Globethics Repository



La misión del educador [The educator's mission]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see https://www.globethics.net. Data and content policy of Globethics Repository see https://repository.globethics.net/pages/policy.

Item Type	Article
Authors	Nebel, Mathias
Publisher	Departamento de Ciencias Religiosas de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México
Rights	With permission of the license/copyright holder
Download date	2026-11-05 18:07:17
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/197923

Ribet / Vol. VII / N° 12, enero-junio 2011, 47-70
Derechos reservados de la UIA, ISSN 1870316X

La misión del educador: perspectivas teológicas

Mathias Nebel*

No los colmarán de fórmulas vacías, sino de imágenes cargadas de estructuras.
No los llenarán de conocimientos muertos, sino que les forjarán un estilo para que puedan asir.
No juzgarán sus aptitudes por su aparente facilidad en tal o cual materia.
Porque quien va más lejos y logra mayor éxito es el que más ha trabajado en contra de sí mismo.
En primer lugar, pues, tendrán en cuenta el amor. […]
Enseñarán el gusto por la perfección porque toda obra es una marcha hacia Dios y no puede acabarse sino con la muerte.
No enseñarán en un principio el perdón y la caridad.
Porque podrían ser mal comprendidos y ser mero respeto por la injuria y la úlcera.
Pero enseñarán la maravillosa colaboración de todos a través de cada uno.
Entonces el cirujano se apresurará a través del desierto para reparar la simple rodilla de un peón.
Porque se trata de un vehículo y ambos tienen el mismo conductor.

Antoine de Saint Exupéry, *Ciudadela,* XXV

Resumen

Este articulo presenta un análisis fenomenológico de la expresión « misión del educador ». La reflexión avanza a lo largo de tres preguntas sucesivas: ¿Qué entendemos por misión?, ¿En qué consiste la educación?, ¿Cuál será entonces la misión del educador? La primera parte de este artículo se dedica a una breve investigación de los sentidos teológicos de la palabra misión para poner de relieve el sentido actual del uso de *misión* en la expresión « misión del educador ». La segunda propone entender la educación como la dinámica por la cual *ad-viene* una persona al mundo. La Tercera, finalmente, sugiere que la misión del educador consiste en conocer, transmitir y reinventar al mundo, por medio de la virtud de *co-nocimiento*.

Palabras clave: Misión del educador, educación, conocimiento, curiosidad, responsabilidad, mundo.

* Doctor en Teología. Correspondencia: 19 Rue des Beaux Arts, 2000 Neuchâtel, Suiza. Tel : 032 720 05 61. Correo electrónico : nebelmea@yahoo.fr

The educator's mission: theological perspectives

Summary

The article presents a phenomenological analysis of the term «mission of the educator». The reflection works through three consecutive questions: What do we understand by mission? What does education consist in? What then would the mission of the educator be? The first part of the text presents a short investigation of theological meaning of the term mission in order to accentuate the present understanding of *mission* in the expression «mission of the educator». The second part explains education as the dynamic process in which a person "happens" in the world. The third part suggests that the mission of the educator consists in knowing, transmitting and reinventing the world through the virtue of knowledge.

Key words: Educator's mission, education, knowledge, curiosity, responsibility, world.

Introducción

Este ensayo se propone llevar a cabo un ejercicio de hermenéutica sobre el tema que se me ha planteado: la misión del educador. Hoy, como ayer, el llamado de Husserl sigue siendo pertinente: *Zu den Sachen selbst!*, ¡Regresen a la raíz de las cosas! Así bien, será con esta ingenuidad que me acercaré al tema con tres preguntas: ¿qué se entiende por misión?, ¿en qué consiste la educación?, ¿cuál es entonces la misión del educador?

Así planteada, esta elucidación que me propongo de los términos mismos del título ya desvela la complejidad encubierta por el uso diario de la expresión "misión del educador". La misión es un "ser enviado" que remite por lo tanto a un mandatario —un "¿quién envíe?"—, así como al objeto preciso de la misión —un "¿para qué?"—, que a su vez no se identifica automáticamente ni con la intención del mandatario ni con la intención de quien ha sido mandado. La ingenuidad con la que supuestamente empezamos ya revela en efecto ser segunda.

La primera parte de este artículo ofrece una breve investigación de los sentidos teológicos de la palabra misión, poniendo de relieve el sentido actual de su uso en la expresión "misión del educador". La segunda propone entender la educación como la dinámica por la cual *ad-viene* una persona al mundo. La tercera, finalmente, sugiere que la misión del educador consiste en conocer, transmitir y reinventar al mundo, por medio de esta virtud olvidada del tiempo pobre, vacío, que nos toca vivir: la virtud de *conocimiento*.

1. Misión

1.1 ¿Es la educación una misión? Origen de una expresión

Como todo vocablo antiguo, la palabra misión presenta una historia semántica compleja que dificulta su comprensión. El vocablo moderno se deriva del uso esencialmente administrativo y, por ende, laico en griego clásico, a saber, απο–στελλω, así como su equivalente en latín *missio*, que significa sencillamente "ser enviado".[1] Sin embargo, entre la antigüedad baja y el alto medioevo —en contexto cristiano— *missio* se enriquece de un significado teológico, crasis entre el significado griego y el del latín clásico y la incipiente teología cristiana.[2] Los siglos posteriores dan testimonio de un uso cada vez más frecuente y diversificado del término en teología: uso trinitario, para decir la procesión del Hijo y del Espíritu Santo del Padre; uso eclesiológico como sostén de la catolicidad de la Iglesia; uso pastoral para determinar la actividad misionera. Los usos modernos derivan esencialmente de la síntesis medieval para su coherencia propia,[3] habiendo sin embargo dejado de referirse al elemento religioso del vocablo. Así es como en la actualidad se ha perdido parte de la inteligibilidad del universo semántico de la palabra "misión". Este significado teológico tiene por lo tanto que ser esclarecido como condición requerida de una hermenéutica moderna de la palabra.[4]

---

[1] Cf. G. KITTEL (ed.), *Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament*, Kohlhammer, Stuttgart 1932, 406-407.
[2] *Ibid.*, 397-448.
[3] Sigo en esto, sino en todo al menos en lo esencial, las tesis de C. SCHMITT, *Théologie politique*, Gallimard, París 1988.
[4] Cf. J. GADILLE / J. F. ZORN, "Le projet missionnaire", en AA. VV., *Histoire du Christianisme. Libéralisme, industrialisation, expansion européenne (1830-1914)*, Desclée, París 1995, 137-170.

El "ser enviado" refleja dos dimensiones esenciales de la fe de la Iglesia: el e*nvío del Hijo por el Padre* y el *envío de los discípulos por Cristo.* Estos dos temas del Nuevo Testamento se enlazan en la reflexión teológica posterior como elementos conexos de la misma gesta creadora y salvadora, es decir, de la acción de Dios por la cual surge el mundo de Él y a Él retorna.[5]

En efecto, el Evangelio de Juan entreteje de manera sistemática la Encarnación con el tema del envío. Ya el prólogo presenta al Verbo como enviado por el Padre para que el mundo —enajenado a Dios, situado en una oposición hacia Él por el pecado del Mundo— lo reconozca y sea salvado, o lo rechace y se condene (Jn 1,9-14.29). En este contexto, el envío resalta la obediencia del Hijo al Padre: obediencia amorosa, obediencia libre, fidelidad al Padre dentro de lo humano. El Hijo no hace su voluntad, sino la voluntad de quien lo ha enviado. Voluntad del Padre a la cual accede primero en la *kenosis* de la encarnación, y luego en la *kenosis* de la cruz y de la muerte, siendo precisamente esta fidelidad la que puede dar cuenta de la resurrección del Verbo.[6] En un desarrollo teológico ulterior, este envío del Hijo es entendido como reflejo de la existencia misma del Verbo. El Verbo es del Padre como quien se recibe de Él. Esta relación constituye su existencia como hipóstasis frente al Padre.

A la par de esta elaboración de la teología trinitaria, el envío de los discípulos —"Vayan y enseñen a toda las gentes, bautizándoles en el nombre del Padre, y del Hijo y del Espíritu Santo, enseñándoles a guardar todo cuanto yo les he mandado" (Mt 28,19-20)— llega a interpretarse como resultado de la misión del Verbo. La Iglesia en cuanto Cuerpo de Cristo y Pueblo de Dios participa de la misión del Verbo encarnado; más aún es depositaria de la obra de salvación e instrumento de su universalización. La misión del Hijo no es separable de la misión de la Iglesia; la misión de la Iglesia es la misión del Hijo a la cual fueron asociados los hombres.[7]

Es así como la misión adquiere uno de sus rasgos más esenciales: es recibida de *Otro que yo, un Otro trascendente*. No es mía, sino que soy *hecho partícipe* de ella. Me supera tanto en su *origen* como en su *fin*; me supera en su proyecto mismo, del cual soy, en cuanto ser humano, radicalmente incapaz. En la mi-

[5] JUAN PABLO II, *Redemptoris Missio*, 1990, 4-6.
[6] Cf. Jn 6,38-40; 7,28-29; 8,29.42; 12,49; 13,12-16.20; 15,21; 16,27-28; 17,6-8.18-19.23; 19,30; 20,21.
[7] JUAN PABLO II, *Redemptoris Missio*, 1990, 21-30.

sión, soy hecho partícipe de la acción constante, perenne, de Dios en la historia para que ésta regrese a Él. De ahí que la misión sea entendida como *servicio*, *humilde*, hacia un *rumbo que sólo vislumbramos en la fe*, y que perseguimos por la *esperanza que nos habita* (Rm 5,4; Hb 11,1).

Esta integración teológica de la misión del Hijo y de la misión de los discípulos constituye el trasfondo sobre el cual se han desarrollado las nociones modernas de misión. Así, por ejemplo, la idea de "misión del Estado", como *objetivo trascendente*, casi religioso, del Estado, la cual reciben los *servidores públicos* de *otros,* de modo que les *infunden poder* en vista a la realización, *escatológica*, del *Interés General*.[8] Es justo en este ámbito del Estado que vemos surgir la idea de misión de la educación, y por ende, la misión del educador. Se sabe de sobra la historia de pugna entre Iglesia y Estado en cuanto a la educación, considerada por el uno como instrumento de poder para asir en la población joven el Estado naciente, un Estado laico, positivo, racional; y, por la otra, como instrumento de resistencia al Estado por medio de una educación confesional (salvar a los cristianos del Estado). En efecto, el Estado republicano concibe la educación de las masas, es decir, la adquisición por parte de las masas de los incipientes instrumentos de la razón ilustrada (lectura, escritura y cálculo), como el medio indispensable a su sostén popular. Esta política pública es emprendida, al menos entre los países católicos, *contra* la Iglesia y su supuesto control obscurantista sobre las almas. Tomó por lo tanto la dimensión de una lucha, con frecuencia de una verdadera *cruzada* laica. De este contexto histórico se acuña en el girón del Estado la expresión "misión educadora".[9] En respuesta a esta lucha o pugna vemos surgir un número importante de congregaciones religiosas, en especial femeninas, que constituyen su apostolado alrededor de la educación, integrando precisamente de manera renovada el vocablo estadista de "misión educadora" dentro del giro teológico, tanto más fácilmente que la idea de misión del Estado remite todavía al marco cristiano de misión.[10]

[8] C. SCHMITT, *o. c.*, cap. III.
[9] Ver B. PLONGERON, "Parcours de laïcs en Révolution: inscription d'une morale républicaine. La famille, l'enfant, l'école, le temple", en AA. VV., *Histoire du Christianisme. Les défis de la modernité*, Desclée, París 1997, 564-586.
[10] *Ibid*.

En este marco, surgen las siguientes preguntas: ¿coincide la misión del educador con la misión religiosa? ¿Pueden ser sencillamente equiparadas ambas misiones? ¿Se trata todavía de la misma misión?

1.2 Recepción crítica de la asociación histórica entre educación y misión

La primera advertencia que hemos de hacer es que, en efecto, no coinciden ambas misiones. El mandato de los discípulos —"Vayan y enseñen a todas las gentes, bautizándolas en el nombre del Padre, y del Hijo y del Espíritu Santo, enseñándoles a guardar todo cuanto yo les he mandado"— no menciona escuelas primarias ni secundarias, ni hace referencia a la lectura, la escritura y las matemáticas como parte intrínseca del envío salvador y redentor del Verbo en el mundo. El significado religioso de la palabra no sirve de referente inmediato a la misión del educador, porque sus fines no coinciden: la salvación cristiana no consiste en una *gnosis*.

La asociación constituye el resultado de un proceso histórico, como apenas lo expusimos. Éste culmina con el surgimiento de las congregaciones religiosas femeninas dedicadas a la educación en el siglo XIX y a principios del siglo XX. El carisma educativo de estas congregaciones se plantea desde dos perspectivas. La primera, ligada a la *Contrarreforma* y luego al *Kulturkampf* europeo, resalta la necesidad de una educación católica de cualidad;[11] la segunda encuentra en la diaconía tradicional de la Iglesia la justificación de un carisma para la educación, dentro del marco de las demás *obras de caridad*.[12] Es evidente que la teología de la misión no sostiene más la justificación de un carisma para la educación. Sin embargo, son precisamente estas mismas congregaciones las que propician la asociación más fuerte entre educación y misión, si bien lo hacen a otro nivel, en cuanto que participan del frenesí misionario favorecido por el auge de los imperios europeos en el siglo XIX.[13] Como en los siglos XVI y XVII en América Latina, el despliegue territorial de los imperios europeos redobla los esfuerzos en la propagación de la fe, lo que recibe el nombre de misión. Con todo, esta misión si bien cristiana queda íntimamente matizada de elementos imperialistas bien co-

[11] Cf. R. AUBERT (ed.), *Nouvelle Histoire de l'Eglise. L'Eglise dans le monde moderne*, Seuil, París 1975, 421-429.
[12] Cf. L. G. ROGIER (ed.), *Nouvelle Histoire de l'Eglise, Siècle des Lumières, Révolutions, Restaurations*, Seuil, París 1966, 444-468.
[13] Cf. R. AUBERT, *o. c.*, 446-464, 472-479.

nocidos. Así es como quedan finalmente asociados los dos términos, misión y educación, entendidos como una *obra de caridad al servicio de la propagación de la fe*. Como lo hemos notado, la educación ya no se apoya en una verdadera teología de la misión.

Con el decreto sobre la educación cristiana *Gravissimum Educationis Momentum (GEM)*, el Concilio Vaticano II, así como la incipiente teología de la liberación, se distancian de esta concepción.[14] Primero lo hacen denunciando el carácter conservador y tradicionalista, anti-modernista, de esta educación marcada por las luchas del *Kulturkampf*, subrayando una necesaria apertura al mundo moderno; luego disociando el elemento religioso del elemento imperialista, disociación difícil que pasa por una inculturación del cristianismo, una disociación del cristianismo con las clases dominantes, y la creación de un clero local. Finalmente, lo hacen por el abandono de la caridad como motor de las obras sociales para mostrar que éstas son requeridas "en justicia", en particular desde la perspectiva de una opción preferencial para los pobres. De este modo, el trasfondo teológico de la educación sufre un cambio (GEM 1-3), desligándose de la misión[15] para enraizarse en la opción preferencial para los pobres y la noción teológica de desarrollo. Bajo este nuevo enfoque, la dignidad humana y la justicia requieren una educación básica universal, y esta tarea tiene un fundamento religioso, cristológico, como bien lo ha demostrado la teología de la liberación.[16] Sin embargo, esta vía argumentativa sin duda limita la preocupación de la Iglesia por la educación a lo que requiere la justicia y exige una liberación del analfabetismo de las masas pobres de los países latinoamericanos. Por justificada y necesaria que haya sido esta rectificación, cabe preguntarse si el debate no ha perdido de vista tanto la amplitud de lo que designa la palabra educación como la riqueza del trasfondo teológico y bíblico de la misión, subrayado por el Concilio Vaticano II en el documento *Ad gentes*. En la línea de *Populorum progressio* y de la necesidad de un desarrollo integral del hombre,[17] este artículo extiende el

[14] Cf. G. SAPPIA / O. SERVAIS (eds.), *Mission et Politique après 1945*, número especial de *Histoire et Missions Chrétienne* 14 (2010).

[15] La misión fue objeto de una atención sostenida en el Concilio. El documento *Ad Gentes* hace de la teología bíblica de la misión el eje central de toda misión.

[16] CELAM, *Medellín*, 1968, IV; CELAM, *Puebla*, 1979, 1134-1165.

[17] De manera semejante, *Populorum progressio* presenta la alfabetización como requisito de un desarrollo auténtico del hombre (PP 35), es decir, un desarrollo integral de "todo el hombre et de todos los hombres" (PP 42). Como es sabido, Pablo VI concibe este

argumento teológico que sostiene una relación entre misión y educación más allá de la mera exigencia de una educación básica.

Sin duda, el significado religioso de misión confiere a la educación un marco normativo, es decir, desvela y enmarca, desde una perspectiva de fe, el significado último de la educación. El "objetivo trascendente" y el deber que le es correlativo son constitutivos de lo que se ha llamado la "misión de la educación". Éstos, sin embargo, por lo general no han sido explicitados. ¿En qué consiste el "destino" de la educación? ¿Por qué y a qué obliga el deber educativo? Estas preguntas —elementos constitutivos de la crisis de la razón ilustrada— encuentran en la fe el elemento teleológico que permite dar razón del carácter trascendente de su meta, al enmarcar su significación en el nomos cristiano. Así pues, desde la fe es posible conservar esta relación entre misión teológica y misión de la educación como marco dentro del cual habremos de considerar un "ser enviado" particular: ser enviado para educar.[18]

2. La educación: dinámica por la cual ad-viene una persona al mundo

En esta sección analizó el segundo vocablo en nuestro título —"educación"— y con ese fin propongo la siguiente definición fenomenológica: la educación consiste en la *dunamis* por la cual ad-viene una persona al mundo.

2.1 La educación como dunamis

En griego, *dunamis* designa tanto la fuerza propia de un suceso como su carácter finalizado: el despliegue de energía no es errático sino dominado por una intencionalidad que la circunscribe. Y como es sabido, la *dunamis* no se restringe únicamente al ámbito humano, sino que también llega a designar sucesos naturales. Se hablará, por ejemplo, de la *dunamis* del mar, el viento o el fuego, viendo en estos sucesos, más que eventos caóticos, eventos insertos en una intencionalidad: eventos significativos.[19] Dado el marco normativo que en el párrafo anterior reconocimos para la educación cristiana, la palabra *dunamis* se presta particularmente bien para designar la situación de la educación como

---

desarrollo como vocación del hombre, vocación a la cual es llamada por Dios tanto la persona como la sociedad, y que por lo tanto se le presenta como exigencia teológica (PP 15-17).

[18] VATICANO II, *Gravissimum educationis momentum*, 1-2.

[19] Cf. H. LIDDELL / R. SCOTT, *Greek-English Lexicon*, Clarendon Press, Oxford 1996, 452.

parte del movimiento ascendente de la persona hacia Dios; movimiento por el cual es reintegrada y reconciliada a su propia humanidad en Cristo. La educación es una *dunamis*: progresión en el arte de amar.

2.2 El mundo

Opondremos "mundo" a "cosmos". El uno como naturaleza dada —*phusis*—, alteridad de lo que preexiste al hombre, animado de un movimiento constante y que constituye el lugar en el cual el hombre se encuentra dado a sí-mismo; el otro como artefacto que el hombre se construye en el cosmos para habitarlo.[20] El mundo es la forma en la cual el hombre crea en el cosmos un lugar que sea suyo, donde pueda vivir como hombre. El mundo es nuestra *Heimat*.[21]

Este mundo no es primeramente material; no está conformado principalmente por lo que el hombre edifica en el cosmos para habitarlo: casas, caminos, campos cultivados. Su eje es el hombre mismo que mantiene juntos los elementos del mundo en un significado.[22] El mundo es nomos,[23] y éste no se encuentra en las cosas sino en las personas, entre ellas, como el significado compartido que hace de tal conjunto de elementos —casa, caminos, campos— mi pueblo, mi historia, mi fratría, mi patria.[24] En una palabra, *meine Heimat*. Es así como elementos perfectamente naturales, no trasformados por

---

[20] "El mundo y las cosas del mundo son la condición para que esta vida específicamente humana pueda establecerse en la tierra" (H. ARENDT, *La condition de l'homme moderne*, Calmann-Lévy, París 1958, 185. Ver asimismo "La objetividad del mundo", en *ibid.*,138-141). Es, por lo tanto, el conjunto de objetos creados, fabricados por el hombre lo que hace el hábitat donde vive. Es éste el lugar que el hombre se ha preparado, su casa, la única patria que le pertenece bajo el cielo (su *Heimat*). Los objetos del mundo, a pesar de su diversidad, comparten todos una cualidad inmanente a su finalidad, la de la duración: "Son objetos que no se consumen, sino que se utilizan y se habitan y a los cuales, al habitarlos, nos acostumbramos. En cuanto tales, estos objetos dan origen a la familiaridad con el mundo, a sus costumbres, a las relaciones usuales entre el hombre y las cosas, así como entre los hombres entre sí" (*ibid.*,140).

[21] *Heimat* es una palabra alemana que designa el país propio, el país de los padres, de mi historia, de mi juventud, de mi vida. Es el país donde uno está "en casa". Su significado sólo es traducido de manera muy escueta por la palabra *patria*.

[22] Al respecto, Arendt depende en buena medida de la reflexión más extensa de M. SCHELER, *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, Nymphenburger Verlagshandlung, Múnich 1947; así como de A. SCHUTZ, *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*, Springer, Viena 1932.

[23] Cf. P. L. BERGER, *El dosel sagrado. Elementos para una sociología de la religión*, Amorrortu, Buenos Aires 1969, 22-43.

[24] Cf. A. SAINT-EXUPÉRY, *Citadelle*, 80-82.

la actividad humana, son parte del mundo. El mar del puerto es parte del mundo del pescador, porque es pescado, trabajo y vida para él y su familia. El mundo es el significado que une la realidad del hombre. El mundo no es por lo tanto exterior al sujeto, sino realidad interior. Más aún, es el sujeto quien mantiene ese significado. Cuando el sujeto muere o deja de creer en dicho significado, el mundo se derrumba. Los lazos invisibles que unían el hogar, los caminos, los campos, se deshacen, dejan de ser algo en la persona, lo cual ocurre al mismo tiempo que se deshizo su significado.[25] Quien no sabe esto nunca entendió a fondo la desolación de las ruinas de Teotihuacán, Angkor Wat o el Partenón.

Si el mundo es esencialmente significado no material, "casas, caminos, campos" conforman su realidad tangible. Artefactos materiales que resultan de su actividad, de la transformación de los elementos del cosmos en objetos de consumo, en instrumentos o en objetos de arte.[26] Efectivamente, cualquier acción proyecta sobre su objeto algo de la intención del sujeto. Y si esta acción es transformadora, inscribe en el objeto algo de esta intención. El objeto se ve así integrado en el sujeto, del cual es ahora parte por la transformación que ha sufrido. Sin embargo, no se deja integrar completamente. Lo que hay en él de cosmos, es decir, de materia, sigue manteniendo una alteridad que se manifiesta como resistencia, pasividad frente al sujeto. Es así como los artefactos del mundo dicen algo del hombre, pero no son el hombre. Son por él; sin él no son nada. Los artefactos del mundo constituyen, por lo tanto, una reinvención por los hombres del cosmos. Los artefactos del mundo hacen frente al individuo bajo la forma de una casi-naturaleza.

Por ser el mundo *la-forma-humana-de-vivir-el-cosmos*, también se impone como necesario al desarrollo de la persona como persona. Sólo advenimos a nuestra propia humanidad por la existencia de otros que nos preceden en el mundo y nos introducen a él, es decir, que nos introducen a su significado.[27] Los hombres lobo —que las novelas presentan y las noticias descubren periódicamente— ilustran esta necesidad del mundo para que advengamos a nuestra propia humanidad. Esto es bien sabido. Lo que me interesa aquí es el sujeto que transmite el mundo. Este punto es determinante. En efecto, esta transmisión no es ni automática ni pasiva, sino intencional y activa; tanto

[25] Cf. H. ARENDT, *La condition…*, 238-251.
[26] *Ibid.*, 187-196, 223-230.
[27] Cf. H. ARENDT, *La crise de la culture*, Gallimard, París 2001, 237-243.

puede resultar como puede fallar. La era industrial conoció varios "choques de generaciones", donde no se hizo o no se quiso hacer una transmisión del mundo. No pienso primeramente en el 68 −crisis de adolescencia más que crisis de una transmisión del mundo− sino en la ruptura entre las generaciones pre y post industriales; o esta otra ruptura entre la generación anterior y posterior a 1917 en Rusia. ¿Cuáles son pues las instancias que transmiten el significado del mundo y lo reinventan al mismo tiempo? ¿Quiénes son los guardianes de la continuidad del mundo, de la humanidad del mundo?

Una respuesta obvia pero deficiente consiste en la familia.[28] Ciertamente, los padres, hermanos o abuelos introducen al niño al significado vivo del mundo; transmiten el mundo educando al niño a vivir en él. Sin embargo, por más importante que sea este vínculo de transmisión del mundo, no es el único. Sin duda, la familia introduce el niño al manejo instrumental del mundo, sin que éste pueda ser todavía introducido a su pleno significado reflexivo y simbólico.[29] El significado del mundo no es uno de niños sino de adultos. Por ende, la plena y más importante etapa de la transmisión-reinvención del significado del mundo es posterior a la niñez y ocurre, hoy en día, en ámbitos tan diversos como las escuelas, universidades, lugares de trabajo, medios masivos de comunicación, iglesias o las mil actividades del ocio moderno. Decir que estas instituciones fallan hoy en día en transmitir la complejidad y la belleza de su propia vida y tradición es decir poco. No sólo no transmiten, ya no se entienden a sí mismas, y esta ausencia de razón propia explícita les impide ser los agentes activos de una reinvención del significado del mundo. La esterilidad moderna que tanto subraya la corriente posmodernista[30] encuentra aquí su razón instrumental: quien ha visto su mundo "deshecho" no está facultado para transmitirlo si no lo reinventa primero. Es así que el mundo se vuelve siempre más mundo infantil; mundo hecho de uso instrumental sin verdadero significado humano; ausencia remendada por el consumo

[28] VATICANO II, *Gravissimus educationis momentum*, 3. Si bien la familia constituye la instancia que inicia el niño al uso del mundo, este uso y su inherente significado demandan, en la etapa de la adolescencia, una reapropiación crítica del mismo. Esta reapropiación está principalmente vinculada con el medio escolar.

[29] Cf. J. PIAGET, *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, París 1937, 307-330.

[30] Entre otros J. F. LYOTARD, *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*, Minuit, París 1979.

de un mundo imaginario, remediada por fantasías que remplazan la ausencia de significado de nuestras vidas.

Entre las instituciones que participan en la transmisión del significado reflexivo del mundo sobresalen las instituciones educativas.[31] Su razón de ser, por así decirlo, constituye precisamente en una transmisión de los conocimientos del mundo a las nuevas generaciones. Las instituciones educativas, entre ellas de manera notable la universidad, representan en nuestra civilización las instituciones que han sido imaginadas para asegurar la transmisión-reinvención del mundo.[32]

Este acercamiento a la educación desvela inmediatamente que los conocimientos que conforman la materia de la dinámica educativa no podrán ser exclusivamente descriptivos o empíricos, es decir, limitados al mero uso del mundo. La educación no puede, no debe limitarse a transmitir una racionalidad instrumental,[33] sino un "¿por qué?", que no se abstrae de una comprensión de las causas de los fenómenos.[34] El significado opuesto al saber técnico es una sabiduría del hombre en cuanto hombre. No hay, por lo tanto, una transmisión de conocimiento que pueda renunciar al "por qué" de las cosas. Hemos de reconocer y dar a lo que conocemos un significado, y que este significado tenga normatividad no es ningún tipo de limitación de la libertad del alumno. Sólo el necio o el narcisista entienden la libertad como ausencia de límites. El significado que ha de transmitirse es una sabiduría del ser hombre en cuanto hombre. No limita ninguna libertad. Al contrario, es imprescindible para que madure y florezca una libertad realmente humana. Quien se niega a transmitir el significado y se aferra a la mera técnica, niega a sus alumnos la clave a su propia humanidad.

2.3 Dinámica interior por la cual ad-viene la persona

Si la educación es una *dunamis* que asegura la transmisión-reinvención reflexiva del mundo; si las instituciones que aseguran esta transmisión-reinvención son las instituciones educativas, hemos ahora de investigar las facultades y virtudes que corresponden, en el sujeto, a esta transmisión. En otras palabras, hemos de pasar de la racionalidad de las instituciones educa-

---

[31] VATICANO II, *Gravissimus educationis momentum*, 5.
[32] Cf. H. ARENDT, H., *La crise…*, 247.
[33] *Ibid.*, 250-251.
[34] Cf. H. BERGSON, *L'évolution créatrice*, en *Œuvres*, PUF, París 1959, 487-493.

tivas a las actitudes que legitiman estas instituciones y han de ser fomentadas por ellas. Efectivamente, el mundo es mantenido como mundo por una comunidad de sujetos. En ellos, en su interioridad como grupo, se ha de buscar entonces la praxis creadora de mundo.[35]

Volvamos a mi pequeña definición: "la educación es una dinámica interior por la cual ad-viene la persona al mundo". He explicitado los términos "educación" y "dinámica", así como el concepto de "mundo", es decir, tanto el principio como el final de mi definición. Falta todavía el concepto central de la definición que une y vivifica lo que se ha dicho hasta aquí. Me refiero a las palabras "por la cual *ad-viene* una persona".

Una vez más recurro a la etimología del verbo *advenir* para aludir al desarrollo autónomo de nuestra propia humanidad. El hombre se encuentra dado a sí-mismo como proyecto. Este ser-proyecto no lo ha elegido, pero sí depende de él llevarlo adelante. El prefijo *ad-* en latín agrega la idea de un *movimiento hacia un término*; más específicamente describe la tensión hacia el fin que explica el movimiento. Así precisamente es la libertad humana: una autonomía verdadera, pero que se encuentra dada a sí-misma por Otro; dada por un fin que es propuesto a la autonomía humana como su meta y su plenitud. Somos libres para amar y el amar es plenitud de la libertad. Esta comprensión cristiana de la libertad es clásica.[36] Lo que quisiera agregar aquí es el modo por el cual se realiza este advenimiento del hombre al amor.[37] La tesis es la siguiente: advenimos a nosotros mismos por medio del mundo.

No sólo somos dados en un mundo; no sólo estamos abiertos por nuestros sentidos al mundo, sino que nos encontramos ontológicamente *volcados hacia él*. Lo que Heidegger analiza como *Dasein* consiste precisamente en una apertura ontológica al mundo que permite advenir en él.[38] No sólo sufrimos pasivamente al mundo, sino que nos encontramos dados hacia él en una apertura dinámica. Nacemos exploradores de mundos. Llamo *curiosidad* a esta fuerza que nos impulsa hacia el mundo.[39]

---

[35] Cf. P. BERGER, *o. c.*, 22-43.
[36] Cf. C. SPICQ, *Charité et liberté dans le Nouveau Testament*, Cerf, París 1964.
[37] Cf. P. RICOEUR, *Histoire et vérité*, Seuil, París 1955, 99-111.
[38] Cf. M. HEIDEGGER, *Sein und Zeit*, Primera Parte, cap. II, § 12-13.
[39] Cf. S. JACOB, *La curiosité. Ethologie et psychologie*, Mardaga, Sprimont 2002, 57-76, 125-146.

La curiosidad consiste en un deseo natural del *cómo* y el *por qué* de las cosas que nos rodean.[40] Un deseo que tiene como trasfondo el *asombro* provocado por la existencia del mundo y que culmina en la contemplación del mundo, es decir, en un *maravillarse*. Como cualquier otro deseo natural, la curiosidad mueve a la persona. Su incipiente despertar es activo y toma la forma de una acción específica: la *exploración*.[41] Así, la curiosidad como deseo natural nos lleva a un *conocimiento del mundo*, es decir, lleva al tipo de inteligencia del mundo que no procede del análisis, sino de la experiencia: un nacer a las cosas. Y este nacer a las cosas siempre es doble, como bien sabe cada explorador. El primero, heroico, ardiente, gozoso, consiste en la *apropiación del mundo*.[42] El paso de la exploradora curiosidad hace suyos los territorios del cosmos que encuentra en su decidido caminar. Como las tierras conquistadas por un ejército, el mundo es incorporado al imperio de la persona. Las planicies atravesadas, el desierto y el pozo, despiertan de su oscuridad cósmica para ser, en la narración del explorador, la extensión de su marcha, el despiadado calor del sol, la sed y la angustia de su sed y el agua de vida del pozo.[43] Pero el conquistador es a su vez conquistado por el mundo; en esto consiste la segunda faceta del nacer a las cosas. Al explorar el mundo el explorador despierta a sí-mismo. El mundo no es hecho suyo sin que él cambie por el mundo, sin que se vea modelado por el mundo. La planicie, el desierto y el pozo son hechos suyos por el explorar, ciertamente, pero él, a su vez, es hecho pozo, desierto y planicie. La identidad del explorador está en función de las experiencias que tuvo, de las tierras que despertó del sueño prehumano su paso curioso.

Con todo, la curiosidad consiste así en el deseo y en el acto que encarna la criatura que somos en un lugar, un pueblo, una historia. Por medio de la curiosidad los hombres son *creadores de mundos*. En efecto, el acto de explorar le asigna un lugar particular a cada cosa *en el explorador*; ahí quedan unidas en el significado que él es. Y este significado lo transmite a sus hijos: narración de lo que soy, narraciones de las tierras que mis exploraciones despertaron del sueño cósmico.[44]

---

[40] Cf. B. AUMONT / P. M. MESNIER, *L'acte d'apprendre*, PUF, París 1995, 137-155.
[41] *Ibid.*, 89-112, 117-118.
[42] *Ibid.*, 57-88.
[43] Cf. A. SAINT-EXUPÉRY, *o. c.*, 109ss.
[44] Cf. P. RICOEUR, *Temps et récit*. *Le temps raconté*, Seuil, París 1985.

Sin embargo, no es cualquier significado el que así mantiene unido al mundo; es significado humano porque la experiencia de la exploración ha sido repetida millones de veces —tantas como hubo y hay de hombres—. En su transmisión se ha depurado de los significados que no corresponden a la experiencia propia de nuestra humanidad. (Y bien digo experiencia y no las formas que después ha de tomar dicha experiencia de acuerdo a cada cultura. Unidad de experiencia, pluralidad de expresión; universalidad del hecho, pluralidad de los conceptos.) Porque finalmente lo que busca el explorador por las tierras que atraviesa no es sino a *sí mismo* o a *Dios* y a *sí-mismo en Dios*.[45] Por la exploración, el hombre *nace a sí-mismo* tejiendo el universo de los lazos por los cuales es alguien en un cosmos que ha hecho suyo como mundo.

La curiosidad es en nosotros lo que la escolástica llama una *inclinación natural*, es decir, un dinamismo propio a nuestra naturaleza humana, que se da en nosotros en la *psyche* al igual que la digestión o la respiración ocurren en el cuerpo.[46] Sin embargo, esta inclinación natural del psiquismo superior no es una cualidad fija en nosotros, algo dado para siempre, sino que ha de desarrollarse con libertad o verse finalmente inhibida.

La curiosidad es *máxima* en la infancia. Es esta pulsión senso-motriz hacia el entorno que ocupa por completo al infante en sus primeros meses de vida. Lo vemos "vertido hacia" su cuerpo y luego hacia a los objetos que lo rodean, tocando, probando la textura y el gusto de estos elementos para aprenderlos. Al llegar a la niñez la curiosidad senso-motriz retrocede dando lugar a una transformación por la que la curiosidad se hará, de manera progresiva, apertura sentimental e intelectual, y por ende selectiva, hacia los objetos y personas, conformando de este modo un contexto. La selectividad es precisa para que la curiosidad alcance mejor el objeto que la atrae, pero esta selectividad también restringe el ámbito de la curiosidad.[47] Luego, a través de la vida adulta y la vejez, la curiosidad decrece de manera paulatina y finalmente muere. Nos cerramos —habiendo ya adquirido lo que consideramos suficiente para la definición de nuestra identidad— y nos enajenamos al mundo por reducirlo a una dimensión meramente instrumental. En esta cerrazón el mundo se reduce progresivamente a un objeto de nuestra voluntad de potencia (un rasgo siempre presente en la curiosidad, pero que no es prepon-

[45] Cf. SAN AGUSTÍN, *Confesiones*, Libro I, §1-6.
[46] Cf. SANTO TOMÁS, *Summa Teologica*, Ia Pars, Q. 82.
[47] Cf. J. PIAGET / B. INHELDER, *La psychologie de l'enfant*, PUF, París1971, 7-25.

derante en la infancia). Este itinerario de la curiosidad en el hombre no es otra cosa que su itinerario natural; la forma en la cual "se da" esta inclinación natural según las edades del hombre. Pero aquí no termina su desarrollo. En realidad, por ser natural, la curiosidad no deja de ser esencial al psiquismo superior, es decir, elemento esencial a la constitución de la consciencia. La curiosidad tendrá así que ser libremente reordenada en su movimiento natural hacia algún tipo de perfección obrada por el individuo.

Tal transformación ya se vislumbra en las distintas intencionalidades que presiden a la curiosidad según las edades humanas: el motivo de la curiosidad no es constante. La primera curiosidad es curiosidad *por la cosa en sí misma*; la segunda es *curiosidad volcada hacia lo que me agrada o me gusta*; la tercera se limita de manera paulatina *a mi propio provecho,* periodo al que casi siempre sigue su extinción progresiva en un *cansancio del mundo*. Sin embargo, el desarrollo de la intencionalidad natural de la curiosidad —etapas de una alteración fisiológica— no es el único devenir de la curiosidad humana. Su desenlace no se identifica forzosamente con su desenlace biológico. En efecto, el mismo desarrollo biológico de la curiosidad implica que su movimiento sea asumido de manera consciente y volitiva, es decir, que su fuerza propia se vea complementada por una intencionalidad libremente definida, o dicho de otra manera, la curiosidad resulta en nosotros tanto del hábito natural como de un hábito adquirido. Lo que decide el devenir de la curiosidad es el empeño puesto por la persona en desarrollar lo que naturalmente encuentra en sí mismo. Es así como se encuentran jóvenes que ya presentan el típico "cansancio del mundo" de las personas mayores, y personas mayores alertas, inquietas, a quienes el mundo sigue cautivando.

Quisiera argumentar aquí que este proceso por el cual la curiosidad pasa a ser en nosotros hábito adquirido no es moralmente neutra: se trata de una virtud, y de una virtud que ha sido singularmente descuidada en nuestros tiempos.[48] La curiosidad es una virtud justo porque sobre una base natural exige un trabajo sobre sí-mismo, emprendido con libertad, para que cobre humanidad, es decir, se despliega como humana y no meramente animal. Según la definición clásica, la curiosidad es una virtud por ser un hábito adquirido. Ahora la curiosidad como virtud participa del conocimiento, del

[48] De manera paradoxal, pues pocos periodos históricos anteriores han elogiado más a la curiosidad. Sin embargo, esta exaltación se ha visto desviada por su uso mercantilista, impulso hacia lo novedoso, lo inédito, sin alcanzar una praxis real.

modo humano de conocer las cosas. Pienso que dentro de las muchas instancias del psiquismo involucradas en la forma en la que conocemos algo —memoria, imaginación, emoción, racionalidad— la curiosidad actúa como el motor fundamental sin el cual nada se puede. La curiosidad pone en marcha el conocimiento, ofrece la chispa inicial para que todo el complejo proceso pueda empezar. De esto los educadores son bien conscientes. No hay forma de interesar a los alumnos si éstos no tienen un mínimo de curiosidad por la clase. Si la motivación del alumno se resume a aprobar el curso sin que el contenido le importe, la educación se vuelve coacción, desvelando así que su matriz consiste en la libertad.

Como elemento del proceso por el cual conocemos, la curiosidad tiende hacia la verdad, pero no a la manera del saber proporcionado por la racionalidad. La verdad que busca, la verdad que alcanza la curiosidad es la de "mi-ser-en-el-mundo" y, por el mundo obviamente, de "mi-ser-en-Dios".[49] La curiosidad busca situarnos de manera verdadera en el mundo, busca la verdad de este "estar situado" en el mundo. Para el cristiano esta búsqueda de la verdad ligada a nuestra ubicación en el mundo lleva naturalmente a una ubicación más esencial: ubicarse en relación con el Creador y Padre. El movimiento de la curiosidad como virtud tiende así teológicamente hacia un situarse en nuestra relación con Dios, encontrar nuestro verdadero lugar en Dios. Como tal, el fin al cual es llamada la curiosidad puede ser considerado como la verdad del hombre en Dios.[50]

Sin embargo, esta verdad del hombre en Dios no consiste en una visión sino en una verdad de experiencia: la curiosidad proporciona un *co-nacer* a las cosas, consiste en una experiencia viva de algo o alguien. No hay nada sorprendente en ello si consideramos lo que hemos dicho con antelación. La curiosidad *crea lazos* que permiten al sujeto *identificarse* por medio del mundo y en el mundo.[51] Nuestra fe sólo extiende tal identificación al ámbito de Dios como Creador del mundo y, por esto mismo, referente final de nuestra expe-

[49] "Resulta así que el crecimiento humano constituye como un resumen de nuestros deberes. Más aun, esta armonía de la naturaleza, enriquecida por el esfuerzo personal y responsable, está llamada a superarse a sí misma. Por su inserción en el Cristo vivo, el hombre tiene el camino abierto hacia un progreso nuevo, hacia un humanismo trascendental, que le da su mayor plenitud; tal es la finalidad suprema del desarrollo personal." PABLO VI, *Populorum Progressio*, 15.

[50] Cf. SAN AGUSTÍN, *Confesiones*, Lib. X, cap. V-VI.

[51] Cf. C. TAYLOR, C., *Les sources du moi*, Seuil, París 1989, 233-240.

riencia del mundo. La exploración del Dios vivo crea lazos que me definen.[52] Una curiosidad que no despierta a la cuestión de Dios es una curiosidad todavía incipiente. Los educadores de nuestros colegios y escuelas católicas tendrían que tener esto claro. La separación o incluso la oposición inducida por el positivismo entre ciencias y fe es absurda desde una perspectiva cristiana, donde el *continuum* es postulado por nuestra fe misma (obviamente dentro de una diversidad epistemológica no sólo legítima, sino imprescindible: nuestro conocimiento es parcial y fragmentario).[53]

A la luz de esta dimensión teológica, me parece que la curiosidad, en tanto virtud, se explica mejor como una modalidad del amor que como parte de un proceso de conocimiento. La curiosidad, en su progresivo explorar, libremente crea lazos; crea un significado que al llegar a la Persona del Padre se extiende a la totalidad de cuanto existe, dejando al fin de buscar más allá, esto es, habiendo alcanzado una plenitud insuperable. La curiosidad tiene así su acto propio en una alegría del significado experimentado, vivido, del mundo, de sí y de Dios.

Si tal es la curiosidad, ¿cuál es entonces la tarea esencial del maestro cristiano? En la siguiente sección trataré de dar respuesta a esta pregunta.

3. La misión del educador: conocer, transmitir, iniciar e reinventar al mundo para que pueda ser amado

3.1 La curiosidad no se aprende sola. La misión de los educadores

Responder a la cuestión con la que concluye el párrafo anterior requiere una última precisión. Hasta aquí he subrayado el papel de la curiosidad como motor fundamental del conocimiento humano. He propuesto elevar la curiosidad al rango de una virtud. Ahora es necesario señalar que la curiosidad no puede llegar a su pleno desarrollo por las meras fuerzas del individuo.

---

[52] Señalo aquí, sin poder desarrollarlo plenamente, que el movimiento de la curiosidad frente a Dios experimenta paulatinamente un trastorno donde el sujeto humano, de ser el sujeto en el cual se une el mundo, se ve unificado en Dios. En otras palabras, deja de ser el único autor de su propia identidad para verse identificado por y en Dios. En la Biblia, Dios pronuncia el nombre del hombre y lo establece así en una alianza, en una identidad particular con Él.

[53] JUAN PABLO II, *Fides et ratio*, 1998.

Precisa de otros que inicien al mundo; precisa de otros que transmitan el mundo, reinventándolo en esta transmisión. Precisa de otros con los cuales el significado del mundo sea llevado hacia su significado último en Dios. No hay civilización, no hay cultura, no hay humanidad si no somos muchos.

Retomemos estos puntos. La curiosidad precisa de otros que me *precedan en el mundo*, que *me transmitan el mundo*, *iniciándome a él*.[54] En efecto, un niño nace en un mundo ya estructurado, ya conocido, ya amado, cuyo significado ya fue encontrado y construido. El mundo preexiste al individuo y este mundo *es suyo*, *pero todavía ha de serle adquirido*. Debe ser *hecho mío*, porque todavía no lo es. Sin el mundo, la persona no llega a ser persona. *La función del educador es iniciar al niño a un mundo sin el cual no podrá acceder a su propia humanidad*,[55] pues el niño no es capaz por sí solo de una apropiación del mundo como complejo significado de lo auténticamente humano. Dejado a sus propias fuerzas, el niño será ciertamente capaz de crear un mundo, su mundo, pero esta creación será pobre en experiencia de lo humano. No se requiere que cada uno de nosotros reinvente el mundo. Lo recibimos de nuestros antepasados, don de una diversidad y riqueza de experiencia inalcanzable para el individuo. El más conocido de estos dones consiste en el lenguaje. El niño por sí mismo no desarrolla el lenguaje. Lo aprende de otros y con él es introducido a significados complejos —como la justicia, la persona, la libertad, el amor, etc.— que conforman el resumen sintético de la experiencia milenaria que el hombre hizo de sí mismo. Más aún, por el lenguaje es capaz de alcanzar la racionalidad necesaria para comunicar su experiencia del mundo a otros y agregar así al significado del mundo. La educación es una iniciación al mundo.

Sin embargo, esta transmisión-iniciación que propicia el educador no es simple repetición de algo fijado de manera definitiva en el pasado. La transmisión no es pasiva, sino activa. Cada generación reinventa el mundo de manera más o menos radical, más o menos sabia, pero siempre en referencia a lo heredado. Esta reinvención actualiza los significados pasados, recreando los significados incompatibles con la experiencia presente del mundo; crea nuevos significados para enmarcar la experiencia nueva, inaudita; asume la inmensa mayoría de los significados heredados ya que el hombre no es muy

[54] Cf. H. ARENT, *La crise…*, 251-252.

[55] *Ibid.*, 242-243. La educación tiene ahí su función esencial, la más básica de todas, que justifica su apreciación como derecho humano universal. Cf. VATICANO II, *Gravissimus educationis momentum*, 5. 8.

diferente hoy que hace mil años. La capacidad para reinventar el mundo depende obviamente del conocimiento que se tiene de la herencia misma, de la capacidad para considerar y expresar la originalidad de la experiencia propia y, finalmente, de la capacidad para juzgar la autenticidad humana de esta experiencia. Depende, en otras palabras, tanto de una herencia asumida como de una capacidad de ruptura creadora.[56] El tiempo actual presencia una de esas reinvenciones radicales y que trastocan los fundamentos de los significados heredados del mundo; una reinvención que presenta, sin embargo, el rasgo contradictorio de una carencia de imaginación. No reinventamos creando algo nuevo, sino que reciclamos significados pasados para consumirlos como nuevos. Esta carencia de imaginación denota, a mí parecer, una incapacidad para abrir futuro[57] a nuestras comunidades sociales, estancadas en la mera repetición de modelos pasados.[58] Una reinvención, a mi parecer, más destructora que creadora y de índole tan pobre que temo por la capacidad de las generaciones futuras para hacer frente a las tribulaciones de la existencia humana.[59] Pusilánime, destructora, insoportable en su indigencia es la vida a la cual nos condenan nuestros modos actuales de consumo. Esta reinvención tampoco es un fenómeno ligado al mero individuo; es el resultado de una generación, es decir, de una comunidad.

Finalmente, no sólo el mundo ha de ser reinventado por los educadores en su transmisión, sino que tiene todavía que ser ordenado hacia su significado último. Este último paso es hoy en día frecuentemente olvidado o denegado, pero es fundamental. No todos los mundos llevan al desarrollo del hombre, no todos los significados de mundo permiten el encuentro con el Dios Padre y Creador. Los totalitarismos son contrarios al florecimiento humano, destruyen la humanidad del mundo; la negación de las libertades básicas es contraria a nuestra dignidad de ser creados a imagen y semejanza de Dios.

---

[56] Cf. H. ARENT, *La crise…*, 227-229.

[57] Comenzando con Kant, la imaginación no es sólo reiteración de formas pasadas, sino apertura a lo nuevo e inesperado; es el lugar de la creación de los posibles del hombre. La imaginación es, por lo tanto, clave de nuestra capacidad para abrirnos al futuro. Cf. I. KANT, *Anthropologie du point de vue pragmatique*, Vrin, París1964, § 34.

[58] Cf. J. BAUDRILLARD, *La société de consommation, ses mythes, ses structures*, Denoël, París 1970, 151-155.

[59] A este respecto, véase el ensayo profundo y profético de R. GUARDINI, *La fin des temps modernes*, Seuil, París 1951. Véase asimismo la crítica radical a la modernidad por J. MILBANK, *Theology and Social Theory*, Blackwell, Oxford 2006.

Por eso, la recepción y reinvención del mundo implica un *juicio* que considera su ordenación hacia su significado último y pleno. Para el cristiano, obviamente, este significado coincide con la Persona de Cristo, todo en todos (*Christus Totus*).

3.2 La responsabilidad de los educadores

De lo anterior se desprende la misión del educador que expreso a continuación según tres niveles de responsabilidad.

a) Es responsabilidad del educador conocer el mundo. Tal afirmación parece trivial, pero encierra la exigencia más fundamental, más originaria de la vocación del educador. Si el educador no ha co-nacido a su propio mundo no puede transmitirlo. Uno se equivocaría, sin embargo, en pensar que tal exigencia sólo se fundamenta en una racionalidad que ordene un *medio* —el co-nacer a su propio mundo— *hacia un fin* —la transmisión de ese mundo—. Se fundamenta sobre todo en una norma *teonoma*: la encarnación. De la misma manera que Cristo se encarnó y co-nació a un pueblo, un tiempo, una cultura; tal como Él co-nació a su gente, de igual manera nosotros, en tanto cristianos, esto es, conformados a Cristo, no podemos sino co-nacer a nuestro mundo. Sólo tal encarnación[60] permite la fecunda transmisión del mundo. Es, por lo tanto, responsabilidad del educador conocer su mundo para poder transmitirlo.

b) Es responsabilidad del educador transmitir el mundo. De la misma manera que el papel del educador no se limita a una relación binaria con sus alumnos, sino que se abre —por lo que éstos representan— hacia una función social, de la misma manera no responderá el educador de sus actos sólo ante sus alumnos y/o la institución que lo emplea, sino que además responderá por su práctica ante la sociedad como tal.[61]

Su tarea desborda la mera transmisión de un saber técnico para abarcar también la transmisión de un mundo. En efecto, sus alumnos no valen sólo como

[60] Sin olvidar el motivo de la encarnación: el amor. Quien buscase co-nacer al mundo únicamente como prerrequisito a su transmisión se equivoca. Es preciso que el deseo de co-nacer al mundo surja de un amor al mismo. Cf. VATICANO II, *Ad Gentes*, 3.9 y 12.

[61] "El deber de la educación, que compete en primer lugar a la familia, requiere la colaboración de toda la sociedad." VATICANO II, *Gravissimus educationis momentum*, 3.

individuos, sino también como representantes de estas nuevas generaciones quienes han de ser iniciadas al mundo, y en particular a la humanidad del mundo. Por eso no puede un profesor sólo concebir su enseñanza como saber técnico, como un mero saber hacer.[62] Siempre habrá, como presupuesto a este saber hacer, un saber ser. No merece ser profesor quien no sepa entender el saber ser que conlleva el saber práctico que enseña. Falla a su responsabilidad ante la sociedad como transmisor de mundo.

c) Es responsabilidad del educador juzgar el mundo y reinventarlo. Esto mismo implica necesariamente que la transmisión del mundo no sea una mera duplicación. Al transmitirse, el mundo ha de reinventarse. Bien he dicho que la responsabilidad se extiende hasta abarcar la transmisión del mundo, pero aún se especifica en una exigencia más, la última y la más importante. No sólo habrá que conocer al mundo, no sólo habrá que transmitirlo como contexto heredado a las nuevas generaciones, sino que habrá que *juzgar* ese mundo en cuanto a su humanidad.[63] Es que hay mundos y mundos. Algunos más humanos, otros menos, otros, finalmente, que reniegan y alienan toda humanidad a quienes ahí viven.

---

[62] "Entre todos los medios de educación, el de mayor importancia es la escuela, que, en virtud de su misión, a la vez que cultiva con asiduo cuidado las facultades intelectuales, desarrolla la capacidad del *recto juicio,* introduce en el patrimonio de la cultura conquistado por las generaciones pasadas, promueve el sentido de los valores, prepara a la vida profesional, fomenta el trato amistoso entre los alumnos de diversa índole y condición, contribuyendo a la mutua comprensión" (el subrayado es mío). VATICANO II, *Gravissimus educationis momentum,* 5.

[63] "Menos humanas: Las carencias materiales de los que están privados del mínimo vital y las carencias morales de los que están mutilados por el egoísmo. Menos humanas: las estructuras opresoras que provienen del abuso del tener o del abuso del poder, de las explotaciones de los trabajadores o de la injusticia de las transacciones. Más humanas: el remontarse de la miseria a la posesión de lo necesario, la victoria sobre las calamidades sociales, la ampliación de los conocimientos, la adquisición de la cultura. Más humanas también: el aumento en la consideración de la dignidad de los demás, la orientación hacia el espíritu de pobreza (cf. Mt 5,3), la cooperación en el bien común, la voluntad de paz. Más humanas todavía: el reconocimiento, por parte del hombre, de los valores supremos, y de Dios, que de ellos es la fuente y el fin. Más humanas, por fin y especialmente: la fe, don de Dios acogido por la buena voluntad de los hombres, y la unidad de la caridad de Cristo, que nos llama a todos a participar, como hijos, en la vida de Dios vivo, Padre de todos los hombres." PABLO VI, *Populorum progressio,* 20.

El maestro no podrá, por lo tanto, sólo transmitir el mundo, sino que tendrá que ponderar su humanidad. La extrema desigualdad en la repartición de las riquezas que caracteriza a América Latina merma la humanidad de la convivencia social en ese continente. Es factor de violencia, desampara vocaciones, destruye futuros. Al transmitir la convivencia del mundo tal cual existe, el maestro ha de mostrar que tal o cual aspecto del mundo no generan una convivencia digna del hombre, una humanidad habitable por el hombre y todos los hombres. Al transmitir las costumbres, comportamientos, actitudes y valores que estructuran la convivencia social, el educador tendrá que juzgar su humanidad.

De este juicio han de ser capaces los educadores.[64] Es más, este juicio es parte integral de lo que los constituye como maestros auténticos. Éstos son los maestros imprescindibles que requiere nuestra época.

He aquí otro hecho: los alumnos presienten esta cualidad en sus profesores. Quienes la poseen se ven investidos de autoridad por sus alumnos. No tendrán que reivindicarla; no tendrán que imponerla; la verán otorgada. Porque la autoridad nace de la durabilidad del mundo en cuanto mundo humano;[65] no nace de la mera competencia profesional.

De no ser capaces de este juicio, los maestros no dejan, sin embargo, de transmitir un mundo, pero lo hacen a ciegas[66] Lo hacen sin esta inteligencia que precisamente distingue el mundo construido por el hombre del cosmos inanimado. Lo hacen fallando a lo que deben ser como seres humanos: capaces de juzgar lo que constituye lo humano. Hacen del mundo un lugar menos habitable, hacen de sus alumnos nuevos bárbaros (en el sentido griego de la palabra: gente sin leyes que los constituyan en una comunidad humana).

Por último, cabe decir que los maestros no están solos en esta tarea, pues si a ellos les incumbe transmitir el mundo en su humanidad, si les incumbe reinventarlo en esta misma transmisión, sus alumnos a su vez son correspon-

---

[64] VATICANO II, *Gravissimus educationis momentum*, 8.

[65] M. REVAULT D'ALLONNES, *Le pouvoir des commencements*, Seuil, París 2006, 62-75.

[66] "Recuerden los maestros que de ellos depende, sobre todo, el que la escuela católica pueda llevar a efecto sus propósitos y sus principios. Esfuércense con exquisita diligencia en conseguir la ciencia profana y religiosa avalada por los títulos convenientes y procuren prepararse debidamente en el arte de educar conforme a los descubrimientos del tiempo que va evolucionando. Unidos entre sí y con los alumnos por la caridad, y llenos del espíritu apostólico, den testimonio, tanto con su vida como con su doctrina, del único Maestro Cristo." VATICANO II, *Gravissimus educationis momentum*, 8.

sables de dicha transmisión. A ellos les es impartido aceptar recibir este mundo como *su* historia; historia en la cual se insertan y de la cual heredan lo quieran o no. Les corresponde además ser receptores vigilantes, capaces de discriminar entre lo que reciben y no reproducir en sus prácticas los aspectos más alienantes de la cultura en la cual viven. Sin embargo, precisamente para que sean capaces de esto se les tendrá que enseñar a discernir. Sólo quienes poseen este discernimiento pueden hacerlo, lo que nos remite hacia lo que constituye un maestro auténtico.

En una frase, la responsabilidad de los educadores consiste en *conocer el mundo* en el que viven, *iniciar sus alumnos al significado del mundo*, y, al transmitirlo, *juzgar y dar significado* a ese mundo.

Fecha de recepción: 17 de mayo de 2010.
Fecha de aceptación: 28 de febrero de 2011.