacionar la vida ascética y la conducta privada y pública del creyente, en una época en la que la existencia cristiana se replegaba

18. V. GARCÍA HOZ, *Educación personalizada*, C.S.I.C., Madrid 1970, 302 pp. ID., *La práctica de la educación personalizada*, Ed. Rialp, Madrid 1988, 314 pp.

hacia la intimidad de la conciencia, sin proyección a la acción pública de los pueblos. En una memorable homilía ante 20.000 fieles, celebrada en el campus de la Universidad de Navarra (8-X-1967), decía:

«Yo solía decir a aquellos universitarios y a aquellos obreros que venían junto a mí por los años treinta, que tenían que saber *materializar* la vida espiritual. Quería apartarlos así de la tentación, tan frecuente entonces y ahora, de llevar como una doble vida: la vida interior, la vida de relación con Dios, de una parte; y de otra, distinta y separada, la vida familiar, profesional y social... No puede haber una doble vida, no podemos ser como esquizofrénicos, si queremos ser cristianos: hay una única vida, hecha de carne y espíritu, y ésa es la que tiene que ser —en el alma en el cuerpo— santa y llena de Dios: a ese Dios invisible, lo encontramos en las cosas más visibles y materiales»¹⁹.

De acuerdo con este principio ascético, el Beato Josemaría aplicaba su enseñanza a toda la existencia cristiana, pues él aúna doctrina y vida, natural y sobrenatural, santificación personal y compromiso social en el mundo, acción y contemplación, obediencia y libertad, grandeza y humildad, fortaleza y caridad, pobreza y magnificencia..., etc.²⁰

Referido a las tareas educativas, repetía una aplicación semejante: tanto la enseñanza como la formación del alumno deberá partir de esa unidad antropológica que caracteriza al cristiano. Preguntado en ocasiones cómo un centro académico —Colegio o Universidad— debería orientar la formación de los alumnos, decía: «Tened en cuenta la unidad de vida». El contenido de esta expresión en sus enseñanzas era claro: Hay que dar una ilustración académica y una formación humana y cristiana tal que ayude al alumno a desarrollar armónicamente toda su riqueza humana y sobrenatural. Ésta es la tarea de la Universidad y, en cierto sentido, del Colegio²¹.

19. Beato J. ESCRIVÁ DE BALAGUER, *Conversaciones*, Ed. Rialp, Madrid 1986 (15ª. Ed.), p. 236. Esta *Homilía* fue reseñada por el que había sido Secretario de la Comisión Teológica del Concilio y Decano de la Facultad de Teología de la Universidad de Lovaina, Gérard Philips como «lecture recommandée aux théologiens de profession pour qu'ils daignent descendre dans la vie concrete de l'homme ordinaire», «Eph Theol Lov» 44 (1968) 675.

20. I. DE CELAYA, *Unidad de vida y plenitud cristiana*, en AA. VV., *Mons. Josemaría Escrivá de Balaguer y el Opus Dei*, Ed. Univ. Navarra, Pamplona 1985, pp. 321-340.

21. En un discurso solemne en la Universidad de Navarra, decía: «No hay Universidad propiamente dicha en las Escuelas donde, a la transmisión de los saberes, no se una la formación enteriza de las personalidades jóvenes. Ya el humanismo helénico fue consciente de esta riqueza de matices. Pero cuando... Cristo iluminó para siempre las arcanas lejanías de nuestro destino eterno, quedó establecido un orden humano y divino a la vez, en cuyo servicio tiene la Universidad su máxima grandeza», en *Josemaría Escrivá*

Cabe, pues, concluir que el principio «unidad de vida» alude, esencialmente, a la unidad de la persona. No obstante, cabe desdoblarlo en diversos ámbitos de la tarea educativa. Para el tema que aquí nos ocupa, cabría extenderlo, al menos, a los tres siguientes: la enseñanza intelectual, la formación humana y la instrucción religiosa. Al estudio de estos temas dedicamos los tres siguientes apartados.

4. *La «unidad de vida», postulado de la enseñanza intelectual*

La «unidad de vida» en el ámbito intelectual es un problema hoy especialmente urgente, pero no es tarea fácil ofrecer soluciones muy concretas. No obstante, conviene adelantar que, respecto al profesor, la «unidad de vida» exige que no sea un mero transmisor de respuestas a preguntas muy generales, meramente teóricas, sin relación a los distintos saberes, sino que tiene que ser generador de conocimientos significativos porque intenta situar al alumno ante la interpretación de la realidad que vive. No se trata de que los alumnos aprendan «muchas cosas», sino de que integren las distintas enseñanzas que reciben, con lo que se enriquecen sus vidas como personas. Tal como aquí se entiende la «unidad de vida» en la enseñanza del aula, debería cubrir, al menos, los dos ámbitos siguientes:

a) *Unidad de las diversas esferas del saber*

Se trata de encontrar de nuevo la unidad del conocimiento racional en una época en la que la especialización supone uno de los avances más serios en las diversas ciencias. En efecto, los ingentes conocimientos que se han acumulado en el amplio período de más de 25 siglos que abarca la cultura occidental están tan dispersos por la especialización, que al alumno le resulta extraordinariamente difícil asimilar las diversas áreas que se integran en los planes de estudio. «Saber» no es una mera adquisición de conocimientos, sino comprender los «porqués» y relacionar el conjunto de saberes, al menos los que se comunican entre sí. Una información desordenada no hace racional el saber del alumno, más aún puede ser motivo de una grave confusión intelectual. Pues bien, se impone de nuevo acentuar la íntima relación que existe entre los diversos saberes y entre éstos y la vida real de las personas.

de Balaguer y la Universidad, EUNSA, Pamplona 1993, p. 77; cfr. F. PONZ, *La Universidad al servicio de la persona*, *ibid.*, pp. 197-223, cfr. p. 213.

Es sabido que en el comienzo de la cultura en Grecia, se denominó «filosofía» a todo conocimiento racional. Y, bajo esa nomenclatura, se incluían la medicina, las matemáticas, la física, la astronomía, la política, la ética, etc.: desde la razón, el hombre se abría a las diversas parcelas del ser con el fin de conocer el «qué», el «por qué» y el «cómo» de esa rica y misteriosa realidad que era él mismo —su persona— y el entorno que le rodeaba. Para los griegos, todo era «filosofía», es decir, saber racional, en contraposición al «mito» o a la experiencia inmediata del mundo sensible. Aristóteles, por ejemplo, se llamaba «filósofo» porque se proponía hacer ciencia de lo que podía ser conocido en su época. Tal unidad del saber permitía encontrar los nexos de unión que existían entre las diversas parcelas de la realidad que se conocía. Con el tiempo, al ritmo en que aumentaban los contenidos de cada área, el cúmulo de conocimientos hizo precisa la diversificación de las ciencias. El conocido «árbol de Porfirio» significó el intento de sistematización del saber en torno a un núcleo común, pero con enunciados distintos. Surgió así la especialización, pero en estado aún muy embrionario, pues, todavía en la Edad Media, las ciencias académicas en las Universidades europeas se articulaban sobre el «Trivium» (gramática, retórica y dialéctica) y el «Quadrivium» (aritmética, música, geometría y astronomía).

Con el paso del tiempo, la rigidez de fronteras que levanta la especialización se fue tensando lentamente en los planes universitarios. Algunos ejemplos ilustran nuestro tema. Todavía hace medio siglo, la Psicología y la Sociología eran partes de la Filosofía y como tales se estudiaban en la Facultad de Filosofía en las Universidades españolas. Hasta muy entrado el siglo XX, las Universidades alemanas contaban sólo con cuatro Facultades: Filosofía, Medicina, Derecho y Teología. En ellas, todo lo que no era Medicina, Derecho o Teología, o sea la Física, la Química, las Matemáticas, etc., se integraban en la Facultad de Filosofía.

Y no sólo las ciencias, también algunos pensadores lograron abarcar amplias zonas del saber que sabían articular entre sí en unidad de ciencia. Por ejemplo, San Alberto Magno en el siglo XIII conocía no sólo toda la Teología y la Filosofía de la época, sino que era un verdadero especialista en los demás saberes. De ahí, el apelativo de «doctor universal» con el que se le denominaba. A él mismo se deben numerosos descubrimientos de las Ciencias de la Naturaleza. Ya en la Edad Moderna, Descartes y Leibniz eran, al mismo tiempo, filósofos, físicos y matemáticos, y ambos descubrieron algunos teoremas de estas ciencias. Esto explica que los tratados filosóficos de estos autores estén llenos de alusiones al saber experimental de esas otras ciencias y a la Teología.

El desgaje de las ciencias de un tronco común supuso, evidentemente, un avance considerable, pero, al mismo tiempo, rompió la armonía del saber racional. Esta situación se deja sentir hoy en el aula a dos niveles: el alumno no es

capaz de asimilar los conocimientos tan disgregados que se exponen en las diversas asignaturas, ni logra la síntesis conceptual que posibilite un saber progresivo, el cual se alcanza sólo cuando los diversos conocimientos son significativos y se conectan en puntos comunes, uno de los cuales ilumina a los otros. No es difícil constatar cómo la formación intelectual que propician los programas oficiales posibilitan a lo sumo un conocimiento acumulativo, pero sin organizar un saber racional y lógico que es el que en verdad forma intelectualmente al alumno.

Como es sabido, ésta es una de las preocupaciones más vivas de quienes se dedican a la enseñanza escolar, sobre todo desde que, ya en la Primaria, se dio el paso de las *Enciclopedias* a la diversidad de libros de texto. En «Fomento de Centros de Enseñanza» es lo que motivó el «Proyecto Incidencia», que tantas horas de diálogo y de investigación ha ocupado y que aún está pendiente de solución.

El tema merece, ciertamente, un estudio profundo, pero ha llegado el momento de dar los primeros pasos en su realización. Se requiere llevar a cabo una investigación rigurosa que formule algunos elementos comunes a las diversas áreas del conocimiento, o sea, que se fijen unos pilares sobre los que se apoyan los saberes básicos. Pero, mientras los Planes Generales de Estudio no elaboren esos programas escolares adaptados para alcanzar este objetivo, es preciso que los centros propongan algunos principios que se acerquen a este —hoy por hoy— ideal.

Existen algunas pistas que son fáciles de programar y de llevar a la práctica. Por ejemplo, en el área de *Ciencias Sociales y Humanísticas*, los profesores han de saber conectar la Historia, la Geografía, el Arte, la Filosofía, la Literatura, la Sociología, etc. Un hecho histórico, ocurre en una época determinada, en una geografía humana y social comunes, tiene unas causas que lo motivan y da lugar a efectos muy concretos que deben ser analizados... Por ello, el profesor de Literatura, de Historia, de Filosofía, etc., ha de situar la inteligencia del alumno ante la mutua conexión de las diversas áreas del saber. Y es claro que la visión de un tema desde ángulos ópticos distintos y complementarios permite alcanzar un conocimiento sintético de la realidad que se estudia. La enseñanza y el aprendizaje del alumno demandan un conocimiento global, buscando los máximos puntos de incidencia entre los diversos saberes.

A este esfuerzo de integración de los saberes básicos, tampoco pueden estar ajenos los profesores del área de Ciencias. Las Matemáticas, la Física, la Química o la Biología no son expresiones puramente numéricas o experiencias de laboratorio, sino que las hacen progresar unos hombres concretos, los cuales se mueven por ideales determinados; asimismo, estos hechos ocurren en circunstancias culturales conocidas, dan lugar a concepciones de la existencia determinadas e influyen de modo diverso en la vida y en la cultura de cada época, etc. Es claro que

el profesor del área de Ciencias de la Naturaleza no puede exponer la riqueza del saber sobre la realidad física en la que se desenvuelve la vida humana sólo en la pared oscura del encerado o entre los tubos de ensayo de un laboratorio. Ni Beda el Venerable, que embarcó la sensibilidad intelectual del mundo anglosajón por el saber científico, ni San Alberto Magno, ni Descartes, ni Leibniz explicaban sus hallazgos científicos en el campo de la Física o de las Ciencias Naturales desconectados de la Filosofía o de la Teología. Esto explica que todos ellos compusieron tratados sobre la cultura humanística, reflexionaron en torno al existir del hombre y escribieron acerca de la religión e incluso sobre Dios.

A este objetivo intenta acercarse la LOGSE con los «contenidos transversales», si bien de modo muy deficiente y sin lograrlo plenamente. En la misma línea, se sitúa el «Proyecto sobre el estudio de las Humanidades». Pero, mientras los programas oficiales no propongan algún plan más coherente, serán los Centros los que tengan que revisar los Diseños Curriculares oficiales e introducir en ellos las reformas correspondientes. También el profesor en el aula es quien debe esforzarse por dar mayor eficacia a estos proyectos, aún no alcanzados. No es necesario precisar que cada asignatura mantendrá sus conocimientos propios, de lo contrario se acabaría en un saber genérico e indeterminado, pero, sin descuidar los objetivos específicos de la disciplina académica, se buscarán los puntos de «incidencia» en que confluyen las diversas áreas del saber. Con este objetivo, una comisión de estudio del centro académico debería señalar aquellos puntos comunes que tendría a la vista cada profesor en su asignatura con el fin de buscar una cierta unidad complementaria entre los diversos saberes.

Por ahora no cabe ilustrar con más detalle este tema, puesto que, a la dificultad inherente, aquí nos movemos en un plano teórico, no ofrecemos «recetas pedagógicas». Si la verdadera reforma escolar tiene por escenario el aula, es el profesor el que ha de generar diversos ensayos progresivos en esta línea. Todo profesor de cualquier área debe estar atento a ofrecer al alumno una exposición de la materia propia de su asignatura en conexión con las demás áreas y debe mostrar, en todo momento, la relación que el tema estudiado mantiene con otras materias que forman parte del curso al cual los alumnos pertenecen. Se impone acabar con el escaso y fragmentado conocimiento que tiene la juventud de nociones básicas del saber. Y el camino es la enseñanza interdisciplinar²². En este sentido, se puede interpretar el deseo expresado por Juan Pablo II:

22. Prescindimos aquí de las diversas teorías sobre el conocimiento. No tratamos la cuestión de si, en las distintas edades, el conocimiento es más o menos conceptual y si se realiza más por «conceptos» asimilados o por descubrimientos provocados y sucesivos. Tampoco contemplamos los numerosos intentos educativos de las corrientes

«Deseo expresar firmemente la convicción de *que el hombre es capaz de llegar a una visión unitaria y orgánica del saber*. Éste es uno de los cometidos que el pensamiento cristiano deberá afrontar a lo largo del próximo milenio de la era cristiana» (VR, 85).

b) *Búsqueda del fundamento de los «Diseños Curriculares».*
La formación filosófica de los alumnos

Para la formación intelectual rigurosa del alumno tampoco es suficiente que los contenidos estén entre sí íntimamente conexos. Por su propia naturaleza, el saber humano remite a un conocimiento último que da razón del «qué» y «por qué» del conjunto de la realidad. El fundamento es triple: primero, porque los distintos saberes conectan en una raíz común; segundo, porque la percepción inmediata de un hecho remite siempre a un conocimiento más amplio; tercero, porque la misma inteligencia humana —en la cadena inexorable de los «porqués» que lanza a la realidad— demanda contestaciones a preguntas últimas y no descansa hasta alcanzar la respuesta acerca del sentido de la vida y de la existencia. Estos tres hechos explican cómo cualquier ámbito de la ciencia humana acaba inexorablemente en la Filosofía y ésta en la Metafísica, pues «el conocimiento del hombre es un camino que no tiene descanso» (FR, 18). De aquí que sea preciso *fundamentar* los conocimientos que se articulan en los diversos «Diseños Curriculares».

Pues bien, posiblemente, la causa (;última?) de que los conocimientos del alumno sean tan deficientes e inconexos sea la ausencia de la Filosofía entre las demás disciplinas curriculares. Y no deja de ser sospechoso que se niegue el estatus científico a esta ciencia de ultimidad. La llamada de atención sobre estos hechos es cada día más generalizada. El premio Nobel de Física, Werner Heisenberg, denunció la falta de coherencia de amplios sectores de la cultura moderna que pretenden alargar las distintas ciencias más allá de los límites que tiene cada una y sólo niegan este derecho a la Física. Así escribe: «No logro entender por qué el prefijo *meta* solamente puede ser antepuesto, a conceptos como la lógica y la matemática... y no puede emplearse delante del término física»²³. El

«estructuralistas», etc. Los expertos conocen la amplia bibliografía sobre estos temas. En todo caso, advertimos el exceso de teorías que existen en el campo de la pedagogía. Se impone establecer cierto orden en medio de tantas teorías y ensayos. Es preciso devolver la confianza al profesor en el aula en diálogo personal y amistoso con cada uno de los alumnos.

23. W. HEISENBERG, *Diálogos de física atómica*, BAC, Madrid 1972, pp. 260-261.

hecho es que, en las reuniones periódicas que en Solvay (Bélgica) tenían en la década de los años treinta los más conocidos físicos de la época, estos científicos, al plantear los graves temas que suscitaba la nueva era de la desintegración del átomo, concluían siempre apelando a la Filosofía. Y es que las respuestas físicas evocaban necesariamente un saber último, cual es la Metafísica²⁴.

También Juan Pablo II, en la Encíclica *Fides et ratio*, afirma que la razón humana, por su misma naturaleza, finaliza en la Filosofía y que la ciencia, en su dinámica de expansión cognoscitiva, reclama la ayuda de esa disciplina, pues «el hombre es naturalmente filósofo» (*FR*, 64). Cabe aún decir más: la ciencia humana demanda la Metafísica, pues todo saber precisa ser avalado por la ciencia última, dado que necesita dar el paso del fenómeno al fundamento²⁵.

Pues bien, por contraste, cada día se denuncia con mayor fuerza la falta de rigor en la inteligencia de los alumnos. Se dice que no saben pensar, menos aún razonar; que les falta lógica en el momento de argüir y argumentar; que no son capaces de inferir una idea de otra; que no saben definir con rigor un concepto; que tienen un clamoroso déficit de vocabulario; que la notable carencia de palabras les impide expresarse verbalmente y por escrito con rigor, etc. Algunos van más allá y sostienen que entre muchos adolescentes ha hecho mella la tesis posmodernista, que sostiene que no existe una «razón canónica», es decir que niega a la razón la capacidad de conocer la realidad. El resultado es que, si no se duda de ella, en cualquier caso, no se emplea.

En el supuesto de que las anteriores acusaciones fuesen abultadas, nuestra propuesta sigue en pie, pues siempre será decisivo para su formación ayudar al alumno, desde los diversos saberes, a que —además de inculcarle la confianza en la razón y el amor a la verdad— integre, como supuesto de cualquier ciencia, las

24. W. HEISENBERG, *Diálogos de física atómica, o.c.*, pp. 103-116; 254-269; 293-305. ID., *Más allá de la Física*, BAC, Madrid 1974, pp. 169-187.

25. «Es necesaria una filosofía de alcance *auténticamente metafísico*, capaz de trascender los datos empíricos para llegar, en su búsqueda de la verdad, a algo absoluto, último y fundamental... No quiero hablar aquí de la metafísica como si fuera una escuela específica o una corriente histórica particular. Sólo deseo afirmar que la realidad y la verdad trascienden lo fáctico y lo empírico, y reivindicar la capacidad que el hombre tiene de conocer esta dimensión trascendente y metafísica de manera verdadera y cierta... Dondequiera que el hombre descubra una referencia a lo absoluto y a lo trascendente, se le abre un resquicio de la dimensión metafísica de la realidad: en la verdad, en la belleza, en los valores morales, en las demás personas, en el ser mismo y en Dios... Si insisto tanto en el elemento metafísico es porque estoy convencido de que es el camino obligado para superar la situación de crisis que afecta hoy a grandes sectores de la filosofía y para corregir así algunos comportamientos erróneos difundidos en nuestra sociedad». JUAN PABLO II, *FR*, 83.

nociones y principios más universales del saber último, cuales son, por ejemplo, los conceptos de esencia y existencia, de causa y efecto, de sustancia y accidente, de materia y forma, de fin y medios...; también los principios universales: de contradicción, de causalidad, de finalidad... Sobre todo, los alumnos han de caer en la cuenta de que la «realidad» no se reduce a las cosas más inmediatas —la realidad física que se experimenta por los sentidos—, sino que «lo real es plural», o sea, que existen diversos tipos de «realidad»: real es lo físico, pero también lo psíquico; reales son los valores que propone la ética y también son reales los diversos ámbitos de la vida espiritual así como los elementos que integran la vida sobrenatural... Más aún, es «más rico en realidad» aquello que está «más alto» y que ocupa un estado más elevado en la escala de lo real. De ahí la *densidad de realidad* que encierra el amor, la amistad, la laboriosidad, la justicia, la sinceridad, la honradez, el bien y el mal éticos, la fe y la adoración a Dios, etc.

Es un dato que la sensibilidad de nuestro tiempo se inclina a juzgar como «real» sólo lo físico. De hecho, la ciencia moderna tiene la tentación de creerse que ella sola reúne las cualidades del verdadero saber científico. En consecuencia, se corre el riesgo de que la *experiencia* se reduzca a la experiencia sensible y que las *pruebas* a las que se les concede fuerza demostrativa sean sólo las pruebas experimentales y que solamente se otorgue el estatuto de *verdad* y de *certeza* a los resultados de las Ciencias Naturales. De este modo, se cae en la tentación de apoyarse sólo en la verdad subjetiva y dejarse guiar por la utilidad práctica. Éste es el terreno más apto para profesar un relativismo subjetivista en los diversos órdenes del saber y de la vida.

Para contrarrestar esta situación cultural, es preciso que, desde la etapa infantil, se inicie a los alumnos en el conocimiento de las realidades últimas y en el fundamento del saber humano. Es cierto que la Metafísica como ciencia filosófica es abstracta y que en la edad escolar, máxime en la niñez, se percibe sólo lo concreto. Pero es conveniente recordar que la metafísica griega, tan abstracta, es la metafísica espontánea intelectualizada. En efecto, las nociones básicas de esencia y existencia, de sustancia y accidente, causa y efecto..., así como los principios filosóficos correspondientes responden a un saber espontáneo, de uso normal en la vida diaria. Los primeros autores presocráticos los dedujeron de la experiencia sensible. De ahí que, incluso en las épocas culturales más ajenas al saber filosófico, como repite Juan Pablo II, «un núcleo de conocimientos filosóficos es constante en la historia del pensamiento» (*FR*, 4)²⁶. En todo caso,

26. «Es como si nos encontrásemos ante una *filosofía implícita* por la cual cada uno cree conocer estos principios, aunque de forma genérica y no refleja. Estos conocimientos, precisamente porque son compartidos en cierto modo por todos, deberían ser como un punto de referencia para las diversas escuelas filosóficas. Cuando la razón logra

no se trataría de explicar «filosofía», sino de mantener una actitud «filosófica» que se traduciría en una disposición constante de rigor, de fomentar la reflexión, de ser críticos ante ciertas afirmaciones, de hacer que el alumno valore más el conocer la verdad que la «opinión», aunque ésta sea «brillante» y compartida por muchos.

A los alumnos es preciso hacerles reflexionar —ha de ser tarea de todos los profesores en las distintas áreas— sobre la calidad de esas nociones fundamentales y de los primeros principios que rigen la mente y el actuar normal de la vida, por lo que han de tenerse en cuenta, dado que se cumplen inexorablemente. Los autores de la LOGSE hablan de «Asignaturas Instrumentales», entre las que mencionan la Lengua y las Matemáticas, puesto que son «instrumentos» básicos del saber. Pues bien, la Filosofía es un «instrumento» básico del pensar. Las categorías mentales —el armazón de la razón humana— son las nociones básicas de la Metafísica. Así, poco a poco, desde la niñez se les enseñará a conocer con rigor, a amar la verdad y a que las recurridas expresiones: «yo pienso», «a mí me parece», «se dice»... se conviertan en «yo sé», «yo conozco», «es verdad que»... De este modo, al mismo tiempo que se supera el relativismo (ontológico, gnoseológico y ético), se despierta el interés por la realidad, por saber y por conocer, y se fortalece la pasión por la verdad, que es patrimonio cultural de Occidente, al que no cabe renunciar.

Es evidente que estas reflexiones exigen ser completadas y sobre todo precisan que se concreten en aplicaciones prácticas²⁷. Pero son los profesores en el aula, a pie de la experiencia diaria, cada uno desde su propia asignatura, los que pueden tomar en consideración lo dicho y sobre todo son ellos quienes deben seguir investigando en esta línea.

5. «Unidad de vida» en la formación humana

Este objetivo está más explícito en los diversos modelos educativos, ya que nadie niega que la escuela persigue la formación integral del alumno. No

intuir y formular los principios primeros y universales del ser y sacar correctamente de ellos las conclusiones coherentes de orden lógico y deontológico, entonces puede considerarse una razón recta o, como la llaman los antiguos, *orthos logos*, *recta ratio*». JUAN PABLO II, *FR*, 4.

27. Cabría la posibilidad de que un grupo de estudiosos enunciasen una serie de proposiciones que deben tener presentes los profesores desde la perspectiva de su propia área. En ellas figurarían, sin duda, los grandes principios de contradicción, de causalidad, de finalidad, etc., pero también los conceptos básicos del saber metafísico.

obstante, pesa todavía en exceso la concepción de que el centro escolar debe impartir una ilustración científica, hasta el punto de que esta preocupación tan viva deja en sombra aspectos muy decisivos de la persona humana.

Ahora bien, las tres dimensiones del espíritu del hombre: la inteligencia, la voluntad (ambas se integran y posibilitan la libertad psicológica) y la vida afectivo-sentimental, están tan íntimamente unidas, que se interrelacionan entre sí. En efecto, la voluntad libre supone y exige el conocimiento («la verdad os hará libres» *Jn* 8, 32); la vida afectiva requiere la lucidez intelectual y el equilibrio psíquico; por su parte, la inteligencia reclama el concurso de la voluntad y el impulso de los sentimientos. La Psicología científica ratifica cada día con más vigor la unidad radical del ser humano, si bien distingue esas tres «operaciones» del espíritu. De aquí que cualquier intento de desarrollar al hombre sólo en uno de ellos, conduzca al fracaso. Consecuentemente, «educar a la persona» es la tarea conjunta de cultivar la inteligencia, de alcanzar una fuerte voluntad y de conseguir un justo equilibrio en la manifestación y dominio de la vida afectiva y sentimental. Además, el desarrollo de esas dimensiones del hombre conduce necesariamente al cultivo de la libertad. Y es sabido que, en última instancia, educar a la persona es posibilitarle el uso inteligente y responsable de su libertad.

La formación intelectual ocupa sin duda un lugar primario. Con el auxilio de la razón el hombre penetra en sí mismo y en las demás áreas del saber. Pero, como es obvio, la formación racional no cabe identificarla con un cúmulo de conocimientos que se almacenan en la memoria; supone un desarrollo de la capacidad intelectual del hombre que incluye al menos dos momentos: la fase receptiva, que requiere el progreso de la observación y de la acumulación de datos (por medio de la lectura, percepción oral y visual, etc.), y la fase elaboradora, que exige el análisis, la reflexión, la obtención de síntesis, la capacidad de definir, etc.

Sin embargo, todavía pesa la larga tradición de que un buen centro educativo es aquel que imparte una enseñanza de calidad y obtiene buenos resultados académicos. Esto viene urgido por las calificaciones que impone la ley para el acceso a la Universidad y sobre todo, con excesiva frecuencia, las «notas» son el único factor que valoran no pocos padres y de ello piden cuenta y responsabilizan al Colegio. Ante tanta presión exterior, el centro académico se ve constreñido a dedicar todos sus esfuerzos a la tarea de enseñar las asignaturas correspondientes. Y, como es lógico, ni el tiempo ni el interés dan para más, con el consiguiente descuido de la formación personal del alumno.

Pero un dato sorprendente, que cada día se constata con más evidencia, es que los niños y los adolescentes necesitan del fortalecimiento de la voluntad y de

un equilibrio integral psíquico para el desarrollo de la inteligencia y para dedicarse con intensidad al estudio. De ahí que, incluso la tarea intelectual se siente frenada cuando no se atiende a esos otros aspectos de la vida del alumno. Y el hecho es que existe en los niños y más en los adolescentes un déficit considerable de ejercicio de la voluntad²⁸ y se acusa en ellos una falta de equilibrio psíquico.

La bibliografía a este respecto es muy abundante. No es momento de aportar los datos que ofrecen los filósofos, pedagogos, psiquiatras²⁹ que acusan a la educación de haber descuidado en exceso el insistir en la formación de la voluntad de los alumnos. También los buenos pedagogos y los filósofos se prodigan en la misma tesis y en la misma denuncia.

Para remediar esta situación, el excelente pedagogo Tomás Alvira, adelantándose al tema, dado que los colegios corrían el riesgo de dedicarse de lleno a la tarea intelectual, organizó en la Escuela Universitaria del Profesorado de «Fomento de Centros de Enseñanza» un Ciclo de Conferencias sobre la formación de la voluntad. Quería con ello llamar la atención a los Colegios de Fomento con el fin de que dedicasen un cuidado más esmerado a la educación de la voluntad de sus alumnos. En el prólogo, el Director de la Escuela, Prof. Esteban Pujals, escribe:

«En nuestros días hay una crisis muy fuerte de la razón. La idea misma de racionalidad está en tela de juicio y no son muchos los que están seguros de tener un concepto claro de ella. Tampoco es posible encontrar apoyo en el mundo de los deseos, los sentimientos y las emociones. Éstos han adquirido, más bien, un cierto carácter patológico actualmente. Pero el problema más grave se encuentra, sin duda, en el plano de la voluntad. Ella es la gran olvidada de la cultura contemporánea, y ese olvido se paga en forma de graves crisis personales y sociales. La unión familiar y social y la educación misma en su esencia, se tambalean por falta de una teoría y una práctica adecuadas de la voluntad. En el período que atravesamos se suele dar una importancia casi absoluta a las circunstancias externas, ambientales y de procedimiento. No es que no la tengan, la tienen y mucha; pero entendemos que lo más importante del hombre es el espíritu, y que, en la función educativa, la voluntad es un elemento fundamental que está siendo lamentablemente descuidado»³⁰.

28. Tradicionalmente, el cultivo de la voluntad se hacía con ocasión de alcanzar una existencia moral. Pero, con la crisis de la vida moral, la voluntad queda al arbitrio del «capricho» o de la «gana».

29. J. A. MARINA, *El misterio de la voluntad perdida*, Ed. Anagrama, Barcelona 1998, 324 pp. ID., *El laberinto sentimental*, Anagrama, Barcelona 1996, 280 pp. E. ROJAS, *La conquista de la voluntad*, Ed. Temas de hoy, Madrid 1995, 244 pp. X. ZUBIRI, *Sobre los sentimientos y la volición*, Alianza Ed., Madrid 1992, 458 pp.

30. AA. VV., *Dimensiones de la voluntad*, Ed. Dossat, Madrid 1988, 243 pp.

Este empeño de armonizar el ser íntimo de la persona es tan decisivo, que él solo merece el título de «unidad de vida» en la educación. Sin embargo, dado que este artículo es teórico, no intento dar normas concretas para la formación de la voluntad. Los principios antropológicos sobre la unidad constitutiva de la persona están expuestos en la primera parte de este trabajo. Las fórmulas pertenecen a estudios especiales de psicología y pedagogía. Aquí sólo quise subrayar la importancia decisiva de este tema. Si los educadores pusiesen un empeño mayor en la formación de la voluntad, el conjunto de la tarea educativa alcanzaría mayores éxitos académicos.

6. Formación religiosa. Unidad entre conocimiento humano y fe católica

Con cierta frecuencia, quienes imparten la enseñanza escolar se cuestionan si la instrucción religiosa de sus alumnos conlleva la formación debida a un verdadero creyente. Ya durante su estancia en el Colegio, pero sobre todo cuando hacen balance de sus antiguos alumnos, los profesores constatan que bastantes sólo tienen cierta «ilustración religiosa», pero que no todos están provistos de una verdadera «formación cristiana». ¿Qué pasa con unos alumnos que, al llegar los cursos del Bachillerato, abandonan las prácticas religiosas? ¿En la Universidad y más tarde en la vida social se nota el influjo de su formación cristiana en el Colegio? En la reflexión sobre las causas de algunas insuficiencias, piensan que quizás, durante su estancia en el Colegio, la enseñanza intelectual y la cultura religiosa han ido en paralelo, pues la religión no ilumina la instrucción escolar y ésta no sustenta la formación religiosa. O sea, que el horizonte cultural con el que se despiden de la enseñanza del Colegio no es en verdad el adecuado para formar a un creyente, pues no logran transmitir una concepción cristiana de la vida.

Es posible que este juicio no sea certero, pues —además de la opción libre del alumno sobre su vida y la influencia ambiental— los factores que actúan en la etapa universitaria son múltiples y difíciles de prever durante el tiempo escolar. Es evidente que no puede achacarse sólo al Colegio los fracasos de la etapa juvenil o adulta. Tampoco se trata de un dato generalizado, pues no pocos mantienen su fe y son muchos los antiguos alumnos que envían los hijos a su mismo colegio porque les ofrece la garantía de una formación que ellos/as han adquirido y que les ha sido útil en la vida.

No obstante, tal queja puede y debe ser atendida, pues, además del deseo de que esas «excepciones» sean cada día menos en número, es un objetivo

expreso de esos colegios que la fe ilumine e informe la formación intelectual de sus alumnos y que ésta, al mismo tiempo que es rigurosamente científica, ayude a fundamentar la creencia religiosa. Pues bien, este objetivo tendrá pleno cumplimiento si se alcanza a aplicar con rigor el principio de «unidad de vida».

Es evidente que la «unidad de vida» exige que la formación intelectual y moral-religiosa vayan no sólo al unísono, sino que una debe iluminar a la otra, de tal modo que ambas a una formen e informen la vida del alumno. De aquí que sea tarea de todos los docentes, dado que la formación religiosa es parte integrante de la tarea educativa³¹. El camino a seguir debe cubrir, al menos, los tres siguientes objetivos:

a) *Diálogo y armonía entre fe y razón*

En primer lugar, no cabe que en el empeño educativo proyecte sombra alguna sobre las buenas relaciones entre fe y razón. El progreso científico del alumno no ha de originar dudas para vivir su fe, más bien ésta debe alentar a que se avance en su conocimiento e investigación. Por su parte, la fe debe quedar iluminada y robustecida por la ciencia. Con este objetivo, cabe que en ocasiones se fomente la interdisciplinariedad (que en este supuesto trata de subrayar la «unidad del saber humano»). Por ejemplo, en los casos en que sea preciso dar respuesta a ciertas dudas u objeciones contra la fe católica, pueden ser las ciencias profanas las que salgan al paso de esas dificultades. Es evidente que no se pretende hacer una apologética fácil, sino que han de exponerse con rigor los datos científicos sobre el tema. Tal puede ser el caso del origen del hombre y la disyuntiva creación-evolución. Es claro que la fe tiene respuestas para iluminar este hecho, pues niega esa alternativa; pero, en el marco de las Ciencias Naturales, el profesor de esa disciplina debe aportar los datos científicos oportunos. Sería al menos sorprendente, que en esos centros escolares, el profesional de esa materia no tratase con precisión este tema, sino que remitiese la respuesta al profesor de Religión. En rigor, es al profesor de Ciencias al que, propiamente, corresponde ocuparse del origen del cosmos y de la vida. Luego, en el área de Religión, se expondrán los datos bíblicos y la interpretación que de los mismos hace la Tradición y el Magisterio.

31. «La educación integral del hombre no puede de hecho prescindir de la dimensión religiosa, que es constitutiva de la persona y de su plena dignidad». JUAN PABLO II, *Carta autógrafa al Presidente de la Conferencia Episcopal Italiana sobre la enseñanza de la Religión en las escuelas públicas*, «L'Osservatore Romano», 8-I-1986.

Lo mismo cabe afirmar de algunos acontecimientos que pertenecen a la Historia de la Iglesia, tales como el «caso de Galileo», la Inquisición, el hecho de los Estados Pontificios, la actividad de los Papas en la Edad de Hierro, el papel de la Iglesia en la revolución industrial, la connivencia de la jerarquía eclesíastica con ciertos regímenes políticos, etc. El profesor de Historia ha de ser riguroso en la exposición de los hechos y en reconocer aquellos equívocos en los que a lo largo del tiempo incurrieron algunas instituciones eclesiales. Pero los sitúa en su contexto histórico, aporta razones que los motivan y, sin apologética ingenua, propone la medida justa de los hechos, tal como cabe explicarlos, sin restar las deficiencias y aun la culpabilidad que corresponda. También el profesor de Religión se ocupará de esos acontecimientos históricos, pero, en realidad, no es de su incumbencia dedicarles el tiempo que precisan para ser explicados con rigor, ni su papel es defenderse en retirada de los prejuicios que, por ignorancia o por interpretación partidista de la historia, le propongan los oyentes. Dada la edad y la psicología del alumno, estos temas no se solucionan en un clima de debate, y menos aún si tiene lugar ante el profesor de Religión, sino en el rigor del aula de la disciplina académica respectiva.

También cabe englobar en este capítulo no pocos temas de la vida moral. En este campo, las Ciencias Naturales, la Ética, la Filosofía, la Sociología, la Historia, la Literatura —también la Física, la Química y sobre todo la Biología— pueden dar respuesta a cuestiones tales como el sentido de la sexualidad humana, la estabilidad del matrimonio, la injusticia y el hambre en el mundo, la drogadicción, los actuales y graves problemas de Bioética, etc. No es concebible que estos temas se reduzcan sólo al juicio de la moral católica y por ello se remitan a la asignatura de Religión. Algunos de estos fenómenos dañan seriamente al hombre y a la mujer, otros causan serios perjuicios a la convivencia social y todos ellos plantean el tema de los límites entre la Ciencia y la Ética, o sea, entre lo que es técnicamente posible y lo que es recto desde el punto de vista moral. Cualquier profesor del área que sea, no es ajeno a la formación integral del alumno, la cual implica también la vida moral. Desde el profesor de Química que ilustra el daño de las drogas, hasta el titular de Literatura que describe los malos pasos del «pícaro» que conducen a la perdición, o el profesor de Arte que expone los cánones de la belleza y vacuna contra cualquier manifestación de zafiedad y mal gusto en la vida personal y en la convivencia social, etc., es el conjunto del profesorado el que puede y debe ayudar al niño y al adolescente a que no conduzcan su vida por rutas que llevan al mal e incluso a la perdición.

Esto es mucho, pero no es suficiente, pues el conjunto de disciplinas académicas deben esforzarse por proponer al alumno que la *eticidad* no es algo que

le viene al hombre de fuera, sino desde sí mismo, de modo que ofertar y esclarecer la ciencia ética es una exigencia de la vida y del saber humano, por lo cual incumbe a los profesionales de las diversas áreas. El resultado final será que los alumnos han sido ilustrados, ya en la niñez y desde los distintos saberes, acerca de las creencias cristianas y del sentido de la vida moral, que son los dos ámbitos en los que se desenvuelve la existencia humana.

b) *La ciencia garantiza e ilustra la fe*

En segundo lugar, los conocimientos académicos han de ayudar a ilustrar la fe de los escolares, pues, a partir del supuesto de que *la fe debe ser pensada* («fides non cogitata non est fides», dice el viejo adagio teológico), para alcanzar esa ilustración no es suficiente exponer con rigor científico la asignatura de Religión, sino que se ha de avalar por medio de los conocimientos que aportan las otras disciplinas. No cabe que en un centro de inspiración cristiana se explique el saber profano sin referencia religiosa alguna. Es evidente que las ciencias humanas tienen una autonomía académica, por lo que es preciso respetar sus contenidos y método específico, pero ningún saber debe ocultar ni siquiera silenciar su relación con Dios.

Sin rozar siquiera el sectarismo intelectual que caracteriza a algunas corrientes de pensamiento —tal ha sido, por ejemplo, el caso del marxismo histórico—, que violentan el rigor científico a favor de su propia ideología, el profesor creyente no puede hacer abstracción de su fe en la exposición del saber de su área académica. La ciencia humana es autónoma, pero no es neutral. El propio rigor científico le lleva a que no se silencien los aspectos religiosos que entraña, pues en la búsqueda de las causas últimas, la ciencia culmina siempre en Dios. Incluso cabría que el profesor tuviese a la vista, a lo largo del curso, una serie de temas propios de su disciplina que están relacionados con la fe.

Pero lo dicho no es suficiente. No basta con que se mencionen los aspectos cristianos que entraña cada ciencia, sino que, como se expone en el apartado siguiente, se debe ayudar a que el alumno alcance una interpretación católica de la vida. Si los alumnos no adquieren esa concepción de su entera existencia vista desde Dios, se encuentran desarmados frente al embate de las interpretaciones secularizadoras que se imponen de modo beligerante desde los diversos ámbitos de la cultura de nuestro tiempo y que se divulgan por los medios de comunicación social. Es lo que se expone a continuación.

c) *Ofrecer al alumno una interpretación cristiana del hombre y del mundo*

Como consecuencia de los dos puntos anteriores, cada área ha de proponer a los alumnos una concepción cristiana de esa parcela del saber. Tal interpretación, al menos, debe abarcar estos seis ámbitos: 1. Una correcta comprensión del hombre, es decir, una antropología cristiana. 2. El significado bíblico del mundo creado por Dios y de las cosas (el valor de la naturaleza, el sentido del dolor, del placer, del dinero, del triunfo o del fracaso, de la muerte...). 3. Lo que comporta la convivencia socio-política desde el punto de vista cristiano, o sea un orden social y político alentado por el espíritu del Evangelio. 4. El sentido de la historia que debe abrir al hombre fuera del marco del tiempo, pero en la que sea posible proponer, defender y practicar los valores éticos cristianos. 5. La trascendencia que aporta al hombre el sentido de esa historia y por ello genera la confianza en Dios, Creador y Padre para alcanzar una felicidad eterna. 6. Y todo esto exigido en virtud de su vocación cristiana: su nuevo ser-en-Cristo.

En ocasiones se piensa que corresponde a las distintas áreas comunicar al alumno las convicciones pertinentes. Se tiene la idea de que a las Ciencias Sociales les incumbe ofertar la concepción cristiana del hombre, a las Ciencias de la Naturaleza el inculcar a los alumnos la visión cristiana del mundo y a las Ciencias Sociales ilustrarles acerca del valor de la vida social y su compromiso para construir un mundo justo y solidario. Pero tal división es un tanto arbitraria. Conforme al principio de «unidad de vida», es todo el proyecto educativo el que debe ocuparse de formar al alumno en la integridad de una concepción cristiana sobre la totalidad de la existencia, si bien cada área tiene mayor influjo en uno u otro sector.

Pero es necesario que toda la vida del centro confluya en la elaboración de una cosmovisión cristiana del hombre y del mundo. Y tal concepción facilitará a los alumnos conducirse con seguridad por la vida. Ahora bien, la amplitud sintética de esa nueva cosmovisión evidencia que este plan integrador no es capaz de llevarlo a efecto sólo el ideario del Centro, ni la dirección espiritual del Colegio, ni el Proyecto de Formación, ni siquiera la clase de Religión, sino que es una tarea común de toda la institución escolar. Es el propio Colegio el que imparte al alumno una visión cristiana de la existencia y el que le ofrece unos valores que a él le construyen como persona y que el mismo alumno se siente obligado a transmitir a la sociedad.

En ese plan se integran las diversas parcelas del saber cuando se interpretan desde una perspectiva cristiana, sin disminuir ni violentar —como es lógico

y queda ya consignado— el carácter científico de las mismas. No se trata de «ir a Dios por la ciencia», sino de exponer una visión coherente y científicamente rigurosa del hombre, del mundo y de la sociedad que contrarreste las cosmovisiones tan dispares y en ocasiones tan alejadas del cristianismo que presenta la cultura laicista.

Me aventuro a proponer algunos ejemplos. En el área de la *Historia* se ha de destacar la fuerza creadora de la libertad del hombre. No existe el fatalismo, sino que en la historia confluyen dos querer: el de Dios y el del hombre, y éste puede obstaculizar o colaborar a llevar a término el plan de Dios sobre la humanidad. Asimismo, cabe destacar el sentido histórico del cristianismo y la relación que existe entre la «historia humana» y la «historia de la salvación». En efecto, el proyecto salvífico de Dios se lleva a cabo en el tiempo, de forma que, aunque la «historia humana» y la «historia de la salvación» se distinguen, sin embargo ambas se incluyen, si bien de modo subordinado. Se abre aquí un amplio capítulo de cuestiones: por ejemplo, no siempre el progreso humano coincide con la superación cultural de un pueblo, etc. El profesor de Historia ha de ser crítico con el desarrollo de la historia dado que con frecuencia los pecados de los hombres impiden que se lleve a cabo el querer de Dios realizable y, al contrario, cómo épocas fecundas coinciden y son motivadas por una fuerza moral que domina en ese período histórico, etc.

En relación con las *Ciencias Naturales* se ha de destacar el valor de la racionalidad humana que, conforme al mandato bíblico de dominar la tierra (*Gen 1, 28*), ha logrado tantos avances, pero ha de quedar patente que el conocimiento científico no agota el conocer racional. Y, al mismo tiempo que se pone de relieve la amplitud de la realidad física, se debe destacar la impresionante zona de la vida del espíritu. A este respecto conviene destacar la importancia de otros saberes, cuales son por ejemplo, la Psicología, la Sociología, la Filosofía, la Literatura, el Arte, la Religión, etc. Asimismo, con ocasión de destacar la certeza de algunos avances de la técnica, se ha de subrayar ante el alumno que las Ciencias de la Naturaleza no dan respuesta a problemas últimos de la existencia del hombre. En este capítulo ha de prestarse atención a problemas éticos, tales como la ecología, la licitud moral de ciertos experimentos científicos, etc. Se debe exponer con rigor la diferencia entre lo que es científicamente posible y lo que es válido aplicar desde el punto de vista ético, etc.

En relación con la *Literatura* y el *Arte*, se ha de destacar en todo momento la capacidad creadora del espíritu de hombre, el valor de la verdad y de la belleza, de cómo el alma humana, al modo como cabe elevarse sobre sí misma y alcanzar altas cotas de perfección, también se puede corromper y, en vez de la creación artística que eleva y sublima el hombre, se degrada a sí misma

cuando crea espacios antiestéticos para el mal. Frente al fuerte atractivo que encierra para los jóvenes la técnica, también se han de valorar las creaciones literarias y artísticas³².

Son tan sólo unos ejemplos que el titular de cada materia sabrá elaborar con más amplitud y mayor perfección.

N B. Dos advertencias finales:

Primera: Este modelo educativo fundamentado en la «unidad de vida» es el mejor porque es verdadero. Asimismo, será el más eficaz antídoto contra esos otros proyectos de existencia humana que ofrece la cultura secular de nuestro tiempo, la cual es beligerante, más aún, combate y hasta ridiculiza la visión cristiana del mundo y del hombre.

En todo caso, al momento de implantar una enseñanza basada toda ella en el principio «unidad de vida», aunque no se deben exagerar las dificultades, tampoco se ha de caer en un vano idealismo. Es preciso estar convencidos de que cualquier propuesta y avance en el proyecto educativo de la «unidad de vida» es valioso. El «ideal» es lo expuesto en este artículo, que es óptimo en teoría, pero que en la práctica no es plenamente alcanzable. Con terminología didáctica, se calificaría como un «objetivo tendencia», que, por definición, subyace a lo largo de todo el proyecto educativo sin que llegue a conseguirse plenamente. Pero sólo el intento de proponérselo es ya valioso. Y, si se plantea como objetivo a alcanzar, podría ser la contribución educativa que los católicos ofrezcan a las nuevas generaciones al comienzo del tercer milenio de la historia del cristianismo.

Segunda. Una última advertencia, que no es la menos importante por ser la última. La «unidad de vida», como eje articulador de tantos elementos como se integran en un centro educativo, supone otra unidad previa: el común intento de la familia, del profesorado y del Colegio por llevar a término la educación de los alumnos.

Una idea rectora que el Beato Josemaría Escrivá de Balaguer brindaba a las diversas iniciativas, que en el campo de la enseñanza emprendieron los miembros del Opus Dei, fue ésta: la tarea educativa se inicia en la familia y se sigue en el Colegio. Pero, para que sea eficaz, se han de aunar tres elementos, y por este orden: en primer lugar, el centro debe ocuparse de interesar a los padres e ir al unísono con ellos en la educación de sus hijos; en segundo lugar, el Colegio ha de cuidar esmeradamente de integrar a los profesores en el ideario del

32. JUAN PABLO II, *Carta a los artistas* (4-IV-1999), n. 11.

centro; y en tercer lugar, el Colegio se empeñará en la formación en «unidad de vida» de los alumnos.

Pues bien, la «unidad de vida» en la formación del alumno es inalcanzable si previamente no se logra la «unidad entre los agentes educativos». En la práctica, ésta debe preceder a la otra. Ese orden de actuar académico es una tesis del Beato Josemaría, por lo que parece razonable que se cumpla en todos los centros escolares que se inspiren en el modelo por él diseñado. Al menos, sería conveniente que la institución «Fomento de Centros de Enseñanza» volcase sus esfuerzos en esta prioridad de atención a los padres y a los profesores. No es suficiente que el Colegio implante una enseñanza académicamente rigurosa y competente, pues la colaboración de los padres es imprescindible si se quiere que la labor educativa en el centro no se deteriore o se pierda por el camino que media entre el Colegio y el hogar en que viven los alumnos. Y la integración de los profesores en el proceso educativo requiere que se sientan comprometidos, porque la labor en el Colegio les compensa —económica y afectivamente— el esfuerzo puesto en ella.

Conclusión

Asistimos, sin duda, a un momento nuevo en la historia de la educación, en la que sobresale, con más frecuencia de lo debido, cierto estado de frustración en el empeño educativo. Un pesimismo bastante generalizado y cierto desencanto se extienden por un amplio sector de profesionales de la enseñanza. Se habla incluso de los cansancios psíquicos que afectan a un elevado número de profesores. Pero es evidente que no basta con lamentarse y confesar esos desencantos. La dificultad de la tarea de ningún modo puede hacer creer que no se dispone de los medios adecuados para superar las dificultades de la época. La eficacia del cristianismo, así como la larga tradición de la Iglesia para acomodar su enseñanza a los diversos tiempos, a las distintas culturas y a las sensibilidades de los pueblos y de los individuos de las más diversas áreas geográficas, deben llenar de seguridad a los profesores creyentes de que disponen de los medios siempre válidos para marcar una tarea educativa eficaz en cualquier coyuntura histórica, así como para proponer un estilo de vida auténtico y beneficioso para el conjunto de los hombres.

Pero sí conviene revisar los métodos; a su vez se deben analizar los objetivos y quizás se ha de volver a la raíz de lo que entraña la labor educativa. Será preciso hacer las correcciones oportunas para ser eficaces: la tarea creadora en el aula es lo más opuesto a la imprevisión y a la rutina. Será preciso «aunar lo

nuevo con lo viejo», tal como enseña el adagio bíblico (*Mt* 13, 52). Pero el reto de la cultura actual y de la situación de la niñez y de la juventud no permiten que se sigan repitiendo las mismas cosas y dichas del mismo modo.

Debe originarse un nuevo optimismo para quienes se dedican a la misión educativa, pues el cristiano sabe con rigor qué es el hombre y a qué vocación está llamado. Esto quiere decir que conocemos el camino y el fin. Y las dificultades han de ser un estímulo para buscar nuevos métodos que hagan posible la educación de los niños y jóvenes de nuestro tiempo. La capacidad creadora de los profesores cristianos ha sabido encontrar métodos y sistemas que se adecuasen al momento cultural de cada época. En concreto, «Fomento de Centros de Enseñanza» tiene la experiencia de estar en posesión de un ideario que es capaz de adaptarse a las variadas circunstancias que marcan la historia del mundo y de la cultura. Sólo es preciso estar en permanente situación de vigilancia para adaptarlo a los diversos momentos históricos y a las sensibilidades culturales y religiosas de los alumnos.

Aurelio Fernández
MADRID