

Para hacer bien una enseñanza capaz de hacer el bien

Carlos Díaz

Director de Acontecimiento.

1. Dialéctica del dinamismo escolar

1.1. Acoger un dinamismo que nace de la acogida

Al menos algo de bueno —el dinamismo o dinamicismo que confiere la tensión de búsqueda permanente— tiene el liberalismo de la competitividad, *acojamos por tanto al menos ese dinamismo*, esa impelencia del estar siempre en forma, *acójámoslo* sin embargo no contra el otro, sino ante nosotros mismos y en favor del otro: aceptemos definitivamente que la tarea educativa es un *reto intensísimo* ante el que todo vale menos la costumbre inercial, pues exige una *doble actitud: bogar siempre corriente arriba* sabiendo quedarse solo cuando sea menester, y además de eso *echar las redes en alta mar*. Ni más ni menos. Frente al mero común dejarse llevar por la corriente y al perezoso echar las redes en la pecerita habitual donde manan las manadas de Manes de lo manido, henos aquí ante dos movimientos para gente ruda, de gruesa marinería, de oficio profundo: ¿cuándo se ha dicho que la vocación magisterial consista en lograr un pequeño sueldo complementario para arrimarlo al del cabeza de familia? Bajos son los sueldos del docente, desde luego, pero baja no puede ser la vocación.

Se trata, empero, de no confundir las cosas; se trata de hacer

de nuestras escuelas un lugar de acogida y no de aparcamiento, un lugar de acogida desde el cual pueda nuestro alumnado recogidamente distenderse, *s'engager pour se dégager*, conforme lo quería Emmanuel Mounier. Acojo al otro para que el otro se dé al otro; no lo acojo para mí, lo acojo para sí, de modo que él no se ensimisme sino se alterifique. Contra lo que es hoy habitual, contra esas escuelas *light*, pseudoescuelas-refugio o pseudoescuelas-invernadero, donde se superproteje al niño mimado, frente a ese jardín de infancia que no es sino el burdo rediseño del Jardín del Edén, frente a esas fábricas de adolescentes aparcados y ya difícilmente adaptables a la vida, una vida que si es humana ha de ser también riesgo, complicación y aventura, escuelas que así acogiendo superprotectoramente *alteran* o alienan, frente a esas escuelas *alterificarse* significa hacerse otro (*hacerse alter*) desde uno mismo, con-vertirse, girar con el otro al rostro del otro y el otro al nuestro propio.

Una escuela de acogida habrá de ser, por tanto, una escuela de proximidad; un semillero de fraternidad, un seminario de misiones, donde nuestros propios alumnos deberían «hacer prácticas», comenzar a «tocar pobre» (dicho sea con todos respetos para los pobres), de forma que lejos de rehuirles vaya-

mos aprendiendo alumnos y profesores a amarles y a dejarse salvar también por ellos, pues ¿por qué no llevar de forma gratuita, —sin pretender que desgraven esas horas de «apostolado», sin pedir que luego sirvan para nada!— por qué no llevar de forma gratuita, decimos, la solidaridad práctica a la escuela?

¿Lo impiden los padres? ¡Pues entonces trabajemos también con los padres en esa dirección, porque familia que comparte con los pobres unida sí permanece unida! De lo contrario estaremos haciendo de nuestra escuela y de nuestras familias oscuros ghettos para refugiados de una guerra que —por paradoja— van a perder, por vivirla a la defensiva. Evitar la guerra al precio de atrincherarse y de armarse hasta los dientes, in-somnes al otro lado de los parapetos y de las puertas tres veces blindadas, eso puede ser tal vez el proyecto educativo de la ciudad posmoderna, pero nunca el diseño pedagógico de un centro por ventura abierto universalmente, inexceptivamente. Así pues, una escuela con el debido dinamismo de acogida plantará su tienda allá donde más necesidad de acogida exista, como lo hicieron en su día los grandes pedagogos: encaminar sus pasos desrutinizados (es decir, caminados fuera de las sendas trilladas y de las rutas sobadas) para hacer ser a los demás.

En suma, dentro de sus humanas posibilidades ir allí donde la mirada de los ricos no llega.

Entonces ¿por qué no practicar esa acogida en mayor medida desde la opción preferencial por los pobres, aunque los pobres den menos dinero, dicho cruelmente? Y si ya se ha intensificado el paso hacia esa dirección, ¿por qué no apresurarla aún más, en un mundo donde el Estado se compromete a escolarizar, pero del que sigue faltando opción preferencial por los más desestructurados? ¿por qué no hacemos decididamente los profesionales habituales de la enseñanza *el camino pedagógico que va de Jerusalén a Jericó*? Y si en último extremo hay que cerrar aulas del Norte para abrir en el Sur centros de acogida y rehabilitación total de marginados, nuevas rutas de inserción samaritana, ¿por qué no contemplar esa hipótesis, perfectamente compatible con un ideario como el que proclamamos?

He ahí una *presencia testimonial* de acción entre los humildes sobre todo. Los campos donde actuar son al respecto desgraciadamente casi infinitos. Dada la cantidad de sufrimiento y de miseria existente en el mundo, donde tres de cada cuatro pasan hambre, hemos de subvenir presencialmente a esos hermanos; el rostro de la viuda y del huérfano piden como ayer nuestra presencia y nuestro consuelo, sin olvidar que —según Hofmannstahl— quien consuela fácilmente fanfarronea. Por ello todos hemos de entregar y enseñar a entregar algunas horas de nuestro tiempo y al menos parte de nuestro dinero a esos hermanos. No se trata en modo alguno de creerse salvadores, sino de aprender a auxiliar a la pobreza ajena (para transformarla, si se puede) viéndola al menos de cerca; lo que evitará

que nos convirtamos en gente biempensante y de élite, siempre con mala conciencia y siempre hablando «de oído» y escribiendo a distancia respecto de aquellos a los que decimos querer «salvar».

Henos, pues, ante la pedagogía del *descenso ascendente*.

1.2. Acoger un dinamismo de acogida inteligente

No estamos en la enseñanza (primaria, secundaria, terciaria o cuaternaria) para explicar los textos de Anaya, de Santillana, o de S.M, ni de cualesquiera otros, por bien escritos que estén y llenos de estimulantes lenguajes icónicos. Tampoco estamos para transmitir sin quitar ni poner, a modo de espejos o Dontancredos transparentes, como si hubiera escuela neutral. Ni para fusilar tópicos con que ayudar a obtener títulos o ganar oposiciones. No, no; nada de eso constituye ni por remota casualidad lo esencial de un dinamismo de acogida *inteligente*, es decir, que va en pos de lo *profundo* de la realidad no autocomplacida en sus logros ni autocontentida en sus meras superficies, en sus tópicos, en sus aditamentos o adiposidades, por muy seriamente entregados que estemos (como debemos) al aprendizaje y docencia de los aspectos técnicos de las distintas disciplinas, cuyo esfuerzo propio y ajeno nunca ha de menospreciarse; desgraciadamente es verdad que cuanto más se estudia más se reconoce que menos se sabe.

Pero nosotros hemos llegado a la enseñanza para abrir mentes y desatascar corazones, para inscribir por montes, valles y cañadas con el sello de la vida un *altius, fortius, citius, un más alto, un más fuerte y un más allá* que no han de ser para uso privado ni para luci-

miento subjetivista, sino para movernos más cerca de la altura, de la fortaleza con el débil, y de la allendidad de lo eterno que salva, de suerte que encontramos siempre más necesidad de escuela en el rostro del más necesitado, en el que por uno u otro motivo es más pobre, en aquel cuyo silbo es más vulnerado.

Dicho de otro modo, acogemos al otro potenciando su acción donativamente inteligente, siempre que «inteligente» no se entienda mal, pues precisamente ser verdadera y no superficialmente inteligente exige dirigir el movimiento exploratorio hacia el fondo de la realidad para abrir con las propias manos el camino de la tierra, para pensar con ellas, para descombrar con ellas y con ellas mismas descubrir el tesoro enterrado. *Y puesto que la acción es la prueba de la inteligencia y del valor, enseñamos a pensar como personas de acción para actuar como personas de pensamiento.*

Desde ese punto de vista —y sin el menor resabio de pragmatismo— nos interesa menos lo que directa o indirectamente no sirve para transformar la realidad. Pero al decir ésto también debemos tener cuidado para evitar un reduccionismo practicante que no sería bueno: hemos conocido profesores de humanidades tan inhumanamente profesadas, que en ellas ni rastro quedaba ya de lo que hubiera debido constituir su objeto; por el contrario, unas matemáticas «inteligentemente» construídas pueden servir mucho a la humanidad, a pesar de su primera apariencia de inutilidad.

A la larga, todo esto ayuda a *hacerse verdadero* con un criterio de verdad que no es el meramente ilustrado y frío, pues *no se entra a la verdad sino por el amor*.

Por lo mismo, ayuda a convertirnos en *sinceros*, ya que la since-

ridad es la dimensión ética de la verdad.

Mas no hay criterio de verdad así entendido sin la humilde hermana paciencia, sin la *perseverancia*, ya que el *per se verante* es aquel que deja hablar a la realidad sin apropiársela, antes al contrario permaneciendo donativamente en ese descubrimiento de lo real verdadero, tanto más enriquecedor cuanto más compartido, cuanto más creador de campos gravitatorios, de sinergias de microutopías gracias a las cuales nos volvemos capaces de trabajar juntos, de hacer la experiencia der personas unidas que agradecen la inmensa fortuna de poder así crecer personalista y comunitariamente.

He ahí, pues, una *presencia reflexiva*; cuanto más testimonial, tanto más reflexiva ha de ser la presencia, tanto más capaz de elaborar una teoría sólida y contrastada presencialmente para ayudar a salir de la crisis económica y antropológica que atenaza a nuestro final de bimilenio. Si existen tantas grietas en el sistema ¿por qué continuar con este sistema tan orondo tras la crisis del comunismo real, y no buscar más bien otro comunitarismo posible? Aquel nivel uno de la presencia testimonial en las grietas del sistema se quedaría en poco a medio y largo plazo sin la capacidad crítica y de contrapropuesta necesaria que brota del análisis reflexivo, pues ya Epícteto comprendió que mucha gente se mueve por opiniones generalmente carentes de fuste más que por realidades: *conmouent homines non res, sed de rebus opiniones*.

1.3. Acoger un dinamismo de acogida inteligente y sacrificado

Pero las escuelas que tienen valor a veces también pagan un

alto precio. *Nulla redemptio sine sanguinis effusione*, nadie ayuda a los otros sin que le cueste a uno (no a los demás) sangre, sudor, lágrimas, noches de insomnio, largos procesos de sufrimiento que, asumidos con esta orientación alterificadora, constituyen —sin masoquismo— una prueba de altura vital y de gozosa tonalidad personalista si somos capaces de vivir todo esto, no como una exigencia jurídica de corte ritualista, sino con alegría suave y ligera, humilde.

En este sufrimiento gozoso es en el que vamos descubriendo que la vida con altura humana no es mero jajajajijijí, ni estancado hedonismo de cochiguera, pues ¿cómo redimir al prójimo de su ignorancia si no es estudiando mucho uno mismo? ¿acaso no es verdad que el entendimiento alumbra como las velas, derramando lágrimas, según dijera don Santiago Ramón y Cajal? ¿y no es también cierto que quien añade ciencia añade asimismo cansancio, como afirma el Eclesiastés? Ahora bien ¿con qué cara podríamos pretender exigir que los profesores de nuestros centros estudiaran mucho, si (por orden de la Administración) les hacemos trabajar como a esclavos estajanovistas, pero no les financiamos los necesarios tiempos de reencuentro con su propia profesión? ¿no tendríamos que tomarnos mucho más en serio su reciclaje, su puesta al día permanente, sobre todo cuando sabemos de la rapidísima obsolescencia de todas las habilidades profesionales?

Así pues, al sacrificarnos por el otro, al hacernos cargo de la carga de sus deficiencias, al auparle sobre el propio yo para que él crezca, comenzamos a ser para él argumento vivo de autoridad. Desde luego no somos «autori-

dad» para él en el sentido más lastimoso de este término (buscando que se aminore ante mí, que me imite, o aberraciones similares), sino en su sentido más feliz, a saber, para que eduzca de su propio yo hasta entonces aleargado los arpegios y los armónicos más hondos y creativos que duermen en su lira apagada: yo habré sido entonces el humilde servidor de su canto más inspirado. En este servir, en este auapar, en este auxiliar a que el otro devenga autor (*augeo, auxi, auctum, auctoritas*), a que gane en autoría responsable para la vida, radicará en todo caso mi posible condición de **autoridad** para él, esa que nace del servicio y no del látigo: a más autoridad, mayor servicialidad.

Que el otro quiera reconocerme a mí como maestro, a mí que al final de la jornada no soy a fin de cuentas sino barroso pequeño maestro, *petit maître, petimetre en suma*, eso es cosa que depende de su exclusiva soberanía, y que nadie puede reivindicar ni menos aún exigir, pues en todo caso el ajeno reconocimiento nace del homenaje del discípulo, por inmérito que el docente fuere. Es el otro quien, al denominarme maestro, me constituye a mí en tal por un acto otorgado de gracia que emana de él. Y si el discente al que hemos ayudado a auapar no nos recibe como maestros, quien se lo pierde es él, el tacaño, el incapaz de agradecimiento, el desagradecido-desagraciado-desgraciado, pues pocas cosas hay en el mundo menos felicitantes que la de ser incapaces de agradecer.

El colmo de la dicha estará en que el ayer maestro pueda mañana pasar a ser discípulo de su antiguo discípulo. Correlativamente, el mayor placer del ayer discípulo estará en continuar llamando ma-

estros al que —habiéndolo sido ayer— hoy no es sino un discípulo suyo: aquí el viejo orden del rango de la eminencia académica ha dejado paso al rango de la preeminencia que brota de la elegancia, la cual es una exquisita gracia espiritual.

1.4. Acoger un dinamismo de acogida inteligente, sacrificado, y crítico

Pero siendo muy espiritual todo esto, degeneraría en espiritua- loidismo si no lo pusiéramos en práctica, si quedase reducido al estrecho espacio de cejas arriba, mero colofón para producir me- ras palabras, buenas conciencias, o digestiones satisfechas.

Dígase lo que se quiera, la primera exigencia del dinamismo intelectual consiste en llevar al terreno de la acción (de la causalidad eficiente) lo que prima en el orden de la idea (de la causalidad formal). Así pues, y en la medida en que nuestras ideas van contra el desorden establecido y que trata de establecerse, así también habrá de ir nuestra praxis, pues no es primero la acción intelectual y luego la social, ni a la inversa, antes al contrario el suyo

es un caminar sobre dos pies, cada uno de los cuales despeja la incógnita del otro y explora para él el terreno que ha ganado con su propio impulso. No aprendemos para la escuela sino para la vida, pero no podremos vitalizar nada sin un serio aprendizaje.

Si no se nos entendiera muy mal, pues, hablaríamos incluso de la necesidad de «islamizar» nuestra escuela, es decir, de dinamizar conjuntamente ideas y creencias, alma, corazón, y vida en un mismo canto y en un mismo encanto. Dicho de otro modo, y sin violencia física contra las personas, se trata de luchar críticamente desde ese global dinamismo de acogida inteligente contra las fuerzas del mal, contra el pecado estructural, y no simplemente para irnos acercando al estadio final de nuestra vida, ese que para el común de las escuelas suele terminar, cual sirena envejecida y varada, en la obtención del título de ingeniero, o de la plaza con moqueta y sillón.

La escuela que proponemos, en suma, invita a caminar hacia lo radical-revolucionario, aunque a muchos este lenguaje les parezca trasnochado e irrisorio, impro-

pio de la (pos)modernidad; lo que sencillamente queremos decir es que todo esto exige fundamentar lo teológico sobre la base del compromiso ético, y a su vez el fundamento ético situarlo como el nutriente del compromiso social militante en favor de los últimos. En definitiva, si esto es así, habrá que ver qué ética hay que desarrollar para qué economía (pues hay muchas éticas y muchos modelos económicos), y qué religión para qué economía: henos aquí viviendo la escuela como experiencia iniciática de un *homo teoeconomicus*, que no pierde de vista el peso de la cruz salvadora, ya que —en última instancia— dime qué cruz campea de verdad (y no tan sólo como ornamento) en tu colegio, y te diré qué tipo de ideario estás dispuesto a realizar.

Todo esto ha de comenzar desde el día primero en que un niño pisa nuestras aulas, siempre atemperando el aprendizaje a sus posibilidades individuales y al ritmo pedagógico que marque cada edad y el afán de cada día. A esto hay que enseñar, no a engordar pavos para luego situarlos bajo una campana neumática, ni a cebar grasientos felices. ▲