

January 2012

## ¿Cuál es el papel de la Universidad: ofrecer valores o formar trabajadores? Reflexiones desde la pedagogía lasallista

Hermano Pedro María Gil Larrañaga, Fsc.  
*Universidad de Salamanca y Deusto*, pedrogil@lasalle.es

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

---

### Citación recomendada

Gil Larrañaga, Fsc., H. (2012). ¿Cuál es el papel de la Universidad: ofrecer valores o formar trabajadores? Reflexiones desde la pedagogía lasallista. *Revista de la Universidad de La Salle*, (57), 13-49.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# ¿Cuál es el papel de la Universidad: ofrecer valores o formar trabajadores?

Reflexiones desde la pedagogía lasallista

Hermano Pedro María Gil Larrañaga, Fsc.\*

## ■ Resumen

El presente texto trata de responder a la pregunta que propone el título, a partir de recordar la relación entre educación y funcionariado, y la separación entre valores y trabajo. A partir de ahí, se hace una releitura no funcional de los ejes que constituyeron la escuela lasallista y que permitieron en un tiempo superar la disyuntiva. La respuesta de conjunto se inscribe más en el terreno del diseño de la institución que en el de la tecnología educativa. Toda la reflexión se orienta desde la primera configuración del hecho lasallista, es decir, desde el nacimiento de la escuela popular moderna. Pretende así hacer un estudio de doble dirección: la viabilidad actual de la primera definición y el discernimiento y la prospectiva de nuestra realidad desde aquella definición. Todo ello desde una lectura del horizonte universitario.

**Palabras clave:** pensamiento lasallista, pedagogía lasallista, desafíos de la educación, formación universitaria lasallista.

\* Doctor en Teología de la Educación; especializado en Educación y Animación Social, y en Historia y Teología del Religioso Educador. Docente, Universidad de Salamanca y Deusto. Correo electrónico: pedrogil@lasalle.es.

Dos siglos después de que apareciera en Occidente el modelo funcionarial en la animación de la educación, podemos imaginar para entenderlo, un combinado del Leviathan de Hobbes con el naufrago de Delibes, el superpoder universal y su víctima. Porque hay algo o mucho de ello, por eso se puede pensar en alternativas educativas de otro modo impensables, como las de valores o trabajo. De 1800 a hoy, casi como una broma macabra, su aspecto habría ido consolidándose en algo semejante al monolito de *Una odisea del espacio...*

Un monolito que suscita entre extrañeza y miedo, insignificancia y respeto: el modelo funcionarial presenta una limitación que convierte su servicio en contradictorio. En efecto, al encerrarse dentro de los límites del horario y de la especialización, deja fuera todo lo demás, tenga sentido o no. Así, el ciudadano que se acoge al servicio acaba siempre como el naufrago de Delibes: más y más prisionero de aquello que cree estar solucionando con alternativas como esta. Es la contradicción o el sobreprecio que Hobbes puso en el nombre de su construcción social: *Leviathan* no significa precisamente liberación o felicidad, sino poder, volumen, eficacia, cantidad.

Desde que el maestro fue poco a poco vistiéndose de funcionario, la escuela creció y se universalizó. Adquirió una calidad que antes no había tenido. A la vez, sin embargo, fue encogiéndose en torno a los límites de lo "formal". Fue resultando una institución cada vez más autónoma, impermeable, desligada de la sociedad a la que sirve, eficaz en cuanto a los cómo, insignificante en los porqués. Por eso, puesto que las referencias al exterior, al contexto, a las personas o a las instituciones son el lugar donde tiene sentido el discurso de la moral, la ética o los valores, una escuela así debe necesariamente vivir sin valor. Debe reducir toda trascendencia a utilidad, un ámbito en el que la trascendencia deja de serlo: todo se queda en proyección de uno mismo a su alrededor, cálculo de rentabilidad, supervivencia. Cuidará de otras cosas, no de la formación en valores.

Cuando el funcionariado ocupa el alma de la educación, expulsa lo vocacional, la responsabilidad, la fidelidad, la socialidad del proyecto, la integralidad de la relación social. Acaba en un mundo tan absurdo con los gruñidos de los orangutanes ante el monolito de la película de Kubrick. Dicho con todo respeto y

con gran tristeza: ese monolito es la escuela de los funcionarios; lleno de movimiento en su interior pero absoluta y absurdamente impenetrable para sus espectadores. Sus invisibles habitantes se van haciendo incapaces de responder a nuestra cuestión hasta que ni se les ocurre plantearse.

\*\*\*

Respecto de todo esto, dentro del mundo de la educación en general, la Universidad presenta una situación significativa: es el ámbito educativo en el que puede hallarse tanto la mayor como la menor dificultad para superar los límites de la hipotética disyuntiva. En lo relativo al funcionariado, tanto su exasperación como su redefinición.

La Universidad, en efecto, es el espacio en donde las ciencias y el poder parecen estar más cercanos, tanto que desde esta se puede mirar con cierta suficiencia los niveles inferiores de la educación, forzados a administrar un saber que no han construido. En la Universidad, al tratarse en principio del lugar donde se formulan máximamente los saberes y se da nombre a las cosas de la vida, el administrador del saber queda revestido de un halo de autoridad que no le hace muy apto para el diálogo. Es muchas veces una institución “de arriba hacia abajo”, casi sin retroalimentación. En ese sentido, puede vivir más atenta a limpiar su gramática que a escuchar la que emplea la sociedad.

Por otro lado, sin embargo, precisamente por tratarse de situaciones en las que se va elaborando la ciencia, la Universidad no está limitada en principio por ningún programa. Vive para conocer, investigar, proponer. Vive para ponerle nombre a la vida, y en ese quehacer, descubre constantemente que los saberes no son ajenos a las esperanzas de los pueblos porque nacen de estas. Al descubrirlo, la Universidad sabe o debe saber que no hay saber sin esperanza, o ciencias sin ética ni trabajo sin valores, que viene a ser lo mismo. La experimentación o la verificación de los conceptos ya no se harán solamente en el laboratorio universitario.

Así las cosas, a la Universidad le puede ocurrir que sea el “no va más” del funcionariado o lo contrario. Le puede ocurrir que acierte a caer en la cuenta

de que en realidad es el único ámbito donde pueden crearse los programas y los saberes, de modo que goza de la libertad de inventar y servir según un proyecto social que hace suyo. Le puede ocurrir, también, que se centre más en perpetuarse sofisticando lo que un día se inventó, y entonces pase a servirse solo a sí misma.

Por eso es muy pertinente hacer en la Universidad una especie de auditoría más o menos periódica sobre si vive preocupada por entregar títulos de capacidad para un trabajo o si realmente forma en valores. Y, ya en esta labor, sobre si puede hacer otra cosa que la que hace.

En esa reflexión no podrá olvidarse que, desde este punto de interés, son los maestros la parte más importante de la Universidad. Y que entre ellos hay quienes dedican su vida profesional en exclusiva al quehacer universitario en un mismo establecimiento; pero, a la vez, otros que, aun dedicando a este quehacer toda su profesionalidad, lo hacen participando en diversos y distantes equipos de trabajo, comprometidos tal vez en otro centro educativo. La dedicación es fundamental a la hora de plantear el tema del funcionariado o la superación de todas las dificultades. Siendo la que es, perderíamos el tiempo soñando si lo olvidáramos, en nuestro caso. Claro que, al mismo tiempo, si no es para desarrollar un proyecto propio, ¿cómo se justifica una Universidad como la nuestra?

\*\*\*

Cada escuela, como cada facultad o cada maestra, puede buscar ayudas en la tarea de esta auditoría en el mundo de las ciencias sociales en general y pedagógicas en particular. En nuestro caso, contamos con una referencia de tradición más o menos familiar que nos permite dar mayor realismo a esta tarea: el lasallismo. Propongo utilizarla en este comentario para la verificación de lo que hoy podemos entender con ese término, como para llegar a una mayor claridad sobre el diseño general de la Universidad. Es una reflexión doble o recíproca, que ha de situarse con cuidado. Veamos, si no, este, a modo de silogismo interesado, que vale como aclaración de términos:

- El lasallismo no nació como tal: nació como escuela cristiana.

- La escuela cristiana no nació como tal: nació como escuela popular moderna.
- El lasallismo, por tanto, nació como escuela popular moderna.

Puede parecer un tanto alambicado este juego de distingos, pero no lo es. Basta con preguntarse, aceptando inicialmente la validez de estas afirmaciones, en qué medida pueden ser verdad.

La primera proposición —la relación entre lasallismo y escuela cristiana— es evidente: la primera comunidad lasallista no estableció escuelas lasallistas sino escuelas cristianas. No quisieron hacer otra cosa. Con el paso de los siglos, a medida que su institución fue haciéndose una tradición o una manera de vivir la escuela cristiana, empezaron a llamarse *lasallistas*. Lógicamente, no hay problema en hacerlo, salvo cuando de puro utilizar el adjetivo familiar se olvida el sustantivo fundador. Entonces, no se es ni una cosa ni otra, y cuesta mucho auditar de verdad la vida diaria de la institución.

La segunda afirmación —escuela cristiana y escuela popular moderna— puede parecer más chocante, pero tampoco es difícil de comprender. Lo entendemos al formular esta pregunta: ¿puede decirse que lo que nacía conscientemente como escuela cristiana era de hecho la escuela popular de los tiempos modernos? Sí y es muy difícil negarlo. Y también en este caso se percibe enseguida la luz que viene de esa relación, a menos que no seamos capaces de aceptar el distingo de que una cosa suele ser la que pretendemos como institución y otra la que esa institución es en realidad, vista desde las dimensiones de la historia.

Al aceptar de ese modo nuestro razonamiento, encontramos que no es ninguna exageración afirmar que en las primeras fórmulas lasallistas se contiene un sistema de criterios que nos permite primero analizar y luego superar la contradicción entre valores y trabajo o entre funcionariado y educación.

Leer la primera tradición lasallista permite entender el nacimiento de la escuela popular moderna y la raíz de toda la renovación educativa moderna posterior (recordemos que, así como en el siglo XVIII no hay en toda Europa una *Universidad* digna de ese nombre o al menos según el modelo de las que nacerían

un siglo después, sí existe ya la escuela popular del futuro: la renovación del diseño, en este caso, empezó por abajo...). Y desde luego, nos permite discernir si lo que hoy llamamos *lasallista* es capaz de superar la posible distancia entre educar para la vida y formar para el trabajo.

### **Las raíces de la alternativa. De dónde viene y qué significa para nuestro discurso la presencia del funcionariado en la educación**

#### **Contra distingos interesados**

Para vivir o para trabajar: hoy en día, cuando la formación de una persona requiere la posesión de muchos datos, nos es difícil imaginar un tiempo en que el alma de la escuela no fueran los datos. Nos cuesta pensar como educación un espacio donde se pretendiera otra cosa. Diríamos que eso otro es más bien incumbencia de otras instituciones, como la familia, la Iglesia o los círculos sociales. Diríamos que la escuela está para la capacitación profesional, las destrezas y la eficacia. Por esa vía llegaríamos incluso a decir que la escuela no está para los valores, sino para garantizar contratos de trabajo...

Incómodos ante esa posible derivación, acudimos enseguida al distingo entre escuela y educación. Así, adjudicamos la formación para la vida a la "educación" y la formación para el trabajo a la "escuela". Es un distingo fácil y común que remite a responsabilidades más allá de la así llamada *escuela*. Con esta idea parece resolverse nuestra perplejidad sobre si al principio la escuela era para la vida o para el trabajo, para los valores o para las destrezas. En esa presunta lógica dictaminamos que hasta la modernidad, en realidad no se trataba de escuela, sino de formación. Y, entonces, sí: aceptamos que aunque la educación hubiera nacido para la vida, nuestra escuela no tiene tanto que ver con esta cuanto con el trabajo. Según esto, aquello que le correspondía a la educación, corresponde hoy a otros ámbitos diferentes a la escuela.

Es el distingo ("antes escuela era una cosa; ahora tiene que ser otra. Es lo que hay"), y muchos lo usan. Pero no hay proporción entre su uso y su verdad. No hay proporción entre las veces que lo esgrimimos para nuestras auditorías particulares de los centros educativos y la parte de verdad que hay en el juego

escuela-educación tal como lo aplicamos. Es un distingo interesado, ideológico y simplista. Lo entiende cualquiera que proyecte sobre este todo lo que las sociedades modernas han vivido en su institucionalización desde el siglo XVIII: una historia de dinámicas explotadoras del mundo, tímidamente acompañada y muchas veces disfrazada de principios humanistas. Por eso, no es verdaderamente útil a la hora de dictaminar qué es propio de qué, entre la educación, la vida y el trabajo.

### **Dos objetivos y una paradoja que desaparece ante los pobres**

En el nacimiento de la escuela lasallista y de la escuela moderna en general, contemplamos una paradoja llena de sugerencias: nace con el propósito de iniciación en el misterio de la vida y se dedica a cultivar la lógica instrumental. La paradoja está en la distinta o contraria índole de cada uno de los dos ejes: por un lado, la aceptación de la trascendencia; por el otro, la entrega a la inmanencia.

La escuela moderna nace a mediados del siglo XVII con un carácter claramente confesional o partidista: surge para que las nuevas generaciones sepan situarse ante la vida y la sociedad, y de ese modo llevar una vida digna, en la que vayan de la mano el conocimiento de las cosas y el de Dios. No es una iniciativa de la administración social, por la sencilla razón de que no existe. Responde a un criterio de evangelización o de caridad y respeto cristianos. Por eso, debe orientarse dentro de un universo en el que la trascendencia da sentido a todo, de modo que en sus objetivos figura siempre la aceptación de que una de las dimensiones de la vida no puede ser dominada por la persona, sino asumida, aceptada.

La paradoja está en que ese propósito o naturaleza de iniciación en el misterio que es la vida se desarrolla en programas o en procesos que cada vez más van asumiendo la lógica organizadora e instrumental. La vida, ese gran lugar del misterio, ha de ser considerada desde el punto de vista de su cognoscibilidad y su organizabilidad. Ese gran lugar del misterio tiene una dimensión cognoscible y dominable: llegar a esta será el camino para vivirla con dignidad, caridad y fe. Así las cosas, el razonamiento se hace simultáneamente puerta a los saberes y puerta a Dios.



En los iniciadores de la escuela moderna ocurre que vienen todos de un tiempo anterior mientras viven en otro distinto. Por lo primero, consideran su proyecto como parte de un plan de humanización guiado en último término por la religión. Pretenden, en ese sentido, evangelizar. Pero pertenecen a un mundo en el que ya no se consideran las cosas como un todo vivo e inalcanzable, sino como un mecanismo de relojería, en la expresión de Kepler, él mismo astrónomo y ministro evangélico. La realidad no está solo para aceptarse tal como la recibimos, sino para que la comprendamos y la intervengamos.

Es el sentido profundo de la gran secularización que llegó al mundo con la modernidad (o viceversa): no se negaba la trascendencia sino que se afirmaba el sentido del presente. Por eso, con la modernidad, las distintas confesiones cristianas de Europa acabaron entendiendo que su compromiso con Dios suponía su compromiso con determinados ámbitos de lo social. El apostolado y el Evangelio se hacían, tal vez, profanos.

Sobre esa paradoja sustancial, los hechos les impusieron enseguida otra: la injusticia de la situación de amplias capas de la sociedad. La pobreza, en efecto, impuso a su proyecto prisas o plazos de eficacia que les obligaron a entregarse a una organización más eficaz que contemplativa, más rigurosa que serena. Debieron extender una visión de la vida y de la religión que Europa necesitaba, pero, a la vez, teniendo en cuenta la situación de la mayor parte de Europa, víctima de una estructura social de extrema pobreza. Sabían que sin un bienestar mínimo, el *Evangelio* o la *humanidad* eran términos fútiles, incapaces de animar ningún proyecto duradero.

Ocurría, entonces, como ocurre hoy y siempre, que la vanguardia de la historia estaba en sus márgenes. Allí es donde los modelos sociales encuentran sus propios límites, que es un eufemismo para decir su agotamiento o incluso su fracaso. Los márgenes muestran siempre a una sociedad hasta donde llegan sus posibilidades o el sentido de sus instituciones. Donde fracasan o adonde sencillamente no llegan, la sociedad encuentra siempre el reto de lo nuevo, de lo desconocido, del progreso en suma.

Los márgenes son el hábitat de los pobres. Por eso, ellos son siempre el banco de pruebas de la historia, y es al intervenir ante ellos como la sociedad garantiza la verdad y la viabilidad de sus sistemas. Porque no está garantizada ni una ni otra por el hecho de que funcionen en el centro, allí donde la población tiene recursos para suplir las deficiencias del modelo: este solo se muestra en su real naturaleza donde ha de funcionar por sí mismo o casi. Y eso es siempre en los márgenes, es decir, ante los pobres.

En consecuencia, la historia llevó a instituciones educativas como la lasallista a plantarse con fuerza en estos medios, allá por el comienzo de la modernidad. Estas seguramente no lo percibían, porque venían, como repetimos, de un pasado o de un propósito más evangelizador que de progreso, pero habían de cumplir lo primero comprometiéndose en lo segundo. Allí donde estos principios se implantaron encontraron la fuente común de todos los evangelios y del progreso. No había distancia entre valores y trabajo. Por eso no se habría entendido nuestra pregunta.

### **De la "ética protestante" a los ministerios de educación**

Las dinámicas sociales los llevaron muy pronto —pongamos que ya para 1730— a encontrar un equilibrio o síntesis en torno a lo que después se llamó la ética protestante, que de un modo u otro compartía casi toda la Europa cristiana desde dos siglos antes.

Para este modo de entender la vida y la sociedad, las personas están en este mundo para entregarse a su construcción, y de esa forma garantizarse a la vez el bienestar temporal y la salvación eterna. La entrega a este mundo es el destino o la vocación en la que nos llama Dios para que con nuestro compromiso mostremos su misericordia y merezcamos participar en la salvación. Este mundo, pues, no es un lugar de sufrimiento o de comportamiento neutral, sino que tiene un valor específico: gracias a su mejoramiento y al bienestar conseguido, nos hacemos aptos para llegar al otro. El trabajo es cosa buena y no una maldición, castigo del pecado (como se suponía entendían los católicos).

En ese espíritu se da una alianza o síntesis muy clara entre la capacitación para el trabajo y la formación en los valores: solo determinados valores garantizan que la entrega a este mundo pueda llevar a recibirlo como vocación de Dios y disposición para el mundo definitivo. Para la escuela y la educación en general del siglo XVIII, no hay yuxtaposición entre la entrega a un trabajo y la relación con Dios, es decir, entre la capacitación para el dominio de la lógica instrumental y los valores.

Para el siglo XVIII, decimos, y podemos añadir que para buena parte del XIX: vistos desde los nuestros, tiempos difíciles, de grandes movimientos de población, novedades tecnológicas y difusión de ideales políticos igualitarios. Fueron seguramente tiempos para el esfuerzo más que para el bienestar, al menos en las masas sociales. Cuando cambiaran, cuando también a las masas fuera llegando el bienestar, aquel equilibrio entre valores y trabajo, en educación, se vendría abajo. A escala no ya histórica, sino local, es algo que se ha repetido una y otra vez en muchas sociedades...

La situación se mantendrá mientras no se difunda el rasgo específico del siglo XIX en el mundo de la educación: la presencia de una administración social que lo organiza y casi siempre gestiona todo. Aquí sí empiezan los problemas: en la incompatibilidad entre la ética protestante y el funcionariado. En un caso, los valores; en el otro, el trabajo (o al menos un modo de realizarlo).

Con el siglo XIX la educación vive otra fase de la perplejidad o la posible contradicción entre valores y trabajo: la administración educativa nace de la clase burguesa, ilustrada y seguidora en líneas generales de la ética protestante. Pero, a la vez, con su entrega a una difusión universal de la organización y el control de los proyectos educativos, acaba negando las premisas de las que partió. En efecto, para finales del siglo XIX, es evidente que las instituciones educativas han llegado a la contradicción de profesar un corpus de valores o modelo ético que su funcionamiento diario y su estructura general contradicen hasta anular. Los burgueses se han hecho capitalistas. La escuela popular está a su servicio.

En este caso lo paradójico de la situación estaba ya contenido en la contradicción o la dialéctica iniciales: la administración burguesa se movía desde los

imperativos éticos heredados del siglo XVIII, y a la vez buscaba horizontes de rentabilidad más y más amplios, que pronto llevarían a convertir el esfuerzo organizativo en explotación y colonialismo.

En realidad, a finales del siglo XIX y principios del XX, las instituciones educativas reflejan las limitaciones y los logros del conjunto de la sociedad occidental. Toda la sociedad, en efecto, siente que está siendo animada por modelos sociales en los que reina la esquizofrenia de profesar un modelo de valor que luego la sociedad y sus instituciones no viven. Es el terrible diagnóstico que, por citar solo a uno de sus valedores, Max Weber señalaba en el primer tercio del siglo XX en sus estudios sobre el tema y el espíritu del capitalismo. La entrega al desarrollo había llevado no solo a la explotación por la explotación sino, sobre todo, al vacío moral de la opresión y la injusticia. No era solo la naturaleza el lugar de la explotación de la racionalidad burguesa, sino principalmente la población, los seres humanos. Se había llegado así a una situación en la que el credo de los valores de las instituciones educativas construía inexorablemente su propia muerte. El mundo de la ética y de los valores acababa siendo víctima de la racionalidad instrumental.

En la raíz de todo habíamos pasado de aquel primer movimiento secularizador a la banalización del secularismo, de las declaraciones de Westfalia en 1648 (La Salle nacería tres años después) a la muerte del hombre de Nietzsche (cuatro años después de su fallecimiento los Hermanos serían expulsados de Francia). Ante ese panorama y sus dinámicas, en la educación ya tiene sentido la pregunta sobre la escuela, los valores y el trabajo.

### **Desarrollo científico y perplejidades en su legitimación**

Como analizaron en su día los autores de la primera escuela de Fráncfort, esta situación daría lugar al caos en el que vivió el mundo en la primera mitad del siglo XX. El caos o el hundimiento de todos sus sistemas legitimadores se debió a su propio vacío. La explotación laboral y económica había acabado con sus valores iniciales y necesitaban modelos nuevos de valor para construir futuro.

Así nacieron todas las modalidades de pedagogía o educación más o menos fascista, corporativa, de los valores, existencial... Toda la renovación educativa que conocemos desde las primeras décadas del siglo pasado —a un lado y a otro de la Segunda Guerra, según la ideología política de los distintos Estados— testimonia la necesidad de dar con institucionalizaciones de lo educativo orientadas desde un credo, desde un modelo de vida, desde un valor a fin de cuentas.

También, en este caso, como dos siglos atrás, los pueblos, ahora ya de todo el mundo, contaron con una circunstancia específica que permitió establecer alianzas de otro modo imposibles: la necesidad de encontrar niveles de bienestar que garantizaran a todas las sociedades del mundo una convivencia pacífica y democrática. Otra vez los pobres, los márgenes. Se necesitaba extender el bienestar nivelando al conjunto de los pueblos, de modo que no fueran posibles las flagrantes diferencias o las dramáticas disparidades que habían llevado a medio siglo de convulsiones mortíferas. Mientras eso se consiguiera, las instituciones sociales estarían dispuestas a aceptar una coexistencia entre la lógica instrumental y los valores, que de otro modo no sería posible.

Así ocurrió durante dos o tres décadas más en el corazón del siglo. Por todas partes surgieron con fuerza las enseñanzas profesionales. Durante una generación más o menos, todos los países del mundo vivieron una alianza en sus instituciones educativas entre capacitar para el trabajo y formar en los valores. A partir de los setenta, sin embargo, todo fue viniéndose abajo: era evidente, como cincuenta u ochenta años antes, que los resultados de aquella alianza no conseguían un desarrollo coherente y justo del mundo, sino que incrementaban la explotación de unos sectores sobre otros. Era el reflejo necesario del fracaso de las premisas de Bretton Woods (1944-1948) y sus instituciones para el bienestar mundial.

En aquellos días, las instituciones educativas o bien se hundieron o bien pasaron a estructurarse en torno a nuevos códigos éticos. Todavía pervivieron durante un tiempo los modelos educativos orientados hacia modelos más o menos sociales o socialistas, pero en líneas generales, la renovación de la pedagogía vino por la aparición de otros modelos en la vida de relación.

Así fueron apareciendo nuevas alianzas entre el trabajo y la educación cuando se los hacía confluír en la pertenencia o la relación de unas personas con otras, en modelos que se llamaron *relacionales* o *institucionales*. La alianza entre la educación para la vida y la capacitación para el trabajo se establecía en torno a modelos de convivencia más que de desarrollo económico.

Como una de sus modalidades, que muy pronto iba a superarla, apareció después el modelo ecológico en todas sus variables. Suponía llevar la referencia de la vida de relación más allá de las personas e incluso de las sociedades...

### **La responsabilidad de los nuevos diseños institucionales**

En valores o para el trabajo: es la enorme perplejidad interna o estructural que padecen hoy tanto la educación como las instituciones educativas. Refleja la gran cuestión de su objetivo o de su sentido, es decir, del quehacer diario, de la inclusión efectiva entre las instituciones de la animación social, de su propia dignidad o relevancia humanas.

Pero muestra igualmente el contexto en el que se inscribe la otra gran perplejidad de la educación o, sobre todo, de las instituciones educativas: quién ha de ser responsable de su diseño y de su gestión. En efecto, las referencias anteriores no pueden darse por enunciadas sin recordar que se inscriben en un contexto que a veces se califica como el *desmantelamiento de la sociedad del bienestar*. Una cosa es la definición de la institución y otra su sostenimiento. De lo estructural a lo institucional: sin las dos perspectivas, nuestro discurso es insostenible.

En lo que respecta a la educación, la llamada *sociedad del bienestar* comenzó a principios del siglo XIX con la asunción por parte de los gobiernos de Europa de que les incumbía la responsabilidad de la educación o de la formación completa de las personas en la sociedad. Así nacieron los ministerios correspondientes, que aportarían no solo la garantía social máxima sino la gestión de las instituciones garantizadas.

Este modelo fue extendiéndose por todo el mundo y albergó en su interior una red de instituciones educativas que se diversificaba según la gestión de las

instituciones por parte de la administración más o menos directa o inmediata. La gestión, además de la garantía, es indiscutible en todos los casos por cuanto las distintas formas de auditoría (de programas, de recursos económicos, etcétera) son universales, trátase de instituciones de iniciativa administrativa o iniciativa social. En este sentido, la educación refleja o reproduce el diseño social integral que a comienzos del siglo XX acabó consolidándose con la apelación a la *sociedad del bienestar*.

Con la emergencia del nuevo modelo de Estado, resultante de la globalización económica que vivimos, todo el sistema se ha tambaleado de tal modo que afecta totalmente nuestro discurso sobre valores o trabajo. Con malicia, esta situación se presenta como el hundimiento del Estado de bienestar, cuando debía presentarse como el de un modelo de dicho Estado.

Sin ir a otros ámbitos más operativos, en esta reflexión señalamos que esta deriva del Estado de bienestar hacia otra situación, está suponiendo un importante recorte en los objetivos de la educación. Al debilitarse el sentido integral de su ubicación social, se debilita igualmente el sentido de los saberes o de cuanto en esta se propone. Y al debilitamiento de la socialidad de la institución le corresponde otro en relación con la naturaleza de las ciencias y de las acciones presuntamente educativas: por lógica tenderán a ser más utilitarias que personales, llevando así al vaciamiento del valor en cuanto proponen las instituciones correspondientes. Es la significativa situación de garantizar el acceso a un puesto de trabajo pero no a su sentido.

Por esto decimos que la perplejidad de la educación ante el valor nos remite a la elaboración de un modelo social nuevo de institución educativa que va desde sus programas hasta los perfiles profesionales de sus responsables, pasando por su sistema de financiación. Se desprende de este camino de dos siglos: emergencia del funcionariado, desarrollo y éxito, perplejidad.

### **De los desafíos técnicos a los desafíos de adaptación**

Recientemente las ciencias sociales han plasmado la intención de este discurso en un distingo muy pertinente para nuestra reflexión. Entienden que el camino

de nuestras instituciones educativas las enfrenta hoy a dos tipos de desafío: técnico y de adaptación, diferentes por su alcance, sectorial o integral, en la institución educativa.

Modificar elementos o modificar el conjunto: desde hace al menos quince años, diversos autores lo vienen nombrando en una consideración de las instituciones sociales de carácter renovador o alternativo, y de un modo u otro todos lo hemos ido conociendo y teniendo en cuenta recientemente. Viene muy bien recordarlo para completar el escenario al que nos estamos refiriendo y plantar en él nuestros actores, a quienes hemos rescrito su papel.

A juicio de los especialistas en renovación institucional, los desafíos técnicos son una constante de todo tiempo y presentan problemas y soluciones puntuales, que reflejan las sucesivas modificaciones específicas del entorno social. En todo momento de la historia pueden surgir cuestiones que nadie había calculado y fuerzan a inventar respuestas. Los desafíos de adaptación, en cambio, tienen pretensión integral, total, afectan al conjunto de la institución: solo surgen cuando las cuestiones no se refieren a los cómo sino a los porqués. Estos desafíos, de carácter integral, únicamente aparecen en momentos de cambio de época, de ciclo social o cultural, como el nuestro.

Las instituciones educativas han conocido este tipo de desafíos por lo menos dos veces en estos cuatro siglos. La primera, en el momento de definir y establecer una alianza nueva entre saberes y emancipación personal. La segunda, en el tiempo de constituirse en red, es decir, dentro de una gran organización de pretensiones estatales. La primera ocurrió y se resolvió prácticamente en el siglo XVII, con la invención de la escuela popular moderna; la segunda, a medida que los Estados iban proponiéndose una organización así, es decir, a partir del siglo XIX, y se resolvió con la instalación de los ministerios de educación. Ahora mismo, ante el hundimiento del modelo más reciente del Estado de bienestar y la eclosión de lo universal, se presenta de nuevo como el gran desafío de adaptación: plantea a la vez el sentido de aquella primera alianza entre la ciencia y la vida y la necesidad de un sistema que respete a la vez la novedad cultural y la responsabilidad ecológica, la diversidad y la pertenencia universales.



La coyuntura es magnífica, como conocemos todos, al margen de si nos atrae o nos repele su grandeza. Es la ocasión de abrir un gran ciclo nuevo de institucionalización social, semejante al que se fue estableciendo entre mediados del siglo XVII y mediados del XVIII, y acabó con un nuevo contrato social, es decir, con una estructuración de la sociedad que el mundo no había conocido nunca.

Para nosotros, en el mundo de lo educativo —y más aún en medios universitarios y con un proyecto confesional—, es la gran ocasión de rediseñar nuestras instituciones y nuestros establecimientos, asumiendo la doble necesidad de sentido: el inmediato, operativo, que se cifra en capacidad para trabajar, y el mediato o incluso último, que necesita dar valor a la vida y orientarla hacia objetivos verdaderamente elevados.

Contamos con un *handicap* o con un estímulo nuevo, según se mire: los desafíos técnicos de nuestra época no tienen par en los conocidos hasta ahora. Por un lado, nos es muy fácil creer en la magnitud de la tarea, habida cuenta de la enorme variedad y ampliación de los conocimientos técnicos requeridos para vivir y trabajar hoy. Pero a la vez, esa misma magnitud puede actuar en sentido contrario al dejarnos tan abrumados y tan absorbidos por lo inmediato que abduquemos de lo último.

Lo que ciertamente no podemos permitirnos es el autoengaño suicida de tratar los desafíos de adaptación como si fueran desafíos técnicos. Por ejemplo, reducir la propia identidad a organización eficaz. Es una de las formas más frecuentes de esta confusión de desafíos. Así, cuando a juicio de sus rectores, una universidad debe ponerse al día y conectar con la realidad, se la lleva a los terrenos de la mejor organización, la más sofisticada, controlada, evaluable, mostrable. Se imagina que, viviendo en la sociedad que vive, su mejor servicio es mostrarse capaz de un nivel de organización al que las demás no llegan. En otros casos, la respuesta técnica es el incremento de la cantidad de datos mínimos o el endurecimiento de las barreras de paso de un nivel a otro...

No hace falta seguir: si bien es cierto que necesitamos mejorar y mucho en la organización de conjuntos o de sistemas, también lo es que la organización en sí misma es ciega, no lleva a nada. La pertenencia o la comunidad son otra cosa.

Por eso, reducir el desafío de adaptación a respuestas organizativas puede ser reaccionario (en algún caso, si nos permitimos una media broma, es incluso ocasión de masoquismo).

En nuestro caso, como se decía en 1968, el criterio del realismo es pretender lo imposible. Por eso, por ejemplo, el desafío de los valores requiere más que determinadas campañas, jornadas o días universales. Requiere *reconcebir* el diseño educativo de modo que el valor esté ya inscrito en el código científico de tal programa, o en el sistema administrativo de la actualización del profesorado, o en el sistema de diversificación económica de su funcionamiento. Así entramos en la relectura de los ejes fundamentales del proyecto educativo lasallista, que tiene el doble cometido de formar en valores y para el trabajo.

## **El futuro posible: más allá de la alternativa. Cinco pistas para el análisis y la prospectiva**

### **La fórmula de aquella escuela popular**

Ahora, tras este conjunto de signos en el itinerario de la institución educativa, podemos matizar la frase "De dónde viene y qué significa para nuestro discurso la presencia del funcionariado en la educación" sobre qué fue primero: la escuela para la vida o la escuela para el trabajo. Y deberemos utilizar aquella óptica institucional que nos avisa de que una cosa son los planteamientos conscientes de las instituciones y otra, tal vez, su real función social o su papel en la historia.

Parece que la escuela, lasallista o popular moderna en general, nació con un objetivo muy claro, en relación con nuestra reflexión: no para la preparación para el trabajo, sino para la inserción social leída desde el Evangelio (que incluía necesariamente la vía laboral). A la escuela, la manera de ser; al taller, la manera de trabajar. Esto no resuelve el dilema, pero ayuda a comprender su tensión.

La historia de la escuela moderna, sobre todo la de la escuela popular moderna, es muy clara al respecto: no considera inicialmente que su incumbencia sea preparar para el trabajo de modo directo, sino para la vida, en general. El trabajo es asunto de los distintos gremios, talleres, instalaciones, cofradías,

etcétera, de los que la escuela inicialmente está separada. Debe preocuparse más por formar a un miembro digno de las distintas organizaciones laborales, que a un especialista eficaz: para la escuela, la persona; para el taller, el especialista. Como es evidente, cualquier preparación general para vivir con dignidad debe incluir una inserción adecuada en los sistemas de supervivencia, primero, y desarrollo económico, después, y por eso cultivará la lógica, la limpieza, la eficacia. Pero entre ambos temas u orientaciones hay una jerarquía muy clara: la vida es la gran referencia; lo laboral, una de sus dimensiones.

Esa jerarquización es la que permitió inicialmente superar toda dicotomía entre valores y trabajo, haciendo de la escuela moderna una continuidad con la anterior: se diferenciaría en el lugar concedido a la lógica organizativa, sin duda, pero se asemejarían en el objetivo general de preparar para una vida digna. Se capacitaría para el trabajo, pero no a través del recurso técnico, sino a través del método o la actitud general ante la vida.

Esa alianza o jerarquización entre la vida y el trabajo a través del método, se configuró en torno a cinco ejes o dimensiones que ya conocemos y de cuya comprensión dependió siempre el equilibrio entre alternativas educativas:

- La orientación desde y para los márgenes sociales: la escuela nace como una necesidad social (cultural y religiosa) para difundir un modelo de vida inicialmente digno y luego definitivamente justo (véase “De los pobres al territorio”).
- La urgencia de la inserción sociolaboral: la escuela popular no se concibe como antesala de una segunda formación especializada, sino que se orienta directamente desde la vida que espera a los educandos en un plazo muy próximo (véase “De la inserción social del educando a la inserción social de la escuela”).
- El cultivo de la lógica instrumental: la escuela popular no se estructura en torno a contenidos o asignaturas sino en torno a ejercicios, experimentación de problemas (véase “De la lógica instrumental a los sistemas de relaciones”).

- La configuración de la persona del maestro desde la responsabilidad vocacional: la primera profesionalización del maestro se hace lógicamente en el ámbito de lo moral y lo compartido, antes que en el espacio funcional (véase “La responsabilidad del ministerio educador”).
- La configuración del ministerio educador como trascendente a toda organización: por el juego de las premisas de sus comienzos, el ministerio educador se entiende desde la fe y el misterio (véase “Educación, iniciación y trascendencia”).

Parece evidente que, si en algún momento esos cinco ejes hubieran confluído en una misma escuela, proyecto, situación o establecimiento, nuestro dilema no tendría sentido. Es claro que ante el juego márgenes/razonamiento/inserción social, su operatividad sería armónica. Y parece que si, además, ese juego de tres se asienta en una verdadera comunidad educativa y la alimenta, con un proyecto compartido y orientado desde la trascendencia que anima este mundo, entonces la operatividad además de armónica sería estable.

Pues bien: ¿se dan hoy entre nosotros las condiciones para una relectura de estos cinco ejes que permita un nuevo equilibrio entre valores y trabajo, trescientos años después del nacimiento del lasallismo y la escuela popular moderna? En un planteamiento seguramente más realista: ¿pueden darse?, es decir, ¿se puede, en nuestra situación, asumir el valor de la eficacia, del funcionariado, en una relación Universidad-sociedad que aporte el valor del sentido integral de la vida? A modo de ayuda doble en la auditoría y en la prospectiva, proponemos una relectura de esos cinco ejes: será forzosamente general y hasta inconcreta, pero a la vez realista y propositiva.

### **De los pobres al territorio**

En educación, la presencia de los valores es función directa de su cercanía al mundo de los pobres. Y esa cercanía es la mejor orientación para superar la dicotomía entre educación en valores y formación para el trabajo.

No es un gran descubrimiento, aunque sí puede olvidarse con facilidad. Cuando la institución educativa vive entre los pobres, tiene que proponerse sistemas para que en su entorno crezca el bienestar, garantías de que pasado un tiempo sus destinatarios no seguirán reproduciendo la injusticia que ahora les envuelve. Por eso necesita fundamentar su programación en algo trascendente a todas las utilidades inmediatas.

La escuela de los pobres sabe perfectamente que el mero valor del utilitarismo, por científico y estricto que se pretenda, no consigue garantizar la superación de la marginación social. El utilitarismo es continuista respecto del sometimiento. Si sus objetivos o su modelo de sociedad no pretenden en último extremo la felicidad o la libertad, sino el conocimiento y el bienestar, no hay duda: los pobres no dejarán de serlo; solo tienen más. En ese sentido, podemos decir que el utilitarismo es una buena guía, pero no es la guía. Así, la escuela de los pobres sabe que en su lugar necesita estructurarse desde el esfuerzo, el servicio, la laboriosidad, el sentido de equipo y de pertenencia, la innovación social y laboral. Lo sabe y desde ahí va organizando sus programas, su currículo, su diseño institucional. Es el perfil de todo aquel que se implica, que no mira la vida con aire de diletante: así ha sido siempre.

Lo que también suele ocurrir casi siempre cuando reducimos la educación a utilidad es la degeneración de ese proyecto de modo que con el bienestar decrece la conciencia. Y así aparece lo que tal vez sea la novedad de nuestra circunstancia educativa.

En efecto: la experiencia muestra que cuando el discurso del bienestar es puramente personal o individual, tarde o temprano acaba cultivando aquello mismo que trataba de superar. La experiencia muestra en esos casos la limitación del discurso educativo orientado desde los pobres: es del todo insuficiente cuando, además, no es comunitario. La verdad, entonces, se queda en bienestar. La historia de nuestra sociedad y de nuestras escuelas está llena de ejemplos en los que facilitar un puesto de trabajo era mantener la explotación del pobre.

Cuando el discurso y la escuela de los pobres no son claramente corporativistas, colectivos, participados, comunes, cuando no constituyen una propuesta

transpersonal, cuando no se incluyen en un modelo de lugar, territorio o sociedad, entonces el valor acaba disolviéndose en su contrario: en lugar del esfuerzo aparecen la explotación y la competitividad, y en lugar del progreso, la injusticia. Como hemos recordado, es lo que estaba ocurriendo en el mundo de la educación ya para finales del siglo XIX, por más que en su comienzo estuvieran muy presentes los subrayados moralistas de los ilustrados.

Así, entendemos que en realidad la primera garantía de la educación en valores es la pertenencia a un entorno concreto, es decir, *la inclusión del discurso de los pobres en el de la comunidad*. Es la primera gran lección de las reflexiones anteriores, la invitación a trascender el primer modelo lasallista para seguir siéndole fiel.

El discurso lasallista recuerda que a la escuela antes llegaron los pobres que los funcionarios. Recuerda también la experiencia de las varias ocasiones en las que durante estos tres siglos, la atención a los pobres ha reducido a los maestros a funcionarios. Así fue siempre que por la urgencia de la miseria la escuela quedaba absorbida por el logro de los niveles básicos de la supervivencia. La buena voluntad puede de hecho cohabitar con la injusticia.

Hoy, en el arranque del siglo XXI, sabemos que nunca habremos llegado lo suficientemente más allá de lo inmediato, para entonces, por fin, trascender el utilitarismo y orientarnos desde otro modelo de valor. Es la gran moraleja de este medio siglo de globalización. Nos ha enseñado que hay paradigmas que no sirven ni siquiera para las primeras fases de los procesos sociales. Por eso seguramente podemos afirmar que solo la inclusión del discurso de la pobreza en el de un proyecto territorial o de sociedad, solo esta permite sortear la trampa del fundamentalismo que acecha siempre en este tema.

Complementariamente, nos vemos entonces más libres y capaces de aportar nuestra comprensión del saber, como nos corresponde en la Universidad. Así, desde el lasallismo, o desde la historia de la escuela popular moderna, podemos sentir la llamada a recuperar en nuestro quehacer su *dimensión política*, en el sentido más hondo del término, que es el de la conciencia del sinsentido y la injusticia de todas las marginaciones.

### De la inserción social del educando a la inserción social de la escuela

Con toda lógica, la inclusión del discurso de los pobres en el de la comunidad lleva a *un rediseño total del modelo de institución educativa*, segunda lección, segundo aviso para nuestra relectura de la institución universitaria. Porque llegar desde los pobres a la conciencia de la socialidad del proyecto universitario no es precisamente entrar en el refugio del intimismo y la falta de compromiso.

En efecto: para que esa inclusión sea efectiva no basta el modelo de institución educativa heredado. Se requiere que el conjunto del proyecto educativo esté incardinado en un contexto o en un medio concreto y asuma los desafíos de adaptación correspondientes. Es lógico: la contextualización del discurso de los pobres lleva necesariamente a contextualizar la institución educativa que trata de tenerlo en cuenta.

Así ocurrió con la escuela popular moderna, como con cualquier otra institución ante un momento de cambio social: para llevar su proyecto adelante necesitaba diseñarse de un modo coherente, por nuevo que pudiera parecer. La lógica institucional era imprescindible ante la viabilidad del proyecto. Por tanto, unió el reciente nacimiento de la imprenta y el libro, el modelo de las corporaciones de maestros y sus especializaciones sociales, el sistema para el sostenimiento económico de las escuelas y la gran novedad del nuevo realismo científico. A su servicio, en el caso lasallista, estableció una asociación que garantizara la red de pequeños establecimientos educativos. De ese modo se encontró dispuesta a recibir, poderoso viento de popa, el impulso de la nueva administración social burguesa.

La presencia de la marginación en un proyecto educativo exige en primer lugar que este se conciba en función del desarrollo integral de un territorio. Que trascienda el currículo académico asumido, so pena de reducirse a mera apariencia, consideración puramente ideológica (realidad, sin embargo, bastante frecuente, de la que no merece la pena hablar). Es el nivel teórico, el del proyecto educativo de la institución. Ahora bien: hoy como siempre, la incardinación territorial de una institución educativa y de su proyecto requiere

que el diseño económico y, sobre todo, administrativo integral del proyecto, se rehaga. Es de sentido común.

Se necesita suprimir las barreras o al menos la relación habitual entre lo formal y lo no formal, en un solo conjunto diversificado. No se trata de prescindir de los logros de la especialización y el funcionariado. Se trata de incluir esos logros en un horizonte más amplio. Han de mantenerse, por descontado, los niveles de la especialización y de la calidad, pero a la vez se incluyen en un objetivo donde se hace presente lo distinto, lo diversificado, lo local. Y se trata de superar el prejuicio de la imposible coexistencia entre lo formal y lo no formal.

No podemos, en efecto, reservar la seriedad del trabajo educativo a los límites ahora mismo definidos por el funcionamiento administrativo de los distintos ministerios sociales. Se trata de volver a recuperar lo que estuvo en el nacimiento de la escuela lasallista o de la escuela popular moderna: la orientación de la escuela hacia el renovado mundo del trabajo y su progresiva presencia en la configuración de la institución educativa.

Esta interrelación escuela-trabajo estuvo en el nacimiento de la escuela popular moderna y debe mantenerse. Lo nuevo es otra cosa: la socialidad de cualquier proyecto laboral. Lo nuevo está en el carácter territorial e interdisciplinar de cualquier proyecto laboral para sostenerse establemente en el plazo de una generación, como saben en cualquier centro superior de formación profesional, técnica, para acceder a empleos industriales. Porque su estabilidad, nos vienen a decir, no depende solamente de su especialización y de su eficacia puntual, sino además de su inclusión en un proyecto territorial de desarrollo y convivencia, que suponga otras actividades económicas, laborales, políticas, estéticas, religiosas, administrativas, de salud y orden, de naturaleza, etcétera.

Todos sabemos, por ejemplo, que sin una visión sistémica, a la vez local y global, ninguna especialización se sostiene. Por eso, la actividad formativa de cualquier institución educativa y la científicidad de su currículo deben estar inscritas en un modelo más amplio que el estrictamente educativo, o al menos el educativo centrado en la adquisición de destrezas.



Si el equilibrio entre valor y trabajo es función de la estabilidad y el interés suscitados por un proyecto profesional, hoy sabemos que tal cosa no se da si ese proyecto no se incluye en otro de carácter social. Lo cual, como puede entenderse enseguida, no significa que en la institución educativa deba hacerse de todo, a causa del carácter social de sus objetivos; significa que la institución educativa debe incluirse subsidiariamente en todas las redes sociales de confección del futuro posible.

Habremos pasado de la inserción del alumno en la sociedad por la vía de la capacitación profesional, a la inserción de toda la institución educativa en ese mismo entorno como garantía de la oferta de la inserción para el alumno. Es el viejo discurso de Joaquín Costa cuando hablaba de “secularizar” la escuela: él quería decir derribar los muros que limitan a la institución educativa dentro de un recinto, un vocabulario y una especialización.

Sin que en otros aspectos podamos proponerles como modelo, todos sabemos de países que anualmente copan la lista de los premios Nobel, por ejemplo: su Universidad tiene un funcionamiento racional, investigador, interdisciplinar, etcétera... muy poco funcionarial. Y no vale defenderse diciendo que tienen mucho dinero: lo tienen, pero sobre todo tienen ideas y un sistema de animación coherentes con las nuevas necesidades sociales.

### **De la lógica instrumental a los sistemas de relaciones**

Al igual que hace trescientos años, el tercer eje de este equilibrio tiene aspecto de recurso técnico, pero es más. Es la tercera lección: *comprender el instrumento como método*. ¿“Instrumento”? ¿“método”? ¿de qué “método” hablamos, que pueda comprenderse como “instrumento”? Hace trescientos años ese “instrumento” era la lógica matemática básica, es decir, el análisis, la síntesis, la experimentación, la organización ordenada y eficaz, tanto de la escuela como de los saberes, tanto de la relación personal como de la configuración de la escuela y la red de escuelas. Era una técnica, un modo de organizar el trabajo y el conocimiento. Un instrumento, sin duda. Pero era más: era un modo de entender la vida, un modo de definir la realidad, condición indispensable para que resultara válido el método empleado en su conocimiento. La lógica instru-

mental era más que un recurso técnico: era el reflejo o el símbolo de un modo de entender la vida, propio de los tiempos que fuimos llamando *modernos*.

El instrumento suponía un modo de situarse ante la vida, un modo de mirar la vida con garantía de entenderla y situarse en esta con sentido. Era un método, sí, más que una serie de recursos técnicos. En adelante, vida y lógica coincidirían, al menos en buena parte o vistos desde cierto objetivo.

Pues bien, con aquella primera lógica instrumental que alumbró la modernidad, ocurrieron dos cosas, sucesivas y contrarias: su reducción a herramienta de explotación del mundo y su ampliación a nueva clave para interpretar la globalidad.

En amplios sectores del mundo, la lógica moderna acabó prostituida como herramienta de explotación. Fue la técnica más eficaz de crecimiento económico que la historia haya conocido nunca. A la vez fue la responsable de la perpetuación de la injusticia y de la negación de todo valor que no fuera de bienestar inmediato. Con esta murió la modernidad, es decir, una concepción de la vida en la que cupieran el progreso y el derecho. Se retrajo sobre sí misma negando todo valor, y se limitó a difundir destrezas que permitieran no ya trabajar sino firmar contratos de trabajo.

Pero aquella lógica había de llevar también a otra cosa, y es en la que estamos. Difundió el razonamiento y el cálculo como el camino para acceder a la comunicación y al bienestar, al conocimiento y a su expresión. Quien lo dominara iba a poseer también las claves para su vida y para la convivencia social. Por eso, si es cierto que en muchos casos se corrompió al convertirse en explotación, en muchos otros sacó a los pueblos de la injusticia y el desconocimiento. Y como tal sigue hoy siendo válida en muchos lugares del mundo.

Para su aplicación tres siglos después, sin embargo, habrá de tenerse en cuenta que aquella vieja lógica de la modernidad ahora, finalmente, ha dado un salto sobre sí misma mostrando que era más de lo que parecía. La aceleración y la complejidad de sus redes nos han llevado a un salto cualitativo tanto en la ciencia como en el conocimiento. La lógica instrumental ha dado lugar a los sistemas nuevos de comunicación y de pensamiento, de administración de los

saberes y de homologación de los resultados. Y en estos se ha superado a sí misma. No es momento para mostrarlo, sino para contemplarlo en un instante de silencio interior y admirarse ante ello. En adelante, la aplicación al razonamiento y a la resolución de problemas habrá de hacerse de otro modo, más integral o complejo, tal vez.

Es la hora de las TIC, el nuevo instrumento. Las TIC, como en otro tiempo la lógica matemática, contienen un modelo de vida, de cultura, de comunicación, de encuentros... de valor. Han establecido puentes invisibles por todo el mundo, o más bien, han mostrado los que ya existían y nos constituyen a todos. Las TIC han sido como un detector de redes que, al mostrar la pertenencia universal y los caminos de la globalización, señalan además por dónde pueden seguir trazándose estas nuevas urbanizaciones.

Señalan, ante todo, que, si esos nuevos caminos son posibles, si es posible una nueva geografía humana, es porque todos somos parte de todos. Curiosamente, lo que había nacido del objetivo de clasificar, analizar, ordenar, rentabilizar, acaba ofreciendo una visión de síntesis de lo humano. Como si de la organización hubiéramos pasado a la pertenencia global. Parecía que íbamos a reducir lo humano a lo individual, es decir, limitado por otras realidades individuales; pero acababa resultando que nos volvíamos a encontrar con lo personal, es decir, con una realidad que se constituye por sus relaciones. Claramente, el mundo de los valores.

Este es el tema, la situación en la que el recurso ya no es solamente un sistema muy sofisticado para la transmisión de datos y para compartir las cosas de la vida. Las nuevas tecnologías muestran que, además de la transmisión, sosteniéndola, está la pertenencia universal. Método, otra vez, sí.

Por esa razón, al igual que hace tres siglos, señalamos también para hoy la necesidad de animar la educación desde esta nueva lógica, hacer que su espíritu penetre en nuestros educandos, si queremos que la capacitación técnica sea además vehículo de formación en valores.

No hace falta recordar la carga ética de esta comprensión de la lógica o del método, pero sí su alcance en la concepción y formulación de toda ciencia. Hemos pasado silenciosamente de una consideración disciplinar a otra interdisciplinar de los saberes. Su verdad ya no se deriva de inducción o deducción lineales, sino de su inclusión en sistemas en los que no solamente cuentan otras ciencias, sino además, el tiempo o los procesos.

A nuestro alcance está ir formulando nuestra didáctica diaria en concordancia con este paso. Y decimos “a nuestro alcance”, porque es algo que constantemente la Universidad ofrece a sus departamentos y sistemas de animación didáctica (una muestra: los distintos cursos de las Jornadas de Formación Intersemestral). Inicialmente se presenta como una ayuda lineal que nos adentra en un terreno conocido. Pero cuando conseguimos aventurarnos en esta travesía —siempre en caravana, es decir, en grupo o departamento—, nos encontramos poco a poco con que a nuestro paso se transforma el estatuto epistemológico de nuestra especialidad. Y se sobrealta la dimensión de funcionario que siempre debe haber en nosotros.

Como había ocurrido en la historia de la tradición lasallista con la configuración de la identidad tanto del maestro como de la escuela, así hoy. Vivir el método, y vivirlo dentro de un proyecto de sociedad y de inserción social, nos transforma, configurándonos de otro modo, ahora ante el siglo XXI.

### **La responsabilidad del ministerio educador**

Hace cuarenta o cincuenta años estuvimos tal vez mejor dispuestos para entender un cuarto eje, en este equilibrio entre valores y trabajo: *el modo de comprender la persona del educador*, que es el terreno al que acabamos de llegar en nuestra reflexión sobre instrumentos y método.

Creíamos, entonces, que la dedicación al ministerio educador era asunto de compromiso vital, de creación, de renovación integral de la sociedad, misión para la que estábamos mejor situados que nadie. Lo creímos así, imaginando que nuestra referencia estaba en los últimos decenios anteriores, los que iban desde 1930 a 1960, de modo que en unos pocos años más seríamos capaces

de darle la vuelta a tanta tristeza o a tanta necesidad de cambio. Y nos invitamos al compromiso y a los resultados a mediano plazo.

Después las cosas no han sido como las soñamos. Hemos ido viendo que nuestra referencia no estaba tan cerca, tan al alcance de la memoria personal, como lo que se encierra en el plazo de una vida. Nuestra referencia no cabía en nuestro propio proyecto de vida, sino que estaba en un plazo de varios siglos, como algo que solo se ve desde la historia. Nuestro escenario era la modernidad, el modelo de desarrollo de Occidente, su diseño del Estado...

Así, desde hace cuarenta o cincuenta años nos hemos ido dando una magnífica cantidad de recursos, como no podía ser menos, que han llevado nuestros niveles de bienestar a cotas que no soñamos entonces. Pero a la vez hemos ido viendo que esos niveles sin más no garantizan la capacidad de usarlos con sentido. Garantizan, eso sí, su existencia, aunque ni siquiera su estabilidad a medio plazo como hemos visto después. Pero a nosotros nos había ocurrido que habíamos pasado de una actitud de compromiso a otra de consumo, que nos declaraba a la vez depositarios de derechos e incapaces de responsabilidad.

Con la actitud personal del educador ha ocurrido como con el resto de los factores implicados en el hecho educativo: creímos que en su interior había un distingo o una distancia entre lo personal subjetivo y lo objetivo, lógico, neutral. Creímos que las personas no debían formar parte de lo que hacían, sencillamente, y que aquella actitud misionera o beligerante era cosa de tiempos no desarrollados. Creímos así que la realidad de la vida y la marcha del mundo no requerían necesariamente nuestra implicación, y a eso le fuimos dando el nombre de *profesionalidad*. De ese modo, poco a poco, silenciosamente, según el ritmo del incremento de nuestro bienestar, nuestras posesiones y nuestra "profesionalidad", fuimos desertando, casi siempre por dentro, en una ausencia apacible y organizada.

A veces, también es verdad, desertamos pero hacia arriba: nos reservamos áreas de trabajo en las que nuestra acción supliera nuestro vacío. Así, en cuanto nos fue posible, cedimos a la tentación de la autoridad, el prestigio o la imagen: lo que no encontrábamos para nuestra persona en nuestro ministerio lo rem-

plazábamos con lo que encontrábamos de dirigismo y sometimiento en torno nuestro. Cumplíamos la función de estar arriba, como estandarte o emblema, pero sin darnos cuenta de que nuestros pies no llegaban al suelo, engañados. Parecía tener la ventaja de que nosotros no desertábamos, porque ahí estábamos trabajando. Pero no era trabajo lo que hacíamos, sino disfrazar otra cosa...

Ha hecho falta el gran signo de la globalización para que recuperemos una perspectiva anterior a la modernidad que no debimos nunca perder: todos somos parte de todo y, por tanto, es asunto nuestro, muy personal, el devenir del mundo. Por eso, no es humana la actitud del pretendido profesional que deja su persona lejos de lo que hace. Ha hecho falta, sí, el gran signo que estamos viviendo para redescubrir —aquí de nuevo la tradición lasallista— el sentido de la palabra *hermano* y su plural *comunidad*, porque en la relación es donde verdaderamente se encuentra la dimensión trascendente de la vida.

Ahí está, casi, la definitiva garantía del equilibrio entre valores y trabajo: solo lo consigue quien vive la alianza entre capacidad profesional y sostenibilidad de la vida; solo él es capaz de animar sus gestos educativos desde ese equilibrio, sin que ese equilibrio afecte para nada la imprescindible científicidad de cuanto enseña.

Hubo un tiempo, hace tres o cuatro décadas, en que este discurso pudo parecernos de otro tiempo, reaccionario, anterior, negador del futuro. Se lo oímos, por ejemplo, a Freinet y a don Milani, y nos atrajo inicialmente. Pero más de uno creyó que eran voces del pasado en su subrayado del compromiso o lo vocacional. Se lo oímos a Freire y, pasado el primer impacto, pudo parecernos que era un discurso para una Latinoamérica, para un tiempo marcado por una sensibilidad social. Como si para nuestro pretendido Primer Mundo —nuestra Universidad era su avanzadilla— hiciera falta otro, más profesional, objetivo, científico, distante, y lo rechazamos argumentando hasta desde el punto de vista ético. Así, llegamos a hablar del testimonio de la desimplicación, de la distancia, reduciéndolo todo a una sola de las acepciones de la palabra *respeto*, la más plana y menos respetuosa.

Ha sido necesaria la revolución científica supuesta por lo sistémico, por la consideración de la realidad en términos de redes, para que de pronto caigamos

en la cuenta de que se trataba de un discurso desde el futuro. Ahora entendemos mejor que nunca que participar en la realidad no altera la objetividad de nuestro trabajo profesional, ni falta al respeto debido. Entendemos ahora que la mente del que conoce forma parte de aquello que conoce, de modo que ya no queda mucho para el viejo distingo entre subjetivo y objetivo: en su lugar, como una categoría más equilibrada, nos ha llegado la de *pertenencia*, que es a la vez subjetiva porque nos incluye, y objetiva porque nos trasciende.

En el camino ha quedado, en niveles muchas veces irrecuperables, la conciencia vocacional de los maestros. Porque, si el maestro no vive su quehacer como llamada, poco espacio habrá en su escuela para los valores y sí mucho para la domesticación por la vía del contrato de trabajo. Quede dicho, para señalar la verdadera frontera entre el sometimiento y la liberación, entre la educación y la domesticación, la persona y lo acostumbrado. Cuarta y, enseguida, quinta lecciones.

Sí, es el redescubrimiento del enigmático contenido de la palabra *hermano* y su correlato *comunidad*: en un tiempo creímos saber su significado; ahora, a menos que dejemos fuera de la pedagogía lasallista a todos los que hasta hace muy poco parecían no ser ni lo uno ni lo otro, han cambiado sus dimensiones. Resulta que *comunidad* es la traducción académica de *globalidad* y *pertenencia*: hay que volver a examinar esta categoría, por fuerza, como en los días del comienzo de la tradición lasallista. También los fundadores conocían el sonido de este término, pero en su contenido fueron encontrando cosas que ya no remitían a los monasterios sino a la animación de la sociedad.

### **Educación, iniciación y trascendencia**

Hay un *leitmotiv* o constante en toda esta reflexión: la superación del dilema entre formación en valores y la preparación para el trabajo es posible si todos los factores de la educación son considerados desde una perspectiva que trasciende su propia materialidad.

Así, la referencia a los pobres nos sustenta si la leemos como propuesta de comunidad social; la referencia al mundo del trabajo, si la comprendemos des-

de el punto de vista integral de la sostenibilidad; la lógica de lo saberes, si la incluimos en conjuntos o sistemas no solamente cuantitativos ni especializados; el ministerio educador, si lo comprendemos como parte de aquello mismo a lo que se dedica... Constantemente: el dato y su propia superación al incluirse en conjuntos que le dan sentido.

Hace ya tiempo que Tillich, reflexionando sobre la educación y lo cristiano en el contexto de la posguerra, encontraba que el término propio para la consideración religiosa de la educación era *iniciación*. Hoy lo entendemos mejor que hace ochenta años.

*Iniciación* es un término antiguo como las culturas que nos fundamentan en cualquier lugar del mundo, desde el Mediterráneo hasta los Andes, desde Madagascar hasta el Tíbet. Se refiere a la realidad que nos envuelve, como algo que no se trata de dominar ni explotar, sino, en principio, descubrir. Para la vida entendida como iniciación, la realidad es algo que puede ser conocido, ciertamente, pero además aceptado. Para la iniciación, como pensaban los griegos, si el conocimiento es posible es porque participamos en aquello que vamos conociendo. Tal vez incluso porque eso que conocemos nos va llevando hacia nosotros mismos, haciéndonos uno con ello a medida que nos dejamos descubrir como parte de eso que conocemos, como señalaba hace casi dos siglos Hölderlin, loco genial, en su *Hiperión*.

Por eso, en el conocimiento de iniciación hay siempre lugar para el valor: porque siempre nos remite a algo que nos espera y nos orienta, algo que brota en cuanto sabemos, y hace valioso cuanto conseguimos. Y, por lo mismo, el conocimiento de iniciación es la mejor fundamentación científica de nuestra preparación para el trabajo: porque nos remite a la fuente de los datos y nos capacita para su discernimiento crítico, para su mejor explotación y para su encaminamiento hacia modelos humanos de desarrollo.

*Iniciación* significa recuperar la conciencia de la dialéctica de la vida, es decir, su tensión entre el dominio de la realidad y la aceptación de la impotencia humana ante sus límites. Significa aceptar la posibilidad del misterio, sencillamente.



Iniciación significa, sobre todo, recuperar *la conciencia ministerial del maestro y de la comunidad de los maestros*. Significa asentar el trabajo en el convencimiento de que la vida es más grande de lo que podemos conocer de esta, y que por ello, abordarla en un proceso educativo es cometido de un grupo humano, de una comunidad ministerial que es más que una organización. Exactamente como pensaba Tagore hace más de un siglo, cuando, leyendo desde su tradición cultural hindú el discurso institucional británico, proponía el modelo de la residencia o internado o comunidad como el lugar adecuado para la formación. De eso iba su Santiniketan (sería magnífico poder decirlo de la experiencia de Utopía en Yopal, que, según parece, reproduce este modelo de educación-iniciación). Pero podemos ser más concretos.

### **La dialéctica entre lo formal y lo no formal**

De la atención a los pobres, al servicio a la comunidad territorial; de la inserción laboral, a la sostenibilidad del desarrollo; de las tecnologías de la comunicación, al modelo de persona; del enseñante y la organización, al maestro y la comunidad: la visión del conjunto de estas cinco relecturas nos ayuda a caer en la cuenta del sentido profundo de lo que hemos llamado *no formal* en educación, es decir, la superación de lo funcional. Este tema se encuentra con nuestro distingo sobre desafíos de adaptación y desafíos técnicos. La coincidencia o el encuentro es muy sugerente.

En educación, como en cualquier otro ámbito social, hablamos de tendencias no formales cuando queremos referirnos a intentos de ir más allá de lo establecido, de lo formal. Nos encontramos ante proyectos educativos, por ejemplo, que se sitúan incluso más allá de las enseñanzas técnicas formales: por la razón que sea han debido plantearse en otros términos laborales, de calendario, de contenidos, de plazos, etcétera, de modo que se pretenden educativos pero originales, libres, especiales, no formales.

Esta situación expresa la indiscutible realidad de que al menos en ciertos momentos y en ciertas circunstancias sociales, los procesos formales o reglados no consiguen responder a las necesidades sociales desde el punto de vista educativo. Se encuentran con que en determinados grupos poblacionales, no están

garantizadas como se debiera ni la capacidad de orientarse —valores— ni la de responsabilizarse de un contrato —trabajo—. Entonces, suele aparecer alguien que se compromete a crear procesos educativos que lo subsanen.

Por principio, se constituyen proyectos más dotados de esperanza que de recursos, en condiciones precarias y hasta en situaciones muchas veces insostenibles, dispuestos a paréntesis laborales, legales y educativos que les permitan capear periodos deficitarios. Echan mano, desde luego, de todos los recursos posibles, tanto materiales como programáticos, pero sobre todo se basan en la disposición interior de personas capaces de comprometerse más allá de los límites de cualquier contrato. Solo desde esa base, es decir, desde ese plus vocacional, pueden sostenerse las situaciones no formales.

Esto significa que, si las situaciones no formales son a su vez situaciones en las que se responde a una necesidad recreando la institución educativa, solo desde ese plus vocacional se es capaz de responder a los desafíos de adaptación. Con lo cual encontramos la clave de nuestro dilema entre valores y trabajo en el otro situado entre funcionariado y vocación, que estableció nuestro punto de partida. Pues bien: la relectura de los cinco ejes sobre los que se constituyó la moderna escuela popular nos enfrenta no con la necesidad de situaciones educativas no formales, sino con algo más importante: la animación de lo formal desde su relación con lo no formal.

Suele ocurrir que en un primer momento el plus vocacional suple el déficit de recursos de lo no formal y proporciona así por un tiempo un ejemplo de cómo responder a un desafío de adaptación. La experiencia, sin embargo, enseña que con ello no se suele pasar de situaciones temporales muy limitadas, por cuanto al cabo de poco tiempo se necesita no tanto de los límites de lo funcional que llevarían a desestimar lo vocacional, sino a estabilizar los recursos de manera que se garantice la pervivencia del plus vocacional en una situación ahora ya no tan deficitaria.

Esto significa que el destino de lo no formal es dar nacimiento a una nueva formalidad o desaparecer. Y significa, complementariamente, que es la institución hasta el momento tenida por formal la que acaba siempre acogiendo el fruto

de la nueva, configurándose según su experiencia, asumiendo su valor añadido y, a su vez, proporcionando a lo nuevo una estabilidad que necesita.

Ese movimiento o juego entre lo no formal que experimenta y lo formal que se transforma es imposible si no está animado por un modelo de vida construido sobre los valores y, además, por un modelo de trabajo renovado y garantizado. El juego formal/no formal, pues, leído desde el de los dos tipos de desafíos, nos proporciona la luz definitiva sobre el tema de nuestra reflexión. Hace caer en la cuenta —porque en eso estábamos— de en qué consiste verdaderamente la fidelidad a aquella tradición lasallista que decimos, preside nuestros establecimientos.

## Final

Con frecuencia, al considerar nuestro trabajo formador y su sentido, nos abruma la sensación de impotencia ante la magnitud de las fuerzas sociales: nos preguntamos si, con el innegable ejercicio de buena voluntad que suponen nuestros cursos, sea de actualización especializada, sea de conciencia integral de nuestro ministerio, si con eso llegamos a algún sitio. Nos preguntamos entonces si no será más realista entregarse a una exactitud científica descomprometida, confiando su acomodación y ordenamiento a otros momentos posteriores de la vida de nuestro alumno.

Más de una vez nuestra respuesta es que sí, que ya basta. No lo decimos en voz alta porque respetamos a nuestros colegas y no es agradable desmoralizar a nadie. O también porque casi a diario encontramos chispas de otra cosa (en forma de agradecimiento de un alumno, noticia de actualidad que nosotros habíamos anticipado en nuestros cursos, renovación de instalaciones y programas en la línea de lo que habíamos pensado), como si la vida nos contradijera en nuestro ya basta...

Estas reflexiones pretenden ayudar en la otra dirección, en la del realismo humilde que se siente capaz de proponer caminos nuevos. Tal como están las cosas, nuestra relectura de los ejes de la pedagogía lasallista puede parecer excesivamente ambiciosa, y en cierto sentido lo es, sobre todo si se recibe en un escenario o en una actitud posibilista. Si la proyectamos sobre un contexto

educativo en el que a veces surgen cosas positivas indiscutibles y que está animado por una mayoría de personas de buena voluntad, entonces puede parecer excesiva, sí. Puede parecer fuera de lógica pretender que, si las cosas no se llevan a los extremos indicados, no hay nada que hacer. Así, el sentido común parece decirnos que algo sí habrá de positivo, cuando a veces las cosas funcionan claramente bien y con tanto esfuerzo. Es el escenario posibilista. El que invita a una comprensión que se pretende realista tanto de lo científico como de lo social.

Y puede serlo. Como también su contrario, es decir, lo insignificante que suena todo ello cuando lo proyectamos sobre un escenario más real, en el que se ve cómo las nuevas generaciones configuran sus vidas al margen de los proyectos de sus instituciones educativas, o cómo nuestros docentes construyen sus itinerarios existenciales separando cuidadosamente su trabajo y su vida. Cuando lo vemos desde esa óptica, entonces sí, entonces nuestras afirmaciones no suenan nada ridículas ni pretenciosas: señalan que la indiscutible buena voluntad de cada uno podrá salvarnos personalmente, pero no institucionalmente.

Por eso, tal como están las cosas, el único realismo es el del cambio institucional, que puede no parecer un realismo muy humilde. Para nuestra desgracia, nuestros establecimientos en general gozan de una estabilidad desde el punto de vista de su infraestructura administrativa y económica que hace difícil tanto la humildad como el realismo. Es la herencia del Estado de bienestar, que nos deja un sistema razonablemente saneado y con capacidad de superarse a sí mismo. Pero que esté en pie no significa necesariamente que esté vivo. Significa que es más fácil que vuelva a estarlo.

Por eso decimos que la respuesta a nuestra cuestión —¿cuál es el papel de la Universidad: ofrecer valores o formar trabajadores?— no remite directamente a ninguna acción, sino al rediseño de la institución educativa. Otra cosa, otro “realismo”, es volver a donde estábamos, porque en tiempos como los nuestros el posibilismo acaba siempre siendo reaccionario.

Podemos y debemos mantener el gran logro del funcionariado educativo y lo conseguiremos si lo incluimos en perspectivas no funcionariales: configuración

de acciones con diversidad de agentes en su interior, identidad claramente compartida dentro de un mismo establecimiento educativo, redes de actuaciones educativas caracterizadas desde lo social y no desde la presencia directa de la administración en estas, definición del proyecto educativo desde la responsabilidad empresarial y no solo desde la exactitud científica, y, sobre todo, comprensión de la relación educativa desde la construcción de la sociedad más que desde el mantenimiento de un sistema laboral y económico.

Como todas las instituciones sociales, también las educativas han progresado según incluyan una perspectiva en la otra. Como todas las demás, han sabido siempre que se necesita cierta estabilidad en la animación de todo proyecto educativo para que llegue a algún sitio. Y como todas las demás han sabido siempre que tarde o temprano, la estabilidad sucumbe a la tentación de perpetuarse a sí misma. Por eso, una vez más, siempre han sabido que se necesitaba mirar la vida real de los pueblos para redefinir todos sus programas.

Cuando lo han conseguido, todo el mundo de la educación ha avanzado. Y esto ha ocurrido en cualquiera de sus niveles: cuando la educación básica ha pensado más en la vida que en la educación secundaria; cuando la secundaria ha pensado más en la cercana vida profesional que en la difusa universitaria; y cuando la educación universitaria se ha concebido más como servicio a su sociedad que a los sistemas científicos, cuando ha ocurrido todo esto, la educación ha dado pasos adelante. Y siempre ha sido reconfigurando la estabilidad que había conseguido hasta un momento determinado.

Es atrevido, muy atrevido, eso de reconfigurar la estabilidad conseguida. Al cambio todos le tenemos, no ya respeto, sino miedo. Todos nos sentimos inseguros ante su proximidad, porque todos queremos tener el futuro lo más garantizado posible. Y el cambio no es garantía.

En consecuencia, es bueno concluir con la gran lección que se desprende de la confrontación entre educación superior y lasallismo, o entre formar en valores y formar para el trabajo: solo pueden superarla maestros que no separan su vida de su trabajo. Solo ellos, al considerar que su propio camino personal tam-

bién se alimenta de su quehacer profesional, solo ellos son capaces de calibrar la esperanza necesaria para esas acomodaciones institucionales.

No separan su vida y su quehacer: incluyen el segundo en la primera. Saben que su vida requiere más dimensiones que la de su quehacer, pero entienden que su vida de relaciones, sus vínculos de pertenencia a realidades que van más allá de su Universidad, todo ello está marcado por la experiencia del sentido de la vida que a diario les asoma en su trabajo formador. Saben que gracias a ese sedimento profundo que su trabajo deja en sus vidas, estas adquieren otro peso y otro realismo. Recíprocamente, su propia experiencia educadora la van iluminando de otro modo, a medida que la colocan sobre el escenario de sus propias vidas. No hay mezcla ni reducción entre lo uno y lo otro. Hay aceptación realista y humilde de que el trabajo del maestro y su vida personal no son separables.

Así, a la postre, vemos que esta inclusión o dialéctica entre lo personal y lo laboral, entre lo funcional y lo gratuito, entre el quehacer y la vocación, permite caer en la cuenta de que en realidad, nuestra pregunta era casi una trampa: no hay, necesariamente, una cosa u otra, sino dos que son una sola, porque ninguna de las dos —ni los valores ni el trabajo— se sostiene sin la otra.