



ENSEÑAR HOY
NUEVOS CONTEXTOS Y NUEVOS DESAFÍOS
DIÁLOGO CON JULIÁN CARRÓN¹

Profesor de Teología en la Universidad Católica del Sacro Cuore de Milán
Universidad de Bolonia, Aula Magna Santa Lucía, 11 octubre 2015

Promovido por Asociación Cultural Il Rischio Educativo, CdO Obras educativas, Diesse, DiSAL

Se han adherido a la iniciativa:

A.Ge – Asociación Italiana de Padres; A.N.I.N.S.E.I. Lombardía y Emilia Romagna – Asociación Nacional de Institutos no estatales de Educación y de Enseñanza; ADi – Asociación de Profesores y Directores escolares italianos; AGeSC – Asociación de Padres de Escuelas Católicas; AIMC – Asociación Italiana de Maestros Católicos; ANP – Asociación Nacional de Directores y Profesiones Superiores de la escuela; A.P.E.F. – Asociación Profesional Europea Formación; CIDI – Centro de Iniciativa Democrática de Profesores; CNOS SCUOLA – Centro Nacional Obras Salesianas; ConOpera; CSL – Consorcio Escuelas Trabajo; ENAIP – Ente Nacional ACLI Formación Profesional; Federación Escuelas Steiner-Waldorf de Italia; FIDAE – Federación Institutos de Actividades Educativas; FISM – Federación Italiana Guarderías; Fórum de Asociaciones Familiares; ONM – Obra Nacional Montessori; Portofranco; UCIIM – Unión Católica Italiana de Profesores de Secundaria.

TINO GIARDINA

Buenos días a todos. En nombre de las asociaciones promotoras *Asociación Cultural Il Rischio Educativo, CdO Obras Educativas, Disal y Diesse*, bienvenidos a este momento tan esperado. Y bienvenidos también aquellos que nos siguen en directo desde más de cincuenta lugares en Italia y en el extranjero.

Saludo y agradezco cordialmente su presencia a las numerosas autoridades, a aquellos que, no pudiendo estar presentes, nos han enviado su saludo y, en especial, al profesor Luigi Berlinguer que está aquí con nosotros.

Se han adherido a este encuentro más de veinte asociaciones del mundo de la enseñanza italiana: les damos las gracias por haber querido sostener y compartir el deseo que ha hecho nacer este encuentro, que es el de ofrecer a la escuela italiana una reflexión y una contribución ante la provocación que supone hoy en día el gran tema de la educación, de la escuela, de la enseñanza en nuestro país.

Esta mañana tendría que haber estado presente con nosotros el Director de la Oficina Escolar Regional para Emilia-Romaña, el doctor Stefano Versari, que sin embargo se halla en el extranjero, y nos ha enviado este breve mensaje: «*He acogido con entusiasmo la propuesta del Presidente nacional de Diesse –mi amigo el profesor Tino Giardina– de organizar este importante momento de*

¹ © 2015 Fraternidad de Comunión y Liberación para los textos de J. Carrón.



Diálogo con Julián Carrón
Bolonia, 11 octubre 2015

estudio en Bolonia, ciudad del Alma Mater Studiorum. Por desgracia, hoy debo atender importantes compromisos institucionales en el extranjero.

Saludo al profesor Carrón y a todos los participantes, y deseo que el encuentro sea una oportunidad de profundización. Hace algunos días un médico me recordaba que la escuela se halla bajo la mirada y las “presiones” de toda la sociedad civil y política.

Sin embargo, cuando comienza la enseñanza, este mundo a veces ruidoso se queda fuera.

La única realidad que queda es la de la relación humana entre profesor y alumno: aquí se apoya el carácter único del riesgo educativo que acompaña al hecho de ser profesor. De aquí surge también la condición necesaria para poder desarrollar la ardua tarea profesional: la condición es renovar cotidianamente el “deseo” de enseñar. La realidad puede sostener o poner a prueba este deseo.

Esta es también nuestra tarea como Administración: hacer posible y facilitar vuestra enseñanza cotidiana. Traicionamos nuestro servicio a la nación cuando complicamos en vez de facilitar vuestro trabajo de profesores.

Este deseo –frágil por su misma naturaleza, como frágil es la naturaleza humana– sostiene la búsqueda profesional y alimenta el cuerpo, el corazón y la mente del profesor en su quehacer cotidiano.

Sin embargo, no existen condiciones, por muy positivas que sean, que puedan asegurar la conservación del “deseo” de enseñar.

Por tanto, un encuentro como este es muy necesario porque ayuda a buscar el corazón de la propia tarea educativa, y al mismo tiempo reclama al método a seguir para no ceder a la propia fragilidad. El primer método es renovar continuamente comunidades profesionales que lleguen a ser capaces de sostener el difícil trabajo cotidiano de enseñar.

Estoy agradecido a Diesse y a las demás asociaciones promotoras de este encuentro, que se esfuerzan por mantener vivo y sostener vuestro deseo original de enseñar. El deseo de enseñar, sostenido por comunidades profesionales, es la condición necesaria para evitar las “pasiones tristes” y permanecer en la esperanza sin la cual no es posible educar. Gracias y buen trabajo».

Un agradecimiento especial a la Universidad de Bolonia que nos acoge en esta prestigiosa sede, y en particular al Rector, el profesor Ivano Dionigi, que nos ha acogido con simpatía y disponibilidad, y al que cedo la palabra.

IVANO DIONIGI

Un cordial saludo a todos los presentes, en especial a los profesores y a los trabajadores del ámbito escolar que vienen de fuera de Bolonia.

Me siento en la obligación de daros la bienvenida por un doble motivo: no solo formalmente, por ser el dueño de la casa, sino también por interés personal, pues yo pertenezco al mundo de la formación, y por tanto soy uno de vosotros.

Este encuentro es una gran ocasión de reflexión, facilitada por el hecho de celebrarse el domingo por la mañana, día en el que el tiempo nos es más amigo porque discurre más lento. Y tenemos una gran necesidad de pararnos a pensar, tenemos necesidad de pensamientos largos, como nos



advertía Empédocles, sobre todo en un periodo caracterizado por pensamientos cortos de ciento cuarenta caracteres, por pensamientos *mignon*.

Entonces, quisiera reflexionar brevemente con vosotros sobre el valor de algunas palabras. En primer lugar, la palabra “escuela”. ¿Qué significa la palabra “escuela”? ¿Enseñar es algo que te marca, que te deja un *signum*? ¿El profesor es alguien que profesa algo?

Cuando hablamos de escuela, nos viene a la mente en la mayoría de los casos un edificio o la “cenicienta” de nuestros ministerios. ¿Es esto la escuela? ¿Es un ámbito técnico específico, de contenido, o es más bien un campo de energía, una apertura a lo posible, algo que todavía debe llegar a ser? Estoy hablando a profesores, trabajadores, administradores del mundo de la enseñanza: si la escuela tiene que ver con los niños, con los adolescentes, con los jóvenes, no será algo ya establecido para siempre, sino algo que aún tiene que llegar a ser. Escuela deriva de *scholé*, palabra griega correspondiente al latín *otium* y contrapuesta a *polypragmosyne*, que a su vez correspondía al latín *negotium* y significaba “la vida laboriosa, atareada”, propia de las personas que trabajan y también –diríamos nosotros– de los alienados. La *scholé*, por el contrario, era el tiempo que el ciudadano se reservaba para sí mismo y para su propia formación y educación: esa que los griegos llamaban *paideia*, que ellos entendían como completa, global, integral de la persona: *enkyklios*, “circular”. Alguien nos había precedido en la teoría y sobre todo en la práctica de los saberes interdisciplinarios y transversales.

La escuela es y debe ser siempre el lugar de la formación del espíritu crítico. No debemos tener vergüenza a la hora de usar esta palabra. Sí, la escuela es el lugar único de la formación del pensamiento crítico, de la confrontación, de la discusión: el contrapunto a cierta modernidad que no nos gusta y que no nos es amiga. Modernidad deriva de *modo*, que significa “ahora”, “el momento presente”. Sí, yo creo que la escuela debe ser el contrapunto a la dimensión mono cultural, al algoritmo simplificador, al pensamiento único; el contrapunto a ese universo mercantil y utilitarista que cotidianamente se propone a nuestros niños, chavales, jóvenes, adultos: a todos. El inglés se puede aprender bien en el extranjero; los chicos aprenden a usar internet sin necesidad de ir a la escuela; la empresa proporciona a sus técnicos el reciclaje necesario. La escuela no es prioritariamente el lugar de internet ni del inglés ni de la empresa; es el lugar en donde se forman –lo digo con palabras del gran Nietzsche– ciudadanos completos y no empleados útiles. Es el universo en donde se refleja el mundo entero, porque ella es el lugar en donde se aprende la cultura del *et et* y no del *aut aut*, conforme al diálogo. Para nosotros la palabra *diálogo* es una palabra gastada, pero es necesario recordar que diálogo deriva del griego *diálogos*: es decir, el *logos* –entendido tanto como “palabra” o como “razonamiento”– que “atraviesa” (*dia-*) a todos. Si no es en la escuela, ¿dónde se podrá producir esto hoy? En donde hay diálogo no hay conflicto; los conflictos son de ignorancia y no de cultura, y la cultura procede únicamente del diálogo entre culturas distintas. “Enseñar” da título al manifiesto de vuestro encuentro de hoy. Restablezcamos entonces el primado del profesor. Como padre, yo he tenido una pésima experiencia de los padres: padres que agredían verbal y moralmente a los profesores, que los deslegitimaban, que pretendían enseñarles ellos el oficio y defendían siempre y en cualquier caso a sus propios hijos. No: el profesor está en el centro. Hasta hace veinte o treinta años, junto al



médico, el profesor era en nuestro país la figura más relevante y reconocida socialmente y también económicamente. Ahora ya no es así. Hemos olvidado que el profesor es un maestro; maestro –perdonadme la insistencia lingüística y filológica– deriva de *magister*, “el que sabe y vale más” (*magis*) y que se pone en relación con los demás (*ter-*); contrapuesto a *minister*, “el que sabe y vale menos”. Eran términos del lenguaje religioso romano: *magister* era el celebrante principal, *minister* era el celebrante en segundo plano, el asistente, el servidor. Os pregunto: en nuestro país, actualmente, ¿quién es más respetado, el maestro o el ministro? Es demasiado evidente que hemos sustituido el respeto a los maestros por el culto a los ministros.

Y también está la palabra “profesor”, de *profiteor*. ¿Qué es lo que profesa? Profesa pasión, rigor y, sobre todo, *deberes*. En un país que desde hace treinta años solo declina la palabra *derechos*, ¿quién recuerda la palabra “deberes”? Tengo entendido que la voz “deber” no ha sido eliminada de los diccionarios de la lengua italiana. Debemos dar las gracias a ese profesor que nos recuerda que existen deberes.

Esta noble e ingrata tarea del profesor está llamada sobre todo a recordarnos otros dos valores: la “palabra” y la “historia”. Hoy todos estamos cautivados por la ecología ambiental; bienvenida esta sensibilidad. Pero existe otra ecología que la precede y de la que tenemos una gran necesidad: la ecología lingüística. No sé vosotros, pero yo tengo muchas veces la impresión de vivir en Babel: con la misma palabra indicamos cosas distintas, y con palabras distintas la misma cosa. Hablar bien, decía Platón, además de ser una cosa bella en sí misma, hace bien al alma. Hoy podemos hacer nuestro el lamento del Catón de Salustio: *vera vocabula rerum amisimus*, “hemos perdido el verdadero significado de las palabras”. Y entonces alguien tendrá que enseñar bien estas benditas palabras, tendrá que educarnos incluso para hablar bien (recordemos que hablar bien es propio de quien piensa bien). Y esto, en mi opinión, compete a la escuela. Debemos cuidar las palabras y tener respeto por ellas, al igual que por las personas: no podemos retorcerles el cuello; ante las palabras debemos “inclinarnos con respeto y devoción” (Elias Canetti). Baste un ejemplo: las palabras Oriente y Occidente. ¿Qué significan? Lo recordaréis: desde las primeras versiones encontrábamos *sol oritur*, “el sol sale” y *sol occidit*, “el sol se pone”. El Oriente es la cosa, la persona, la realidad, el país, el continente que sale; el Occidente es la cosa, la persona, la realidad, el país, el continente que se pone. Haremos bien en dejar a un lado nuestra presunción y nuestros pseudo primados. Hoy corremos el riesgo de obviar la problematicidad de la palabra “Occidente” y de nuestra condición de occidentales si no entendemos que urge una alianza necesaria y natural con el Oriente; si no aprendemos a distinguir los primeros balbuceos de los que nacen en Oriente de los lamentos de los que terminan en Occidente.

Y finalmente la historia. El mundo ha cambiado: desde hace tiempo dominan las dimensiones de la geografía y de la demografía; estamos olvidando la tercera dimensión, la historia, que siempre nos ha guiado y que ha caracterizado al hombre europeo. En nuestros chavales hay un gran déficit de conocimientos históricos. Todos somos espectadores de la pantalla deslumbrante de la *net*, de la web, de internet conforme a la dictadura del presente, por el que nuestros chicos creen que el mundo es una cuestión del *hic et nunc*, del “aquí y ahora”. Pero al igual que en un cuadro hay un primer plano, un segundo plano, el fondo, así pasa con el conocimiento. Es necesario aprender no



Diálogo con Julián Carrón
Bolonia, 11 octubre 2015

solo el carácter momentáneo de la sincronía sino el *continuum* de la diacronía. Memoria e historia son grandes instrumentos de defensa, fundamentales para cualquier competición. Hablo de historia concebida en la doble dimensión de visión (según la palabra griega *historia*) y de acción (según la latinísima expresión *res gestae*).

Las distintas fases de la vida, desde la infancia hasta la vejez, ¿no son quizá la expresión existencial más evidente de que nosotros mismos somos esencialmente historia?

TINO GIARDINA

Damos las gracias de corazón a Julián Carrón, profesor de Teología en la Universidad Católica del Sacro Cuore de Milán, por su presencia entre nosotros y por el sacrificio que ha tenido que hacer esta mañana.

Desde hace tiempo, siguiendo sus distintas intervenciones y su constante atención hacia el tema educativo, que se ilustra tan bien en la reciente publicación editada por Rizzoli, *La bellezza disarmata*, ha surgido en nosotros el deseo de poder dialogar con usted sobre estos temas. Y para que fuese un diálogo con el mundo de la escuela real, hemos elegido una forma de preparación de este encuentro que ha implicado en estos meses a decenas de profesores, directores, gerentes de escuelas estatales y concertadas, desde las escuelas infantiles hasta los institutos y centros de formación profesional, que han reaccionado a la provocación sobre qué significa para ellos enseñar y vivir la escuela hoy, y cuáles son las necesidades más urgentes que ven en su trabajo. Las preguntas que le planteamos esta mañana reflejan algunos de los temas más recurrentes en este trabajo previo.

La primera pregunta que le planteo parte de la contribución de un profesor: «Al volver a la escuela después de diez años de ausencia me he encontrado con un malestar en los alumnos que nunca antes había visto, hasta llegar a la patología. He hablado con psicólogos, neuropsiquiatras, psicoterapeutas. Los estudiantes sufren porque algo se ha roto en ellos, y diría que se han perdido las evidencias que formaban parte de la experiencia de ser hijos».

En este momento histórico durante el que todo parece incierto, provisional, ¿cómo ve la situación actual del mundo juvenil? ¿Cómo ve una cierta confusión de la sociedad adulta ante esta situación?

JULIÁN CARRÓN

Buenos días a todos. Empecemos considerando la situación juvenil, porque en mi opinión, lo primero que hay que hacer es identificar bien el problema. Hace un rato leía en el tren, de camino a Bolonia, que esta cuestión ha surgido también en el Sínodo sobre la familia: en uno de los grupos de trabajo, de hecho, se observaba que muchas veces «tratamos de resolver los problemas sin saber cuál es su origen» (*L'Osservatore Romano*, 10 octubre 2015). Es verdad que en cada intento de ofrecer una respuesta, cualquiera que sea, hay ya un diagnóstico sobre el origen. Lo vemos, por ejemplo, cuando frente al malestar juvenil del que tanto se habla, se saca a la palestra una legión de psicólogos, de neuropsiquiatras, etc.; o cuando crecen y se multiplican las reglas para tratar de

contener el malestar, de modo que sea posible hacer algo en clase. Todo esto indica que la razón del malestar se ha identificado bien con un problema psicológico, bien con un problema ético. Pero la evidencia de que no basta con multiplicar las reglas o con proporcionar una ayuda psicológica para responder al problema nos hace entender que tal vez el origen no es solo de naturaleza ética o psicológica. Muchas veces los educadores sucumbimos a la confusión entre el síntoma y la causa, cambiamos el origen por la consecuencia.

Sinceramente, no encuentro una explicación más adecuada del origen de esta situación que lo que dijo don Giussani hace muchos años. Entonces parecía una afirmación extraña, fuera del coro de las interpretaciones habituales, pero ahora resulta evidente para todos. Él sostenía que el origen del malestar juvenil es una debilidad de la energía, una debilidad afectiva que provoca en los chavales una dificultad para adherirse –en primer lugar para reconocer y después para adherirse– a la realidad que tienen ante sí. Don Giussani utilizaba la imagen del efecto Chernóbil, por el que las radiaciones provocan en el organismo un cambio que no se ve, pero que hace que el hombre, en su dinamismo, ya no sea el mismo. Añadía que no se asimila de verdad lo que se escucha (cf. L. Giussani, *L'io rinasce in un incontro. 1986-1987*, BUR, Milán 2010, p. 181). Y esto provoca en los jóvenes un malestar aún mayor. Que un chaval permanezca durante horas en el aula con todo su malestar y sin asimilar nada hace todavía más difícil que la transmisión de un contenido pueda prender en él. Por ello, decía don Giussani, resulta muy difícil que lo que se transmite pueda llegar a ser una convicción en los estudiantes. Decía que la razón última está en que todo ello es consecuencia de que ya no existe ninguna evidencia real, de que ya no existe ninguna evidencia más que la moda.

Pero, ¿qué quiere decir que ya no existe ninguna evidencia o, como decía la pregunta, «que se han perdido las evidencias que formaban parte [de nuestro ser] de la experiencia de ser hijos»? No es que la realidad ya no esté delante de nosotros como antes; la evidencia como «presencia inexorable» está ante nosotros como lo está ante los chicos, pero se ha producido lo que hemos identificado, usando una expresión de Benedicto XVI, como el «desmoronamiento de las antiguas seguridades», el desmoronamiento de las evidencias. Esto se debe a que ha decaído en nosotros, y por tanto en los chavales, la capacidad de reconocer la realidad; ha decaído nuestra capacidad de verla, de percibirla en su significado profundo. La cuestión es darnos cuenta de lo que tenemos delante, pero ya no resulta tan fácil como antes. Lo que se ha bloqueado es la capacidad de reconocer la realidad. Por eso no se trata de una debilidad ética, como pensamos muchas veces, sino de una debilidad de la energía de la conciencia.

En mi opinión, esto es crucial para entender cuál es el desafío ante el que nos hallamos. Sería poca cosa si se tratase solo de una debilidad ética, porque querría decir que está intacta la energía del hombre, y que se trataría solo de orientar, de dar un impulso adecuado a tal energía. Pero aquí el problema es la falta de capacidad para percibir las evidencias, y por tanto la incapacidad para movilizar todo el yo como consecuencia del reconocimiento de lo que existe. Esto significa que nos encontramos en una situación existencial que es nueva en cierto sentido, que afecta a todos los aspectos de la vida, desde la familia a todo lo demás. Nosotros los adultos nos damos cuenta de la diferencia del desafío porque cuando estamos delante de los chavales reconocemos que no es

inmediata la relación con ellos y que nuestros intentos no consiguen su objetivo. Por eso me gusta citar una frase de Hannah Arendt: «Una crisis nos obliga a volver a plantearnos preguntas y nos exige nuevas o viejas respuestas, pero, en cualquier caso, juicios directos. Una crisis se convierte en un desastre solo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad nos brinda» (H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Península, Barcelona 1996, p. 186).

Una crisis como la que estamos atravesando es una ocasión preciosa para comprender cuál es la naturaleza del hombre y por tanto para preguntarnos cómo captar su ser, de modo que podamos ofrecer una contribución que responda verdaderamente al malestar que percibe en sí mismo. Esta situación nos hace vernos más incapaces todavía, porque nosotros adultos somos hijos de nuestro tiempo, venimos de un siglo en el que toda la cultura, desde la psicología a la sociología, pasando por el marxismo, ha vaciado el yo de cada uno de nosotros, exonerándolo de cualquier responsabilidad. Todos tratamos de explicar nuestro malestar por algo que nos ha sucedido en el pasado, por la influencia del ambiente, descargando el origen de dicho malestar en distintos factores. Lo ha identificado perfectamente Antonio Polito en un libro en el que se resume esta problemática (A. Polito, *Contro i papà. Como noi italiani abbiamo rovinato i nostri figli*, Rizzoli, Milán 2012).

Creo que don Giussani ha ofrecido una de las contribuciones más valiosas, por lo menos yo siempre lo he percibido así, al identificar el origen del desafío que tenemos ante nosotros: los adultos hemos reducido el yo a sus factores antecedentes de tipo psicológico, sociológico, cultural, histórico, etc. Pero si nosotros miramos la persona del chaval de forma reducida, ¡imagínad el malestar que esto provoca! Delante de nosotros ya no hay un yo al que dirigirse. No existe un yo que sea más que la suma de los factores antecedentes. Cuando esta mentalidad prende en nosotros, adultos, nos bloquea mentalmente y nos impide estar como hombres delante de otros hombres con los que debemos dialogar. Esto no puede dejar de tener consecuencias terribles, porque es como si uno renunciase a su tarea educativa. Si el yo del chaval está reducido, si ya no puedo dialogar con él, ¿cuál es mi tarea? Por eso “entregamos” la responsabilidad en manos de los psicólogos, psiquiatras, psicoterapeutas que, entendedme, tendrán que hacer su trabajo, pero si la educación se reduce solo a esto, entonces los profesores podemos irnos todos a casa. No podemos esperar a que los profesionales pongan primero todo en su sitio para después decidir qué hacer.

Por desgracia, esto sucede a veces con la connivencia de los padres que, desorientados, no comprenden la situación de los hijos y por tanto no saben cómo afrontarla. Me contaba un amigo, profesor de filosofía, que una madre se dirigió a él y le dijo: «Mire, profesor, mi hijo ya tiene suficientes problemas. Le pido que no despierte en él todavía más preguntas». ¡Imaginad cómo mira esa madre a su hijo y qué significa esto para ese profesor! Los chicos se encuentran en esta situación, con adultos bloqueados que no consiguen entender la naturaleza del malestar de sus hijos. De este modo, todos nosotros colaboramos para hacerles más débiles todavía. Aceptar esta situación sin hacer una crítica sobre ella significa haber dado ya un juicio sobre el hombre, haber



formulado un diagnóstico del malestar; pero si todos nosotros miramos a los chavales de este modo, imaginad qué puede salir de esta situación. Todos nosotros, lo queramos o no, colaboramos en el crecimiento de la debilidad de los jóvenes.

El desafío que tenemos ante nosotros se juega en el nivel profundo del yo, no es menos que esto, y afecta a la posibilidad de despertar el yo para que pueda de verdad interesarse por algo que le ayude a salir del malestar que vive, de la reducción de sí mismo a la que se ve casi obligado por cómo le miran todos. Por eso el verdadero desafío es que el yo pueda estar presente de nuevo con todas sus exigencias. Este es el valor de una mirada sobre la persona que la perciba según su verdadera naturaleza, por tanto con todas sus exigencias y evidencias elementales; el yo necesita una provocación adecuada para reconstituirse como yo. Dice don Giussani: «Nuestra conciencia original no se activa más que a partir de una provocación, no se activa más que cuando es provocada, interpelada» (cf. *De la utopía a la presencia. 1975-1978*, Encuentro, Madrid 2013, p. 179). Lo que llamamos provocación es una forma de acción.

¿Qué es esta provocación? ¿Qué puede provocar en el yo la activación de sus exigencias constitutivas? El yo solo es desafiado y provocado por la realidad; en particular, el yo de un joven es provocado por la realidad en cuanto que dicha realidad está presente a través de los adultos, de los profesores. Entonces, la cuestión es si nosotros constituimos una provocación adecuada para los chavales, pues en caso contrario abandonaremos sin haberles dado ninguna ayuda, quejándonos por la situación. Lo único adecuado a la situación de los jóvenes es un encuentro capaz de despertar el yo. Pensad que ya en 1960 don Giussani identificaba así la gravísima deficiencia de la enseñanza moderna: «No se ayuda suficientemente al joven a comprobar en su experiencia la correspondencia que hay entre lo real y su conciencia» (*Llevar la esperanza. Primeros escritos*, Encuentro, Madrid 1998, p. 41), entre la realidad y él mismo, las exigencias y las evidencias que tiene en su interior. Al joven no se le ayuda suficientemente a hacer experiencia de la verdad, experiencia que se realiza en el encuentro entre las exigencias elementales del hombre, que permanecen a pesar de todo –¡permanecen!–, y aquello que le corresponde. Todos sabemos que permanecen, basta con que cometáis una injusticia con un chico y veréis si permanecen en él las exigencias elementales más evidentes, por ejemplo la exigencia de justicia. Lo constatamos también con los hijos: intentad hacer trampas con ellos y se darán cuenta. Es inútil que los reduzcamos a los factores antecedentes, sus exigencias permanecen.

A pesar de toda la influencia del ambiente, del poder, a pesar del intento de reducción del yo, hay algo que resiste, aunque sea bajo mil escombros, bajo mil distracciones. ¡Existe! Es la naturaleza del yo. Es la experiencia elemental, que nadie puede borrar del todo. Por ello, la primera cuestión es si nosotros entramos en la escuela pensando en nuestros chicos como constituidos por estas exigencias y evidencias elementales y si miramos así a nuestros hijos. Antes que cualquier otra cosa, que cualquier intento nuestro, lo que nos debe caracterizar es un juicio, una mirada sobre el yo. Una determinada concepción, antes que todos nuestros intentos, que a veces son quizá torpes. Es una posición cultural que debemos asumir con relación a ellos. Si sucumbimos a una mirada reducida sobre su persona, estamos acabados, y seremos por tanto incapaces para desafiar a los jóvenes. Y no porque el chaval esté “equivocado”, se encuentre en una situación

determinada o haya sufrido ciertas injusticias en el pasado. Precisamente porque ha vivido todas esas cosas, la única esperanza para él es que exista alguien que le mire todavía por lo que es, que no lo reduzca a sus antecedentes, porque solo esta mirada puede darle la esperanza necesaria para volver a empezar.

Por ello, lo más grave no es tanto que sucedan ciertas cosas y que los chicos puedan vivir en determinadas situaciones. Más grave todavía es que hayamos cedido a una mentalidad que en primer lugar es falsa porque, a pesar de todas las influencias de tipo psicológico, biológico, sociológico o de las circunstancias, el yo existe, ¡y de qué manera! Si no partimos de esta posición cultural, que es ante todo una convicción del profesor, la posibilidad de incidir sobre el chaval se reduce prácticamente a cero. Podríamos terminar aquí, porque tomar conciencia de la urgencia de encontrar una mirada no reducida sobre los chavales es lo que más me importa y de lo que depende todo lo demás.

TINO GIARDINA

Una profesora, esta vez desde Sicilia, nos ha escrito con respecto a la situación de la escuela italiana en estos últimos meses. «Las recientes protestas masivas en el mundo de la enseñanza son signo de un malestar que ha buscado alivio en la posibilidad de verse unidos “después de tanto tiempo” contra un cambio percibido como enemigo. Ahora, después de salir a la calle, el malestar es más apremiante que nunca y se han puesto de manifiesto en nuestras escuelas la soledad y el individualismo, un cierto corporativismo defensivo, la cultura de la queja, la propensión a reaccionar más que a reflexionar y a dialogar. Pero [se pregunta esta profesora] nadie o casi nadie ha planteado el tema de cuál es la tarea de la escuela, cuál es su naturaleza y su finalidad».

¿Cuál es, en su opinión, la auténtica tarea de la escuela, la naturaleza y la finalidad de la escuela? ¿Cómo ayudar a recuperar su auténtica finalidad?

JULIÁN CARRÓN

El malestar no afecta solo a los chicos, sino ante todo a nosotros adultos, que estamos metidos en el follón, como nos recuerda esta profesora. Por eso es interesante recordar cuál es la tarea de la escuela, pero al hacerlo no podemos prescindir del malestar actual, porque si no tenemos presentes ambos factores, terminaremos diciendo: «De acuerdo, la escuela tiene esta tarea, pero después en la realidad hay cuestiones que nos impiden cumplir la finalidad para la que existe», cerrando de este modo la partida. La tarea de la escuela es enseñar, creo que no hace falta mucha perspicacia para entenderlo, es decir, transmitir a las nuevas generaciones la riqueza acumulada por un pueblo, de modo que cada miembro nuevo de este pueblo no tenga que rehacer todo el recorrido desde el principio. Si no fuese así, viviríamos todavía en las cavernas.

Todos deseamos entregar a nuestros hijos la riqueza de la experiencia que hemos acumulado, es lo que llamamos «tradición». De hecho, la tradición es la riqueza de un pasado. La cuestión es cómo podemos transmitir esta riqueza, que debe pasar de aquel que la posee a quien la debe recibir. Esta transmisión se da siempre dentro de un diálogo. Me impresiona una observación de

don Giussani, porque creo que es crucial desde el punto de vista del método –muchos de vosotros la conocéis–: «No estoy aquí», dijo desde la primera hora de clase, «para que vosotros consideréis como vuestras las ideas que yo os doy, sino para enseñaros un método verdadero para juzgar las cosas que os voy a decir» (L. Giussani, *Educare es un riesgo*, Encuentro, Madrid 2006, p. 19). ¿Qué profesor, el primer día de clase, pone en manos de sus alumnos el método para juzgar todo, incluso lo que él mismo les va a decir? ¡Qué apuesta por la verdad de lo que les va a proponer! ¡Y qué confianza en que el chaval puede reconocer la verdad o no de lo que se le propone!

Esto quiere decir que don Giussani tenía la conciencia de que la educación no sucede sin la colaboración constante del estudiante, y por ello ponía constantemente en juego a sus alumnos ya desde el primer instante, no solo para que repitiesen lo que se les enseñaba, sino sobre todo para que pudiesen verificar y juzgar todo lo que se les ofrecía. Él ponía en manos del estudiante el criterio de juicio. Esto obliga a ambos, el chaval y el profesor, a no hacer trampas: el profesor no puede hacer trampas después de haber ofrecido el criterio de juicio, pero tampoco el chaval puede hacer trampas. El profesor ofrece los instrumentos para este diálogo con el fin de que el alumno se ponga constantemente en acción, interesado en verificar la verdad de lo que se le transmite como hipótesis de trabajo. De hecho, lo que hemos recibido del pasado, lo que en nosotros se ha convertido ya en una certeza, se lo ofrecemos al alumno como «hipótesis de trabajo» –me gusta mucho esta expresión de don Giussani– para entrar en la realidad, y por tanto no solo como una repetición formal, sino para que él mismo pueda verificar la verdad de lo que decimos, pueda reconocerla y acogerla en virtud de razones intrínsecas a la evidencia de las cosas. «Lo que has heredado de tus padres vuelve a ganarlo para poder poseerlo» (cf. J.W. Goethe, *Fausto*, vv. 682-683), decía Goethe. Esto implica que el chaval sea activo en la recepción de una tradición, que llegará a convertirse en convicción en él si es verificada en la experiencia. Por eso el otro está implicado ya desde el primer instante del acto educativo. Solo de este modo puede el joven crecer consciente de tener en sus manos un método que le permita caminar cada vez más hacia la certeza. Tengo que reconocer que una de las cosas que más me fascinó cuando conocí a una persona como don Giussani, con una capacidad educativa única, fue el hecho de que ponía en mis manos un criterio de juicio para poder verificar en la experiencia la verdad de cualquier cosa. Así podía descubrir la verdad desde dentro de mi experiencia, en vez de repetir ciertas cosas de modo formalista. Antes de conocer a don Giussani había aprendido muchas cosas, pero es completamente distinto repetir palabras sin haberlas vivido, sin haber descubierto su luminosidad, su evidencia desde dentro de la experiencia misma, porque solo en la experiencia se conocen verdaderamente las cosas.

A menudo repito una frase de don Giussani: «La realidad se vuelve evidente en la experiencia». Y también: «La experiencia es el fenómeno en el que la realidad se vuelve transparente y se da a conocer» (*In cammino. 1992-1998*, BUR, Milán 2014, pp. 311, 250). Para el hombre, la realidad se vuelve transparente en la experiencia, hasta tal punto que el Misterio, para hacernos comprender algo, lo hace suceder en nuestra experiencia: en vez de darnos una clase sobre el amor, hace que nos enamoremos, hace que nazcamos en una familia; para que comprendamos qué es la libertad –otra de las grandes palabras en la vida del hombre– nos hace vivir la experiencia de sentirnos

libres; para que comprendamos qué es la justicia permite que experimentemos algo injusto. Todo sucede en la experiencia. Por eso, si nosotros no estimulamos constantemente esta verificación, dispuestos a correr el riesgo de la libertad del otro, será difícil que nuestros estudiantes encuentren interesante para su vida lo que les vamos a comunicar.

Lo que hemos recibido de la tradición no se transmite con un discurso abstracto, sino a través de las materias que cada uno tiene que enseñar en clase. Sin esto el chaval no será capaz de percibir los nexos entre las cosas y por tanto no entenderá; para él el estudio será una acumulación de datos que no es capaz de mantener unidos. Por eso muchas veces los alumnos repiten las cosas – ahora, además, con internet se toman informaciones de aquí y de allá, se copia y se pega y se acabó–, mientras que la actividad fundamental del yo es percibir el nexo entre las cosas. ¿Qué ha sido de esta capacidad? ¿Qué tipo de chaval estamos educando? ¿Y qué tipo de sujeto brota, en cambio, de una enseñanza que respeta el método indicado? Cualquier aspecto de la realidad que queramos afrontar no se puede tratar sin poner de manifiesto el nexo con todo.

Esto me ha resultado todavía más evidente al presentar la encíclica *Laudato si'* en Nápoles la semana pasada. En ella se afronta el tema de la relación con la naturaleza, la ecología, un tema al que ahora todos somos sensibles, hacia el que experimentamos una simpatía espontánea; pueden haber caído otras evidencias, pero esta no lo ha hecho del todo. Cuando vamos a la montaña nos gustaría que estuviese limpia y que los chavales viviesen una experiencia de belleza, que se viesen verdaderamente tocados por la belleza de la naturaleza. Pero cuando empezamos a entrar en la materia, nos preguntamos: ¿por qué nos preocupa hoy en día la ecología? Porque algo no ha ido como debía, según el ejemplo estupendo desde el punto de vista del método que puso Benedicto XVI en el Bundestag: fue suficiente con un ejemplo para hacer caer toda la ideología contraria, bastó simplemente la experiencia de algunos jóvenes de los años sesenta que percibieron –¿veis en qué consiste la experiencia elemental?– que había algo que no marchaba en la forma de tratar la naturaleza. Ahora resulta evidente para todos, todos estamos preocupados, y de ahí ha surgido el deseo de afrontar la cuestión ecológica. Pero el Papa explica que para poder usar bien, para poder tener una relación adecuada con la realidad se necesita una humanidad nueva, porque quien ha usado mal la naturaleza, quien se ha relacionado de forma equivocada con la naturaleza ha sido el hombre: por tanto, sin una actitud distinta del hombre es inútil lamentarse, porque seguiremos tratando mal el medio ambiente. Si el hombre no responde a la totalidad de su drama, si no consigue llenar el vacío que hay en él, seguirá multiplicando los intentos de poseer y de usar todo de modo equivocado, y nunca existirá una ecología distinta.

Es imposible educar sin partir de una cuestión particular, pero al hacerlo es imposible que no entre en juego la totalidad de la realidad y de la concepción del hombre, y la conciencia de qué es lo que puede responder al vacío del hombre para que no se vea obligado a adueñarse de la realidad de modo equivocado. Si en la forma de introducir al chaval en la realidad de una materia no tenemos presentes todos los nexos, es imposible que podamos hacer que se interese; como consecuencia tendremos que vérnoslas con el malestar de la clase. Pero el malestar lo tenemos también nosotros, como decíamos antes, también nosotros tenemos todos los problemas que plantea la pregunta del profesor. ¿Por qué? Porque somos hombres, y al igual que el chaval puede estar



determinado por hechos de su propia vida, también nosotros podemos tener malestar por una situación particular, y entonces prevalece en nosotros el individualismo, la soledad, la queja. Esta es la razón por la que, después de haber definido con palabras la tarea de la escuela, muchas veces decimos: «Sí, está bien, pero esto es irrealizable en mi situación porque...». Nosotros ponemos primero a prueba esto delante de los chicos, no lo hacen solo ellos con nosotros.

Por tanto, se trata de ver si tenemos una forma de afrontar todos los problemas que interfieren con la enseñanza, testimoniando a los chicos cómo se pueden afrontar las dificultades que tenemos, de modo que les ofrezcamos una hipótesis de solución también para sus dificultades. En definitiva, el problema es si percibimos todas estas dificultades como un obstáculo o como una posibilidad de verificar nuestra hipótesis de interpretación de la realidad de la vida, es decir, si tenemos un significado para vivir incluso estas circunstancias. Si no lo tenemos los chavales lo percibirán. ¿Cómo? Al vernos entrar en clase determinados por las circunstancias, y no podremos evitar transmitirles un malestar y, con él, nuestra incapacidad para afrontarlo. Por eso nuestro problema es si una situación como la actual representa la posibilidad de una aventura en nuestro camino humano como adultos. Porque este es el aspecto más fascinante de nuestra tarea educativa: no se nos ahorran los desafíos de la vida, y el hecho de tener que vivirlos delante de los chavales puede ser una ocasión estupenda para no hacer trampas con ellos, y tampoco con nosotros mismos. ¿Por qué? Porque los alumnos, al igual que los hijos –no es distinto– entienden perfectamente cuándo estamos respondiendo a estos desafíos, cuándo tenemos una respuesta para estos desafíos y cuándo, en cambio, somos los primeros derrotados al pensar que la vida o la escuela van bien cuando no hay problemas. Esto no quiere decir que no se trate por todos los medios de resolver los problemas, pero a veces soñamos con sistemas tan perfectos en los que no haga falta ser buenos. Y mientras, ¿qué hacemos? Nos quedamos quietos o nos quejamos.

Solo las personas que tengan una respuesta a la altura de la situación presente podrán formar parte de verdad de la renovación real de la enseñanza. Solo si existen experiencias en acto, los compañeros y los estudiantes podrán ver testigos de una forma distinta de vivir y de enseñar en la misma situación que todos. Este es el desafío, porque la enseñanza no cambiará solo por los reglamentos del ministerio, que siempre serán útiles –y es mejor que no haya cosas que no estén bien–, pero en mi opinión no es la cuestión decisiva. El problema es si las circunstancias de la vida son fundamentales para nuestro camino humano, no solo como profesores, sino como hombres y mujeres que enseñan. Es el desafío ante el que nos encontramos todos. ¿Cómo puedo entrar en clase por la mañana, después de haber pasado el día anterior en medio de dificultades? Solo si vivo una experiencia, solo si encuentro lugares en donde pueda vivir de tal modo que todas las dificultades no definan mi yo, podré entrar en clase con una hipótesis de respuesta impresa en mi rostro. Y esto no depende de nadie más que de cada uno de nosotros; no podemos descargar en los demás esta responsabilidad, porque en cualquier situación siempre hay un yo que puede vivir la circunstancia de forma distinta. Esto define la propia grandeza, la propia dignidad como hombres. Todos deseáramos tener compañeros, colegas, estudiantes que nos ayudasen a vivir así. Por ello, si uno se encuentra con ellos en su camino, no puede dejar de estar agradecido; y si los chavales lo encuentran en clase, no podrán sino estar agradecidos.

Quisiera leer un pasaje de don Giussani que me parece que sintetiza cuanto hemos dicho: «El profesor no es un actor, no es un acróbata, ni es un instrumento, aunque sea vivo, de acción: es una persona. La fuente de la educación, de una comunicación de vida, la ayuda para desarrollar la vida, la da mi vida, no el hecho de ser profesor. [...] Seré educador si me comunico a mí mismo» (*Los jóvenes y el ideal. El desafío de la realidad*. Encuentro, Madrid 1996, p. 203).

TINO GIARDINA

En su experiencia como educador, como profesor, ¿cómo vive esta relación entre la disciplina y la realidad, entre educación y enseñanza? Precisamente porque se trata de una vida, ¿puede contarnos cómo vive este aspecto de la enseñanza?

JULIÁN CARRÓN

Pongo un ejemplo personal de esta vinculación entre enseñanza y experiencia. Durante años fui profesor de Introducción a la Sagrada Escritura. En la primera clase, tratando de explicar a los alumnos cómo introducirse en el estudio de una materia como la Biblia, les planteaba una pregunta: «En vuestra opinión, ¿cuál es el mejor modo de introducirse en el estudio de la Biblia?», porque cada uno, aunque no hubiera reflexionado demasiado sobre ello, tenía en el fondo una cierta idea de cómo debería introducirse en el estudio de cualquier cosa. Por tanto, el primer día de clase les hacía hablar a todos y escribía en la pizarra las respuestas de cada uno, por ejemplo: es necesario saber la fecha de la composición del libro en cuestión, hay que conocer los géneros literarios del texto, la métrica del verso, si es un poema o un salmo, en qué circunstancias fue escrito, la lengua. Después de hacer la lista, les decía: «Hagamos una verificación sencilla. Imaginad que os proponga un poema de amor y os dé todos los datos que habéis indicado para introducirse en el conocimiento y en la comprensión del texto: la métrica del verso, la fecha de composición, las circunstancias en que fue escrito, el vocabulario, por si existe alguna palabra que no conocéis; todo, todo». Entonces les desafiaba: «En vuestra opinión, uno que tiene todos estos datos, ¿es capaz de captar toda la densidad del poema?». No sé por qué misterio, cada vez los alumnos me decían: «No». «¿Por qué no? En vuestra opinión, ¿por qué no? ¿Por qué no, si os he dado todo lo que consideráis indispensable para comprender un texto?» (al margen del ejemplo, esto vale también para un texto griego, latino o de Leopardi). Porque había algo en la intuición de los alumnos que hacía que estuviese claro que el largo elenco de condiciones no era suficiente. En ese punto, seguía la clase preguntando: «Entonces, ¿qué es un poema?», justamente para ayudarles a comprender que sus respuestas no eran suficientes. «Un poema es la expresión literaria de una experiencia humana, por ejemplo, un amor. Uno ha vivido una cierta experiencia y quiere comunicarla; cuando tiene una genialidad literaria, la expresa en forma de poema. Entonces, para poder entender el poema es necesario descubrir la experiencia humana que hay detrás, hace falta una sintonía con la experiencia humana que hay detrás de la obra literaria». También ponía un ejemplo: «Imaginad que estáis atravesando un momento de malestar y de dificultad, estáis desorientados, no sabéis a dónde ir, estáis confusos; en un momento dado, después de varios intentos, llegáis a la conclusión de que estaría bien pedir ayuda. Ahora bien,

cuando uno está en esta situación no confía sus preocupaciones al primero que pasa por la calle, sino que busca a la persona adecuada, alguien de quien se pueda fiar, que pueda comprender de qué se trata, que pueda iluminar de verdad la situación y ofrecer alguna sugerencia para afrontarla». Y añadía: «Imagínate que identificas a esa persona y empiezas a hablar con ella; después de un rato te paras y le preguntas: “Pero, ¿me estás entendiendo?”. “Sí”, te dice el otro, y sin embargo tú te das cuenta de que no entiende, no te sientes comprendido, por sus reacciones te das cuenta de que no entiende». Por tanto, no existe una distancia insuperable entre un texto latino del siglo X y yo, no hay una distancia con el poema, sino un diálogo entre dos personas, como en el ejemplo que ponía.

Entonces, no es un problema de vocabulario o de lejanía del texto, sino de sintonía con la experiencia humana que emerge del texto. Y entonces preguntaba: «En tu opinión, ¿por qué no te entiende? La has elegido tú, es una persona de la que te fías, es maja, lo sabes también por otras cosas. Entonces, ¿qué falta? ¿Qué le falta para entenderte? ¿Por qué no comprende? Porque no basta, como muchas veces pensamos, la buena intención del que escucha, sus conocimientos, todo esto no basta. ¿Qué falta, entonces? Falta algo en el origen de la persona que escucha, es decir, falta una experiencia de la vida que le permita comprender tu experiencia. Si existe esta carencia en el origen, es imposible que pueda entenderte. De forma análoga, para poder comprender un texto no basta con tener todos los instrumentos técnicos, porque es necesario captar la experiencia humana que hay detrás de un poema, detrás de una expresión literaria o de una experiencia humana. ¿Y quién puede comprender la experiencia humana del otro? Solo quien se ha tomado en serio su propia experiencia humana; solo quien ha vivido, quien ha adquirido una familiaridad con lo humano, solo este puede entender. Por eso, amigos, lo primero no es estudiar hebreo, lo primero es vivir. Lo primero para comprender un poema es vivir una experiencia humana, porque solo quien tenga esta experiencia podrá comprenderlo sin reducir su contenido. Es evidente que cualquiera puede comprender algo de un poema de amor, pero si no ha tenido la experiencia de estar enamorado, lo podrá acoger evidentemente según su propia medida, *ad modum recipientis recipitur*, por tanto reduciendo la experiencia. ¿Por qué? Porque la vibración que uno advierte cuando está enamorado no se la transmite el poema. O está, y entonces me basta con un signo cualquiera para reconocerla en mí, porque la he vivido, porque he percibido cómo es la experiencia humana del amor, o bien no consigo entender esta experiencia».

De este modo, ponía a mis estudiantes en condiciones de darse cuenta de que para comprender hace falta vivir, porque no se puede separar el fenómeno de entender de la experiencia humana, sin la cual se me escapa incluso la densidad y la intensidad de las expresiones literarias más profundas. Es lo que sucede en la vida cotidiana: las experiencias más profundas se nos escapan porque muchas veces vivimos a nivel superficial o en la apariencia, y por eso no queda nada, todo es un desierto en las relaciones, todo es una incapacidad de vibrar ante la experiencia de otro.

Por eso les decía a mis alumnos: «Si esto sucede con una experiencia humana que está al alcance de todos como el amor, imaginad qué experiencia se necesita para comprender a los que dicen que han tenido experiencia de una relación con el Misterio presente en la historia, porque este es el testimonio que contiene la Biblia». Para poder entrar en ese texto, para poder comprender sin



reducirlo, se necesita la totalidad de una experiencia, es necesario que yo participe de un lugar presente en el que pueda hacer la misma experiencia que hicieron los protagonistas de la Biblia. Sin esta experiencia es imposible comprender.

Decir todo esto al enseñar la materia de estudio no significa hacer discursos abstractos al margen de la materia, sino ayudar a los estudiantes a comprender un texto en toda su densidad, ayudarles a descubrir que no bastan todos los instrumentos técnicos que podamos proporcionarles, porque comprender, conocer, es algo más, es más que todos nuestros conocimientos técnicos. Por eso una enseñanza reducida a instrumentos técnicos y a nociones que aprender ya no es una enseñanza, porque no permite conocer hasta el fondo, no da un conocimiento completo, real, de lo que comunico. En cualquier tipo de conocimiento está siempre presente todo –¡todo!–, el yo que conoce y el objeto que quiero conocer. Sin una actitud adecuada, como en cualquier caso siempre conozco algo, me creo que he conocido de verdad, pero en realidad estoy reduciendo el contenido de lo que creo conocer. Se me escapa el meollo, lo más interesante. Y si al enseñar se os escapa lo más interesante, ¿por qué deberían vuestros alumnos interesarse por vuestra materia? Esto no es un apéndice, no es como poner una boina sobre la materia que enseñáis, sino que es decisivo para atraer a los alumnos, es decisivo para despertar su atención, para despertar su interés, para despertar toda su capacidad de conocer. Y esto hace falta provocarlo. Hace falta que delante de los chicos haya un profesor que les provoque en este sentido.

Como decía don Giussani, la transmisión de un contenido se identifica con una experiencia que vive la persona. Por eso, la primera condición es que la síntesis se haya producido de antemano en la persona que quiere transmitir un cierto contenido. Es el concepto de generación: una persona genera algo si en ella se ha producido ya la síntesis. Dicho esto, está el tema de la atención que hay que prestar a la forma de transmisión. Pero la primera cuestión, lo repito, es que haya sucedido algo en nosotros, y entonces, mejor o peor, conseguiremos comunicarlo, transmitirlo. No se puede evitar que la «concepción» se haya producido en nosotros, porque al final nosotros transmitimos la vibración inefable y total que un texto –sea el que sea– ha producido en nosotros. En este proceso de conocimiento entra constantemente en juego todo, la totalidad del yo, porque no se puede separar una cosa de la otra. Lo veía claramente cuando, antes de ser profesor de Sagrada Escritura, daba clase en un instituto. Recuerdo que una vez, durante la clase de Religión, había empezado a hablar de los evangelios como fuente para conocer a Jesús. Acababa de escribir en la pizarra la palabra «evangelios» cuando un chaval levantó la mano: «No pensaré en serio que los evangelios nos permiten conocer a Jesús, porque fueron escritos por los cristianos. ¿Qué credibilidad pueden tener?». Como había añadido que él no era un ingenuo, yo respondí: «Es obvio que no eres un ingenuo. Por eso esta mañana, cuando tu madre te ha puesto delante el café con leche le has dicho: “Mamá, hasta que no certifiques que el café con leche no está envenenado no me lo bebo”». Recuerdo la reacción del chaval; levantó la mano y exclamó: «Pero ¿cómo puede decir estas cosas? ¡Vivo con mi madre desde hace dieciséis años!». «¡Ah! Entonces hay ocasiones en las que no es razonable tener una sospecha en la relación con la realidad». «Desde luego». «Entonces, ¿cuál es la diferencia entre la reacción ante la palabra “evangelios” y la reacción ante la taza de café con leche de tu madre esta mañana? ¿Cuál es la diferencia? Ambas son

provocaciones. Tú te has levantado sin saber lo que te esperaba en clase, sin saber que yo escribiría en la pizarra la palabra “evangelios”, que tú reaccionarías de ese modo y que yo te habría puesto el ejemplo del café con leche de tu madre. ¿Lo ves? Ante la palabra que he escrito has expresado una reacción de sospecha, pero ante el ejemplo que te he puesto no has podido dejar de reconocer que la actitud más crítica no es la de la sospecha; de hecho, esta mañana no has sospechado de tu madre. ¿Cuál es la diferencia?». Había sido él quien había centrado el punto, y yo se lo hice ver: «Como has dicho estupendamente, “vivo con mi madre desde hace dieciséis años”, por tanto no era razonable que tuvieses una sospecha porque tenías dieciséis años de razones, miles de razones por las que no podías sospechar de tu madre. ¿Cuál es, entonces, la diferencia entre tu madre y la palabra “evangelios”? Que con respecto a la palabra “evangelios” tú no tienes dieciséis años de convivencia con un hecho que te ayude a no sospechar. Sin esto, tendrías razón en sospechar; al faltar la posibilidad de una convivencia con un presente real que te convenza de la verdad de los evangelios, es inevitable que prevalezca esta sospecha; sin esta convivencia no podrás acceder a la verdad de lo que dicen los evangelios».

Podría seguir hablando de estas cosas hasta la media noche, porque es decisivo reconocer que en la educación se entrelazan constantemente la enseñanza de la disciplina, la posición del profesor y la actitud del chaval con respecto a la realidad, que hay que desafiar y educar continuamente. Sin esto no existe posibilidad de enseñar ni de que el chaval tenga la actitud justa para relacionarse de forma verdadera con la realidad y no solo a través de su propia imaginación o prejuicio. Esto es lo más fascinante para un educador, es decir, poder facilitar esta toma de conciencia a través de ejemplos sencillos. En lugar de hacer un discurso sobre la sospecha, sobre la inmoralidad de la sospecha, que habría resultado inútil, puse un ejemplo que hizo derrumbarse la ideología del alumno. ¡Un ejemplo! Esto forma parte de nuestra tarea. Cuando en medio del fragor de la batalla conseguimos poner ciertos ejemplos, comprobamos enseguida la eficacia que tienen sobre los estudiantes. Es la tarea apasionante de enseñar, a la que siempre estaré agradecido por todo lo que he aprendido en esta aventura, porque todos los malestares que pueda haber no son proporcionales a la aventura humana que uno vive consigo mismo, con los chicos, cualquiera que sea la situación en la que uno se encuentra, porque unos y otros tienen siempre la posibilidad de aprender.

TINO GIARDINA

Sería muy interesante ver cómo todo lo que nos ha contado sobre la Biblia sirve para un profesor de matemáticas o para un profesor de infantil. Será interesante desafiarnos a este nivel.

JULIÁN CARRÓN

Enseñar es siempre una relación con la realidad, con cualquier tipo de realidad, también con las matemáticas. Yo he puesto el ejemplo de la discusión sobre los evangelios porque me habéis pedido que hable de mi experiencia. Pero vale para cualquier materia.



TINO GIARDINA

He visto las miradas de algunos profesores de matemáticas que estaban llenos de preguntas a este respecto...

JULIÁN CARRÓN

¡Qué educación en las matemáticas hace falta para que lo que he dicho no valga solo para una clase sobre los evangelios! Muchas veces puede resultar difícil introducir a los estudiantes en las matemáticas por una abstracción demasiado grande por nuestra parte. Pensad en el desafío que representa esto para nosotros, para introducirnos en una forma de enseñar matemáticas que provoque y suscite el interés de los chicos.

TINO GIARDINA

Puede suceder que los sujetos adultos implicados en la aventura educativa vivan una experiencia de contraposición antes que de colaboración, por ejemplo padres y profesores, que se echan mutuamente la culpa de la situación de los chicos, o bien, como nos ha escrito un profesor, *se reduce todo a una colegialidad impuesta entre distintos sujetos extraños*. Pero el diez de mayo del año pasado el papa Francisco nos recordó en cambio que para educar a un chaval se necesita un pueblo.

¿Qué significa vivir hoy una unidad entre profesores, directores, familias y estudiantes que sea útil para sostener el crecimiento del niño, del joven, en la aventura del conocimiento?

Una segunda cuestión: ¿cuál es la contribución y las perspectivas de trabajo que ve para asociaciones como las nuestras, para las veinte o veinticinco asociaciones que están aquí por el bien de las generaciones futuras?

JULIÁN CARRÓN

En todas partes cuecen habas. Hace ya veinte años que dejé el mundo de la escuela, pero veo que los problemas siguen siendo los mismos. De hecho, cuando yo era director, una de las conversaciones que tenía con mis profesores tenía como objeto que sostenían que eran “solo” profesores, y que los problemas que no afectaban a la enseñanza eran de las familias. De este modo, se lavaban las manos. En cambio, yo desafiaba a mis profesores y colegas diciendo: «Imaginemos que sea como decís vosotros, que un chico tenga ciertos problemas en su familia y que, al venir a nuestra escuela, esté condenado a tener una mirada problemática; si vosotros tuvieseis un hijo marcado por una experiencia negativa en la familia, ¿os gustaría que encontrase en la escuela alguien que le mirara de forma distinta, os gustaría que pudiese hacer en la escuela un recorrido distinto, sin que todo se descargase en la familia?». Los chicos llegan a la escuela como llegan, no eligen ellos la familia en la que nacen, no eligen las dificultades que puede haber entre sus padres; y nosotros no nos podemos limitar a decir: «Pobrecillos, ¿qué podemos hacer?». Por el contrario, esta situación nos desafía a implicarnos en la escuela en la que estamos. Creo que todos lo podéis entender estupendamente, ¡no estoy descubriendo el Mediterráneo!



Diálogo con Julián Carrón
Bolonia, 11 octubre 2015

A pesar de la situación, todos deseamos y esperamos que, después de asistir durante años a la escuela, los chicos puedan ser ayudados a afrontar los desafíos de su vida. Por eso entiendo muy bien la imagen del pueblo que utiliza el Papa, porque realmente debemos mirar la realidad con una mirada unitaria que nos permita colaborar y no solo descargar las culpas unos sobre otros, los padres sobre los profesores, los profesores sobre los padres, los profesores y los padres sobre el sistema, etc. La premisa para esta colaboración es el deseo de todos de participar en la aventura de la educación: los profesores, los padres, todos los que están implicados en la escuela a nivel administrativo y los chicos, porque todos estamos en la misma barca y todos debemos tener la misma finalidad.

Debemos ser conscientes de que, puesto que tenemos que afrontar la misma situación, sería mejor participar juntos en esta aventura, en primer lugar por nosotros mismos. Si no es así, cada vez será más difícil vivir la tarea educativa. Por todo lo que hemos dicho hasta ahora, me parece que el primer elemento de esta colaboración es ayudarnos a una unidad de juicio sobre una situación que a veces requiere paciencia, acogiendo la contribución de todos los que participan en la vida de la escuela, de modo que se tengan presentes todos los factores. Antes que cualquier otra cosa, se trata de una colaboración para mirar, antes que para actuar, porque si conseguimos formarnos una imagen unitaria, una percepción completa de la realidad, podremos responder mejor a lo largo del proceso educativo. Esto nos introduce ya en la necesidad de un diálogo entre profesores, estudiantes, padres, estando cada uno llamado a señalar ese elemento que puede ayudar a ver todas las dimensiones del problema. Imaginad lo que significa esto, por ejemplo, para esos padres que a veces pueden no ser totalmente conscientes de la situación de sus hijos: que los profesores o el director les dediquen tiempo para ayudarles a comprender por qué la escuela toma una decisión y no otra, sitúa a los padres en condiciones de colaborar, implicándose en el proceso de la educación de los hijos. A veces puede parecer algo inútil, porque implicar a todos puede ralentizar el camino y parecer más complicado porque no se va tan rápido como desearíamos; pero si después tenemos que perder tiempo explicando a los padres ciertas decisiones que se han tomado, en vez de implicarles desde el principio, en realidad no ganamos tiempo. La implicación inicial de todos es una forma de esta colaboración.

Otro elemento de la colaboración son las tentativas –porque son siempre tentativas lo que hacemos en la relación con los demás–, las tentativas educativas que realizan los profesores compartiéndolas con los demás sujetos de la escuela, teniendo presentes todos los elementos en juego. Qué importante es, por ejemplo, que los profesores jóvenes que llegan a vuestras escuelas puedan encontrar un lugar en donde se lleve a cabo esta verificación constante de la enseñanza, en donde plantear preguntas sin sentirse juzgados, en donde puedan ser orientados para encontrar sugerencias por parte de personas que tienen mucha más experiencia a sus espaldas y que perciben las preguntas nuevas que tienen.

Todo este camino juntos no puede dejar de ser beneficioso para cada uno. En este contexto, el trabajo de las asociaciones es precioso. Os pido que no las reduzcaís solo al nivel de la representación, sino que hagáis de ellas lugares de compañía verdadera, de respuesta a los problemas reales, en donde se verifiquen constantemente las tentativas que se hacen



Diálogo con Julián Carrón
Bolonia, 11 octubre 2015

compartiendo y sosteniéndose recíprocamente, para poder colaborar cada vez más en esta aventura fascinante que es transmitir a nuestros chavales un gusto por la vida.

Gracias.

TINO GIARDINA

Gracias a usted por proponernos nuevamente lo fascinante que es la tarea de nuestro trabajo de profesores y del trabajo de los que viven la escuela en todos sus aspectos.

La escuela italiana está seguramente llena de personas que cada día tratan de vivir su compromiso dentro de ella por el bien de los chicos, pero la experiencia nos enseña que si uno se queda aislado este compromiso con la finalidad del propio trabajo decae con el tiempo o corre el riesgo de debilitarse, y acabamos rindiéndonos.

Por eso acogemos como invitación esta última sugerencia de Julián Carrón, porque la finalidad principal de nuestras asociaciones, a través de un trabajo común, es sostener y favorecer la libertad y la responsabilidad de cada persona dentro de su propio trabajo, respetando su naturaleza y su finalidad.

Por eso, más allá y antes que la tarea de representación, quisiéramos que nuestras asociaciones fuesen cada vez más lugares fundamentales para una confrontación, para un apoyo mutuo, para una maduración de la vida profesional de cada uno. Trabajar juntos es un valor para la persona que se adhiere a estas asociaciones y, al mismo tiempo, da comienzo a la construcción de un bien para todos partiendo incluso de las pequeñas cosas cotidianas.

La escuela, los jóvenes y la sociedad necesitan adultos que vivan su trabajo como protagonistas, con libertad y responsabilidad. Libertad y responsabilidad que deseamos estén también siempre en el horizonte de las decisiones políticas e institucionales. Resulta cada vez más necesario favorecer y facilitar la asunción de responsabilidad por parte de los que viven la escuela cada día, y también sostener la libertad de las familias a la hora de elegir la escuela para sus propios hijos.

Nosotros deseamos que lo que hemos escuchado hoy pueda ser el principio de un diálogo, de un encuentro –cada uno desde lo específico de su trabajo y de su tarea– con todos aquellos que viven este desafío de la educación en la escuela, para podernos ayudar y enriquecer mutuamente.

Video y texto del diálogo disponible en www.insegnareoggi.org