

1-1-2004

## **El aula de la luciérnaga. Un intento de antropología pedagógica desde E. Mounier**

Jaime Andrés Argüello Parra  
*Universidad de La Salle, Bogotá*

Follow this and additional works at: [https://ciencia.lasalle.edu.co/lic\\_educacion\\_religiosa](https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_educacion_religiosa)

---

### **Citación recomendada**

Argüello Parra, J. A. (2004). El aula de la luciérnaga. Un intento de antropología pedagógica desde E. Mounier. Retrieved from [https://ciencia.lasalle.edu.co/lic\\_educacion\\_religiosa/191](https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_educacion_religiosa/191)

This Trabajo de grado - Pregrado is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Licenciatura en Educación Religiosa by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

**EL AULA DE LA LUCIÉRNAGA**

**Un intento de Antropología Pedagógica desde E. Mounier**

**FR. JAIME ANDRÉS ARGÜELLO PARRA, O.P.**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS RELIGIOSOS  
BOGOTÁ, D.C.  
2004**

**EL AULA DE LA LUCIÉRNAGA**

**Un intento de Antropología Pedagógica desde E. Mounier**

**FR. JAIME ANDRÉS ARGÜELLO PARRA, O.P.**

**Trabajo de grado para optar al Título de  
Licenciado en Educación con Especialidad en Estudios Religiosos**

**DIRECTOR**

**GUILLERMO ESPINOSA PULIDO**

**Docente Facultad de Educación**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS RELIGIOSOS  
BOGOTÁ, D.C.  
2004**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

**Firma Presidente del Jurado**

---

**Firma del Jurado**

---

**Firma del Jurado**

**Bogotá, D.C.,** \_\_\_\_\_

## AGRADECIMIENTOS

Al Alma Mater.

A Fr. José de Jesús Sedano González, O.P., un especial inspirador.

A los docentes de la Facultad de Educación – Departamento de Estudios Religiosos que delinearon un paisaje exquisitamente irreverente por una educación vital.

A los doctores Guillermo Espinosa Pulido y Gabriel Suárez Medina, por su vigente disponibilidad para ser compañeros en las rutas ignotas de la viviente pregunta humana.

Al doctor Eduardo Martínez y compañeros de la Fundación Emmanuel Mounier de Madrid (España) por insinuar y acompañar las sendas de esta filosofía .

A los frailes de la Provincia san Luis Bertrán de Colombia, de la Orden de Predicadores, que arriesgaron por la diferencia, creyeron y vieron en ella un servicio auténtico al común proyecto evangelizador dominicano.

*A MIS PADRES,  
PROTOTIPO INCÓGNITO  
DE LA SCHOLA MOUNERIANA*

*"Cuanto yo señale como mío, debes tú señalarlo como tuyo, porque si no pierdes el tiempo escuchando mis palabras".*

*Walt Whitman*

## LISTA DE ANEXOS

	Pag
ANEXO A	
CRONOLOGÍA EMMANUEL MOUNIER	160
ANEXO B	
TÓPICOS RELEVANTES DE LA OBRA “EMMANUEL MOUNIER. UN TESTIMONIO LUMINOSO” DE CARLOS DÍAZ	163
ANEXO C	
CONTEXTO DE LA SCHOLA MOUNERIANA	185
ANEXO D	
TRÍADA POÉTICA DE LA SCHOLA MOUNERIANA	195



## CONTENIDO

	Pag
INTRODUCCIÓN	10
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	20
1.1. DIRECTRIZ MOUNERIANA PARA UN CURRÍCULO DE INSPIRACIÓN PERSONALISTA	20
1.2. AFINIDAD DE LA TEORÍA MOUNERIANA CON UN MODELO PEDAGÓGICO PARTICULAR	22
1.3. HACIA UN PAISAJE PEDAGÓGICO PROPIAMENTE MOUNERIANO	25
1.4. TRAVESÍA SUPERADORA DEL SABER MECANICISTA	29
1.5. EL HÁLITO HUMANIZADOR, HUÉSPED DEL AULA MOUNERIANA	31
1.6. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL APORTE MOUNERIANO A LA EDUCACIÓN. ESQUEMA DE SÍNTESIS CAP. 1.	41
2. INSTANCIAS DEL UNIVERSO PERSONAL	42
2.1. LA FRAGILIDAD REVELADORA. SÍNTESIS DIALÉCTICA ENCARNACIÓN-TRASCENDENCIA	42
2.2. CUANDO EL CAMINO SON LOS PASOS. SÍNTESIS DIALÉCTICA INTIMIDAD-VOCACIÓN PERSONAL	50
2.3. SIERVO LIBRE. SÍNTESIS DIALÉCTICA LIBERTAD-COMPROMISO	63
2.4. INSTANCIAS DEL UNIVERSO PERSONAL (1). ESQUEMAS DE SÍNTESIS CAP. 2	82
2.5. INSTANCIAS DEL UNIVERSO PERSONAL (2). BINA DIALÉCTICA INTIMIDAD – VOCACIÓN PERSONAL	83
2.6. INSTANCIAS DEL UNIVERSO PERSONAL (3). BINA DIALÉCTICA LIBERTAD – COMPROMISO	84
3. “LA VIDA MÁS INQUIETA Y LA MÁS PELIGROSA”. ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA COMO AURORA DE LA TEOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	85
3.1. LUGAR DE LA FE EN LA BIOGRAFÍA DE UN FILÓSOFO DE LA EDUCACIÓN	86
3.2. EL DIOS DE JESÚS, EL DIOS DE MOUNIER	90

	Pag.
3.3. ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA, ANUNCIO DE LA TEOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. ESQUEMA DE SÍNTESIS CAP. 3.	98
4. MARCO PEDAGÓGICO OPERATIVO	99
4.1. MAESTRO, ¿DÓNDE ESTÁS?	104
4.2. POR EL CONFLICTO...	107
4.3. ESCUELA HISTÓRICA	111
4.4. EL SUJETO INCANJEABLE	114
4.5. LA APUESTA POR LOS ÁMBITOS	117
4.6. LA ESCUELA REVOLUCIONARIA	120
4.7. RAZÓN SENTIENTE	125
4.8. SIMPLEMENTE MAESTRO	129
4.9. DULCEMENTE SEVERO	136
4.10. QUID	141
4.11. MARCO PEDAGÓGICO OPERATIVO. PAUTAS DE CONCRECIÓN DE LA "SHOLA MOUNERIANA". ESQUEMA DE SÍNTESIS CAP. 4	145
5. CONCLUSIONES	146
5.1. A GUIA DE COLOFÓN: LINEAS MAESTRAS DESDE E. MOUNIER PARA UN MAGISTERIO PERSONALISTA-ESENCIAL	154
5.2. LINEAS MAESTRAS DESDE E. MOUNIER (2).	155
BIBLIOGRAFÍA	156

## INTRODUCCIÓN

En su obra de teatro “El mundo hecho trizas”, Gabriel Marcel pone en boca de Cristiana este interpelante clamor: “¿No tienes a veces la impresión de vivir... si es que esto se llama vivir... en un mundo hecho trizas? Sí, hecho pedazos, como un reloj roto... si te lo pones al oído, ya no oyes nada... . El mundo de los hombres tenía antes un corazón, que ahora parece haber dejado de latir”<sup>1</sup>.

El “mundo roto” que aparecía desolador ante Marcel no era solamente el paisaje aislado de las posguerras europeas del siglo XX pues, además, comprendía la confrontación meta-circunstancial del sujeto humano ante las vicisitudes de su historia, aquella historia de nombre propio. Están aquí aquellos vaivenes que resultan ineludibles, ante los que la persona se halla situada y probada aún en los supuestos más fundamentales.

El siglo XX, desde una lectura general de las agitaciones bélicas predominantes, puede aparecer como época privilegiada de envilecimiento y negación de lo peculiar, aún de lo más íntimo y propio del hombre como persona. El listado de las afecciones personales y sociales preparado por Julia Urabayen sugiere no sólo el pasado calamitoso sino, lamentablemente, la escena incierta y perdurable:

---

<sup>1</sup> Reale, Giovanni y otro. Historia del pensamiento filosófico y científico. III. Herder, Barcelona, p. 551

“Es un momento histórico en el que se pretende haber superado las lacras históricas de la esclavitud, de las guerras raciales, de la discriminación sexual, racial o ideológica, pero que es, en realidad, un siglo dominado por la esclavitud de millones de personas, muchos de ellos niños, obligados a trabajar en los llamados países del Tercer Mundo; por la prostitución de mujeres y niños venidos a los países llamados civilizados para acabar convertidos en objetos sexuales de las personas con más dinero; por el tráfico de órganos de mendigos y de niños del Tercer Mundo; por terribles e inhumanas guerras en los países pobres promovidas y financiadas muchas veces por los países ricos; por guerras civiles que masacran la historia del Este, América Latina y África; por la injusta distribución de la riqueza que provoca el hambre y la suma pobreza en grandes regiones del planeta; por la escalada bélica y el desorbitado gasto en armamento; por la violencia doméstica y los malos tratos a niños y mujeres; por la violencia callejera y la constante inseguridad ciudadana; por la violencia policial; por el terrorismo; por las discriminaciones laborales en función del sexo y de la edad; por la manipulación propagandística y de los grandes medios de comunicación; por la denegación de asilo político a personas del Tercer Mundo; por el incremento de la mendicidad y la pobreza en los países del Primer Mundo, que está dando origen al llamado Cuarto Mundo; por la experimentación con seres humanos, etc.”<sup>2</sup>.

Desde un cuadro que no quiere quedarse en el oscuro fatalismo de la pesadumbre existencial ni en el falaz triunfalismo de la normalidad de lo malsano, habrá que reconocerse convocado por la historia de hoy para discernir lo perverso, potenciar el auténtico progreso, construir alternativas optimizadas y corregir las desviadas, desde el criterio quicial prosopo-céntrico, donde la centralidad del hombre (varón-mujer) como persona no puede reducirse a pieza o engranaje de ninguna super-estructura.

¿Qué lugar ocupan los pobres, en cualquiera de sus modalidades, en la vida de quien posee lo que a aquellos les falta? ¿Por qué seguir pensando y luchando en pro de la dignidad humana? ¿Podrían ofrecerse algunas estrategias que

---

<sup>2</sup> Urabayen. Julia. El pensamiento antropológico de Gabriel Marcel: un canto al ser humano. Navarra: Eunsa, 2001, p. 313

evitaran o por lo menos moderaran las atroces violaciones de las categorías humanas fundamentales? ¿Cómo vivir en la lógica diacónica del “intellectus amoris” en los tiempos de la racionalización y la biotecnología?. Son algunas cuestiones que pueden brotar de un paisaje desolador pero que, a su vez, deben conmover al sujeto interpelante deseablemente para que transfigure la pregunta en opción de vida antes que para disuadirla en excusas ataráxicas.

De alguna manera, han sido mis interrogantes que, por condición de educador personalista, se han convertido en cuestiones para estructurar desde el sistema escolar, diría, desde una manera de ser maestro. No porque crea que la educación sea una solución apodíctica en sí misma e inmediata pero sí porque resulta ser un eco realista, primero de esperanza, pero también de opción práctica por un mundo habitable al servicio de la persona. Es el desafío que comienza a ser posible no por lo majestuoso, o por las rimbombantes presencias, o por las reformas espectaculares sino, ante todo, por la revisión y transformación del aula, proyecto de donde nace la “Schola Mouneriana”.

Tuve la oportunidad de ejercer como docente auxiliar en el Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás de Bogotá y allí, frente a la Cátedra de Antropología, surgió esta investigación. Surgió entre preguntas develadoras de lo inquietante e insatisfactorio, y se sigue alimentando de ellas. He aquí algunas: ¿Qué aporta realmente la educación universitaria a la justicia social, a su marco de realidad en el cual está inmersa y a sus educandos,

llamados a formarse *integralmente*? ¿Qué disposiciones –actitudes y aptitudes– se animan en los futuros profesionales ante los cuadros agitados de la historia que viven ahora como estudiantes y, en un futuro próximo como profesionales del sistema? ¿Qué tipo de ciudadano se inspira desde las experiencias de aprendizaje en el aula latinoamericana y colombiana? ¿Podría ser suficiente la reducción erudita del dominio de información y técnica convertida en estéril pretensión del saber?. ¿Qué se hace de los espacios explícitos e implícitos del currículo universitario en orden a suscitar reflexión, investigación y acción sobre el panorama humanístico actual? De cara al clima álgido vivido hoy, ¿cómo podría ser la escuela el lugar del calor?.

Por esta preocupación por lo humano, vista en clave de educación, se habla aquí de Antropología Pedagógica, de la cual existen pocos tratados explícitos y formales. Desde la elaboración propuesta, se entiende como una especificidad de la Filosofía de la Educación que aborda como preocupación teórico-práctica los medios constitutivos e incidencias del ser humano en el marco de una intervención pedagógica. Tal vez no se de respuesta minuciosa de las interrogaciones formuladas arriba pues en el fondo no se trata de tanto de responder como de mantener viva la pregunta: ésta ya es principio de atención.

Pero, además, hay un soporte filosófico fundamental con el que se intenta delinear el paisaje. Se trata del personalismo comunitario de Emmanuel Mounier (1905-1950). Y es que volver al hombre (varón-mujer), coadyuvando

en el desciframiento de su auténtico lugar en el mundo, ante la extensión y profundidad de la opresión de un sistema desigual y reduccionista, ha sido una tarea propia de las humanidades pero, muy especialmente a partir del siglo XX, de la filosofía articulada por el creador de Esprit<sup>3</sup>.

Mounier brinda la oportunidad de conocer la filosofía como palabra, como obra y como testimonio. Fue un personaje presente en la encrucijada de caminos conflictivos de su tiempo no solo en lo socio-político sino también en el mundo personal y familiar. Fue un buscador de las raíces de cada problema que ponía en juego la dignidad de lo humano y aportante de intuiciones geniales desde perspectivas clarividentes en un movimiento organizado junto a las víctimas del medio para comenzar a construir, aunque minoritariamente, el necesario y quizás retardado surgimiento vital. Por ello, se puede decir con M. Moreno que la filosofía de la liberación personalista es un instrumento racional al servicio de la fundamentación de la praxis de los empobrecidos, de las personas sufrientes del Tercer Mundo.

De aquí que la educación en todas sus instancias, pero especialmente la universitaria y superior, ha de ser una concreción del optimismo trágico como apuesta por la historia de los humanos, no como preocupación por la multiplicación de intelectuales mediáticos sino como sostenimiento de una filosofía libertaria, que llama a la promoción del sujeto pensante y de su entorno, radicalizando las preguntas por lo humano.

---

<sup>3</sup> Para mayor información sobre Esprit como movimiento cultural y revista relevante de Mounier, véase el anexo B, p. 163

Este trabajo es un ejercicio de antropología pedagógica a partir de una lectura de Emmanuel Mounier. Porque no se trata de un autor reconocido en el mundo propio de la educación, hay que aclarar que aquí no hay lugar a la distinción filosofía-educación. Son un mismo ejercicio: Mounier es educador siendo filósofo y es filósofo siendo educador. Su filosofía misma fue una enseñanza, una constante docencia sobre los grandes valores de la persona y la comunidad, objetivo último de un proyecto educativo. Fernando Vela, un estudioso de nuestro autor, lo indica de esta manera:

“La pregunta sobre si Mounier fue un educador o un filósofo es una pregunta sin sentido, ya que toda educación que no quiera reducirse a simple transmisión de saberes, e incluso a creación de reacción sociales típicas acríticamente asumidas, encierra o se apoya en una filosofía. Del mismo modo, toda filosofía que pretenda incidir eficazmente en la aparición de un tipo de hombre y de sociedad, encierra una intencionalidad y unas virtualidades educativas”<sup>4</sup>.

Nuestra antropología pedagógica expresa la confluencia de factores que dan lugar a la Schola Mounieriana: una propuesta para vivir las humanidades en el mundo universitario, para dibujar horizontes, para concretar un sueño político, para despertar compromisos por la Persona. No está pensada primeramente para infantes; en un sentido estricto, tampoco para educación secundaria, aunque esto no niegue sus posibles resonancias. Aquí, el autor se identifica con Mounier quien dijo alguna vez: “Me siento más a gusto, y soy por tanto más

---

<sup>4</sup> Vela, Fernando. Persona, poder, educación. Una lectura de E. Mounier. Salamanca: San Esteban, 1989, p. 201



útil, con los adultos y las ideas formadas que con las formas caóticas de la adolescencia”<sup>5</sup>.

Es una obra constituida por cinco grandes partes que reflejan la replicabilidad del proyecto, nacido entorno a la Universidad Santo Tomás pero que bien podría tener largo alcance a programas o estructuras afines.

En su primer apartado, *Fundamentos teóricos*, se ha querido brindar una ubicación de la Schola Mouneriana como enfoque educativo desde una lectura básica de la cotidianidad formativa y de la necesidad de aportarle cierta espiritualidad de apoyo enriquecida en el filósofo de Grenoble. Estos presupuestos preparan una segunda parte, las *Instancias del Universo Personal*, tema denso desarrollado en la madurez intelectual de Mounier, concretamente en su conocida obra de El personalismo aparecida hacia 1949 como compendio de las líneas maestras de su visión de la persona.

Se trata, en sentido estricto, del diseño de la antropología mouneriana entendida en clave de movimiento personalista comunitario. Aquí se ha procurado trabajar seis dimensiones asociadas binómicamente como *síntesis dialéctica*, con una marcada orientación filosófico-educativa y un cierto aire poético que podría explicarse por el constitutivo mismo de la noción categorial personalista de antropología pedagógica. Cada una de las binas se acompaña

---

<sup>5</sup> Mounier, Emmanuel. Carta a Émile-Albert Niklaus, 6 de septiembre de 1938. En: El niño, persona nueva, promesa exigente. Salamanca: Sígueme, Tomo IV, 1988, p. 703

con un epígrafe de la obra de Mounier que pretende ambientar el tinte específico de la reflexión del respectivo apartado.

“La vida más inquieta y la más peligrosa” es el tercer capítulo y el más breve. Surgió en la parte final de redacción ante la necesidad de establecer cierto principio originante del hilo conductor eidético, muy propio de la confección filosófica de Mounier. Lo curioso es que la apelación a la fe en la teoría personalista no resulta solo un principio originante sino, además, una razón de convergencia y un alentador prático. Pareció, pues, oportuno en los términos de propuesta de un enfoque de aula y de escuela sugerir un marco de trascendencia que ayudara a la comprensión misma de los otros apartados.

En un cuarto momento, aparece el *Marco Pedagógico Operativo*. Es el intento de cristalizar las orientaciones de la Schola Mouneriana, quizás con mayor especificidad aunque sin pretender reducirse a pautas didácticas, o talleres de clase, pues ello mismo desmentiría el espíritu del enfoque propuesto siempre flexiblemente estratégico. Se ha utilizado, como metodología, una lectura de diez tesis de Enrique Belenguer Calpe, pedagogo mouneriano español, intentando dibujar los espacios escolares personalistas para el contexto colombiano actual.

Por último, luego de las conclusiones, aunque sin ser un capítulo formal, aparecen los *Anexos*. Se han dedicado especialmente a conformar cierta antología de textos, experiencias y lecturas históricas sobre el filósofo de Grenoble que podrán brindar una perspectiva del personaje iluminador de esta tesis sobre todo para aquellos que requieran ampliar su bagaje referencial de Mounier en orden a una mejor comprensión de sus desarrollos y conceptos. Aquí también se ha querido incluir una aproximación del ambiente originante del trabajo, esto es, el contexto tomasino de la Schola mouneriana y sus primeros intentos de aplicación como estilo docente del área de Antropología General. Además, se integra una tríada poética que ilumina el estilo de antropología pedagógica propuesto desde León Felipe con “El hombre es lo que importa” y “El poeta y el filósofo”; en tercer lugar, se incluye la exhortación al maestro de Haim Ginnot.

Finalmente, es preciso hacer una breve alusión al título de la obra pues podría causar curiosidad que éste solo aparece precisamente donde hay lugar al título general mientras que la denominación “Schola mouneriana” está referida en más de veinte ocasiones. “El aula de la luciérnaga” es una superación del literalismo de la traducción latina del calificativo dado a esta propuesta de antropología pedagógica.

Suele ocurrir al traducir al castellano cierta expresión de un idioma extranjero que no es suficiente convertir los vocablos tal como son dados, sino que debe

darse a ellos una significación que exprese sugestivamente la intención de la palabra comunicada. Es por esto que “El aula de la luciérnaga” es una de esas traducciones en líneas de sentido de su original “Schola mouneriana”. Por supuesto, podrían arriesgarse otras titulaciones que quizás el lector las descubra en su recorrido, siempre y cuando sintonicen con el espíritu del trabajo y con la mística de su expresión fundante.

“El aula de la luciérnaga” se ha pensado desde esos requerimientos. “Aula” por ambiente originante (que no exclusivo) de la propuesta. “Luciérnaga” por los matices del pequeño coleóptero afines con el intento de antropología pedagógica desde E. Mounier. Para entenderlo mejor, baste señalar algunos aspectos de la ruta de la luciérnaga relacionados con la “Schola Mouneriana”: Ambos sólo se perciben en situación de oscuridad; alumbran, aunque frágilmente, con luz propia; y, por sí mismas y sin esfuerzo, parecen decir “aquí estoy”. Quizás al cruzar a la otra pasta de este escrito pueda clarificarse la apelación y descifrarse con la vida educativa esferas inéditas de esta lucernaria ruta.

No está de más, desear una navegación fructuosa por los mares multidimensionales de esta obra. Sus retos viven en cada lector que intente transformarse en actor... como diría el mismo Mounier, “una tesis es principalmente una obra humana antes que una obra intelectual”.

## **1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

La oferta educativa de Mounier entraña una reforma, una orientación que privilegia las columnas que soportan el ejercicio pedagógico contemporáneo: la perspectiva del hombre singular y la perspectiva del hombre social. Cada una de estas caras se asume por separado sólo por el interés académico que incumbe a la investigación, pues en realidad la historia escolar de cada sujeto es totalidad innegociable, marco definido por la fuerza determinativa del carácter holístico del ser personal.

La consideración del hombre en su individualidad contiene el matiz antropológico por excelencia (dimensiones del universo personal) que, a su vez, desborda en la caracterización de intersubjetividad que enraíza la perspectiva social. Una y otra vertiente han de ser abarcadas por la educación, por la pedagogía como saber disciplinar: es la antropología pedagógica que descubre al Hombre y revela un prójimo.

### **1.1. DIRECTRIZ MOUNERIANA PARA UN CURRÍCULO DE INSPIRACIÓN PERSONALISTA**

Dentro de la variedad de soportes que configuran el currículo escolar, el fundamento filosófico constituye un elemento esencial. Como señala J. Sarramona, el carácter filosófico “se refiere a la determinación de los fines últimos que persigue el curriculum, aquello que se pretende como bueno para el ser humano. Detrás de cada curriculum hay una concepción antropológica,

del mismo modo que cada teoría filosófica de peso ha dado origen a una corriente pedagógica que materializa su visión del hombre”<sup>6</sup>.

Desde este presupuesto, perfectamente asimilable con la concepción de *antropología pedagógica*, es pertinente hacer referencia a un currículo de inspiración personalista-mouneriana que envuelva las preguntas e intereses básicos de la acción educativa:

1. ¿Hacia dónde se humaniza un individuo? Cuestión que atiende la meta esencial de la formación humana (concepto de hombre que se pretende formar)
2. ¿Cómo se desarrolla este proceso de humanización? Apunta hacia la caracterización del proceso de formación del hombre, al proceso de humanización de los jóvenes. Es el desarrollo de las dimensiones constitutivas de la formación.
3. ¿Con qué experiencias desarrollar este proceso? Alude a experiencias educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo (incluye contenidos curriculares).

---

<sup>6</sup> Sarramona, Jaime. Teoría de la Educación. Barcelona: Ariel Educación, 2000, p. 129

4. ¿Cómo se regula la interacción maestro-estudiante? Responde a métodos y técnicas diseñables y utilizables en la práctica educativa como modelos de acción eficaces.

Desde lo dicho, es posible definir a partir del enfoque que interesa para esta investigación, un marco antropológico que involucre *orientaciones operativas, pautas cognitivas y desarrollos práxicos* en una determinada situación escolar. Se espera, a lo largo del presente trabajo, especialmente, al abordar la propuesta del marco pedagógico operativo, dar luces pertinentes de resolución a estos cuestionamientos.

## **1.2 AFINIDAD DE LA TEORÍA MOUNERIANA CON UN MODELO PEDAGÓGICO PARTICULAR**

Ahora bien, la concepción escolar entrañada en el desarrollo antropológico de E. Mounier no puede entenderse sesgadamente, pues debe hallar posibilidades de identificación y ajustamiento con algún modelo pedagógico que sustente los presupuestos educativos que pretenden delinarse. Así pues, hecha la revisión comparativa correspondiente, el modelo que podría mostrar mayor cercanía con la antropología pedagógica mouneriana es el *Modelo Social de la educación*.

Será Rafael Flórez quien presente las características de este modelo con la acuciosa y muy precisa descripción que realiza en la introducción de la obra de G. Posner, “Análisis del currículo”:

“El modelo pedagógico social, es inspirador de un currículo que proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la comunidad en orden a la reconstrucción social de la misma, y promuevan un proceso de liberación constante, mediante la formulación de alternativas de acción a confrontar colectivamente en situaciones reales. Nos encontramos ante una concepción curricular cuyo “hacer práctico” de la escuela, el aprender a pensar y el centrarse en los procesos de aprendizaje convergen en la transformación del mundo de la vida, y solución de problemas en bien de la comunidad.

Confluyen, entonces, una serie de conceptos curriculares recientes, llamados “currículo crítico”, “currículo de reconstrucción social”, “currículo por investigación en el aula” y “currículo comprensivo”, en un modelo o enfoque pedagógico que subordina la enseñanza al progreso colectivo no sólo de los alumnos sino del contexto sociocultural que rodea la escuela, mediante la reflexión y la acción de maestros y alumnos sobre situaciones problemáticas que emergen de la misma realidad natural y social. Las experiencias educativas son estimuladas por el diálogo, la crítica, la confrontación y la acción compartida en la práctica social.

El modelo pedagógico social pregona una concepción curricular en la que la escuela como institución social está llamada a configurarse como un agente de cambio social. Ella se constituye como un puente entre el mundo real y su posible transformación en busca del bien común. Así, el currículo se construye desde la problemática cotidiana, los valores sociales y las posiciones políticas; busca, entonces, el desarrollo del individuo para la sociedad en permanente cambio, para transformarla. El currículo refleja problemas y situaciones de la vida real desde un interés y una perspectiva política emancipadora”<sup>7</sup>.

Pensar el aporte mouneriano desde los focos de crecimiento total, que son las aulas, lleva a plantear un currículo específico cuya criticidad desborda en la atención privilegiada a los contextos vitales, o sea, a los ámbitos de inserción

---

<sup>7</sup> Flórez, Rafael. En: Posner, G. Análisis del Currículo. Bogotá: Mc Graw Hill, 1998 p. XXIX



escolar que constituyen la extensión del servicio educativo. Desde la interpretación del mundo se pasa, por relación dialéctica, al planteamiento de un proyecto alternativo en contra de la injusticia social y las estrategias de coerción ideológicas o institucionales. Flórez, continúa desarrollando el alcance del modelo pedagógico social desde la concreción investigativa del trabajo en el aula:

“La propuesta de Stenhouse (1984) de su *currículo por investigación en el aula*, descarta un currículo pensado burocráticamente y mediatizado por la institución escolar así como también la concepción del currículo como un “plan normativo” que se acumula año tras año. Además, los currículos no debieran ser homogéneos porque cada escuela, cada aula, es un mundo divergente, con contextos múltiples. Un currículo por investigación en el aula se construye bajo la premisa de que la investigación mejora la enseñanza al *relacionar el mundo de la escuela con el mundo de la vida*, al construir proyectos donde interactúan estudiantes, comunidades, profesores, proyectos que se edifican sobre problemas específicos, problemas sociales que se experimentan en el aula de clase, que se sistematizan, se comprueban, se discuten con sentido crítico. Ello genera nuevos conceptos al servicio de la investigación, de la comunidad y de la sociedad para cualificarla. El docente no es un trasmisor de conocimientos, es un cuestionador de su práctica, la confronta y la modifica. Comprende, interpreta los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula para modificarlos. Cada currículo, cada clase que planea es una conjetura, una hipótesis que sólo puede comprobarse o descartarse y corregirse si es el caso en la enseñanza real, el día de la clase.

El currículo de reconstrucción social, la teoría crítica del currículo, el currículo por investigación en el aula, y el currículo comprensivo se inscriben en el modelo pedagógico social donde el mundo de la escuela está imbricado en el mundo de la vida. Los alumnos desarrollan sus capacidades e intereses en torno a las necesidades sociales para una colectividad bajo los postulados del quehacer científico. El maestro es un investigador de su práctica y el aula es un taller donde se diseñan proyectos para el mejoramiento social comunitario”<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Ibid. p. XXX

De esta manera, el modelo en mención constituye el universo estructural que acoge la oferta particular del específico mouneriano.

### **1.3. HACIA UN PAISAJE PEDAGÓGICO PROPIAMENTE MOUNERIANO**

Mucha agua ha pasado bajo el puente de la reflexión educativa. La presencia ingente de teorías, doctrinas y modelos se hace evidente al escudriñar los múltiples intentos de orientación de procesos de aprendizaje en los diversos tiempos y lugares. Sin embargo, pocas veces se ha dibujado un perfil claro y explícito desde la antropología aplicada a la educación (antropología pedagógica) en el horizonte del pensamiento personalista francés de Emmanuel Mounier (1905-1950) cuya riqueza escondida fortalece la acción formadora para los tiempos turbulentos del mundo contemporáneo.

La reflexión filosófica sobre la persona siempre será inacabada; al igual que la escuela es un ágora de interrogantes abiertos o mejor, de “interrogantes entre puntos suspensivos” (Onades). Descubrir en Mounier su propuesta educativa es una tarea de radical incidencia en las formulaciones axiológicas de los diversos modelos educativos del hoy pedagógico. Es un intento más por definir mejor la pertinencia de una educación en valores, siempre vigente y presta a dar vida incesante al cariz humanista de toda formación:

“Es claro que el pensamiento de E. Mounier ofrece valiosas perspectivas para un proyecto educativo que, lejos de perderse en mero juego de técnicas, profundice en un conjunto de valores personales y comunitarios que permitan asomarse a un futuro de esperanza, a una recuperación de la persona como protagonista de su historia y al avance de experiencias

sociales que, en el panorama de los sistemas políticos desgastados, anticipen una democracia real”<sup>9</sup>.

Mounier no surge intencionadamente como un autor más –entre tantos– dedicados a la formulación de propuestas educativas en el marco de uno u otro modelo tradicional (conductismo, constructivismo, conceptualismo, etc.) sino que su originalidad se esconde en su vitalidad, su ser en su quehacer y su quehacer en el ser. El Mounier educador, es el Mounier pensador, escritor, militante, compañero y hermano de lucha. De allí que las líneas pedagógicas que se destacan en su obra superan la frontera escolar-institucional que tantas veces limita la misión formativa, de suyo omniabarcante y familiar: “A Mounier más que la vocación de la enseñanza le entusiasma la vocación educativa, la cual no pasa necesariamente por el aula”<sup>10</sup>.

Aplicado a la educación que se extiende a la vida sin fronteras, como estructura original del pensamiento pedagógico, podría aplicarse a Mounier lo que él mismo escribía respecto a Maine de Biran: “Lo que constituye el valor inapreciable de su filosofía es que ésta se confunde con su vida interior. No se organiza en un sistema, se desarrolla en la duración, siguiendo una línea vacilante, sinuosa, pero de dirección perseverante. Su libro más bello, su único libro, es su vida; los otros no son sino jalones que marcan sus etapas”<sup>11</sup>. El

---

<sup>9</sup> Vela, Fernando. op. cit., p. 266

<sup>10</sup> Lacroix, Jean. Un testimonio y un guía: Emmanuel Mounier. Barcelona: Nova Terra, 1966, p. 26

<sup>11</sup> Citado por Díaz, Carlos. Emmanuel Mounier. Un testimonio Luminoso. Madrid: Palabra, 2000, p. 238

pensamiento educativo de Mounier ofrece las primicias de conceptos educativos de vanguardia como “escuela paralela”, “educación incidental” o “pensamiento divergente”, entre otros.

Ya con los presupuestos señalados se puede orientar el ideario de un educador mounieriano: siempre más allá de lo institucional, de lo fronterizo, de lo estrictamente reglamentario y legendariamente curricular. Justamente aquí radica el malestar que durante años ha persistido en el mundo educativo, el mismo que se percibe en los Colegios o Universidades de hoy: trajín de clases en el día a día, formalismo escolar envolvente, rutina fatigante, ejercicio docente rígido, distribución de saberes desconectados de la propia experiencia vital, afán de generar ‘peritos’ en serie en una disciplina u otra... ; todo esto mientras las aspiraciones más caras de la vida, aquellas que establecen vínculo con lo profundamente existencial, se embolatan ante el estructuralismo escolar que engulle.

Es ante este panorama particular que aparece la acuciante denuncia del docente colombiano José Iván Bedoya: “Al estudiante –aún en la universidad o evidenciado precisamente en la universidad– se le ha ido reprimiendo, controlando y no permitiendo que se desarrolle, la necesidad y el deseo de pensar que desde niño había mostrado con su curiosidad y afán de preguntarlo todo. El estudiante sigue llegando con su capacidad de asombro, imaginación y fantasía distorsionada, reprimida y remplazada por una cantidad confusa de

*saberes* específicos recibidos solo con informaciones que no logra articular comprensivamente”<sup>12</sup>.

Por lo dicho, este trabajo realza la necesidad imperiosa de centrar el sentido de la realidad en la persona reivindicando su dignidad absoluta a partir de la *interiorización y praxis* de la antropología mouneriana como lúcida alternativa educativa ante el panorama colombiano de hoy, conscientes de no alimentar repetitivamente aquella manera de enseñar que ya ha manifestado su insuficiencia y escasa confiabilidad desde el marco humanista de la educación.

Si se parte de que “toda pedagogía medianamente consecuente –ya se trate de una praxis coherente o de una teoría argumentativa– lleva inherente, explícita o implícitamente, una idea del hombre, una imagen de lo que es el hombre y de lo de que éste puede y debe ser”<sup>13</sup>, ¿qué tipo de hombre se considera en la propuesta pedagógica ejecutable hoy, tal como se ejerce en los centros de estudio? ¿Se ofrecerá un prospecto integrador que asuma y promueva la complejidad del ser personal? Una filosofía de la educación encarnada deberá optar por el sujeto –centro del proceso–, por su radicalización, su potenciación y su compromiso histórico. Mounier responde a esta esperanza.

---

<sup>12</sup> Bedoya, José Iván. *Pedagogía: ¿enseñar a pensar?* Bogotá: ECOE, 2002, p. 89

<sup>13</sup> Scheuerl, Hans. *Antropología pedagógica*. Barcelona: Herder, 1985, p. 19

#### 1.4. TRAVESÍA SUPERADORA DEL SABER MECANICISTA

La era de las telecomunicaciones es hija de una transformación cultural marcada por los paradigmas mundiales del desarrollo como la globalización, la técnica y el auge de la llamada sociedad del conocimiento. En educación, no cabe duda que ésta se ha tomado como una directriz fundamental (¿la única?) para la confección de currículos y proyectos educativos institucionales. Pululan en el mercado pedagógico colombiano los colegios bilingües, cibernéticos y tecnológicos y en la oferta profesional de las universidades se hallan programas académicos de punta como la robótica, la mecatrónica y afines. La acreditación de los programas académicos de la educación superior es un reforzamiento explícito de la cualificación de alta competitividad del profesional moderno. Puede tener lugar este interrogante: ¿Ha caído en el olvido el tipo de hombre y de sociedad que el educador está comprometido a formar?.

Si bien es cierto que toda educación debe responder a las exigencias inherentes a las relaciones de producción de su tiempo, también lo es que ésta no puede esclerotizarse en lo estrictamente funcional ni unilateralizarse en lo exclusivamente productivo, aún en contextos manifiestos de maximización de la ciencia pura. El gran visionario de la educación libertaria A.S. Neil, ya lo anunciaba con esplendidez: “A los estudiantes se les ha enseñado a *saber*, pero no se les ha dejado *sentir*. Les falta subordinar el *pensar* al *sentir*”. De ahí que, en la propuesta educativa de Sumerhill, no se pretenda educar niños y

jóvenes para encajarlos en un orden existente –como el tecnólatra actual– sino formar varones y mujeres que lleguen a ser precisamente humanos felices, personas cuyo interés primordial en la vida no es *tener* mucho, ni *usar* mucho, sino *ser* mucho. En Mounier esta misma inquietud se formula acuciantemente:

“La educación tiene como misión el *despertar* seres capaces de vivir y comprometerse como personas. Nos oponemos, por tanto, a cualquier régimen totalitario de escuela que, en lugar de preparar progresivamente a la persona para usar de su libertad y de sus responsabilidades, la esteriliza en el inicio doblegando al niño (¡y al educando en general!) al triste hábito de pensar por delegación, de actuar por consignas y de no tener otra ambición que estar *situado, tranquilo y considerado* en un mundo satisfecho. Si por añadidura la posesión de una profesión es necesaria a este *mínimum* de libertad material sin la cual toda vida personal se encuentra ahogada, la preparación a la profesión, la formación técnica y funcional no debería constituir el centro o el móvil de la obra educativa”<sup>14</sup>.

Mounier-educador, con la fuerza profética que lo caracteriza, denuncia como Neil el imperialismo del saber, el talante doctrinario escolar y el conformismo adaptativo que entraña una educación programada, rígidamente hecha y puesta al servicio de un sistema “situado, tranquilo y considerado en un mundo satisfecho”. Es la radicalidad pedagógica con trasfondo patológico, que Vela recoge certeramente:

“El fondo del problema, piensa Mounier, es que las instituciones educativas se orientan, más que a suscitar personas, a satisfacer unas necesidades sociales: la cualificación para el ejercicio de tal o cual papel y, en definitiva, a crear un ciudadano adaptado a los moldes y pautas vigentes. Su valoración parece seguir siendo actual: sigue presente un positivismo educativo ocupado en servir a los fines pragmáticos del sistema, inquieto en perfeccionar los medios aptos para lograrlo, pero desentendido de los objetivos personales del proceso. Valga como

---

<sup>14</sup> Mounier, Emmanuel. Manifiesto al servicio del personalismo. Obras Completas Tomo I. Salamanca: Sígueme, 1992, pp. 653-654 . El paréntesis es complemento propio

diagnóstico y denuncia significativos esta reflexión de González de Cardenal: 'la trágica situación de las instituciones educativas en el mundo contemporáneo consiste en que quienes se preparan en ellas para entrar luego en la sociedad activamente, se preguntan, sin que nadie les responda y haga manifiesto, qué sentido tienen los saberes que en ella se adquieren, para qué amor o qué odio le están preparando'<sup>15</sup>.

El educador mouneriano debe atreverse a cambiar la mirada sobre los arquetipos reinantes para que, teniendo una visualización justa de los mismos, pueda re-significarlos en la implementación de horizontes prosopocéntricos alternativos, restauradores de la configuración humana denegada por el mecanicismo escolar imperante.

### **1.5. EL HÁLITO HUMANIZADOR, HUÉSPED DEL AULA MOUNERIANA**

Es posible pensar la "Schola Mouneriana" no como única instancia de la personalización sino como pieza *interpretativa, preparatoria y conductora* del engranaje vital que educa naturalmente en el mundo de la vida. La Schola Mouneriana repele el sostenimiento amorfo de una docencia inexorable, pues como diría Mounier, "la escuela, desde el grado primario, tiene como función enseñar a vivir, y no acumular unos conocimientos exactos o ciertas habilidades (...) la acumulación sin sentido de asignaturas de enseñanza"<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Vela, Fernando. op. cit. p. 207

<sup>16</sup> Mounier, Emmanuel, op. cit. pp. 654-655



Formar para la vida del hombre que se reconoce plenamente como tal implica también acercar aquello que la cátedra formalista aleja, en últimas, enseñar “desde la piel”, hacer sentir el propio misterio vital:

“Nuestros primeros pasos en el aprendizaje se dan en lo más íntimo de la vida cotidiana. Y todos los pasos posteriores, aun cuando adultos, se van marcando en relación con ella. Recuperemos nuestra experiencia: ¿cuándo se nos facilita más un aprendizaje? ¿Cuando nos hablan desde alturas intelectuales casi inaccesibles o cuando el discurso se acerca a nuestro lenguaje y a nuestras percepciones? ¿Cuándo el educador o el texto imponen una distancia o cuando nos sentimos cerca de formas de expresión y de ejemplos? Se nos facilita el aprendizaje cuando conceptos y prácticas se acercan a nuestro corazón y a nuestra piel; cuando podemos construir desde lo que sabemos hacia lo que no sabemos, desde nuestros esquemas mentales hacia la incorporación de recursos para interpretar hechos y situaciones”<sup>17</sup>.

Lo que tantas veces el docente convencional intenta hacer entender a su estudiante, bajo la forma de “ladrillo cognitivo”, si está en su jerarquía de saberes deseables, él lo podrá encontrar en cualquier medio bibliográfico textual o virtual sin tener que soportar la clásica sesión que raya en tedio y monotonía. Desde este plano, el rol del universitario puede poseer ingredientes de inconformidad pues para algunos estudiantes podría resultar incómoda su profesión estudiantil quizás porque no se despertaron en ellos las inventivas motivacionales que los llevarían a tomar su papel protagónico en el proceso enseñanza-aprendizaje, más que por un recurso a contenidos prefijados por un especial ejercicio pedagógico que atendiera la complejidad unitaria y la unidad compleja de cada sujeto.

---

<sup>17</sup> Prieto, Daniel. Educar con sentido. Apuntes sobre el aprendizaje. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 1993, p. 11

La calidez, como nota intrínseca de todo esfuerzo formativo, debe tender a que el sujeto acompañado no se sienta como extranjero en su propio mundo, lo cual convertiría la misión primaria en una soporífera tarea por cumplir. Es en este sentido que debe leerse la máxima del maestro del Libertador, don Simón Rodríguez: “Lo que no se hace sentir no se entiende y lo que no se entiende no interesa”<sup>18</sup>.

Justo porque no se pretende apuntalar la escisión entre la formación del profesional y la formación de la persona, lo que urge reformular es el uso de los espacios escolares para hacer de ellos espacios existenciales, cunas de humanidad y talleres vivaces de personalización.

En la percepción concreta de esta situación, es posible que una cátedra de humanidades, como cátedra, no interese al corriente y despreocupado universitario salpicado, inconsciente o irreflexivamente, del curso inercial de su propia historia de vida. De hecho, se dice que usualmente el joven que llega a cursar estudios superiores no posee un proyecto vital estipulado con claridad y que la academia se le convierte en ocasión de otras búsquedas disímiles del carácter invocado prioritariamente por la *Universitas*. Además la incuria por vivir el hoy sin resquicio de futuro es un estado contrario a la naturaleza de los años

---

<sup>18</sup> Citado por Prieto, Daniel. op. cit. p. 9

primaverales de la vida. El sujeto espera dar lugar a su propio sueño: el aburrimiento aburre<sup>19</sup>.

Aquí, la audacia del educador personalista será despertar y formar las pautas universales de su población estudiantil, lo cual ciertamente no es el gusto exterior por cierta materia, sino la vena interior del ser personal que mora en todos, aún cuando como desprevenidos educandos no repararen en la inmensidad estructural que constitutivamente los hace ser quienes son. De modo que, en últimas, la asignatura impartida es un pretexto para intentar aprehender lo profundo, posibilitar la antropológica entelequia y tomar en serio las esperanzas de quienes no vislumbran sino el estrecho margen de la aurora del primer viernes santo. Mounier lo ratifica al decir que “lo propio de un mundo de personas es que la vida no se enseñe allí mediante una instrucción personal suministrada en forma de verdades codificables”<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Bertrand Russell afirmaba en su “Elogio al ocio” que el hombre moderno necesita del tiempo libre, de mayores horas diarias liberado de ocupaciones para dedicarse al desarrollo de su personalidad y a la imaginación creativa. La cultura del ocio es la libertad para sí y para mayor gloria de la creatividad humana. Cuando el ocio descubre su ponderado sentido, se abren los horizontes para la contemplación de la historia. El maestro podrá colaborar en la precisión de oasis que emergen, no sumergen, la polifonía de la vida. Así lo indica bellamente el tema “Nada que perder” del grupo mexicano Maná: “Ya me harté de estar aburrido, no tengo más tiempo que perder, me voy a largar en busca de un sueño, de nuevo a empezar, un nuevo día vendrá. Yo no sé qué hay en el camino pero lo tengo que cruzar, si tropiezo y me caigo en el intento me paro otra vez, no hay nada que perder, no hay nada que perder... . Cuando sienta que tengo el mundo en mi contra lucharé hasta el final, nadie me va a parar... Yo tengo que vivir, el tiempo es corto, tengo valor y no temor, porque yo creo en algo, yo tengo que soñar, así nadie me va a parar, así puedo volar”. La disposición para vivir un sueño es el punto de partida personal para construir la opción fundamental, como se desarrolla en el capítulo 2.2 de esta obra, “Cuando el camino son los pasos”.

<sup>20</sup> Mounier, Emmanuel. op. cit., p. 654

Ningún aprendizaje ofrecerá frutos mientras no se atienda la preocupación, el temor, el anhelo, el dolor de quien por las vías del saber intenta ser más. En este plano, otra impronta capital del educador personalista es respetar los ritmos particulares de formación que atañen a una u otra dimensión constitutiva de sus educandos. Desde aquí, en impelente proclividad, la Schola Mounieriana cede un lugar importante a la *rostridad de los procesos*<sup>21</sup> dado que no se captan en masa las realidades más caras al sentimiento humano (sentidos de agitación cordal) sino en el cálido tú a tú.

El tema del “rostro” ha sido una de las más sentidas preocupaciones dentro de las primeras formulaciones filosóficas realizadas sobre el sujeto personal. De la multitud de acercamientos sobre esta categoría compleja, sólo se abordarán aquí dos visiones complementarias a la óptica mounieriana por la influencia que han prestado en la conformación del personalismo comunitario en el pensador de Grenoble. Se trata de Emmanuel Levinas y Gabriel Marcel, ambos adscritos a la denominada “Rama Dialógica” dentro del árbol de influencias que desarrolla el profesor Carlos Díaz<sup>22</sup>, a partir de la obra de Mounier “Introducción a los existencialismos”.

---

<sup>21</sup> La rostridad de los procesos es la capacidad de conferir “rostro” a los desempeños de aula. No se confunde con la individualización, propia de las proclamas personalizantes, pues la rostridad anticipa la primacía del carácter prosopocéntrico de la formación que contiene la socialidad específica de lo humano. En últimas, es la referencia anamnética de que cierto grupo escolar es complejamente un grupo humano.

<sup>22</sup> Díaz, Carlos. ¿Qué es el personalismo comunitario?. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier. Inédito, 2001

Desde la totalidad articulada del fenómeno, el ser humano descubre su ser personal en el estar *rostro ante rostro* que, a su vez, ha de anticipar la fusión de subsistencias de un posible *ser ante ser*. El carácter comunicativo del rostro en su especificidad expresiva paraverbal crea encuentro, reconoce identidad paritaria en el plano de cierta especie personal y, por lo mismo, convierte la manida pregunta humana del “qué” por la misteriosa cuestión por el “quién”.

Una mención ilustrativa del asunto puede encontrarse en el comandante del campo de exterminio nazi en donde se desarrolla la película “La lista de Schindler”, quien expresa confundido entre la frontera de lo cósmico (“qué”) y lo personal (“quién”): “Quizás no seas una persona, en el sentido estricto de la palabra... Pero, ¿son estos los ojos de una rata? ¿No tienen ojos los judíos?”<sup>23</sup>. Auschwitz es el lugar de las fronteras. Así parece ser entendido por Levinas (1906-1995), judío de origen lituano<sup>24</sup>, por Marcel (1889-1973) desde la primera hora del holocausto y por Mounier, transido de confrontaciones bélicas y testigo de los horrores de la guerra.

---

<sup>23</sup> Citado por Moreno, Mariano. El hombre como persona. Esprit No. 16. Madrid: Caparrós, 1995, p. 12

<sup>24</sup> La segunda Guerra mundial le sitúa en 1939 como intérprete de ruso y alemán (además de cuyas lenguas habla el francés, el hebreo y el inglés), siendo deportado en 1940 a un campo de concentración cerca de Hannover, mientras su mujer y su hija eran salvadas por los monjes del monasterio de San Vicente de Paúl, que podría explicar su cercanía afectiva al cristianismo. Mientras tanto, Lévinas «leyó durante los largos años de cautiverio a Hegel (no deja de ser paradójica la situación de los intelectuales franceses -es también el caso de Sartre-: su cautiverio alemán resulta soportable gracias a la lectura de pensadores alemanes... Que todo ello fuera posible en un campo de concentración muestra por lo demás la diferencia de trato a prisioneros de guerra y a la población civil 'indeseable' (gitanos, judíos y comunistas). Pero Levinas fue un testigo primario de los abusos indecibles contra estas gentes.

El primado de la ética, postulado por Levinas ante la primacía de la ontología, saca la cara por el otro, donde éste es sometido a la voluntad general, a la totalidad solipsista, allí donde “el hombre mismo es vendido o comprado”<sup>25</sup>. Esto ayuda comprender las luchas de Mounier en *Esprit* contra el colectivismo proclamando la soberanía de la persona contra ese sistema totalitario que desatiende el rostro humano.

El rostro recuerda lo innegable de aquello que es percibido y que se resiste a ser negado. El silencio del rostro pronuncia su más contundente reclamo: “míreme, soy una persona”. Puede apreciarse en la historia relatada por E. Galeano:

“Fernando Silva dirige el hospital de niños, en Managua. En vísperas de navidad, se quedó trabajando hasta muy tarde. Ya estaban sonando los cohetes, y empezaban los fuegos artificiales a iluminar el cielo, cuando Fernando decidió marcharse. En su casa lo esperaban para festejar. Hizo una última recorrida por las salas, viendo si todo quedaba en orden, y en eso estaba cuando sintió que unos pasos lo seguían. Unos pasos de algodón: se volvió y descubrió que uno de los enfermitos le andaba detrás. En la penumbra, lo reconoció. Era un niño que estaba solo. Fernando reconoció su cara ya marcada por la muerte y esos ojos que pedían disculpas o quizás pedían permiso. Fernando se acercó y el niño lo rozó con la mano: -Decile a... – susuró el niño-. Decile a alguien, que yo estoy aquí”<sup>26</sup>.

El pequeño de esta historia, que bien podría ser un desprevenido estudiante de estos días, se resiste a que su rostro sea negado. Aunque la historia no se continúa, seguramente el episodio fue ocasión para que Fernando descubriera

---

<sup>25</sup> Levinas, Emmanuel. Le moi y la totalité. En: Revue de Méthaphysique et de Morale No. 59. París: 1954, p. 372

<sup>26</sup> Galeano, Eduardo. El libro de los abrazos. Madrid: Siglo XXI, 1991, p. 58

un nuevo sentido de vivir y celebrar navidad, desde el reconocimiento de un “Tú” personal pues en ese frágil infante el amor se hacía hombre: él era su ‘Emmanuel’. Ahora el otro no es indiferente pues reclama su atención y evidencia su menesterosidad sin argüir más razones que la de salvar al individuo de ser un número, un simple paciente o un eslabón accesorio de una cadena de individuos.

Como indica Levinas:

“Despojado de su propia forma, el rostro está transido en su desnudez. Es una miseria. La desnudez del rostro es privación y ya súplica dirigida a mí directamente. Ahora bien, esta súplica es una exigencia. La humildad se une a la altura. (...) El rostro se me impone sin que yo pueda permanecer haciendo oídos sordos a su llamada, ni olvidarlo; quiero decir, sin que pueda dejar de ser responsable de su miseria. La conciencia pierde su primacía. La presencia del rostro significa, pues, una orden irrecusable – un mandato– que detiene la disponibilidad de la conciencia. La conciencia es cuestionada por el rostro”<sup>27</sup>.

Ciertamente es el rostro de la fragilidad, desenmascarado de sus astucias y falsificaciones. Es el rostro que evidencia la *indigencia* de ser humano. El rostro desnudo reclamante es el rostro desprovisto, el rostro del pobre.

Este hecho también puede ser leído desde la perspectiva de Marcel en cuanto que la afirmación del rostro es jalonada por intervención de otro rostro (intersubjetividad como encuentro de un yo y un tú).

---

<sup>27</sup> Levinas, Emmanuel. Humanismo del otro hombre. Esprit No. 6. Madrid: Caparrós, 1998, p. 47

Tal vez la acción brigadista de Marcel se asocie con el pasaje de la célebre película de Robin Williams, "En Busca del Destino", donde Sean, el amigo terapeuta increpa a su endurecido, erudito y autosuficiente acompañante: "Podrías recitar los sonetos del amor de los Clásicos o describir sus teorías, pero no sabes qué es sostener la cabeza de tu mejor amigo en el último aliento". De hecho, Marcel se hizo cargo durante la Primera Guerra Mundial de un servicio de búsqueda de desaparecidos en la Cruz Roja, por petición del editor de la *Revue de Méthaphysique et Morale*, Xavier León. Este episodio de su vida inspirará notorias líneas de sentido en el desarrollo de su filosofía.

En primer lugar, Marcel señalará la importancia del encuentro como develamiento de lo humano; un encuentro que contiene el detenimiento, la atención y el desbordamiento hacia el otro: "El encuentro es la presencia mutua de dos personas: 'encontrar a alguien no solamente cruzarlo, *estar ahí* al mismo tiempo que él; es estar, al menos un momento, *con él*'. *Estar ahí* no es más que un dato objetivo; *ser con* es el acto libre que nos hace presentes el uno al otro. El encuentro es una co-presencia"<sup>28</sup>.

Definir un ideario pedagógico desde lo que el otro naturalmente es, o sea persona en ciernes, significa partir del estudiante que se reconoce solo en un *mundo hecho añicos*; comprenderlo en el sendero sinuoso de la animosidad, sujeta a los intereses renovados del día a día, muchas veces ocultos en el

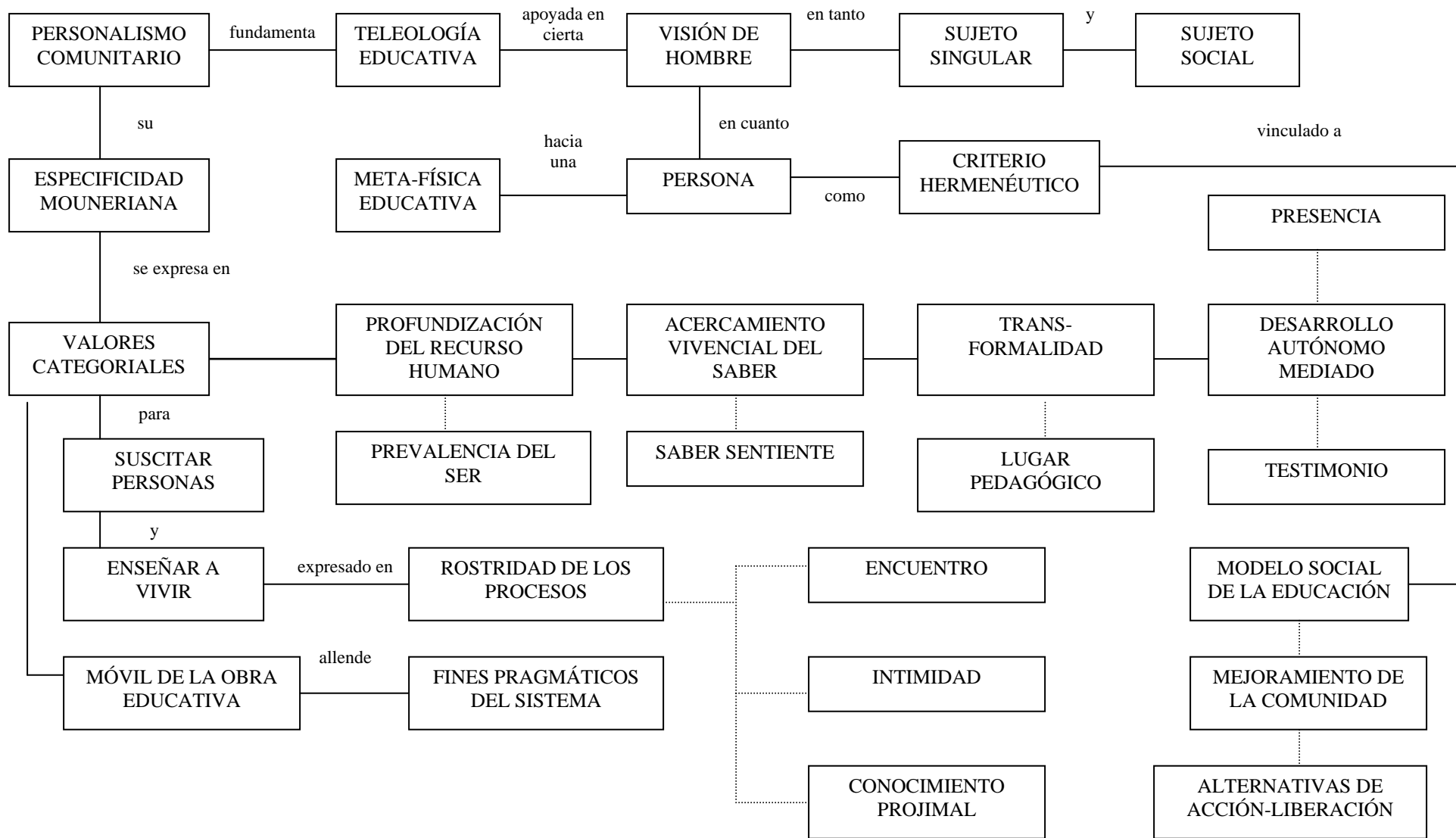
---

<sup>28</sup> Urabayen, Julia. op. cit., p. 186



simple roce exteriorista; advertir la aguda lanza que hiere las pasiones ante la complejidad familiar o el abandono o la pobreza o la frustración; en últimas, intuir y ayudar a sanar las secuelas sombrías que la sociedad consumista ha dejado en la carrera por la falsa presunción del hombre autosuficiente, hombres-dios.

## 1.6. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL APORTE MOUNERIANO A LA EDUCACIÓN



## 2. INSTANCIAS DEL UNIVERSO PERSONAL

### 2.1. LA FRAGILIDAD REVELADORA. SÍNTESIS DIALÉCTICA<sup>29</sup> ENCARNACIÓN-TRASCENDENCIA

*“Bien entendido que se trataría de despertar los espíritus,  
no de echarles un conformismo encima”*  
Mounier, A Émile-Albert Niklaus, 6 de septiembre de 1938

Con destreza pregonera, Mounier escribió en su tiempo: “El individuo humano, animal superior, no es más que el encuentro azaroso y precario de un conglomerado inestable, el *soma*, y de una continuidad difusa, el *germen*, ambos en distintos grados sometidos a un medio del que nunca están separados por un contorno preciso de fenómenos”<sup>30</sup>.

No es difícil percibir que Mounier se inquieta ante las tensiones polarizantes que se imponen al sujeto en cuanto a su existencia encarnada y su lanzamiento inequívoco a ser plenamente más. La síntesis dialéctica encarnación-trascendencia es el nuevo camino del cuerpo, “conglomerado inestable”, que anhela y marcha hacia la “continuidad difusa” de la inacabada trascendencia. Así puede ser concebido como el mediador omnipresente de la vida del espíritu.

---

<sup>29</sup> Es pertinente precisar el sentido dado a dialéctica. Aquí se toma, según George Lukács, “como concepción que defiende la «multilateralidad de relaciones» implicadas en cualquier proceso real (frente a la restricción esquemática de un proceso cualquiera a una «única línea» de relaciones, restricción en la que se haría consistir el modo de pensar metafísico). «El término dialéctica -leemos en una exposición del 'materialismo dialéctico' significa que todo está interconectado y que hay un proceso continuo de cambio en esta interrelación.» Emparentada con esta idea de dialéctica es la que subordina la dialéctica a la *totalidad*. Página Web: [www.filosofia.org/filomat/df096.htm](http://www.filosofia.org/filomat/df096.htm)

<sup>30</sup> Mounier, Emmanuel. op. cit., p. 629

De manera particular en el cristianismo occidental, la reflexión moral se ha fijado en el cuerpo como una instancia de atención privilegiada; muchas veces su expresión y sentir natural se ha tenido por pecaminoso considerándose como obstáculo para la perfección 'espiritual'. Ante el panorama, Mounier anota: "Es el desprecio griego por la materia lo que se ha transmitido de siglo en siglo hasta nuestros días bajo falsas justificaciones cristianas(...). La encarnación no es una caída"<sup>31</sup>. Valga anotar que esta presunción no aparece de soslayo en la concepción antropológica de la educación dado que ella también constituye el plano específico que es leído como comprensión moralizante de la realidad.

Ciertamente que el sentido del cuerpo en la antropología teológica ha sido revalorado a partir de la figura de la "*imago Dei*". Y será este presupuesto sobre ser humano, integrador y vivificante, el que ha de convertirse en postulado antropológico de la acción educativa. No convendrá al espíritu pedagógico actual insinuar aprendizajes por acción (conducta del estudiante repelida por la figura de autoridad) y reacción (censura fustigante al cuerpo físico). El puente *corpóreo* alzado entre la antropología teológica y la antropología pedagógica, se halla resquebrajado. Las antiguas columnas en roca de los ascetismos 'corporales', simplemente porque sí, huelen hoy a arcilla que amenaza derrumbarse en cuanto insinúa espiritualismo desencarnado.

---

<sup>31</sup> Mounier, Emmanuel. El Personalismo, Obras Completas Tomo III. Salamanca: Sígueme, 1990, p 464

No obstante, tal vez como reacción virulenta a las contravenciones de cierto modelo de Escuela sobre el manejo represivo de lo corpóreo, la “posmodernidad” arrasó los muros y dio luz verde al culto por lo externo. Se ha dado el salto de un extremo morboso a otro idolátrico, uno y otro avasalladores del ejercicio auténtico de la condición humana. Se trata de una “tendencia permanente de la despersonalización (que) ataca a la vida, rebaja su impulso, la expone en especies de ejemplares indefinidamente repetidos, hace degenerar el descubrimiento en automatismos, repliega la audacia vital sobre formaciones de seguridad de las que se aparta la invención, continúa por inercia movimientos que se vuelven inmediatamente contra su objetivo. Detiene, en fin, la vida social y la vida del espíritu por relajamiento del hábito, de la rutina, de la idea general, de la charlatanería cotidiana”<sup>32</sup>.

En el momento en que la alteridad y la diferencia han de ser notas superadoras del solipsismo idealista, ante una sociedad que no contempla el alma en el tú a tú (entrañamiento projimal), *la educación personalista está vocacionada a dar cauce no prohibiendo o eliminando sino zanjando-interpretando y señalando sentidos*. Ciertas manifestaciones que algunos rotulan primariamente como “excéntricas” en los educandos o simplemente atípicas, vgr. las formas insospechadas de la revolución sexual y otras particularidades que involucran la noción corporal, no pueden entenderse ni promoverse desde el simple e

---

<sup>32</sup> Ibid, p, 466

irreflexivo “quid” (explanans objetual) sino desde el audaz y promisorio “quod” (explanandum procesual).

Desde lo anterior, cuando se impone una *moda*, suspira la vida. Cuando domina lo cósmico, clama lo numinoso. Hay que ponerle vida a la materia y materia a la vida: El ser humano es espíritu encarnado -del espíritu a la materia- y carne espiritualizada -de la materia al espíritu-, como explica Mounier: «Dejemos, pues, de representarnos el 'cuerpo' y el 'espíritu' como dos personajes de una figura coreográfica. El hombre es, en cada instante, una compenetración de alma y carne, conciencia y gesto, acto y expresión. El hombre es por entero espiritual y carnal, y en la vida personal trasciende los fenómenos particulares»<sup>33</sup>.

El hombre es un cuerpo con igual título que es espíritu, todo entero cuerpo y todo entero espíritu. Es un ser natural que por su cuerpo forma parte de la naturaleza, y por su espíritu trasciende este universo material en que se halla inmerso<sup>34</sup>.

La corporeidad mounieriana en cuanto insinuación escolar sintoniza con la intención de surgimiento de la persona creadora, del estudiante situado en la historia del mundo, para entender con él que cuanto haga o deje de hacer con su corporalidad lo ayuda a ser más persona plenificante en su condición o lo esclaviza y aliena bajo tópicos que le impedirían ser él mismo. Es así como los

---

<sup>33</sup> Cfr. Mounier, Emmanuel. Tratado del carácter, Obras Completas Tomo II. Salamanca: Sígueme, 1993, p. 125

<sup>34</sup> Cfr. Mounier, Emmanuel. El personalismo, p. 463

factores al uso “favorecen cada vez más la concepción individualista del hombre porque le enseñan únicamente a poseer y consumir cosas y esconden sus otras necesidades bajo la apariencia de la satisfacción”<sup>35</sup>.

Por eso, entre los excesos ante los cuales se ha reducido la dimensión de corporalidad surge un desafío para el esfuerzo formativo: interpretar el movimiento de personalización desde la *comprensión de un cuerpo*<sup>36</sup> como *germen* que se abre a frutos de ruptura con las “fatalidades monótonas de la materia”. La encarnación personal tiene vocación de trascendencia: no se puede agotar lo inacabable por un soberbio acto encarnatorio. En este plano, “la vida aparece gradualmente como una acumulación de energía cada vez más organizada sobre modos de indeterminación cada vez más complejos; abre así el abanico de alternativas que los dispositivos biológicos ofrecen a la libre elección del individuo, y prepara la formación de centros personales (...). Con la persona humana, todo este movimiento no halla, ciertamente su explicación, pero sí su significación”<sup>37</sup>.

Encarnación-Trascendencia, bina dialéctica esencial: dar a luz sentidos ocultos en lo evidenciado. En el marco intelectual de E. Mounier, trascender la Naturaleza ha sido la impronta de los movimientos reivindicativos de la noción

---

<sup>35</sup> Marcel, Gabriel. *Dignité humaine et ses assises existentielles*. París: Aubier-Montaigne, 1964, p. 206

<sup>36</sup> La vida humana evoluciona en escenarios *corporativos*. Desde el primer *cuerpo*, el familiar, el sujeto va re-conociendo sus vínculos con la historia temporalizada y situada. A cada instancia de evolución bio-psico-social, corresponde uno o varios *cuerpos* contextuales que concretan la dimensión encarnatoria.

<sup>37</sup> Mounier, Emmanuel. *El Personalismo*, p. 466

sujetual en Occidente desde Kierkegaard pasando por Feuerbach hasta la consideración del sujeto colectivo-histórico de Marx. Sin embargo, muchas de estas tendencias han considerado la historia, en cuanto concreción de lo Natural, como la contestación desarrapada del anhelo de absoluto. La presunción de la trascendencia como categoría abstracta puede apreciarse en los espacios académicos coetáneos del pensador de Grenoble, en ciertas ideologías de la posguerra y, evidentemente, en las propuestas milenaristas de los tiempos actuales.

La apreciación tergiversada de la noción trascendental llega a Mounier por el espiritualismo francés de la primera parte del siglo XX como reacción a las líneas de pensamiento y de acción dominantes que reducían la consideración del hombre a la de objeto científico o a una dimensión estrictamente cósmica. Los intentos de respuesta vinieron de escuelas como la Filosofía del Espíritu de L. Lavelle (1883-1951) y de la Metafísica Axiológica de R. Le Senne (1882-1954) donde se percibe un énfasis marcado en la idea de destino y en la vocación espiritual de la persona a partir de una comprensión que supera el estilo intuicionista de Bergson y que prefiere estructurarse como un análisis de la conciencia en sus aspectos objetivos.

Además, desde la herencia propia de las escuelas filosóficas de la existencia también hay un miramiento singular. En el cruce de caminos en el cual surgió el personalismo comunitario las incidencias existencialistas aportaron su propia



cuestión: “Por lo demás, y como señala Mounier, dentro del existencialismo se distinguen varias nociones de trascendencia irreductibles entre sí: la sartriana (inmanentizada, en virtud de su actitud atea), la heideggeriana (centrada en la espera de la autorrevelación del ser) y *el trascender como un movimiento infinito hacia un ser más*, característica de los existencialismos cristiano y personalista”<sup>38</sup>.

Ahora bien, de los presupuestos referidos es posible colegir que la cuestión por la trascendencia no se ciñe estrictamente a la cuestión sobre Dios. Si bien, Mounier debe a una profunda tradición cristiana una particular experiencia de fe y de la Trascendencia misma como un sentido especial de convergencia hacia el Dios de Israel, revelado como el Señor de las sorpresas en la historia, su propuesta frente a ella también es la de un mundo de posibilidades de superación de la persona, es decir, una referencia inesquivable y necesaria “con un más allá de ella misma, con una realidad trascendente y que le sea superior en calidad de ser”<sup>39</sup>. Es la transconfesionalidad característica de Esprit y el pensamiento mouneriano.

Por el carácter contrastante de la dialéctica Encarnación-Trascendencia, ella también se interpreta como una dimensión en tensión, que no prescinde de los dolores de la propia historia, sino que los asume desde una nueva mirada, que no es evasiva, pues es una mirada que posee cuerpo, una mirada

---

<sup>38</sup> Saura, Emilio. Trascendencia. En: Diccionario de Pensamiento Contemporáneo. Madrid: San Pablo, 1997, p. 1186. El subrayado es propio.

<sup>39</sup> Barlow, Michael. El socialismo de E. Mounier. Salamanca: Sígueme, 1975, p. 95

trascendente-encarnada: “La trascendencia es una sobreabundancia que surge dentro de mi existencia porque ésta se desborda y *se apercibe de la presencia de algo distinto* (...). La ocasión de tal presencia son las desgracias del existente (...). Tal experiencia es algo distinto, algo que roza los límites de lo inefable e impone drásticas barreras al lenguaje conceptual”<sup>40</sup>. El dinamismo trascendental, sigiloso y dubitante no puede confundirse con el movimiento transpersonal, palmario y envolvente. Este último puede asumir las formas de negación de lo personal por menosprecio de la corporalidad a partir de cierto recurso instrumental en la elaboración antropológica de la liberación.

Para concluir, la dimensión encarnada frente a la trascendencia se interpreta como una tensión propia del “ser en situación”, según expresión de K. Jaspers, dado que desde la dimensión aludida, la existencia misma del hombre se mueve entre los polos de la objetividad alienante y la subjetividad disipadora. Es así como los grandes valores que afirman el universo personal se contienen en el más-allá-de-sí-mismo sin detrimento del sí-mismo, esto es, en la trascendencia esencial. Se identifica, entonces, sin dificultad, vida personal y trascendencia sin ceder un ápice el trono de la “dama utopía”<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> Pintor, Antonio. Personalismo y Existencialismo. Madrid: BAC, 1975, p. 78

<sup>41</sup> En la antropología mouneriana la utopía no es un espiritualismo encubierto o una imposibilidad manifiesta. Ella debe entenderse, dice Vela, como el rebasamiento de la inmanencia en otras perspectivas que, al tiempo que la afirman, le prometen plenitud; no es como aquel ensueño que adormece la angustia de la vigilia o que idealiza la dolorosa contemplación de lo real. La utopía típicamente mouneriana y su inherente función humanizadora tiene que ver con aquella noble aspiración que mantiene al hombre en tensión para permitirle ser algo más de lo que es pues la realidad no es sólo “lo que hay aquí y ahora” sino también “lo que puede haber”, o mejor, “lo que se puede provocar que haya”.

Dirá Mounier que la Trascendencia que jalona la existencia encarnada será cierta Existencia suprema, principio del perpetuo compromiso, siempre en inevitable tensión: conduce constantemente la historia y, sin embargo, ella misma es lanzada a la contemplación del Misterio.

“Para pensar una trascendencia es necesario defenderse de las imágenes espaciales. Una realidad trascendente no es una realidad separada que planea por encima de ella, sino una realidad superior en calidad de ser y que la otra no puede alcanzar por un movimiento continuo, sin un salto de la dialéctica y de la expresión (...). La aspiración trascendente de la persona no es una agitación, sino la negación de sí como mundo cerrado, insuficiente, aislado en su propio surgimiento. La persona no es el ser, es movimiento de ser hacia el ser, y sólo es consistente en el ser que divisa. Sin esta aspiración, se dispersaría (Müller-Freienfels) en “sujetos momentáneos”<sup>42</sup>.

## **2.2. CUANDO EL CAMINO SON LOS PASOS. SÍNTESIS DIALÉCTICA INTIMIDAD-VOCACIÓN PERSONAL**

*“Todo afecto y todo amor debe un día elegirse,  
sin lo cual se desenraizaría y se deshonraría,  
y debe aceptar todos los desgarros que esto supone  
en los sentimientos actuales, que están unidos  
a toda clase de errores, de voluntades particulares, etc.”*  
Mounier, A Illy Karman, 2 enero 1938

La intimidad alude al encuentro consigo mismo, la búsqueda de la consistencia del Yo. “La interioridad es un valor clave del hombre sin el cual el ser personal no sería comprensible. Junto a la libertad y la apertura consciente a la trascendencia, es lo que permite distinguir a la persona del resto de los seres. Inadvertida por Freud, la ausencia de este principio deja, a juicio de Mounier, incompleta y desequilibrada la moderna psicología positivista. No asumida, y

---

<sup>42</sup> Mounier, Emmanuel. El personalismo, pp. 507-508

en consecuencia descuidada, por el sujeto, éste se aliena en el mundo de las cosas y la vorágine de la acción, viniendo entonces a ser vida inmediata, sin memoria, sin proyecto, sin dominio; es la definición misma de la exterioridad y, en un registro humano, de la vulgaridad (Mounier) <sup>43</sup>.

El mundo contemporáneo atraviesa por una jungla pululante de ruidos y distracciones. El hombre teme encontrarse consigo mismo, con sus interrogantes y con sus respuestas, y prefiere entregarse a la sinfonía agreste de su entorno de cemento, donde se hace hablar a las piedras y cantar a las cadenas. Los distractores envueltos en la maniática asiduidad del trabajador moderno llevan a éste por sendas de mecanización tras el olvido de su íntimo e ineluctable ser personal: el ser personal que también se fragua en el silencio y se construye en el remanso. Es la descripción de absorberencia del llamado “mundo del sistema” sobre el “mundo de la vida”, descrito así por L. Boff:

“Es nuestro día a día gris, hecho de tensiones familiares y sociales, de horarios, de obligaciones, de deberes profesionales, de ocupaciones, preocupaciones y discretas alegrías unidas a la subsistencia. Está tejido de intereses que hay que considerar e influenciado por el estatus social que impone opciones y comportamientos (...). El ocio ha sido invadido por la industria del tiempo libre que incita al exceso, al consumo del alcohol, de drogas y de sexo. En una palabra, incita a disfrutar descontroladamente de todos los sentidos, exceso sin éxtasis y sin reencantamiento del mundo”<sup>44</sup>.

Así, la herencia de los tiempos actuales trastornó las estructuras vivenciales, no sin reduccionismo y apatía por lo más profundo: “vivir de forma *reducida*.”

---

<sup>43</sup> Vela, op. cit., pp. 163-164

<sup>44</sup> Boff, Leonardo. El despertar del águila. Madrid: Trotta, 2000, pp. 155 s.

Esto se alimenta y manifiesta en el bucle de la psicocultura comunicacional de la imagen constante, avasalladora y rutinaria, que muestra un mundo de fuerte temperatura apelante, pero de escasa potenciación proactiva y dinamizadora de lo más diferenciante y espiritual de la personalidad”<sup>45</sup>.

Desde aquí se abre espacio a la pregunta: ¿Cómo persuadir a un camarada de la escuela personalista a navegar sin temor por el océano recóndito de sus profundidades? ¿Cómo hacerle interiorizar que “Dios es silencioso y todo lo que vale en el mundo está pleno de silencio”<sup>46</sup>? ¿Cómo optar por la unidad viviente del recogimiento en la cual se inspira la búsqueda, se oxigena la praxis y se proyecta humanamente la historia? ¿Es válido proponer un *silencio en el mundo*, sin que se trastoque en un *mundo de silencio*?

Los agites de estos trasegares proclaman un tiempo de siesta en el sistema escolar. Siesta para pensar y sopesar, inexcusable reposo en la marcha del camino para encauzar los pasos y recobrar las fuerzas. ¡Oportuno descanso que contorna las huellas de un maestro y ensancha el corazón de un discípulo!.

De esta manera, el viajar por las sendas del recogimiento implica la “capacidad y la acción humanas de separarse de lo no personal, y esto no para rehuirlo, sino para confirmar la propia entidad: ‘capacidad de romper el contacto con el

---

<sup>45</sup> López, José Angel. Poesía y educación. Barcelona: Herder, 2003, p. 43

<sup>46</sup> Mounier, Emmanuel. op.cit., p. 511

medio, de recobrase, de recuperarse, con miras a acogerse en un centro, a unificarse'. Sobre esta experiencia, sigue diciendo Mounier, 'se fundan los valores del silencio y del retiro. Hoy es oportuno recordarlos. Las distracciones de nuestra civilización corroen el sentido del ocio, el gusto del tiempo que corre, la paciencia de la obra que madura, y dispersan las voces interiores que dentro de poco sólo el poeta y el religioso escucharán"<sup>47</sup>.

No obstante, esculpir la intimidad no puede confundirse con persistir en la distancialidad. Intimidad no es intimismo sino apropiación de realidad desde lo profundo; no desconexión de los presupuestos de vinculación histórica sino postura profética ante ellos. "La interioridad es auténtica cuando, desde el contrapunto de la exterioridad y la contemplación, se llena de contenido real; el silencio es asimilación y preparación de la palabra, la soledad auténtica tiene siempre como referencia no al yo, sino al otro. Encuentro consigo, a través de los otros, para ser más fielmente uno mismo; la conversión no es la búsqueda de una pureza obsesiva, sino el reencuentro con uno mismo para salir de sí con mayor plenitud"<sup>48</sup>. Es en este momento cuando la intimidad cobra valor relacional en el rostro de un 'alter', del otro que puede ser considerado como 'amigo'.

La formación en la intimidad y para la intimidad pide asimilar la vertiente aperturista en el mundo del ser-con-los otros, para leer en lo profundo a partir

---

<sup>47</sup> Vela, Fernando. op. cit., p. 164

<sup>48</sup> Ibid. p. 166

de la reciprocidad de las conciencias. No se es íntimo-intimista sino íntimo-donante, es decir, desde el carácter co-intencionado projimal donde se rozan las almas de los camaradas en marcha para la conquista de horizontes. Certeramente lo señaló el místico de Esprit: “No concebimos ya al hombre libre como un solitario; así rompemos, al lado de los colectivismos, con el mundo de ayer. La soledad interior no se ve aquí cuestionada. Más allá de la soledad individualista, que sobrevive en la masa, si la masa no está articulada sobre el desarrollo de las vidas personales, subsiste en el centro de la condición humana una soledad esencial, testigo de su inagotable deseo”<sup>49</sup>.

Es así como en la navegación hacia dentro, el maestro mouneriano retoma la tarea buscadora, desde el acercamiento sin par, de la amistad de su educando. La amistad projimal es el nuevo nombre de la intimidad en la escuela personalista. Amistad eminentemente formadora porque en ella fluye sin escrúpulos un amor personal que simultáneamente es intimidad y donación. Tejer una intimidad amorosa será también formar para el amor.

“Jugarnos la vida por aquellas personas que amamos es posiblemente el mejor modo de vivir, pues sólo se vive verdaderamente si se tiene algún ideal o alguna persona por la cual renunciar incluso a seguir viviendo para que él viva. Esto es lo que quiere decir un bello pasaje que nos ofrece Tony de Mello<sup>50</sup>:

---

<sup>49</sup> Mounier, Emmanuel. ¿Qué es el personalismo?. Obras Completas Tomo III. Salamanca: Sígueme, 1990, p 243

<sup>50</sup> De Mello, A. La oración de la rana I. Santander: Sal Terrae, 1988, p. 201

“Mi amigo no ha regresado del campo de batalla, señor. Solicito permiso para salir a buscarlo”. “Permiso denegado”, replicó el oficial. “No quiero que arriesgue usted su vida por un hombre que probablemente ha muerto”.

El soldado, haciendo caso omiso de la prohibición, salió, y una hora más tarde regresó mortalmente herido, transportando el cadáver de su amigo.

El oficial estaba furioso: “¡Ya le dije yo que había muerto! ¡Ahora he perdido a dos hombres! Dígame, ¿merecía la pena salir allá para traer un cadáver?”.

Y el soldado, moribundo, respondió: “¡Claro que sí, señor! Cuando lo encontré, todavía estaba vivo y pudo decirme: “Jack... estaba seguro de que vendrías”.

Para el oficial se trata de dos “hombres”, pues veía a éstos como “números” entre los muchos soldados a los que tenía bajo su mando; en su caso entendía que el bien de la mayoría, diríamos, “el bien común”, implicaba no arriesgarse, por salvar a un solo hombre, a perder otro. Sin embargo, para el amigo el soldado desaparecido no era un “hombre” más, en abstracto, sino que era alguien muy concreto, del que sabía su nombre, conocía su rostro y sus intimidades; era una persona concreta y no un hombre genérico. Además, su amistad era *diacónica*, cercana, cordial; por una persona puede arriesgar uno su propia vida hasta perderla”<sup>51</sup>.

Arriesgar la vida, desgastarse, donarse sin calendas, saberse disponible, roturar y compartir sendas de intimidad, en últimas, identificarse con el soldado que sale al campo de batalla para morir con su compañero.....la mano tendida y la vida ofrecida al militante que se carea con la vorágine del saber: he ahí el itinerario pístico del maestro personalista que brota del diáfano y secreto manantial de las profundidades del corazón humano. De aquí puede inferirse

---

<sup>51</sup> Moreno, Mariano. op. cit., pp. 159-160



que la vocación se opta y se vive en comunión, salvaguardando el irrenunciable carácter de la respuesta personal: ella pide la atención del noble dómine, se forma desde sus llamados y se compromete desde sus iniciativas. La vocación singular se integra a un entramado de llamadas como *búsqueda inacabada, perseguida hasta la muerte, de una unidad presentida, deseada y jamás realizada*.

La vocación nace en el silencio de la intimidad y se desarrolla en los venenos del afrontamiento como lucha. La intimidad está al servicio del descubrimiento vocacional de la persona, o sea, de la propia singularidad humana. En efecto, “la persona se muestra, se expresa: hace frente, es rostro, mira hacia delante, afronta. Pero encuentra un mundo hostil: la actitud de oposición y de protección se halla, pues, inscrita en su condición humana. Es aquí donde surgen las confusiones”<sup>52</sup>.

Algunos comentaristas cartesianos señalan que ese marco de confusiones hizo parte también de las búsquedas del “padre del racionalismo” de una manera difusa, a través de ciertos sueños consecutivos, la noche del 10 al 11 de noviembre de 1619 <sup>53</sup>. El contenido de tales sueños tendría que ver con los pensamientos que Descartes iba a exponer a continuación en el Discurso, en un periodo de desconciertos e indeterminación de ideas. En una de las escenas, Descartes encuentra un libro, antología de poetas latinos, que

---

<sup>52</sup> E. Mounier, *El personalismo*, p. 493

<sup>53</sup> Estos sueños llegaron a ser comentados por el propio Freud a petición de Máxime Leroy en su obra “Descartes, le philosophe au masque”, vol. I, París: Rieder, 1929, pp. 88-90

muestra al abrirlo la siguiente inscripción: “¿Quod vitae sectabor iter? (¿Qué camino he de seguir en la vida?), un texto que puede leerse en relación directa con el final de la primera parte del Discurso: “Tomé un día la resolución de estudiar también en mí mismo y de emplear todas las fuerzas de mi espíritu en la elección del camino que debía seguir”<sup>54</sup>.

En este sentido puede afirmarse que la vida es la proto-vocación, es la primera llamada que hay que definir, a la que hay que estipularle un provocador horizonte, muchas veces, entre fragmentaciones episódicas, revisiones paradigmáticas y disyuntivas existenciales. Es así que, en cierto lance de la definición vital, se traslucen las aristas propias de la estructura vocacional, según la dinámica sugerida por Mounier al dejar oír el eco de la tradición cristiana cuando ante su propio “¿Quod vitae sectabor iter?” surgió la filosofía como llamada:

“Mi vocación puede ser el desarrollo de mis talentos naturales, de mis iniciativas incluso espirituales, y puede estar también en su fracaso temporal total, porque, a decir verdad, una vocación es inimaginable en una perspectiva cristiana que no integre algo de la grandeza del fracaso, no compensado en heroísmo verbal y en lirismo interior sino orgánicamente transfigurado en ofrenda. No es como una Idea totalmente acabada que no tendrá ya más que descifrar y realizar, sino que trasciende mi existencia como lo eterno trasciende lo temporal y, no obstante, anudada sobre el misterio de la libertad, está modelada muy realmente por mí mismo en colaboración con la intención divina; sufre retrocesos, variaciones, desviaciones, aceleraciones, según las respuestas que doy a los acontecimientos, a las insinuaciones divinas.

---

<sup>54</sup> Descartes, René. El Discurso del Método. Madrid: Biblioteca Nueva, 1999, p. 65

El último trazo no se le será dado más que por el acto de mi muerte”<sup>55</sup>.

La definición vocacional es oportunidad para el esclarecimiento de su vínculo intrínseco con la historia, con la entidad natural de la cual hace parte y que configura el presupuesto de su urdimbre originaria, sin la cual quedaría reducida por la evasión onírica. Es así como la vocación participa del misterio de su gestor, no es la huida camaleonesca o el escape intencionado de cierto “quid” encarnatorio incómodo y requirente: “La vocación no puede abrirse camino sino a través de este cuerpo, este medio, esta clase, esta patria, esta época. No soy un cogito liviano y soberano en el cielo de las ideas, sino este ser pesado cuyo peso dará una grávida expresión: soy un yo-aquí-ahora; quizá será necesario enunciar un yo-aquí-ahora-así-entre estos hombres-con este pasado”<sup>56</sup>.

Ninguna respuesta al proyecto vital se zanja a espaldas de temperamentos, aptitudes, carácter, componentes de constitución psíquica y su modalidad adquirida ante las azarosas situaciones: todo ha de adaptarse sin invasión (vertiente extrema implicativa) y sin exclusión (vertiente extrema evasiva). El hombre entero está presente y actuante en cada uno de sus proceder.

---

<sup>55</sup> Mounier, Emmanuel. Personalismo y Cristianismo. Obras Completas Tomo I. Salamanca: Sígueme, 1992, p. 873

<sup>56</sup> Mounier, E. ¿Qué es el personalismo?. p. 209

Así que es propio de la persona que se reconoce plenamente como tal formarse en la construcción de su proyecto global de la existencia, la opción fundamental que recoge los intereses, los sueños, los deseos y las expectativas de un sendero que indica qué tipo de varón o de mujer se quiere realmente ser.

La vocación humana en cuanto *personal* no es una simple meta, un logro profesional (culminar una carrera), un logro laboral (asegurarse económicamente en un desempeño deseable), un logro familiar (aspirar al matrimonio o a la felicidad de un hogar armónicamente constituido), en últimas, un punto de llegada que acerca la esquivo felicidad, la mera satisfacción y el vacío 'sentirse bien'. No es la feliz ejecución de un quehacer concreto, sometido de suyo a la contrastación multifacética de variables.

El proyecto vital no se aborda desde un sentido esclarecido por el hallazgo de un estado emocionalmente satisfecho, por el alcance de éxitos o por el cumplimiento de los propios planes y deseos. La vocación no es una simple meta, aunque contenga muchas. La vocación *personal* se asocia con el anhelo existencial más profundo del hombre: vocación que indaga, pregunta, se sabe buscadora de una sonrisa vital que permanece; es proyecto sin ocaso y ventura en alborada.

Pero en esa movilidad que es el palpitar peregrinante de la vida auténticamente personal, se ilustra un hito histórico. Ninguna opción fundamental se impone como desencarnada y aleatoria, fruto pernicioso del azar y del capricho. Está en lucha entre el cielo y la tierra, entre lo infinito y lo finito, entre lo último y lo penúltimo, entre la conquista y la negación. La vida logra su tono en la determinación de los términos de la propia pregunta y de la propia respuesta:

“Existir es decir sí, es aceptar, es adherir. Pero si acepto siempre, si no niego ni me niego jamás, me hundo. Existir personalmente es también, y a menudo, decir no, protestar, arrancarse (...). Cada lazo traba mi libertad, cada obra me entorpece con su peso, cada noción inmoviliza mi pensamiento. ¡Difícil presencia en el mundo! Me pierdo si escapo de ella, me pierdo también si me entrego. Pareciera que no resguardo mi libertad de movimientos y esa especie de juventud misma de mi ser, sino a condición de replantear en todo momento mis creencias, opiniones, hábitos, posesiones”<sup>57</sup>.

El proyecto vital es camino perdido en *el horizonte*. *Está siempre en marcha oscilante entre rupturas y fidelidades* creadoras. Un planteamiento muy preciso para una cultura o incultura de lo provisorio, de los deleites pringosos de la instantaneidad. Esculpir en el afrontamiento significa forjar corazas oblativas, corazones valientes que re-conocen su carácter contingencial, no bilocativo, fuerzas tranquilas y radiantes que no pretenden simultaneidad de opuestos, pues tales sólo son posibles en la andadura falaz de un coche con ruedas de cristal.

---

<sup>57</sup> Mounier, Emmanuel. El personalismo, p. 494

De modo que la vocación, forjada desde los relatos de la cotidianidad, enriquecida por los parámetros cooperativos de la fraternidad y lanzada a las rutas inconclusas de la plenitud, llega a considerarse como ocasión de nueva vida en la tensión de sacrificios y bondades, de afirmaciones y negaciones, de luces y sombras, todo en el plano caleidoscópico de la existencia humana: “La llamada permanente de la vocación implica una *actitud permanente de ruptura* respecto de todo lo que pueda ahogar su voz o desviar su sentido: ruidos del mundo, egoísmos de las familias, conformismos públicos, usurpaciones de las colectividades que se arrogarían sobre esta intocable un derecho de inspección y de dirección”<sup>58</sup>.

Firmeza, fidelidad, constancia. Ejes que invitan al sueño esperanzado de una expectativa estructural que invade la vida hasta su médula y que halla su mejor tono en el crisol purificador del fuego de la historia humana. Ya lo anotaba el maestro Sedano:

“Quienes lo quieren todo a pedir de boca, no son aptos para la esperanza. Han asesinado su juventud, sus pretendidos educadores o ellos mismos. El mejor modo de matar su vitalidad es darles ya todo hecho y procesado. Porque los jóvenes no tienen pasado –o muy poco–, no tienen historia –o muy escasa–, no tienen experiencias –o apenas balbuciente–. Entonces, al abrir nuevas brechas, ¡qué raro es que aparezcan o nos parezcan tanteando y tonteando!; y por ello, qué extraño es que se vayan haciendo a un estilo de vida abierto a la creatividad y dispuesto para la lucha y la conquista. Para ellos, para los jóvenes, todo es *por venir*, historia *por hacer*, vida *por vivir*. Su lema, sin que lo pregonen, es: “*Todo tiempo futuro será mejor*”. Joven sin ideales o desprovisto de entusiasmo, quizás sea muy posmoderno, pero, como buen posmoderno, ya ha envejecido

---

<sup>58</sup> Mounier, Emmanuel. Personalismo y Cristianismo, p. 873 s. El subrayado no es del autor

antes de tiempo. En él ha empezado a desintegrarse la entraña misma de su ser, 'elpídico' por excelencia, cuya íntima estofa es la esperanza"<sup>59</sup>.

El afrontamiento mouneriano configura el rostro del hombre de las tentativas que se sabe peregrino, calzando las ágiles sandalias de la fe en la edificación de un mundo de empeños alternativo a la desesperanza y a "la masa de los hombres que prefiere la servidumbre en la seguridad al riesgo en la independencia, la vida material y vegetativa a la aventura humana"<sup>60</sup>.

En últimas, habrá que mantener la desconfianza y la inquietud de denuncia por un mundo tecnólatra y científicista para pensar humanamente la espiritualidad de la vocación: "La materialización del Universo, legítima para los poliedros y las reacciones químicas, ha sido dramática para la futura supervivencia del hombre. Enloquecidos por ser aceptados por el hiperdesarrollo, hemos cometido el gravísimo error de perder nuestro ser original imitando a los imperios de la máquina y del delirio tecnológico"<sup>61</sup>. He aquí un horizonte constantemente nuevo para la afirmación vocacional del sujeto que pide desde sí y desde su medio la respuesta orientadora de su inserción en el mundo: es la dialéctica intimidad-vocación personal.

---

<sup>59</sup> Sedano, José. Pedagogía de la respuesta. Bucaramanga: La Bastilla, 2002, p. 302

<sup>60</sup> Mounier, Emmanuel. El personalismo, p. 498

<sup>61</sup> Sábato, Ernesto. Antes del fin. Buenos Aires: Seix Barral, 1998, p. 119

### 2.3. SIERVO LIBRE. SÍNTESIS DIALÉCTICA LIBERTAD-COMPROMISO

*“Aquel que no cree que el hombre  
esté acabado en alguno de sus avatares,  
que no lo quiere encadenado por alguna de sus obras,  
aunque fuesen edificios de hombres,  
aquél que ame con la misma fuerza la fidelidad y la aventura,  
el orden y la libertad, las grandes esperanzas y los destinos singulares,  
aquél quizá no sepa hoy dónde va  
tan seguramente como los puros políticos,  
pero sabe infaliblemente reconocer  
sobre los caminos de la historia a los hombres de la misma especie.  
El sabe que no hay libertad de hombre más que madurando un compromiso;  
que no hay, a su vez, compromiso de hombre más que madurando en libertad.  
Y que toda otra libertad, como todo otro compromiso,  
conduce a la servidumbre”<sup>62</sup>.*

En la elaboración del pensamiento humanista, particularmente en el mundo de la educación, el tema de la libertad ha sido una rosa con espinas que pocos hortelanos han intentado depurar. Mucha tinta ha corrido por la pluma ceñida a la férula de tan apasionada e inescrutada dimensión. Por lo mismo, no se pretende aquí acrecentar, sin más, el expediente libertario, hartado dilatado, sino intentar perfilar una libertad, *bajo* las luces de Mounier y *sobre* las sombras del libertinismo educativo, tal como suele ser manifestado, soterrada o explícitamente por padres, educandos y educadores.

Una parte, a veces dominante en el sistema escolar, entiende por libertad la ruptura de condicionamientos y de toda forma de opresión que permita el surgimiento auténtico del Yo. En los centros de estudio se alega el ‘derecho a la libertad’ cuando se hacen ver disposiciones disciplinarias, contempladas o no

---

<sup>62</sup> Mounier, Emmanuel. ¿Qué es el personalismo?, p. 220



en el llamado Manual de Convivencia Escolar, en otrora Reglamento Estudiantil, que –entre otras cosas– supone para su confección la intervención de delegaciones del ente educativo, según el espíritu de los organismos colegiados en las Instituciones iluminados desde la Ley 115 de 1994.

No obstante, en este tema antropológico fundamental, hay un camino por recorrer de la legalidad a la legitimidad. No se pretende, en efecto, *vencer* por el dominio sino *convencer* por la razón dialógica lo cual indica, en otras palabras, intentar el tránsito de la *razón de la fuerza* como mecanismo dogmático que se afianza en su propio estatuto de veracidad por condición o arrogancia, hacia la *fuerza de la razón*, dispuesta a la concertación, consciente de la intervención de los sujetos y maleable a los puntos de vista concordatarios. Es una experiencia de libertad legítima por su espíritu participativo y superadora de lo estipulado llanamente como legal, a guisa de reglamentos o normas constituidas: la ley de libertad supera la ley de la verticalidad en cuanto se aproxime al proyecto humano aún como paradigma de idealidad. No está dada la ley para el hombre sino el hombre para la ley (cf. Mt 12, 8)

Ahora bien, este marco comprensivo de la libertad reclama estructuras de madurez en los sujetos intervinientes con apelación franca a ciertos principios de universalidad más allá de la satisfacción de la autoridad de turno o de las expectativas del grupo social básico influyente. De otra manera, podría

desfigurarse en la manida licencia omni-volente, ya para educandos o educadores, quizás explicada por los exageraciones de la deficiación de la infancia. Entonces será oportuno escuchar al filósofo de la reciprocidad de las conciencias: “La libertad que se ejecuta mal se pierde; la dirección inmoral del querer ser reconoce precisamente por el signo de una creciente esclavitud. Por el contrario, el bien es la libertad que quiere la libertad y que la obtiene en virtud de su querer”<sup>63</sup>.

La necesidad de formar para la libertad, para la *legitimidad del educado* sobre las formas polivalentes de la *libertad del educando* ha de partir de un ejercicio educativo real a favor de la firmeza, de la consolidación de la voluntad y del enriquecimiento de la personalidad, pues aun cuando el desarrollo moral sugiere tal madurez para un estadio elevado del espíritu humano, la “schola mouneriana” ha de configurar, intentivamente, cierta experiencia mediática anticipante.

Gustar la libertad como primicia puede disponer las condiciones bio-sico-sociales para encarnar la libertad referida como proyecto permanente. “¿Por qué los ríos van torcidos?” –se preguntaba Lincoln– a lo cual respondía él mismo: “Porque siguen la línea de menor resistencia”. Resulta que, en el ejercicio exploratorio de la autenticidad humana, que parte del educador y que se comparte con los educandos, será importante definir los ángulos de “menor

---

<sup>63</sup> Nedoncelle, Maurice. La reciprocidad de las conciencias, ensayo sobre la naturaleza de la persona. París: Aubier, 1942, p. 292

resistencia” para no inclinarse, sin más hacia ellos, sino para estar atentos al desciframiento de novedades lógica y conceptualmente imprevisibles.

Desde lo expuesto puede irse percibiendo el talante de constructo vinculado a esta libertad personalista-comunitaria. Se habla de un constructo, sí, pero un *constructo sinérgico*, no casual, pues la unión provocada de varias fuerzas y variables inspiran una mayor acentuación y escudriñamiento del sujeto complejo que no sería apreciable con una acepción soslayada concebida con aires de univocidad.

El hombre libre de Grenoble, que inspira estas consideraciones, señala certeramente:

“Es la persona quien se hace libre, después de haber elegido ser libre. En ninguna parte se encuentra la libertad dada y constituida (...). Nuestra libertad es la libertad de una persona situada, pero es también la libertad de una persona valorizada. No soy libre por el mero hecho de ejercitar mi espontaneidad; me hago libre si inclino esta espontaneidad en el sentido de una liberación, es decir, de una personalización del mundo y de mí mismo. Aquí aparece, pues, una nueva instancia entre el surgimiento de la existencia y la libertad (...) De modo que no dispongo arbitrariamente de mi libertad, aunque el punto en que la hago mía esté hundido en mi propio corazón. Mi libertad no es sólo un surgir; está ordenada, o mejor aún, es invocada”<sup>64</sup>.

Así, esculpir en la libertad mouneriana no equivale meramente a soltar los cepos de los pies buscando estrategias que confieran movilidad ignorando que las propias venas podrían estar encadenadas suspirando afirmación, pues

---

<sup>64</sup> Mounier, Emmanuel. El personalismo, pp. 500. 504

podría suceder que por acentuar la libertad desde afuera se oscurezca su particular dinamismo intrínseco y su talante constitutivamente plural. Así, se trata de una actividad que no revierte sobre un beneficio aislado sino como extensión comunitaria pues “la soledad es ausentismo y claudicación, el refugio en una libertad incondicionada es pura pirotecnia que no oculta otra cosa que la cobardía de no querer mancharse con el acontecimiento”<sup>65</sup>.

Pero, cierto es también que no se logra un dinamismo interno de la libertad como simple acción desiderativa si el medio exógeno no lo impele, e incluso lo reclama. De ahí la agudeza del intento de una libertad personalista que aúna la superación *audazmente sapiente* de las esclavitudes objetivas con la conquista de la autonomía *pertinazmente creadora*. Ya el Aquinate lo vislumbró en su tiempo:

“Todo servilismo se opone a la libertad. Quien obra dueño de sí mismo, es libre. Esclavo, quien obra movido por fuerzas extrañas. *Quien por amor obra, libremente obra*, porque obra por sí mismo, porque le viene de adentro, de un querer que le brota desde dentro de sí mismo, de una inclinación entrañable, no impuesto a la fuerza desde fuera. Nada extraño, por tanto, que rechace todo servilismo quien obra por amor”<sup>66</sup>.

La libertad toma el rostro del amor. Formar varones y mujeres en la libertad es forjar humanidades que saben definir su Amor, saben esculpir cuidadosamente como el artista el centro amoroso vital que compromete y da norte a la propia historia personal. Todas las libertades se encauzarán a su bien amado; no hay

---

<sup>65</sup> Pintor, A.ntonio. op. cit. p. 84

<sup>66</sup> cf. Tomás de Aquino, Suma Teológica, II-II, q. 19, a. 4 c. El subrayado no es del autor.

error en la libertad amorosa que conquista: *“ama et quod fac vis”*, decía san Agustín.

No se pretende ciertamente mantener inflexible la norma por la norma, sin excluir, claro está, los necesarios puntos concordatarios para una marcha justa y mesurada en pro de una convivencia perfectiblemente armónica: la filosofía personalista ha promulgado que la mediación es nuestra servidumbre, pero también nuestra saludable disciplina. Resulta evidente que lo exquisitamente esencial en la formación para la libertad de la juventud actual no es la defensa escrupulosa sin más de un retículo legista, bien por parte de educadores, bien por parte de familias y educandos.

Para los educadores valga evocar el grito desesperado de A.S Neil: “Por todos los cielos, dejad que la gente viva su vida”. No se necesitan más gritos, ni exasperaciones, ni sanciones conductistas: “Ningún niño (¡y ningún educando!) se ha curado nunca de su odio, si no es con amor”. De tal manera que urge renovar el respeto incondicional por la libertad que funciona.

Para los jóvenes anhelantes de libertades, la única Libertad deberá conquistarse como un desafío en eclosión: *“La libertad no está clavada en el hombre como una condena, sino que le es propuesta como un don. Lo acepta o lo rechaza”*<sup>67</sup>. No se trata, entonces, de un objeto sino de un don vital que

---

<sup>67</sup> Mounier, Emmanuel. El personalismo, p. 501

engrandece al hombre hacia el hecho mismo de ser llamado y sentirse Persona; autonomía acuciante, siempre en construcción por y hacia el Amor que sintetiza y alimenta: *“Educar para el amor es educar para la libertad, porque amor y libertad se anudan en una sola vivencia para expulsar toda esclavitud, incluso “la esclavitud de la opinión general”, que hace bueno lo malo y malo lo bueno. Sólo así se va templando el carácter para la fidelidad. El amor, como la verdad, nos hace libres”*<sup>68</sup>.

En esta misma gradación de la libertad encauzada por el Amor quicial, surge impelente la orientación política. No interesa a la educación mouneriana inflar un ego separado de la condición relacional por servir a los intereses libertarios de la modernidad que defendió vigorosamente la ruptura de cadenas del hombre por el hombre, a costa de sus más caras aspiraciones: muchas libertades y poca Libertad. Interesa en la antropología pedagógica la encarnación de una Libertad Política:

*“¿Qué se vuelve finalmente la comunidad de las personas en un mundo donde cada libertad surge aisladamente? ‘No soy verdaderamente libre, escribía Bakunin, sino cuando todos los seres humanos que me rodean, hombres y mujeres, son igualmente libres... . No me vuelvo libre sino por la libertad de los otros’. Precisión capital: la reivindicación de mi propia libertad está demasiado mezclada de instinto para no ser sospechosa, y se puede decir justamente que el sentido de la libertad comienza con el sentido de la libertad del otro”*<sup>69</sup>.

Este supuesto se ve reforzado, en otro lugar, por aquel que hizo del acontecimiento su maestro interior: “Antes de proclamar la libertad en las

---

<sup>68</sup> Sedano, José. op. cit. p. 300

<sup>69</sup> Mounier, Emmanuel. El personalismo, p. 502

Constituciones o de exaltarla en discursos, debemos asegurar las condiciones *comunes* de la libertad (biológicas, económicas, sociales, políticas) que permitan a fuerzas medianas participar en los más altos llamamientos de la humanidad”<sup>70</sup>. La afirmación de la persona cobra piso en una libertad amorosa, descentrada, preocupada por la *disimilitud del semejante*.

Un particular impacto de la libertad política, como condicionada a la promoción de humanidad de otros, acaece en lo que podría llamarse la educación comprometida, esto es, aquella que traspasa las fronteras de la formación ególatra. *El compromiso es el ejercicio de la libertad que concretiza la afirmación de lo humano como constructo de fraternidad*. Esta libertad es para una misión.

Así es como, en sentido amplio, *schola mouneriana* es *schola vitae*. Mounier fue un educador inquieto por superar la frontera institucional para pensar la escuela en su tejido relacional; una escuela en apertura a las características cotidianas de la vida del ser humano:

“Todos los entes en los que el hombre se desarrolla, sea de la índole que fueren, están, quiérase o no, implicados en una acción sobre la persona, en un proceso educativo cuya finalidad es suscitar personas conscientes de sí y de los demás, responsables en la libertad, creadoras en el trabajo, consolidadas en la convivencia, atentas al acontecimiento, comprometidas en la transformación, inacabable, de la condición de la vida y abiertas a la trascendencia (...). Más allá de la escuela, por la que muchos no pasan, al menos en las condiciones óptimas, y de la que casi

---

<sup>70</sup> Ibid. p. 503

todos se desligan precipitadamente, son numerosos los grupos humanos que tienen la responsabilidad de la educación: familia, organismos locales, iglesias, grupos informales, medios de comunicación, asociaciones ciudadanas.... De todos ellos cabría esperar actitudes personalizantes”<sup>71</sup>.

Ante la formación que no está a cargo sólo de la escuela, la fuerza personalizadora, que entraña la raíz teleológica de la educación mounieriana, configura un perfil de hombre que recogiendo los esfuerzos de su propio saber vivir humanamente, se funde en la empresa plenificadora del rostro del *otro-personal* y de *lo otro-comunitario* difundiendo comprometidamente el rescate de la humanidad denegada o ignorada.

Como se insinuó en líneas precedentes, en Mounier no se concibe una propuesta educativa cerrada, egoísta, pensada para inflar intereses particulares, sino política, crítica, con opción de futuro, lanzada a tomar en las manos y en la acción vital un amor situado, que tenga repercusiones visibles para el hombre; una educación cuya palabra tiene que encarnarse necesariamente en la eufonía de un gesto histórico locuaz y anhelado.

Sin miedo a la expresión, se trata de una formación revolucionaria que planea sobre el mero cambio externo de las condiciones y estructuras sociales para rescatar a la persona de los errores individualistas y a la comunión de los errores colectivistas. “La educación no mira esencialmente ni al ciudadano, ni al

---

<sup>71</sup> Vela, Fernando. op. cit, pp. 204. 212-213



profesional, ni al personaje social. No tiene por función dirigente el hacer unos ciudadanos conscientes, unos buenos patriotas o pequeños fascistas, o pequeños comunistas o pequeños mundanos. Tiene como misión el despertar seres capaces de vivir y comprometerse como personas”<sup>72</sup>. El acto de despertar a la vida personal entraña la revolución contra el desesperar de la vida inercial.

De esta manera, según los lineamientos señalados, pueden sugerirse unas notas operativas de la categoría típicamente mouneriana de “revolución personalista y comunitaria”, ante la que los agentes de la escuela deben hacer frente como consecuencia de su ejercicio libertario.

Podría expresarse que el maestro mouneriano es un revolucionario y que sus estudiantes también deberían serlo pues este estilo de educación se cohesiona si suscita personas comprometidas en la transformación de la condición de la vida no solo desde las ideas sino también desde los mecanismos prácticos.

Desde esta introducción es preciso delimitar los alcances del término mismo “revolución” caído en el desgaste por los avatares irracionales de la historia. En el interés personalista, revolución y armamentismo no se identifican pues la hostilidad guerrera fácilmente puede resultar en contra de la misma causa que se defiende. La revolución, por su parte, sin suponer la violencia, es pacífica

---

<sup>72</sup> Mounier, Emmanuel, Manifiesto al servicio del personalismo, p. 653

pero es ciertamente un pacifismo combatiente, nunca ingrátido. La posición específica de E. Mounier se expresa en estos términos: “Un mundo de personas excluye la violencia considerada como un medio de coerción exterior. Pero unas necesidades cristalizadas por el desorden anterior ejercen una violencia contra las personas. Nuestra acción debe agotar todos los medios susceptibles de reducirlas por las vías normales”<sup>73</sup>. La violencia será la “nota última” del esfuerzo.

Así, la revolución es propulsora de diferencia, de esfuerzo por espacios vitales fraternos, igualitarios y libres. Supone renunciaciones y heroicas resistencias, los deseados nuevos órdenes no se implantan a fuerza de buena voluntad sino con la insistencia de condiciones reales de mutación con vitalidad:

“Por revolución entendemos un conjunto de transformaciones lo suficientemente profundas para abolir efectivamente los males reales de una sociedad metida en un callejón sin salida, lo bastante rápidas para no dejar que estos males que tocan a su fin tengan tiempo de envenenar a un país por su descomposición, y lo bastante comedidas para dejar que el tiempo madure lo que sólo madura con el tiempo. (...) Basta con reconocer que la operación es profunda, radical, y que no se llevará a cabo sin resistencias violentas que ocasionarán contraviolencias.(...) No hay revolución sin tropa de choque, y la buena voluntad no es un arma de choque”<sup>74</sup>.

Entonces, ¿cuál es el presupuesto de la revolución mounieriana desde el contexto particular vivido por el autor? No puede olvidarse que Mounier plantea la categoría revolucionaria (y toda su obra) desde su específica condición

---

<sup>73</sup> Ibid. p. 752

<sup>74</sup> Mounier, Emmanuel. Las certidumbres difíciles. Obras Completas Tomo IV. Salamanca: Sígueme, 1988, p. 106

humana, desde lo que él siente, ha vivido y espera; desde la bucólica incubadora de Grenoble hasta la agitada vida parisina de la posguerra. Aún así, la revolución no es un deseo sino una necesidad leída por el creyente que se tomó en serio el cristianismo, aquel denunciante agudo de los sistemas totalitarios, la burguesía capitalista y su implícito culto al dinero y a la sintonía fácil del medio con los sigilosos mecanismos de la disolución personal.

La mística revolucionaria es pensamiento comprometido cuya íntima condición es la radicalidad frente al individuo confiado a sus seguridades e instalado frente a sus bienes, frente a la tibieza ante la des-armonía actual y frente los acriticamente optimistas. Es un significado fuerte para un significante igualmente fuerte.

No se trata, pues, de imponer cierta concepción paradigmática para el logro estricto de una finalidad trazada, por más personalista que sea, se busca leer interpretativamente las nociones acaecientes de la cotidianidad para descubrir en ellas un rostro que comunica vida; como dirá J. M. Vegas, “armados con el concepto, aprender a dialogar con el acontecimiento desde convicciones profundas”.

“Una vasta revolución está en curso, dirigida por un oscuro movimiento de la historia al margen de nuestros formularios, de nuestras voluntades e incluso al margen de nuestras buenas voluntades. Nos corresponde humanizarla en toda su extensión, no mediante la aplicación desde fuera de una imagen de hombre demasiado conocida y ya fijada, sino *extrayendo de su mismo tumulto un rostro renovado del hombre eterno que esté por delante del hombre conocido*. Espiritualizar la revolución,

decíamos hace poco, y restablecer el sentido revolucionario de los valores espirituales (...). Nuestra tarea no es rehacer una revolución ya hecha ni tampoco “salvar” valores espirituales registrados, sino, de manera progresiva y a medida de los días y de la claridad que éstos aportan, *ahogar* en el pasado una espiritualidad paralizada por una sociedad anacrónica y *hacer madurar* durante el tiempo que haga falta uno de esos despertares periódicos que son saludables para el corazón de los hombres así como para sus instituciones”<sup>75</sup>.

De lo anterior se deduce que lo espiritual y lo político, diríamos, la inspiración antropológica esencial para la educación y su conversión histórica marchan según la concomitancia natural de las estructuras co-implicadas. La revolución es interior-espiritual pero por consecuencia exterior-política. Tal presupuesto, que pueda parecer estructuralista, no está invocando otra cosa distinta que cierta coherencia sistemática. Aquí, la contemplación como factor inspirador – espiritual- de la revolución revierte su profundidad en la acción entendida como la concreción –política- de los valores típicos de la sociedad personalista. No se pretende, en ningún momento, oponer un polo al otro ni estipular prioritizaciones en la bina confrontada sino mantener la convergencia hacia un proyecto forjado como estrategia simbiótica cuya escena revelatoria es una forma histórica que inocular vida.

Esta revolución supone una noción de hombre que dirige y orienta los dominios de la acción. La “revolución espiritual” no es la revolución desencarnada o abstracta; las tentaciones de la revolución no se superarían más que con la evasión de la revolución misma. Es así como junto a la apreciación de la

---

<sup>75</sup> Ibid., pp. 93-94

revolución testimonial, personalista y comunitaria, apoyada en la convicción diáfana (*teoría informante*) se fragua la categoría mouneriana del acontecimiento.

La atención al acontecimiento comprende una óptica especial de la filosofía de la historia; él purifica las convicciones de la realidad personal a través de un implícito ejercicio de discernimiento. La interpretación de los signos de la historia, sin lirismos o nostalgias vacuas, escruta la novedad posible y desvela las coordenadas de la elección certera frente a los motivos turbios o los intereses espurios. Esto puede aclarar aquella concepción lapidaria de Mounier del acontecimiento como “maestro interior”.

No se está en la Naturaleza solamente ocupando un lugar, como “ser que habita”, sino leyendo sus reclamos en los agites hodiernos que expresan las grandezas y las miserias del hombre en el acontecimiento (optimismo trágico) para entender acertadamente la exigencia moral de la revolución así como su cristalización práctica. De modo que la postura filosófica frente al acontecimiento es dinamismo de la “técnica de los medios espirituales” para un compromiso inoculado de fraternidad universal.

El compromiso pide formas de inserción que den respuesta a los conflictos particulares de la historia desvelados por el acontecimiento. La cualificación

del argumento viene dado por la ortopraxis del ciudadano interpelante y no por el observador acuciante que reclama pero no dona:

“Ese hombre cultivado y fino que se queja hoy de sus nervios, esa mujer sensible y ofendida en su delicadeza gozaban ayer de su cultura y de su moral, preocupándose muy poco el que una masa de hombres, que descubren de manera súbita y ruda, estuviera privada, por sus condiciones de vida, de una formación cuyas costumbres querrían ahora verles practicar sin haberles dado los medios para alcanzar su aprendizaje. ¿Tienen derecho ahora a quejarse en un tono tan alto?”<sup>76</sup>.

Valga decir, una vez más, que la postura puntillosa del personalismo comunitario sobre los tópicos que se están abarcando, es abiertamente incómoda para el medio capitalista-neoliberal que rige las relaciones sociales de producción por estos tiempos. Sin embargo, al ser desconcertante resulta interpelante y, si se quiere, necesaria para un orden de vida más humano donde los débiles también sobreviven y donde se pueda proclamar con radicalidad que no es posible la inercia generalizada, donde nadie se atreve a decir nada ni a aspirar a nada, lo cual es explícitamente contrario a la estructura humana. ¿Implicará un “diploma de cadalso”? Posiblemente, “la revolución se aterroriza a sí misma y se entrega, agotada, en manos de un aventurero” (Mounier).

El mismo Mounier alcanzó a vislumbrar que los gérmenes de esta propuesta estarían referidos a ciertas “comunidades orgánicas”, inspiradas en las posiciones personalistas, cuyos frutos solo podrían ser vistos en un largo

---

<sup>76</sup> ibid., p. 95

periodo de la historia. De hecho, el compromiso personalista no es cuantificable o estrictamente fáctico; él, como la educación misma, no tiene respuestas indubitables ante la pregunta por los frutos. Así, es radical la formación integradora que com-padece, que hace camino con las aristas sociales, económicas, políticas, existenciales de los areópagos vitales que inundan la cotidianidad del educador y del educando personalista.

“A merced mía, ofreciéndoseme, infinitamente frágil, desgarrado como un llanto suspendido, el rostro me llama en su ayuda, y hay algo imperioso en esta imploración: su miseria no me da lástima, al ordenarme que acuda en su ayuda esa miseria me hace violencia. La humilde desnudez del rostro reclama como algo que le es debido mi solicitud y, hasta se podría decir, mi caridad. En efecto, mi compañía no le basta a la otra persona cuando ésta se me revela por el rostro: ella *exige* que yo esté *para ella* y no solamente *con ella* (...). El rostro del otro me insta al amor o por lo menos me prohíbe la indiferencia respecto de él. Por supuesto, puedo volverle las espaldas, puedo desobedecer o rebelarme contra su conminación, pero nunca estará dentro de mi poder no oírlo. El rostro me acosa, me compromete a ponerme en sociedad con él, me subordina a su debilidad, en suma, me manda amarlo”<sup>77</sup>.

La estructura humanizante del perfil antropológico mouneriano envuelve, entonces, una impronta social que toma nombre propio en la justicia interpersonal que deviene justicia social, personalización política que lucha con las armas de la luz y que moldea el barro de la historia para potenciarla comprometidamente a inusitadas fuerzas de plenitud. “¿Qué exigimos nosotros a la acción? Modificar la realidad exterior, que nos forme, que nos acerque a los hombres, y que enriquezca nuestro universo de valores (...). La abstención es

---

<sup>77</sup> Finkielkraut, Alain. La sabiduría del amor. Barcelona: Gedisa, 1986, pp. 27-30

ilusoria, quien no “hace política” hace pasivamente la política del poder establecido”<sup>78</sup>.

La corporeidad, el afrontamiento, la interioridad, los esfuerzos testimoniales del maestro y todas las dimensiones del universo personal que animan la educación mouneriana convergen en el volcarse-hacia-el-otro que clama ante el ocultamiento fortuito de su condición exquisitamente Personal. Con certeza escribió en su tiempo el personalista español C. Díaz: “No busque nadie la humanidad en el egocentrismo aislacionista, sino la identidad a través de la alteridad, en la **alterificación**, es decir, en el hacerse otro (**alter**) sin dejar de ser uno. En esta dialéctica, donde el **ipse** es **idem** a través del **alter**, el uni-verso se hace multi-verso. Persona es antítesis de solipsismo egocéntrico, o sea, encuentro, ad-venimiento, acontecimiento, y por tanto rechazo del **absurdo**, que consiste en permanecer sordo-de (**ab-surdus**) ante el otro”<sup>79</sup>.

¿Cómo no quedarse, entonces, en las revoluciones del corazón sin afectar las costumbres? ¿Cómo superar tal contradicción? Freire insinúa la respuesta al decir que “la revolución es biófila, es creadora de vida, aunque para crearla se vea obligada a detener vidas que prohíben la vida”. Es la tensión de fueros, interior y exterior, donde una parte prolonga la invención de las ideas, la promoción de las audacias y el estremecimiento por la esperanza de cambiar el

---

<sup>78</sup> Mounier, Emmanuel. El Personalismo, pp. 523. 527

<sup>79</sup> Díaz, Carlos. ¿Qué es el personalismo comunitario?, pp. 69-70



universo; la otra, confronta cuanto ama la suavidad de las costumbres, las falacias del desorden establecido, teme al cambio, prefiere las alegrías simples y la vida inercialmente tranquila.

Tal vez, la naturaleza misma de esta doctrina del compromiso revolucionario animado por la libertad condicionada, sugiera los primeros asomos de cierta filosofía de la huella que alude a los vestigios generadores de admiración y detenimiento, aunque su causa ya no pueda ser presente, pues ya pasó. Como ocurre con el Dios de Israel cuando enfrenta sus propios acontecimientos, la huella es el paso de Aquel que no puede ser visto (Ex 33, 20; Is 6, 5; Jue 13, 22). Aplaza la presencia pero está vívidamente ahí. También la revolución personalista, y sus instancias implicadas, tiene aires de huella porque posee una inédita manera de presencialización ante “la espina clavada en el corazón del orden por un pasado que jamás gozó de presencia”<sup>80</sup>.

Con tono conclusivo, recogiendo las impresiones de esta síntesis dialéctica libertad-compromiso, Mounier elabora como principios de su Revolución Personalista y Comunitaria los siguientes ejes sin los cuales aquélla quedaría reducida a la beligerancia estéril o al guerrerismo desaforado:

---

<sup>80</sup> Ayuso, José. Huella. En: Diccionario de Pensamiento Contemporáneo, Madrid: San Pablo, 1997, p. 625

“1º. Una persona nunca puede ser tomada como medio por una colectividad o por cualquier otra persona;

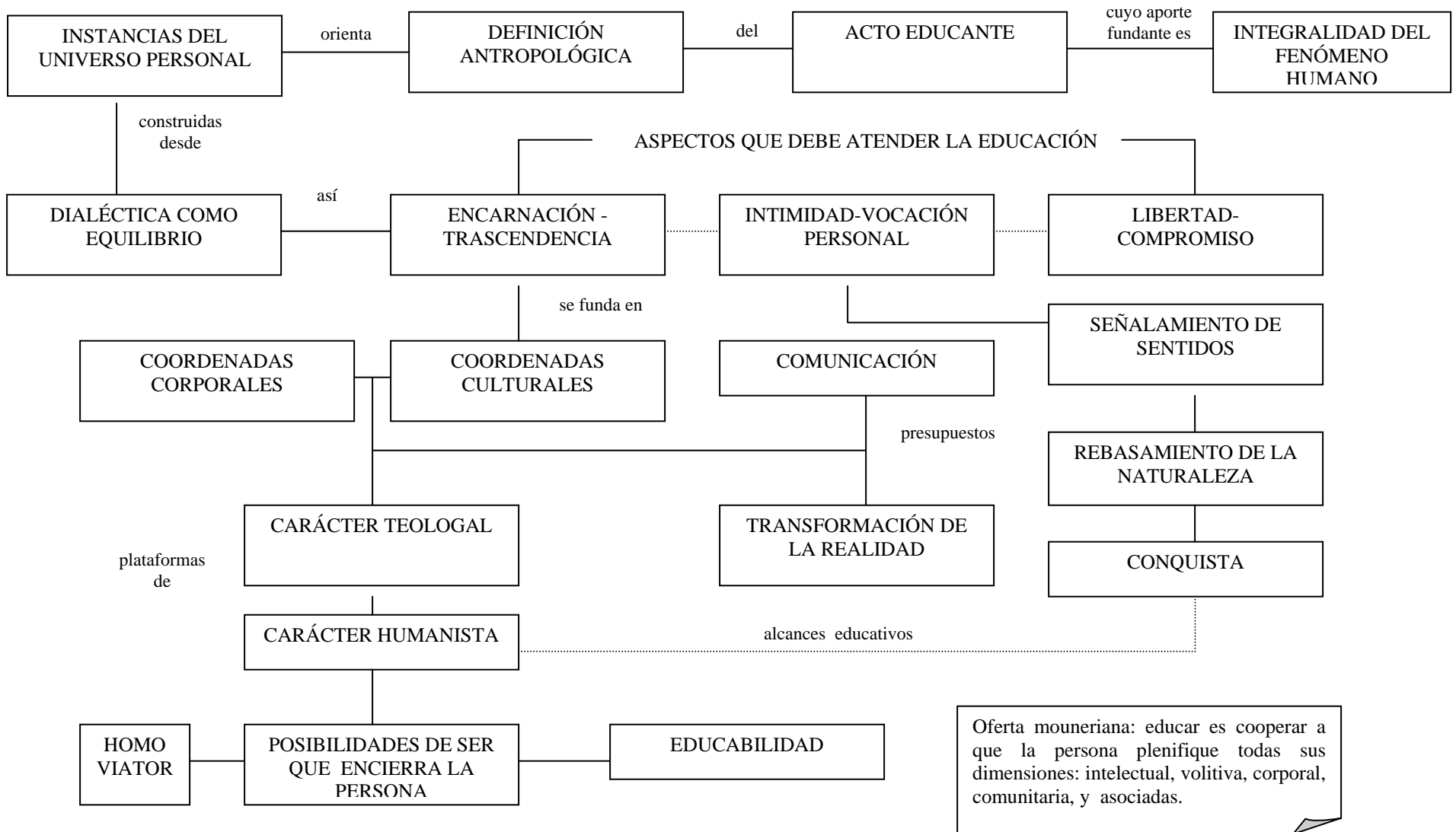
2º. No existe espíritu impersonal, acontecimiento impersonal, valor o destino impersonal; lo impersonal es la materia. Toda comunidad es en sí misma una persona de personas, o bien sólo es un número o una fuerza, por consiguiente en tal caso algo de la materia. Espiritual=personal;

3º. En consecuencia, dejadas a un lado las circunstancias excepcionales en las que el mal no puede tener sino relación con la fuerza, es condenable todo régimen que, de derecho o de hecho, considere a las personas como objetos intercambiables, las coarte o las constriña contra la vocación del hombre diversificada en cada uno, o incluso que imponga esta vocación desde fuera por la tiranía de un moralismo legal, fuente de conformismo y de hipocresía”<sup>81</sup>.

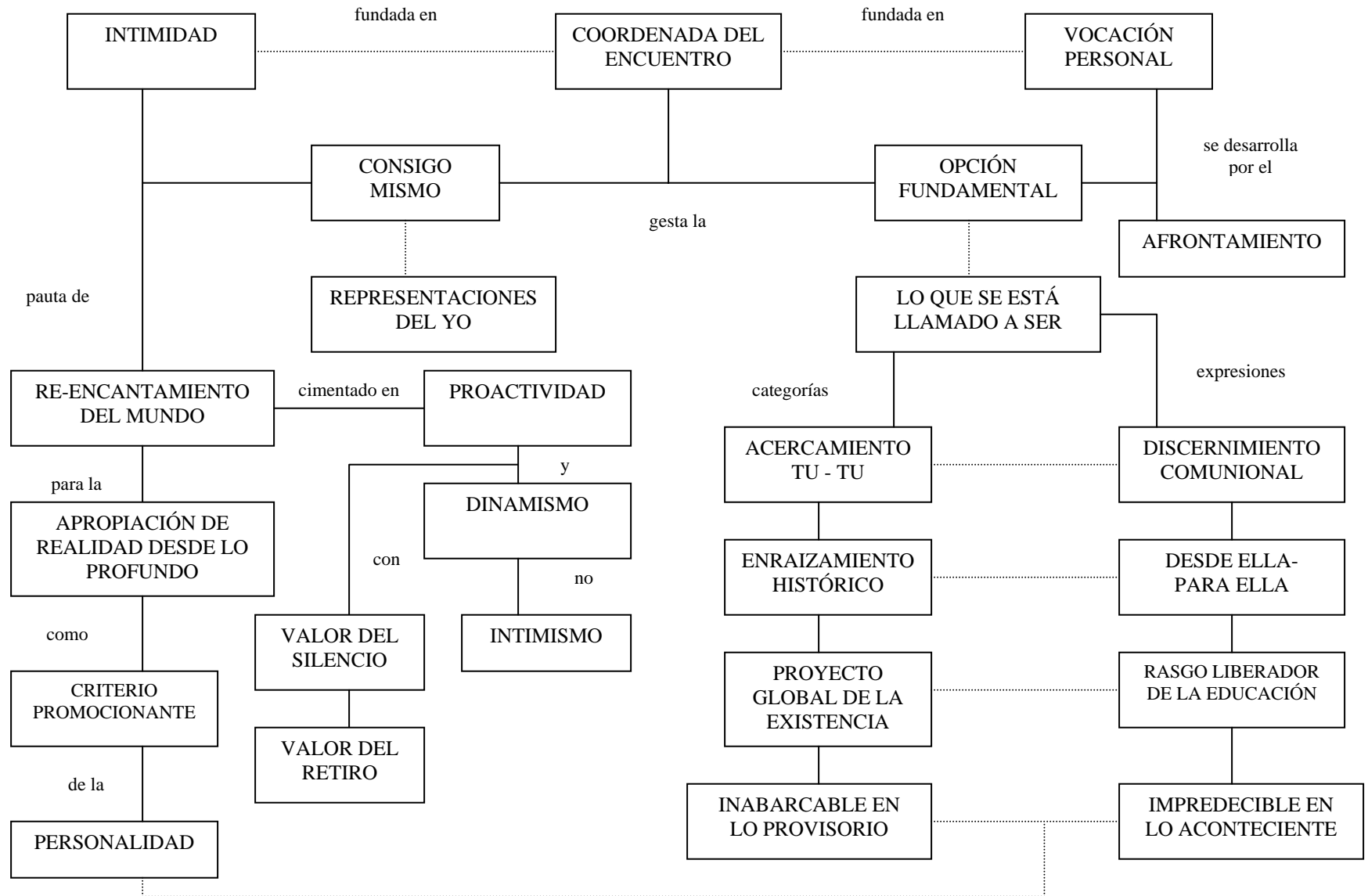
---

<sup>81</sup> Mounier, Emmanuel. Revolución personalista y comunitaria. Obras Completas Tomo I, Salamanca: Sígueme, 1992, pp. 209-210

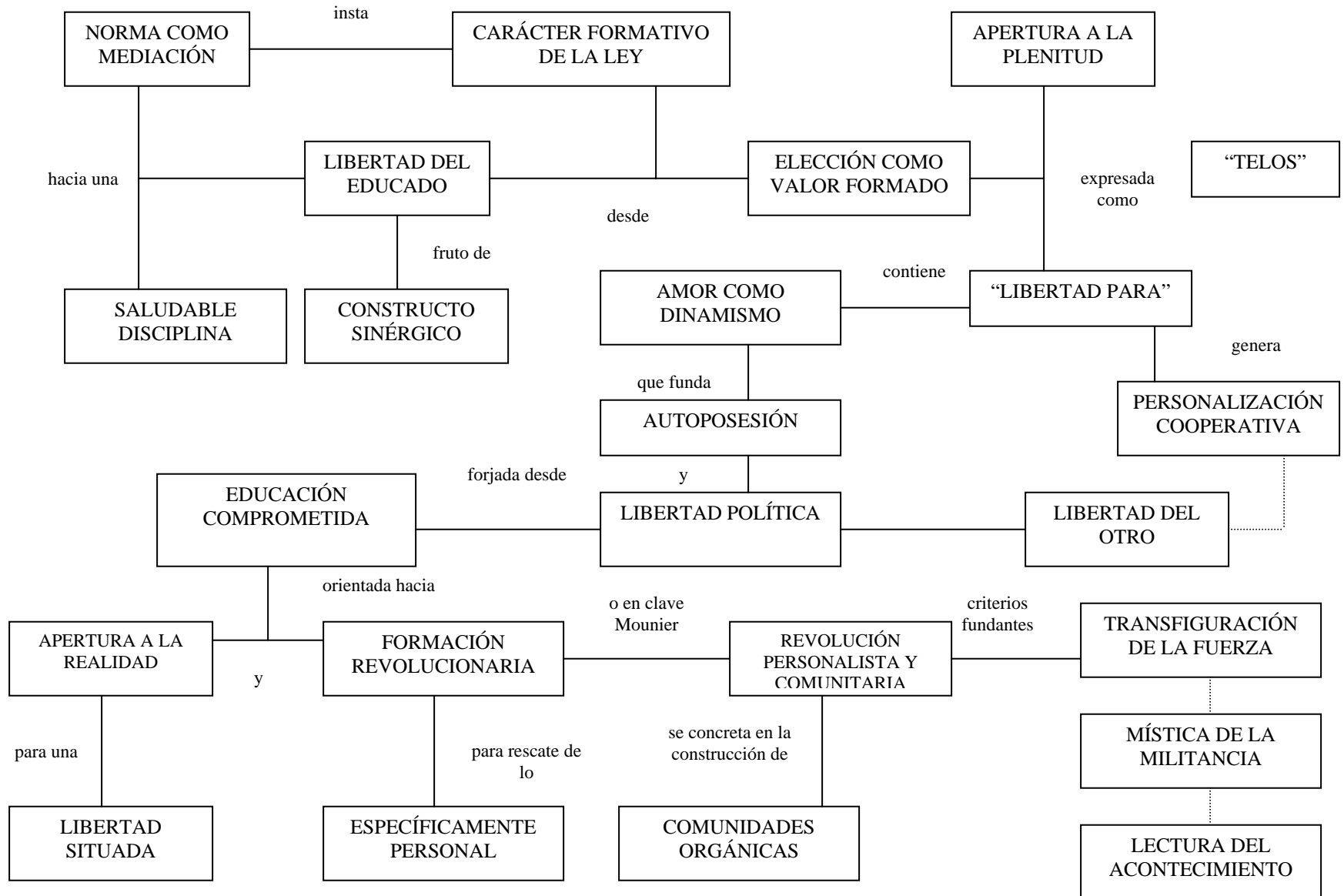
## 2.4. INSTANCIAS DEL UNIVERSO PERSONAL (1)



## 2.5. INSTANCIAS DEL UNIVERSO PERSONAL (2) BINA DIALÉCTICA INTIMIDAD – VOCACIÓN PERSONAL



## 2.6. INSTANCIAS DEL UNIVERSO PERSONAL (3) BINA DIALÉCTICA LIBERTAD – COMPROMISO



### 3. “LA VIDA MÁS INQUIETA Y LA MÁS PELIGROSA”

#### Antropología Pedagógica como aurora de la Teología de la Educación

“La vida más inquieta y la más peligrosa” es la alusión de F. Nietzsche al cristianismo, retomada por E. Mounier en *El Afrontamiento Cristiano*, obra de 1945, como réplica aguda a la crítica del visionario de Sils Maria y lectura profética sobre el cristianismo real que conoce. En este lugar de la confección del marco teórico de la antropología pedagógica-mouneriana, “la vida más inquieta y la más peligrosa” es la convergencia de la triple síntesis dialéctica entre encarnación-trascendencia; intimidad-vocación personal y libertad compromiso, dado que resulta como el eje articulador en cuanto pensada, interiorizada y cristalizada como atmósfera imbuyente que, a su vez, nutre el ejercicio de un marco pedagógico operativo, propuesto en el siguiente apartado, como interpretación de las tesis de Enrique Belenguer Calpe.

Educar en clave personalista-comunitaria es educar desde las estrategias vitales que se avizoran en el horizonte, normalmente constituido como pregunta provocadora y persistente. El esfuerzo de la Schola Mouneriana es una *aventura de fe* que, como en el cristianismo, la hace fecundamente peligrosa, por disímil y convenientemente inquieta, por insatisfecha. Además, porque el enfoque filosófico-educativo sugerido desde las líneas maestras del diseño arquitectónico de la antropología de Mounier, no ha de ceñirse gregariamente a

un didactismo particular o a un constitutivo temático, o a cualquier otro elemento aislado del diseño curricular, sino que su impacto como “Schola” rebasa lo institucional: con la Schola mouneriana se espera un estilo de vida; de hecho, de vida inquieta y peligrosa.

El fragante éter inoculado en la antropología pedagógica se patentiza en dos vertientes, a saber, como fe del hombre y como fe de Dios; para ambas ha de tenerse claro un modelo superador del concebido ordinariamente por la educación positivista y sus derivadas, donde la pretensión de cierta pragmática tecnicista marca distancias importantes con un lenguaje de fe a la hora de construir un ejercicio educativo.

### **3.1. LUGAR DE LA FE EN LA BIOGRAFÍA DE UN FILÓSOFO DE LA EDUCACIÓN**

Si el personaje no está inscrito en una declarada tendencia confesional, no es explícito abordar el asunto de la fe en la biografía de un filósofo, a raíz de que ella sugiere una cosmovisión tan particular –a veces inabordable- de historia, del mundo y sus relaciones, que el asunto se zanja como rotulación de “filósofo creyente” o “filósofo no-creyente”, que finalmente se realiza desde un juicio valorativo que no es neutral pues se lee a partir de una situación concreta. Sin embargo, valdría formular el interrogante por la taxonomía de tal fe o, en otras palabras, de qué fe se está hablando.

Parece ser una línea común de lectura en la historia de la filosofía, la apelación de sus representantes a cierta entidad o cierta categoría o cierta idea o cierto alguien, que se reconoce como mayor a ellos mismos, les supera y les indica un derrotero de pensamiento. Así pueden hallarse nominaciones como “principio de certeza”, “causa primera”, “ser infinito”, “motor inmóvil”, “espíritu absoluto” o simplemente “absoluto”. Ahora bien, no podría afirmarse con precisión que esas referencias siempre tengan que ver con Dios o lo identifiquen, pero sí podría decirse que ellas contienen la fe del hombre, llámese, si se quiere, fe antropológica<sup>82</sup>. El ser humano despierta a su vocación de creyente.

Siguiendo el título del diálogo epistolar entre Umberto Eco y Carlo María Martín, el asunto podría sintetizarse en la pregunta por el “qué creen los que no creen”. El ser humano, como parte de su porvenir y como buscador de motivos para su vivir define un ideario de conquista que se ubica junto a la pregunta por el sentido. Es así como la fe, sin referirse todavía al misterio propio de Dios, comienza por una pregunta acerca del *sentido* humano.

Propiamente el filósofo es un sujeto cuestionante, pero también un revelador de sentido. Si se trata de un filósofo personalista su preocupación se concreta en la pregunta por la realidad en cuanto creación de un mundo habitable para la

---

<sup>82</sup> Para un estudio detallado del carácter teologal de los filósofos, véase Velasco, Juan. El encuentro con Dios. Esprit No. 12. Madrid: Caparrós, 1995, pp. 123 ss.



persona humana. Y si se trata de un filósofo personalista de la educación, su especificidad es la atención al sentido como creación de mundos posibles o, dicho de otro modo, la fe –que puede ser iluminada por la razón- en cuanto intérprete de la clave de lo humano como trascendental.

Es la proto-fe de quien, intentando comprender a Dios, se acerca a la complejidad de lo humano. J. Alfaro lo indica de esta manera:

“La cuestión de Dios podrá, pues, ser justificada solamente como el por qué último exigido por la cuestión misma del hombre, es decir, como condición última de posibilidad e inteligibilidad de lo que el hombre vive en su relación al mundo, a los otros, a la historia, a la muerte... El contenido mismo de la idea de Dios podrá manifestarse solamente a lo largo de la reflexión antropológica, impuesta por la necesidad de comprender el sentido de la experiencia existencial total: será un contenido sugerido por la cuestión misma del hombre (norma hermenéutica para la justificación de la idea y del lenguaje sobre Dios)<sup>83</sup>.

Si el educador logra definir los términos de sentido en la brega con sus educandos, y los despierta a su vez en ellos, la humanidad escolar será anuncio del paso de Dios, que se hace encuentro y compañero de búsquedas. Esto porque la reflexión sobre la pregunta del ser humano, de cara al sentido

---

<sup>83</sup> Alfaro, Juan. De la cuestión del hombre a la cuestión de Dios. Sígueme: Salamanca, 1988, p. 26

como interrogante vertido sobre sí, no satisface su respuesta en la apelación al mismo carácter fontal debatido sino que orienta los pasos hacia el fundamento último trascendente, razón de ser de la realidad del hombre mismo.

Como consecuencia de lo anterior, puede indicarse que el educador que no cree en Dios ha de creer en el hombre (varón y mujer con roles de educandos); esa ha de ser su fe de maestro, imprescindible para tal ministerio, pues sin ella el acto educativo se reduce a cruce de informaciones, faena de talentos y desierto de sapientes.

Solo la fe articulada como unidad de sentido, abordaje de las vicisitudes históricas y posibilidad de encuentro con Dios, permite un marco comprensivo del talante propio de la Schola Mouneriana.

Es la fe semejante del artista, del pintor o el músico, al fin y al cabo, unidos por la inaprensibilidad de su fruto y la sensibilidad de su siembra. Lo indicó Highet en 1952: “La docencia implica las emociones, que no se pueden valorar y utilizar sistemáticamente, y los valores humanos, que están fuera del alcance de la ciencia... La enseñanza “científica”, incluso sobre materias científicas, no será la adecuada si tanto el docente como el alumno no son humanos. La enseñanza no es una reacción química; se parece mucho más a pintar un cuadro o componer música... Nos exige que le entreguemos nuestro corazón”.

Intentar interpretar en Mounier un perfil de filósofo de la educación es observarlo desde este lente, tratando de hallar en él la experiencia vital auscultada en las luchas discipulares de Esprit, el lugar pedagógico convertido en el lugar teológico. Este filósofo de la educación es un teólogo tácito.

### **3.2. EL DIOS DE JESÚS, EL DIOS DE MOUNIER**

Dios es pionero en el enfoque educativo personalista-comunitario; el hombre de Nazaret es el primer ejecutor de la “ipsissima intentio” de la “Schola Mounieriana”.

Esta intuición fundamental debe llevar a la consideración en Mounier del cristianismo como deseo de la vida más inquieta y más peligrosa, que él vio como generadora de temor. En una confidencia recogida en la nota editorial *Mort d' E. Mounier et Résurrection du Christ*, de la revista *Vie Intellectuelle* de 1950, Mounier exclama: “Es Cristo quien me ha hecho conocer al hombre”. Revela aquí, sin duda, una profunda experiencia de fe cristiana que él confirmará con la inversión del aforismo durante su vida militante: ¡El hombre le hará conocer meliorativamente a Cristo!

Pero, lo realmente atractivo de este hombre de fe más que esta religiosidad convencida, es el cristianismo de frontera que se convierte en todo un método para sistematizar sus reflexiones y fundamentos. Así como en la elaboración

teológica hay, por lo menos, dos puntos de mira específicos a la hora de interpretar la fe, a saber, una clave tradicional (mirada objetiva y esencialista de la realidad) y una clave profética (mirada al sujeto humano particular sumido en una historia de pecado), puede decirse que también en filosofía se dan estas visiones como claves de comprensión de la realidad, donde también está contenido el hombre en progresión, principio reflexivo de la antropología pedagógica.

Al realizar un recorrido transversal del pensamiento de Mounier en sus escritos, se aprecia cierta *filosofía cristiana de la liberación* forjada como perspectiva, método y exigencia más que como un sistema clásico o una actitud anárquica. Valga comentar que este es uno de los puntos más debatidos del personalismo mounieriano de cara a las escuelas de la historia de la filosofía, es decir, el ocultamiento de las estructuras que dan peso suficiente a una corriente de pensamiento no porque no se posean sino porque aparecen formuladas de una manera inusual.

El personalismo no es un esquema de aplicación descendente, su teoría se forma también desde la experiencia, es creación histórica permanente. Desde aquí, el personalismo considera el ser en relación al existir de la persona, rechaza el pensamiento objetivista y abstracto y apoya la convicción de que la razón y el aparato cognoscitivo no es la única, ni siquiera la mejor posibilidad del ser humano, para asumir la existencia en su problemática. Asimismo,

por tratarse de una orientación de la filosofía de la liberación, acoge la llamada a la historicidad que aporta el marxismo y, sin identificarse exclusivamente con él, procura afectar pensamiento y vida frente a las posiciones dominantes que ponen en juego la sacralidad de la persona.

Cuando Dios se hace hombre, se hace maestro. Su estilo pedagógico es similar al descrito, es decir, acentúa el pensar como actividad de la persona - para la persona y no como mero ejercicio mental. El ministerio de este educador acontece como atención privilegiada a lo humano que se vuelca primeramente al ser-sin-rostro, varones y mujeres “impersonales”, entes animados que no han llegado al desarrollo de su humanidad personal, por ignorancia o por opresión. Este maestro realiza arquetípicamente una escuela personalista-comunitaria. Su estilo es simple, pero profundo: la Palabra testimonial. Ella provoca la intelección emocional de los valores; por ella, fe y vida son una realidad volcada a la menesterosidad proximal clamada en las prolongadas rutas de Jerusalén a Jericó.

Es así como el método liberador del maestro de Nazaret, conocido y actualizado por Mounier, desentraña dos categorías que el fundador de Esprit elabora con acierto para su tarea educativa. Se trata de la fe política y, fruto de ella, la fe herida.

La filosofía personalista de la educación, enraizada en convicciones, entiende que la conversión espiritual no es separable de la revolución política. Esta vida inquieta y peligrosa invita al descentramiento de lo convencional que no está real y práxicamente al servicio del hombre (varón y mujer). Mounier se cuestiona en estos términos:

“Por haber querido mantener el diálogo interior del hombre con Dios, la intimidad de la gracia, y salvar por ello –no nos lamentamos al respecto- toda la sustancia del humanismo cristiano, la alegría cristiana y la fuerza de la encarnación, ¿no se ha disminuido a veces en la expresión y en las costumbres el escándalo fecundo de la trascendencia”<sup>84</sup>.

Es en el marco de esta fe que puede pensarse el ministerio de la educación, sin alimentar maridajes dicotómicos del cristianismo o de la expresión religiosa a favor del culto, de la moral o de la doctrina. La fe del filósofo personalista de la educación es orada, vivida, celebrada y comunicada primero, en su areópago ordinario que, por su presencia, deberá constituirse en sencillamente extraordinario. Es allí donde se ha de conservar el sentido profético del hombre nuevo y donde se ha de generar para la realidad de hoy una respuesta vigorosa, aún en la alegría osada de lo incierto.

---

<sup>84</sup> Mounier, Emmanuel. El afrontamiento cristiano. Obras Completas III. Salamanca: Sígueme, 1990, p. 37

Por ello resultaría sombrío, como se ha insistido en otros apartados de este trabajo, que el educador-filósofo redujera su ministerio a profesión, según las categorías del mercado actual, y que la fe inherente a su condición quedara reducida a la apelación religiosa directa por vía académica o cultural. Así las cosas, una y otra vez se tendrá que hacer ver cuando el universo del caballero de la vida y del caballero de la fe no coincidan claramente:

“El uno es el universo de la pasión instantánea, de la vitalidad frenética, que se consume en la plenitud embriagadora y sin mañana del impulso corto y violento o del cálculo finito y positivo. El otro es el universo de lo eterno encarnado, que no se entrega enteramente a ninguno de los instantes de la duración, pero que se da todo entero a cada uno de ellos por todos los otros”<sup>85</sup>.

La denuncia por la coherencia vital tiene que ver con una expresión atribuida a Mounier hacia 1934: “Hoy no se puede ser totalmente cristiano sin ser un rebelde”. Ocurre, entonces, el nacimiento de la *fe herida*.

Si la educación es el ambiente generador de las alternativas para el auténtico progreso humano, acaece que éstas no se definen sin dar lugar a la tensión de fuerzas. Mounier percibió con claridad que tomar una opción de fe en serio, como bandera de vida, resulta incómodo para el sistema que buscará mecanismos de silencialización. En algún momento escribió que la cárcel era

---

<sup>85</sup> Ibid. p. 43

el lugar propio para los cristianos seguramente porque ésta no le resultó ajena en sus luchas por la justicia y por la defensa de la persona humana.

Podrían citarse aquí dos episodios concretos de su fe herida que brotaron como aires de intelectualidad profética, la cual generó condenas por parte de las esferas de control ocupadas por el claroscuro de la autoridad rectora ya vaticana, ya política. Sobre la primera, su denuncia en el número especial de *Esprit* de 1933 titulado “Ruptura entre el orden cristiano y el desorden establecido”, causó escozor en ambientes vaticanos y estuvo a punto de causarle veto eclesiástico. Este hecho alimentó las sospechas que se definirían en medidas posteriores como la negativa de comunión en 1942 y el vínculo de *Esprit* al comunismo, luego de la condena de Pío XII en 1949. Pero esta fe también le provocó roces con el sistema político: acusado de hostilidad al régimen de Vichy y de ser jefe de un importante movimiento clandestino en Lyon, es encarcelado el 15 de enero de 1942.

Son sólo dos casos de un amplio historial de coerciones, que pudo evitarse optando por una fe estacionaria, pero tal negativa al conflicto también le habría negado la grandeza de su genialidad: el *optimismo trágico*. En virtud de él se entiende que Mounier haya hecho de la cárcel y del atropello, una nueva ocasión para educar y evangelizar. En esta línea Fernando Vela define el optimismo trágico como “la confianza en la posibilidad de que la persona reasuma su protagonismo histórico e instaure un orden social nuevo, supuesto



que no ha de realizarse sin tensiones ni renunciaciones, con la humillación de frecuentes fracasos, pero con el estímulo efectivo y restaurador de un sistema de valores trascendentes, profundamente humanizadores, seriamente revolucionarios, en razón de su trascendencia”<sup>86</sup>.

El sujeto que tiene fe en la educación y que es educador en la fe descubre en ella una fuerza inaudita que suscita una nueva manera de entregar la vida ante el dolor, no como alimentador de la dinámica sacrificial o como aceptación sufrida de lo contradictorio, sino como testimonialidad de la esperanza, la cual afirma que esta o aquella escena azarosa no es la última palabra de la historia y que, por lo mismo, la bonanza fructuosa solo ha tomado un turno ulterior, ella es promesa abierta, a veces retardada, pero siempre adveniente.

Solo desde la fe de un educador se puede asimilar que en la coyuntura crítica puede nacer lo que salva. Este es el perfil del filósofo de la educación que prepara los caminos de su teología pedagógica: “Por dolorosa que sea la experiencia de lo trágico, ella es una experiencia de plenitud, lleva en su plenitud herida la esperanza y los primeros avances de una reconciliación final”<sup>87</sup>.

En suma, la dimensión de fe no es una categoría estrictamente religiosa, sino una dimensión antropológica que se valoriza inmensamente frente a la

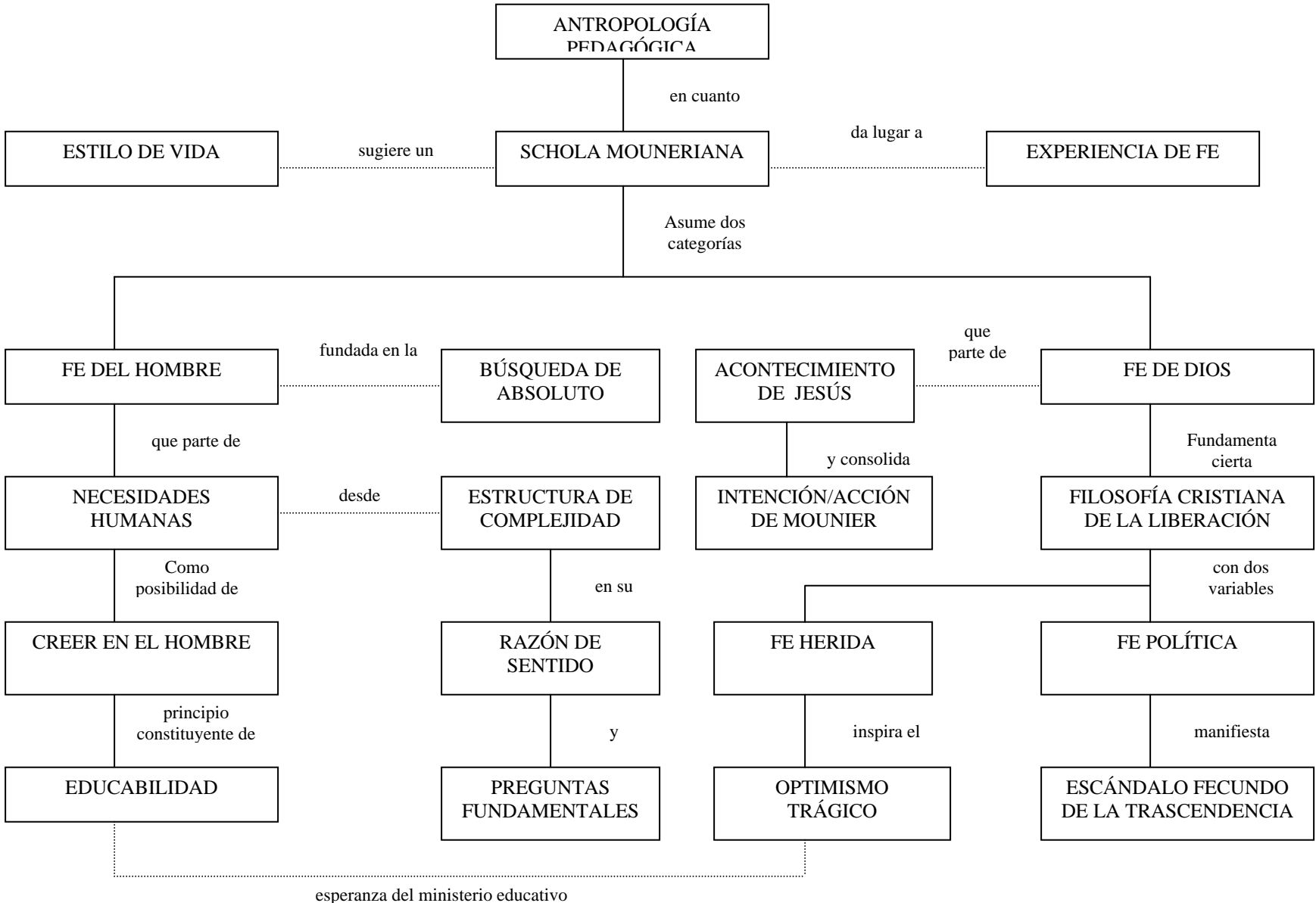
---

<sup>86</sup> Vela, Fernando. op. cit., p. 199

<sup>87</sup> Mounier, Emmanuel. El afrontamiento cristiano, p. 36

proyección educativa. Es parte del carácter necesario para otear los horizontes inaprensibles de la vida humana –meollo de la escuela personalista- donde cada “no” comporta un “sí” infinitamente más exigente. En la dialéctica del optimismo trágico el educador encuentra su dinamismo, su esperanza y su *razón* de amar. Mounier es un profeta de la fe asumida en sus implicaciones, des-ritualizada, quizás, pero comprometida. El ha entendido y ha enseñado, como el Profeta del cristianismo, que la fe herida no es la fe aniquilada.

### 3.3. ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA, ANUNCIO DE LA TEOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN



## 4. MARCO PEDAGÓGICO OPERATIVO

Delinear un Marco Pedagógico Operativo es diseñar la aplicabilidad de un proyecto a partir de sus cimientos. En los capítulos precedentes han quedado indicados esos presupuestos que ahora pretenden concretarse a guisa de orientaciones constitutivas de la experiencia de Schola Mouneriana. Pero, no pueden confundirse las orientaciones con los procedimientos pues de las primeras pueden surgir múltiples maneras de ejecución que correspondan al espíritu de la perspectiva sugerida sin agotarse en un modo único. El marco pedagógico operativo que aquí se indica no es, en sentido estricto, un procedimiento al estilo de cierto recetario didáctico o vademécum de estrategias pedagógicas.

Como se dijo en la Introducción, el desarrollo de este capítulo se ha inspirado en torno a la resignificación de la cátedra de Antropología del ciclo básico de Humanidades en pregrado de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Aunque ha nacido en este ámbito universitario particular su huella anhela rebasar la institucionalidad, esto es, constituir algunas líneas sugerentes para el desarrollo humano estudiantil, desde los aportes fundamentales de la antropología de Emmanuel Mounier aplicados a la reflexión y acción pedagógica.

Lo que se está proponiendo –como corresponde al interés de la filosofía de la educación– es un horizonte o paisaje de fondo para el ejercicio de la escena educativa. Paisaje, ciertamente, que no surge de la creación “ex nihilo” pues tiene dos incidencias bien determinadas: la lectura contrastante de realidad del aula humanística, por un lado; y, por otro, la lectura actualizante de una teoría española en Enrique Belenguer Calpe a partir de sus posibles resonancias para el marco de la Universitas geo-social colombiana.

Ahora bien, el estudio aproximativo al aula humanística tiene, a su vez, dos connotaciones, a saber: revisión del estilo de ser docente y revisión del estilo de ser estudiante, una y otra relacionadas entre sí. Independientemente de tratarse de un área de humanidades, el universitario de hoy prefiere un docente cercano, sapiente pero sencillo y, sobre todo, cordial. En las impresiones recogidas por Germán Castro sobre el muchacho de hoy, en su Colombia X, hay un testimonio revelador que no suena como opinión suelta si se ausculta el interés común del estudiantado activo de estos días:

“En cuanto a cuestionar la universidad, creo que en Colombia tenemos grandes universidades y que en ellas se gradúan buenos profesionales; pero por ejemplo, todavía hay una distancia filosófica muy grande entre alumno y profesor, porque todavía existe el profesor que raja; el profesor “cuchilla”. Yo creo que eso está totalmente mandado a recoger. Estoy totalmente seguro de que, en términos generales, la universidad no ha evolucionado en la medida en que lo han hecho estas generaciones. Es que... todavía oír hablar del profesor “cuchilla” me da risa. Me parece risible que todavía un profesional, una persona madura que se siente responsable de transmitir el conocimiento, disfrute, o le parezca que lo conveniente es rajar a los alumnos. Ese profesional se está saliendo de

su razón principal para estar ahí, que es transmitir un conocimiento. Eso me parece absurdo”<sup>88</sup>.

Matizando la primacía del “transmitir un conocimiento”, se halla aquí un motivo singular deseado para el docente universitario de hoy. En la lectura de las tesis de Belenguer puede percatarse, como hilo vertebrador de la experiencia mouneriana educativa, una flexibilización de este rol, entendiendo la docencia como servicio social que empieza por las aulas pero que no termina en ellas. En la lectura ulterior de dichas tesis se sugiere, entonces, un estatuto articulador de las funciones propias de la Universitas, cuales son la formación, la investigación y la extensión, con un realce especial de la calidad humana que ha de poseer el maestro como animador de procesos sociales de aprendizaje.

Pero, además, se debe contar con la revisión del estilo de ser estudiante, no solo para devolver o mantener su protagonismo y participación en el curso normal de una sesión propia de Antropología o similar, sino para constituir la realidad histórica, personal y social, en punto de partida y de referencia, y extraer de ella los fundamentos propios del diseño curricular.

Así, por ejemplo, las Humanidades son el lugar propio para considerar universitariamente las preguntas últimas de la antropología existencial e histórica y, por la tanto, el ámbito privilegiado para generar esperanzas y experiencias que contribuyan al desenvolvimiento de la totalidad humana.

---

<sup>88</sup> Jaramillo, Felipe. *Contra el viento*. En: Colombia X, Bogotá: Planeta, 1999, pp. 221 s.

También en Colombia X hay un testimonio que bien podría encontrarse en la juventud contemporánea que llega a la Universidad:

“Hoy sufrimos de una enfermedad que es la depresión. Viene de todas partes. Ecológica: salir por las mañanas y ver solamente edificios. Depresión de la familia, de estar solos. Depresión afectiva muy profunda por vivir con alguien que no amamos... . Es la depresión porque la guerra vive, y está y nunca pasa. Es una depresión por ver que las herramientas que ha inventado el hombre no sirven. Ya no creemos en nada.

Es la depresión de un ególatra que creía que todo lo podía salvar, que se creía el superhombre, que se creía capaz de salvarlo todo a través de la razón pero ahora que la razón no ha logrado hacer nada. Que al final de todo nos hemos demostrado que somos los más bestias de los bestias. Depresión del ególatra arrogante que creía que podía sustituirlo todo en la naturaleza (...). Que puede intervenir en todo y ahora se da cuenta de que está solo. Entonces pienso que estamos viviendo una terrible depresión y no tenemos ni idea de sus magnitudes. No tenemos noción de qué tan deprimidos estamos. La gente dice que quiere irse. ¿O no?”<sup>89</sup> .

¿No sería consecuente pensar que esta angustia existencial tuviera tratamiento en un ejercicio sólido de un área tan específica como la Antropología, dentro de las humanidades básicas de un ciclo de formación profesional? Porque ciertamente que no es sólo una cuestión de intimismos, o de perspectivas aisladas particulares, sino de panoramas disímiles calcados de esferas sociales contrastantes, como el de la familia, que también aparece en el relato citado. Este es otro punto de especial consideración para la Schola Mouneriana no porque piense en ser la transformadora implacable de una institución social resignificada pero sí porque debe atender los impactos y las proyecciones que brotan de tal eclipse familiar.

---

<sup>89</sup> García, Natalia. Ibid., pp. 188-189

Si desde el presente Marco Operativo se insiste en la razón sentiente y en la cercanía de las relaciones socio-afectivas no es por ímpetu romántico o por simplificación abrupta del *rigor* académico, sino por consecuencia del cambio de mirada de la escuela que, ante el desmembramiento de la unidad familiar por cuenta de los divorcios, la separación y el abandono por parte de uno de los miembros de la pareja, debe asumir, dentro de su pre-texto curricular, las delegaciones de la familia. Así lo insinuó un reciente artículo en torno al maestro como padre sustituto: “La escuela es un complemento pero, en Colombia, se está volviendo costumbre que los maestros asuman las responsabilidades que corresponden a los papás”<sup>90</sup>.

No obstante, las grandes inquietudes existenciales y la transformación familiar solo son una alusión de muchas otras variables que hacen pensar la revisión del modo de ser estudiante y, desde ahí, del modo de ser docente. Podría pensarse también en el papel político de la educación como agente transformador de la cultura, en los imperativos humanistas principalmente del Tercer Mundo, o en el papel de una conciencia y praxis humana frente a los desarrollos tecnológicos o los modelos económicos de la sociedad actual. Las tesis de Enrique Belenguer propuestas a continuación son una estipulación de esa revisión de modos, en ambiente propositivo y, por qué no, profético.

---

<sup>90</sup> Higuera, Carlos. Colegios son ahora ¿padres sustitutos?. En: El Nuevo Siglo, 22-IX-03, p. 19



Enrique Belenguer Calpe es pedagogo mouneriano de origen español. Catedrático de la Universidad de La Laguna (Tenerife), inquieto y combativo, posee una línea de investigación y de convicción que se orienta con independencia y libertad desde la escuela personalista. Para el comentario de estas tesis se han seleccionado diez de su pequeña obra *Hacia una Pedagogía del Personalismo Comunitario*. La Schola Mouneriana podría aplicarse a partir de estos lineamientos, no solo en Cátedra de Antropología, sino también en otros espacios universitarios de interés humanístico y cultural.

#### 4.1. MAESTRO, ¿DÓNDE ESTÁS?

Tesis Uno <sup>91</sup>

“Ubicarse con más firmeza que nunca, pero sin hermetismos excluyentes, en un personalismo comunitario que testimonia una convergencia de voluntades y se pone a su servicio, sin afectar su diversidad, para buscar medios de pasar eficazmente sobre la historia. Por consiguiente, hacer luz sobre el hombre y luchar en común contra la injusticia que esclaviza y cosifica a la persona”

---

<sup>91</sup> Belenguer, Enrique. *Hacia una pedagogía del personalismo comunitario*, Sinergia No. 15, Salamanca: Kadmos, 2002, p. 76

Es urgente e imprescindible *dar una estructura filosófica* a la acción del enseñar, es decir, a la tarea pedagógica misma. Muchas veces se orientan procesos de enseñanza inercialmente sin la asunción del estado expectante del discípulo y la heroicidad transformante del maestro. Resultaría interesante prestar atención a ciertos interrogantes, recogidos por I. Bedoya, que fundamentarían con acierto la praxis educativa, o mejor la necesaria formulación heteróclita de los educadores sobre su propio ejercicio profesional :

“¿Qué es lo que *hace* en su práctica cotidiana el docente (ya sea el maestro o el profesor de ciencias)? ¿*Sabe* él lo que hace? ¿Exactamente, o lo intuye? ¿O sólo se *adecúa* a lo que imagina es el mejor obrar? ¿Procede de acuerdo a una teoría o método científico que *valida* la forma en que lo hace? ¿Cómo ha sido el proceso de *constitución* de la teoría en que pretende apoyar su práctica? Es decir, ¿conoce histórica y epistemológicamente cómo se ha construido *su* saber pedagógico o el que él acepta en forma ya consciente? ¿Tiene una concepción *explícita* sobre el conocimiento o considera que ésta no le incumbe y que ya está *incluida* en la *materia que dicta* y que viene ya con el manual que se le entrega o se le obliga a seguir? ¿Sabe por qué en un tópico determinado del curso en que trabaja debe acudir a otras *modalidades* pedagógicas: la experimentación o los *llamados trabajos de campo* o simplemente *talleres*? ¿Es posible fundamentar actualmente la pedagogía en la filosofía o en una filosofía determinada? ¿Con qué modelo de científicidad (*paradigma*) ha sido pensada la pedagogía? ¿Qué aportes se pueden hacer aún desde el espacio de la filosofía al proceso pedagógico?”<sup>92</sup>.

Ahora bien, por la referencia humana esencial del proceso primordial de la educación, esto es, llevar al estudiante a que a través de mecanismos autocomprensivos se piense a sí mismo y construya una comunidad personalizante, *no cabría ignorar la excelencia del pensamiento personalista*

---

<sup>92</sup> Bedoya, Iván, op. cit. p. 30

*para tal fin* pues él comprende y engloba los mecanismos teóricos y operativos inherentes a la humanización de la historia.

Filosofía y educación son inseparables. El filósofo es un educador y el educador es un filósofo: la acción misma de formar contiene el lúcido y promisorio “amor a la sabiduría” y, a su vez, ese amor sapiente es difusivo aunque quien lo ostente no desempeñe un manifiesto magisterio. El impacto árido de muchos estamentos educativos contemporáneos, sobre el brotar natural de las esperanzas y travesuras estudiantiles, es el sostenimiento de la brecha entre la filosofía educativa del propio PEI y su concreción en el aula quizás por la ausencia de un carisma esencial, de una pedagogía filosófica y una filosofía pedagógica. De ahí la importancia de recordar que “la educación es un complejo quehacer en el que debe unirse la sabiduría del hacer práctico con el conocimiento científico logrado por la investigación filosófica de la educación (...). Educar no es una tarea para irreflexivos. Exige concentración, rigor, estudio, investigación y talento esperanzado, además de cualidades personales excelentes”<sup>93</sup>.

La actitud reflexiva en la educación permite dar sentido al desarrollo de la persona, que se quiere lograr en el proceso educativo. A su vez, la pregunta sobre el sentido debe ser formulada desde y para los agentes implicados en la

---

<sup>93</sup> Támez, Adela. El desarrollo humano, un reto de nuestro tiempo hacia el siglo XXI. Bogotá: Universidad de la Sabana, 1990, p. 31. 36

formación procurando que su cosmovisión singular acoja las tareas orientadoras del perfeccionamiento humano.

Pero ejercitar una educación situada no significa dogmatismo excluyente; la escuela personalista rechaza las asepsias ideológicas así como las “realidades incontaminadas”. Hay disposición para enriquecer los aportes fundamentales pues a partir de las múltiples elaboraciones sistemáticas realizadas sobre la persona aquí se nutre un sano interés por la complementariedad de los saberes y las miradas paralelas a las disciplinas. Es así como se entiende la expresión de los personalistas españoles cuando se refieren a esta escuela “no tanto como un sustantivo sino como un modesto adjetivo”.

#### **4.2. POR EL CONFLICTO...**

Tesis dos<sup>94</sup>

“Propiciar una pedagogía y una educación hermenéuticas y críticas, opuestas al naturalismo y el positivismo, configurando teorías educativas liberadoras y emancipadoras. Para ello, recuperar el holismo, las visiones teórico-político-filosóficas, las ideologías totalizadoras –no totalizantes– del mundo”.

---

<sup>94</sup> Belenguer, Enrique. op. cit., p. 78

La Schola Mouneriana, por constitución, es un areópago contestatario, abierto y dispuesto al cambio gradualmente progresivo; no se agota en la tarea cuestionadora del aula y de su medio: indaga por un justo lugar cada vez más cercano a través de la pregunta militante que batalla por la especificación de la verdad.

La criticidad y el talante de un espacio vital, comprendido y asumido como “schola humans”, no se impone por decreto (lineamientos macro/meso curriculares) sino que surge por carisma. *Conflictuar* es la dinámica propia de la educación en las antípodas de la espontaneidad naturalista y de la objetivación positivista. El conflicto no halla su lugar en el ejercicio aleatorio de voluntades (espontaneísmo) ni en la formulación minuciosa de esquematizaciones universales, objetivables y verificables (positivismo). Así que conflictuar es liberar: liberar la capacidad interrogativa ante instancias problémicas sigilosas y ante el carácter generador de los mundos posibles.

En el proyecto escolar mouneriano, la renombrada “formación integral”, oculta bajo la ambigüedad de sus acepciones, se asume como la Totalidad Unitaria de los Agentes Pedagógicos; esto es, Totalidad, por la intención totalizadora del sentido formativo (se trata de abordar un *homo complexus*<sup>95</sup> y no un *homo*

---

<sup>95</sup> Para una referencia particular sobre el sentido que quiere darse a “homo complexus” atiéndase la siguiente formulación de Hadj Garm’ Oren en cierto manuscrito inédito: “Todo individuo, incluso el más encerrado en la más banal de las vidas, constituye un cosmos en sí mismo. Lleva en sí sus multiplicidades interiores, sus personalidades virtuales, una infinidad de personajes quiméricos, una poliexistencia en lo real y lo imaginario, el sueño y la vigilia, la obediencia y la transgresión, lo ostensible y lo secreto, unos hormigueos larvarios en sus

*unicus*); Unitaria, por la razón de convergencia intencional de la Totalidad; y, de los Agentes Pedagógicos, por la acción co-implicativa de la praxis formativa.

Una recopilación precisa, aguda y afín a la cuestión mouneriana se halla en el maestro Zuleta al intervenir los tópicos referenciados en esta tesis segunda:

“Yo creo que hay una relación entre la educación y el sistema en que vivimos que es al mismo tiempo de conflicto y de adecuación: *lo peor que tiene la educación es lo que tiene de adecuación; lo mejor que puede tener, es lo que tenga de conflicto*. La educación como conflicto puede desarrollarse desde ahora y no como resultado de un cambio radical del sistema (...). *Creo que la educación es una gran arma si se hace una educación contra las exigencias del sistema* (...). El sistema no se derrumbará, como pensaba el camarada Lenin, desde arriba, porque alguien se tome el poder, organice leyes y nacionalice empresas. El sistema sólo se derrumba desde abajo cuando los que allí están ya no puedan soportarlo”<sup>96</sup>.

Servir impávidamente al sistema constituido, con aires de estabilidad y suficiencia, es negar el acceso a las alternativas posibilitadoras del educando y del educador, quienes al potenciarse paulatinamente en su humanidad y misterio por un arriesgado ejercicio de conflicto, van percatando que la estructura envolvente no los puede contener pues se ha diseñado para un estilo educativo con anteojeras, ordenado a la respuesta estandarizada a intereses prefijados. Toda forma pedagógica inspirada en el conflicto hermenéutico y en ópticas totalizantes de vida personal, resulta exquisitamente

---

cavernas y abismos insondables. Cada uno contiene en sí galaxias de sueños y de fantasías, impulsos insatisfechos de deseos y de amores, abismos de desdicha, inmensidades de indiferencia helada, ardores de astro encendido, desbocamientos de odio, extravíos débiles, relámpagos de lucidez, locas tormentas...”

<sup>96</sup> Zuleta, Estanislao. Educación y Democracia. Medellín: Hombre Nuevo Editores, 2001, pp. 47-48. El subrayado no es del autor

incómoda para las fuerzas que sostienen su contrario. Sólo desde aquí se podrá afirmar que el “molde moldeante” ha caducado.

Ahora bien, la pedagogía y la educación hermenéuticas y críticas, que configura teorías liberadoras y emancipadoras, con dedicación especial al complejo constitutivo humano entendido como totalidad de un sistema completo (aspiración de la presente tesis), posee un pertinente eco profético en el aporte singular de Paulo Freire. No podría pasarse por alto un breve comentario a su obra, al hacer referencia a la nota impugnadora de la educación. Este autor, como exponente significativo de la pedagogía personalista, puede vincularse pertinentemente con el pensador de Grenoble resultando, así, una palpitante vigencia de sus intrépidos aportes para la Schola Mouneriana, a saber: un vívido componente revolucionario y transformador, una audaz concepción del hombre como creador de cultura y no como cautivo de ella, un necesario enlace entre palabra y acción, teoría y praxis; una exigencia radical de libertad, un constante intento de humanización, una búsqueda de conocimiento identificada (no neutral), un planteamiento de la educación dialógica como problematizadora y liberadora; y, una certera importancia a la conciencia transitiva.

El anuncio programático de Freire inspira el intento de construir una educación latinoamericana con atención privilegiada a la persona consumida por los estamentos a los que tradicionalmente ha servido. Así, anota el visionario

brasileño, “la pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá dos momentos distintos. El primero, en el que los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y van comprometiéndose, en la praxis, con su transformación; el segundo, en el que, transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación”.

En últimas, la Schola Mouneriana, para lograr su utópico cometido, deberá concebirse como lugar privilegiado de liberación.

#### **4.3. ESCUELA HISTÓRICA**

Tesis tres<sup>97</sup>

“Apostar constantemente por la vida en el mundo (no en abstracto). Por tanto, imbricación entre imanencia y trascendencia; fusión con el otro y, en el caso de los creyentes, con el absolutamente Otro”.

La afirmación de la vida exige favorecer las condiciones para que ella sea posible. La comunión interhumana y trascendental, por su parte, es garante para

---

<sup>97</sup> Belenguer, Enrique. op. cit., pp. 77 s.



la promoción y defensa de la vida, tímida en tiempos de sombra, imperceptible en campos de holocausto, pero clamorosa en el auge de su monolítica fragilidad. Es el don que se resiste a ser devuelto y que espera los frutos alentadores de una voz profética.

La vida, pues, que desde su generación es tarea comunitaria (la común-unidad de una pareja), también pide que su conservación sea obra de interés común. Dado el carácter humano de insuficiencia y menesterosidad, se hace necesario apelar a la noción alterativa, sobre todo, en lo concerniente a hacer camino con otras personas. Ellas son, aun potencialmente, razón de apoyo, fuentes de posibilidades y de esperanza por cuanto ofrecen (aun por antagonismo) un sentido para vivir, unos valores, una cosmovisión, un impulso para enfrentar audazmente la vida. Es la dinámica propia de la persona abierta necesariamente a los demás, defensa conjunta de un bien conjuntamente vulnerado.

Apostar por la vida es favorecer ambientes escolares de concientización y militancia ordenados a una civilización inexcusablemente vital, cada vez mejor asumida, rebotante de sentidos y de condiciones para que ella sea conservada pletórica y fructuosamente.

Ahora bien, promover la vida en la Schola Mouneriana es luchar no sólo por su carácter individual-comunitario, sino también por la formación de un juicio que se apoye en la interpretación personalista ante las múltiples formas de muerte que

agobian las naciones pasando la frontera de la ya convencional explosión mimética de la violencia y su consecuente veredicto fatalista sobre la humanidad. La muerte no sólo se refleja en el parte clínico que dictamina la defunción de un cuerpo; además, toda forma de esclavitud saborea la muerte aunque quien la ostente corporalmente se aprecie sin patología particular. No sin razón se afirma que “hay muertos en vida”.

De nuevo Freire, colabora en el esfuerzo de significación, recordando el compromiso histórico que supone la defensa de la vida: *“No hay vida sin muerte, como no hay muerte sin vida, pero hay también una “muerte en vida”*. Y la “muerte en vida” es exactamente la vida a la que se le impide ser vida. La educación personalista es un ámbito singular para fundar en la cotidianidad la negación heideggeriana del hombre como ser-para-la-muerte.

Desde estas consideraciones el aprendizaje vivencial motivado por la escuela percibe una historia que contiene un “más allá” (inmanencia trascendente) y un “más allá” que contiene, a su vez, una fuerza histórica (trascendencia inmanente). En los planteamientos y ejercitaciones de la educación no ha de faltar el dato de la realidad que suscita la dinámica de la trascendencia para promover la vida. Es hacer patente desde la escuela aquella expresión del “teólogo de la historia”, Ellacuría, pues hay que “dejarse cargar por la realidad”.

De ahí que las tareas formativas deban entenderse como una misión encarnada, no con las estructuras del mundo dominante sino con las alternativas del progreso para todos y la promoción de la humanidad y los pueblos, partiendo del contexto habitado. Se plantea entonces un marco orientador para cierto currículo de reconstrucción social que trabaja por la historia de los hombres y donde también es posible acceder a una experiencia de fe, a un encuentro con el absolutamente Otro.

#### 4.4. EL SUJETO INCANJEABLE

Tesis cuatro<sup>98</sup>

“Conferir al hombre un valor absoluto en sí mismo, en tanto que individuo personal”.

Entre los numerosos precursores del personalismo francés, no deja de concederse un lugar especial al llamado “reloj de Conisver”, Emmanuel Kant. Si bien, su filosofía racional-criticista posee múltiples y valiosas aplicaciones para el desarrollo del pensamiento contemporáneo, interesa aquí por cuanto compete a las primeras consideraciones formales de la noción personal. Este

---

<sup>98</sup> Belenguer, Enrique. op. cit., p. 77 o IBID

aporte realiza al individuo desde un valor concedido por la supremacía de su condición y no por su alcance transitorio referido a instancias consideradas ontológicamente superiores a él mismo. En la Fundamentación de la metafísica de las costumbres puede apreciarse la siguiente reflexión que confiere un particular valor absoluto a la percepción del hombre:

«¿Es una ley necesaria para todos los seres racionales juzgar siempre sus acciones según máximas que ellos mismos puedan querer que sirvan, a la vez, de leyes universales? Si suponemos que hay algo cuya existencia en sí misma posee un *valor absoluto*, algo que como fin en sí mismo puede ser fundamento de determinadas leyes, entonces en ello y sólo en ello estaría el fundamento de un posible imperativo categórico, es decir, de una ley práctica. Ahora bien, el hombre y, en general, todo ser racional, existe como fin en sí mismo y no sólo como medio para cualesquiera usos de esta o aquella voluntad. Los seres racionales se llaman *personas*, porque su naturaleza los distingue como fines en sí mismos, o sea, como algo que no puede ser usado meramente como medio»<sup>99</sup>.

Superar la instrumentalización en un medio que pretende ajustar los marcos de relaciones a los criterios efectivistas y supeditar la pregunta por el bien-ser (beneficio) a la pregunta por el bien-estar (utilidad), plantea todo un estilo de hacer pedagogía desde el hombre, a favor de la causa humanógena, pues desde tal referente nunca vale el maquiavélico “fin que justifica los medios”.

La superación del fantasma objetual sobre la esencialidad personal hace concebir al hombre como poseedor de valor absoluto que debe ser descubierto, reconocido, amado y potenciado. Pero tal valor no posee equivalente (el

---

<sup>99</sup> Kant, Emmanuel. Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Madrid: Espasa Calpe, 1990, p. 100-103

carácter de absoluto no lo concede), su dignidad está por encima de cualquier otra realidad creada: *“Persona est dignissimum in tota natura”*<sup>100</sup>.

El estudiante de estos días vive, en no pocas ocasiones, envuelto en realidades que lo utilizan, lo condicionan y lo consumen. Este personaje, tal vez sin darse cuenta, ha trastocado su valor absoluto en medio para cierta utilidad particular o colegiada. La preocupación aflora cuando se constata que el sistema escolar, por sí mismo, no es liberador pues no siempre favorece las condiciones formativas tendientes a la auto-crítica y la emancipación.

La *Schola Mouneriana* que apele al valor absoluto de la persona, en sus agentes formativos, dispondrá de un currículo interpelante de las estructuras convencionales en las que se produce el aprendizaje, en especial de aquellas que, soterrada o manifiestamente, deforman o limitan el justo valor absoluto del ser personal.

---

<sup>100</sup> Tomás de Aquino, I, 29, 3

#### 4.5. LA APUESTA POR LOS ÁMBITOS

Tesis cinco<sup>101</sup>

“Recorrer un vector existencial, tensional y pasional, desde la singularidad del yo a la dualidad para insertarse en la comunidad”

En el proyecto escolar personalista quiere concederse un lugar privilegiado al estudiante, a sus expectativas, temores, ilusiones y esperanzas no sólo en relación con la aleatoria asignatura que los congrega sino de frente a la propia vida entendida como historia y camino incesante de “homo viator”. Es descubrir un rostro desde el ir más allá de la máscara, de la advenediza presencia en la que puede posarse la mirada. Aprender la otredad posibilita comprender la singularidad específica del Tú para interpretarlo desde relaciones diádicas de comunión.

La propuesta de la Schola Mouneriana pretende ocuparse, entonces, de la singularidad personal y su consecuente constitutivo comunitario, sin vanas formulaciones y sin lugar a equívocas acepciones. El estudiante deberá irse reconociendo exclusivo en su ser y obrar pero igualmente exclusivo en su

---

<sup>101</sup> Belenguer, Enrique. op. cit., p. 77

capacidad de compromiso, notas informadas por la complejidad misteriosa de lo humano.

Este vector existencial del sujeto que sólo es compacto en sus aleaciones, está contenido en las insinuaciones de los filósofos que dedicaron algún grafema de su obra a la cuestión antropológica. Baste recordar el apartado de “Kant y el problema de la metafísica”, escrito hacia 1929, donde Heidegger afirma que “ninguna época acumuló tantos y tan ricos conocimientos sobre el hombre como la nuestra. Ninguna época consiguió ofrecer un saber acerca del hombre tan penetrante. Ninguna época logró que este saber fuese tan rápida y cómodamente accesible. Ninguna época, no obstante, supo menos qué sea el hombre. Ningún tiempo se presentó el hombre como un ser tan misterioso”<sup>102</sup>.

Si esto podría decirse con acierto del misterio humano cuando recién se aproximaba el mediodía del siglo XX con cuánta mayor razón podría sostenerse hoy que el desciframiento humano sigue siendo un mundo de empeños, una pasión inacabada, una lucha de contrarios, al que la escuela deberá conceder un oasis de discernimiento no tanto para definir premisas innegables cuanto para desbrozar motivos de acentuación existencial frente a las veleidades de los roles juveniles del universitario.

---

<sup>102</sup> Heidegger, Martín. Kant y el problema de la metafísica, México: FCE, 1954, p. 175

Desde esta precisión de singularidad, ¿qué tipo de relación se establece?. Habrá que recordar que en Mounier hay una distinción cardinal entre el concepto de “individuo” y de “persona”, que da lugar a la disimilitud entre “comunidad” y “sociedad”.

El *individuo* puede suponerse propio frente a la realidad que le circunda: es la rotulación del hombre de la era tecnológica, inalienable en sus derechos pero también en su cenit diádico; su expresión, ineludible por las relaciones diarias de subsistencia, da lugar a la “sociedad” entendida como *yuxtaposición de individuos*, reino del “se” y mundo de la impersonalidad. Esta sociedad puede dar lugar a las formas de la camaradería y el compañerismo pero no alcanza el estatus fructuoso de “comunidad”.

En su opuesto, la *persona* se comunica por encima de las razones del azar invencible, su volcamiento diádico forja “comunidad”, *conjunción de personas* (cuyo conector es el tú recíproco), reino del “nos” como vida en proyecto común, que considera a la persona en sus múltiples dimensiones, en su misterio, y que es capaz de mirar al otro como prójimo y no como un simple semejante en la especie. Pero tal comunidad es condicionada, sólo se constituye desde un explícito involucramiento fundado en la inaudita confianza, la cual no es atributo *per se* de alguna función social establecida sino eclosión sigilosa de una reciprocidad fascinante y fuente.



¿Pretende, entonces, la escuela mouneriana recorrer el camino del vector existencial de la singularidad del yo a la dualidad y de ahí a la comunidad? ¡Escatológica intención! Pero la inconmensurabilidad no excluye la posibilidad (no se olvide la importancia que posee la utopía –según está explicada– en la filosofía de Mounier). El sistema escolar es la heredad de la siembra.

#### 4.6. LA ESCUELA REVOLUCIONARIA

Tesis seis<sup>103</sup>

“Instalación de un prisma de contestación, de disidencia, de proyecto alternativo ante el stablishment existente. Y ello, por medio de la utilización del libre pensamiento” (...). “Insertarse en un realismo encarnado que comporta compromiso, testimonio y transgresión o quebrantamiento del desorden establecido”.

La tesis se instituye desde la afirmación de Belenguer, quien afirma resueltamente que *“solo cuando se transgrede, cuando se provoca, cuando se saltan las murallas impuestas, se vive en la más bella y optimista de las tragedias vitales: la de la capacidad de transformación, en lucha frontal con una*

---

<sup>103</sup> Belenguer, Enrique. op.cit., p. 77

*realidad que se nos impone*". De entrada, puede descubrirse un cariz discordante, inconsútilmente bélico y francamente disonante. Pero tales apreciaciones primarias no pueden quedarse en acepciones reduccionistas del carácter de confrontación que atraviesa la teoría de Mounier, al concebir la revolución como categoría primaria del nuevo orden personal donde la humanidad del hombre prevalece en él mismo y en sus obras.

Soslayando los equívocos anejos a la premisa, en gracia de discusión, puede decirse que la *Schola Mouneriana* debe ser *Escuela Revolucionaria*, con las matizaciones que quedan indicadas en su lugar. Este lugar pedagógico dispuesto para el pensamiento crítico, la imaginación creativa y el compromiso histórico ha de responder a la necesidad de una vida transgresora como mundo de rupturas frente a las instancias acomodaticias del "desorden establecido".

En la definición de la disidencia arriesgada pero pensada y sostenida por la defensa axiomática del valor personal, se podría atender, una vez más, al maestro Zuleta, diligente y contestatario, insinuando la democracia como la expresión pedagógica de la diferencia:

"Llamemos democracia al derecho del individuo a diferir contra la mayoría; a diferir, a pensar y a vivir distinto, en síntesis, al derecho a la diferencia. Democracia es derecho a ser distinto, a desarrollar esa diferencia, a pelear por esa diferencia, contra la idea de que la mayoría, porque simplemente ganó, puede acallar a la minoría o al diferente (...). La democracia no es el derecho de la mayoría, es el derecho del otro a diferir. ¡Esa es la democracia que vale la pena defender o alcanzar!"<sup>104</sup>.

---

<sup>104</sup> Zuleta, Estanislao, op. cit., pp. 59-60

De lo referido se entiende mejor la apelación al *libre pensamiento* del profesor Belenguer, como camino para el “proyecto alternativo”. Tal expresión no es la manifestación caprichosa de la Palabra pendenciera, sea ésta articulada o gesticulada, sino la interiorización de fundamentos y la apuesta irrefutable por el hombre y su esquivada preeminencia. Valga insistir que, aunque muchas de estas posiciones se consideran obvias en la formulación de los PEIs, la distancia que media entre su texto escrito y su texto vital sigue afirmándose con temores, dudas y hasta represiones.

Que la Schola Mouneriana promueva la educación revolucionaria no es otra cosa que priorizar la sabiduría frente a la audacia recordando que las formas establecidas de anulación del principio humano siempre han estado y seguirán presentes en los caminos de la historia.

El compromiso testimonial esconde la fuerza revolucionaria. La escuela deberá anticipar las respuestas de vida necesarias para el afianzamiento de los valores ignorados o, de aquellos que teológicamente podrían denominarse, “contra-valores del Reino”. Se trata de un intento que se posibilita a través del contacto con la necesidad real, el análisis antropológico del caso y la acogida abierta de la situación estudiada desde el prisma de la propia orientación profesional.

Toda la escuela personalista debe ayudar a descubrir la urgencia de la disimilitud profética que no puede conformarse con el presente flemático pues reconoce una posibilidad mejor escondida en el agite del mundo. Nuevamente en este apartado, la “dama Utopía” reclama su lugar, aquel que permite informar el curso revolucionario de la razón-práctica con los jalones de la esperanza que brota del mundo y que se ponen al servicio de la humanidad total: “La verdadera utopía ha de rechazar toda quema de libros, pues ha de comenzar por el reconocimiento de la grandeza del hombre, por asumir su historia, llena de dolor, sufrimiento e injusticia, pero también de verdad, heroísmo, belleza y bien. Ninguna utopía tiene sentido en desconexión con la historia”<sup>105</sup>.

Cuando el camarada de la escuela personalista descubra para sí que la revolución es utópica y que la utopía es revolucionaria estará cobrando el papel protagónico de la educación frente a la política y la sociedad; es decir, idear y vivir una educación que no es simple conservadora de la cultura (o del sistema) sino intérprete de ella: una educación que predica paz en el mundo mientras se fragua caos en el aula.

De la experiencia de aula no se pretende forjar un estilo guerrerista-bélico pero sí guerrero-testimonial:

---

<sup>105</sup> Ramos, Vicente. Utopía. En: Diccionario de Pensamiento Contemporáneo. Madrid: San Pablo, 1997, p. 1205

“No se domina una sociedad mala con unos medios de igual naturaleza que los suyos. A la violencia sistemática no oponemos la violencia sistemática, ni al dinero el dinero, ni a las masas despersonalizadas unas masas igualmente impersonales. No es, pues, mediante medios suntuosos, mediante capitales poderosos, mediante partidos amorfos que reclutan adherentes en masa igual que todos los demás millones de adherentes de todas las agrupaciones del mundo, como agrupará el personalismo sus fuerzas. Tampoco con la fuerza “solamente de la idea” general, separada del compromiso que le aportan unos hombres vivos. Es mediante la difusión personal y progresiva de todo su testimonio en torno a voluntades convencidas e irresistibles. Sustituiremos el *bloque de adhesiones* por la *cadena de compromisos*, y la propaganda masiva y superficial por el injerto celular. La táctica central de toda revolución personalista no será, pues, reunir fuerzas incoherentes para atacar de frente el poder coherente de la civilización burguesa y capitalista. *Consiste en colocar en todos los órganos vitales, hoy bajo la esclerosis de la civilización decadente, los gérmenes y el fermento de una civilización nueva.*”<sup>106</sup>

Por supuesto, la opción formativa por la divergencia no es fácilmente amoldable a las expectativas caducas del medio. El educador y poeta J. Onades lo recuerda con elocuente inspiración a raíz del adagio norteamericano: “Ser diferente es ser indecente”: Al leerlos, podrá decirse que ¡la Schola Mounieriana quiere responder a la esperanza de tal indecencia aportante!

“Por milagro de alquimia  
se funden y fraguan  
las conciencias de todos  
en única masa.  
Y tras bellas caretas,  
en serie forjadas,  
ocultamos los rostros,  
los ojos y el alma:  
*Porque ser diferente  
es ser indecente.*

Su imagen impúdica,  
desnuda de máscaras,  
despertó en nosotros  
pudores y náuseas.  
Despertó en nosotros  
escándalo y rabia  
por porfiar contra endriagos  
y costras sagradas:  
*Porque ser diferente  
es ser indecente*

Una vez, vi un rostro  
¡un rostro sin máscara!  
Repugnante belleza  
la suya y tan rara.  
Y ser él sin caretas,  
iluso, sonaba.  
Su semblante miramos  
con gran desconfianza:  
*Porque ser diferente  
es ser indecente.*

---

<sup>106</sup> Mounier, Emmanuel. Manifiesto al servicio del personalismo, pp. 751 s.

#### 4.7. RAZÓN SENTIENTE

Tesis siete<sup>107</sup>

“Hacer vigencia cotidiana la razón sintiente o razón cordial, la sabiduría del sentimiento y fundamentalmente del amor, de la filía y de la pasión”.

El educador mouneriano no busca ser un lobo para sus congéneres estudiantes sino un amigo. Aunque parezca que no, los claustros universitarios continúan albergando ese tipo de especie magistral que centra su poder en la razón funcionalista que reduce estrechamente la relación maestro-estudiante a la sujeción rígida de la investidura catedrática. El docente que sabe mucho se inquieta porque sus estudiantes también sepan mucho, a su estilo y según sus convencionalismos, sin plantearse frontalmente la inquietud, para él mismo y para sus muchachos, de llegar a ser más.

Por eso, se alude aquí a cierta “razón sintiente o razón cordial”; aquélla que asume la complejidad de la persona-estudiante como pregunta abierta y permanente para favorecer, desde ahí, la creación de un ambiente emocional propicio para el aprendizaje. Es en ese ambiente donde cobran vida las

---

<sup>107</sup> Belenguer, Enrique. op. cit., p. 77

actitudes del animador, preconizadas por Rogers, para quien decide ponerse en marcha dialogante por las rutas oscilantes del saber cognoscitivo al saber específicamente humano.

En esta razón sintiente, “la congruencia es la autenticidad, el rechazo de la máscara o de una fachada ficticia en la relación con el que aprende. La aceptación es la del otro como diferente de mí y va emparejada con la aceptación del otro como una persona y con la confianza en él, especialmente en la tendencia constructiva del que aprende. En fin, la empatía es la actitud que consiste en ver las cosas con los ojos del prójimo, sin dejar de ser uno mismo”<sup>108</sup>. De donde la razón cordial resulta empática.

El maestro mouneriano ha de tomar el cambio por baluarte, como re-orientación de los paradigmas y re-fundación de los conceptos. La enseñanza universitaria explicita el urgente perfil del educador que sirve desde el “alma mater”. Así se halla en la insinuación del profesor Bedoya:

“Desconfianza infundada de las directivas hacia la praxis profesoral que podría enunciarse así: el profesor universitario –salvo unas cuantas excepciones- no investiga, sus métodos ‘pedagógicos o didácticos’ –si es que acaso han sido en algún momento su preocupación- son arcaicos, escolásticos y hace rato está en mora de cambiarlos por los más nuevos o más funcionales que encuentre o en los que se pueda informar o capacitar cuanto antes –no lo ha hecho porque es reacio e indiferente al cambio por naturaleza-. O sea, porque está atrasado, hay que incitarlo (o tal vez invitarlo o ¿programarlo?) a cambiar urgentemente, ya que se ha reducido sólo a transmitir resultados de investigaciones realizadas por

---

<sup>108</sup> Not, Louis. La enseñanza dialogante. Biblioteca de Pedagogía No. 28. Barcelona: Herder, 1992, p. 67

otros y que recibe a través de manuales cada vez más obsoletos, con poca o casi nula aplicabilidad social, es decir, con escasa 'extensión' a la comunidad; por lo tanto, ya es hora de sacarlo de esa torre de marfil que se ha ido construyendo, a pesar de tantos conflictos que se han vivido casi siempre a sus espaldas y ante su indiferencia"<sup>109</sup>.

Lo que se está indicando, en tono un tanto áspero, no es otra cosa que la perentoriedad del cambio en la educación y, concretamente, en la relación del maestro con sus estudiantes. Es el cariz de la razón cordial como acto de encarnar realmente la diferencia sin dejarse envolver por didactismos estériles y, en últimas, hacerse felizmente inolvidable para los desprevenidos estudiantes que compartieron tal experiencia de aula y terminaron preguntando: "¿Qué ha pasado aquí?".

Cierta manera de encarnar la pasión afable en el aula se describe apasionadamente, por el maestro de la divergencia, E. Zuleta quien se apoya, a su vez, en la figura nada desdeñable de otro paisajista de la disimilitud, Ch. Baudelaire<sup>110</sup>:

"Hay dos maneras de ser maestro. Una es ser un policía de la cultura; la otra es ser un inductor y un promotor del deseo. Ambas cosas son contradictorias. Un tipo de maestro es aquel que me califica, pero sin

---

<sup>109</sup> Bedoya, Iván. op. cit., p. 101

<sup>110</sup> Charles Baudelaire (1821-1867): Insólito parisino de quien se dice fue el primer crítico de arte en Francia que trabajó en la técnica tanto como en lo filosófico y poético. Extraño y disoluto escribe aun muy joven su propio epitafio: "Yace aquí quien por haber amado demasiado a las zorras, descendió joven aún al reino de los topos." Charles llega a proponerse como candidato a un sillón vacante en la Academia francesa, el que dejara vacante el dominico Lacordaire en 1861; sujeto de elogios y aceradas críticas, por ejemplo la que aparece bajo la firma de un tal Gustave Bourdin, en la sección *Ceci et Cela* (de aquí y de allá), "...en estos versos lo odioso se codea con lo innoble, lo repugnante se alía a lo infecto...". Para otros, sus poemas serán la mejor prenda de la crítica literaria. Interesa aquí, además, por su inusual concepción del magisterio.



consultar la vivencia que yo tengo de la vida. Otro tipo de maestro, al que no le pagan ni lo nombran, es aquel que consulta mi vivencia de la vida (...). Baudelaire es un maestro en el segundo sentido. Nos enseña a ver el mundo en que vivimos de una manera por la cual nadie le pagaría nada. Es un hombre capaz de identificarse con todo lo que la ciudad rechaza, con lo que él llamó “el vómito inmenso del inmenso París”, pero que en cambio no se podría identificar con lo que en la ciudad es respetable (..). Se identificó con los alcohólicos, con el vino de los zarrapastrosos... . Este es otro tipo de maestro. Un maestro nuevo. Un maestro difícil de encontrar, ciertamente. Pero si los maestros, institucionales o comunes y corrientes, quieren enseñar no sólo poesía, tienen que enseñar a Baudelaire, es decir, entrar en contradicción con las exigencias del sistema en que vivimos.

Necesitamos un tipo de maestro que sea capaz de darle al alumno el juego y la oportunidad para que sea él mismo, para que se identifique con los fracasados, para que no se decida por los exitosos. Baudelaire nunca escribió un poema sobre un general. Este tipo de maestro hace que el alumno sea probablemente un mal empleado bancario, pero un buen hombre.

Un tipo de maestro como Baudelaire es un hombre que puede indicarnos la dirección. Él mismo lo dice de la manera más dura: Embriágate con la poesía, con la religión, con el alcohol, con lo que quieras pero no estés nunca sobrio. Embriágate, es decir, busca algo más grande, lucha por algo más grande”<sup>111</sup>.

Una sabiduría del amor de estas proporciones, propuesta para el tipo de interpersonalidad que ha de adoptarse con ocasión del encuentro escolar, contiene una infatigable proyección alterativa a favor de los desheredados. Es decir, que la razón sintiente, además de ser empática, es ético-política pues invita a una pedagogía de opción y evidencia que todo estudiante es un privilegiado que tiene algo que compartir con los pobres, entendidos aquí como los hombres sin rostro.

---

<sup>111</sup> Zuleta, Estanislao. op. cit., pp. 50-53

Optar por el “vómito inmenso del inmenso París” o acceder a la hora eterna de la embriaguez baudelairiana es descifrar la poesía con la sensibilidad del compositor musical o del pintor (la humanidad se expresa como arte) pues si ella se toma al pie de la letra resultará chocante y francamente lunática. La orientación del texto citado sólo recoge la vivaz palpitación de dos grandes ejemplares de la razón sintiente, anónimamente personalista, para dar un contenido rebotante de motivos humanos al maestro embriagado que debe hacer embriagar.

#### **4.8. SIMPLEMENTE MAESTRO**

Tesis ocho<sup>112</sup>

“Constituirnos en maestros capaces de ofrecer modelos de pensar, de actuar y de sentir; maestros capaces de ofrecer marcos de referencia, no para imponerlos a nuestros alumnos, sino para orientarles a que construyan sus propios marcos epistemológicos y actitudinales; maestros que seamos discípulos, que seamos eternos discípulos”.

---

<sup>112</sup> Belenguer, Enrique. op. cit., p. 78

Esta tesis contiene específicamente el itinerario de un educador como eterno discipulado, sustentado bajo la línea propositiva de que el *donatismo en formación no es herejía*, como se explica a continuación.

El término “donatismo” está tomado del mundo teológico, concretamente de las herejías de época patrística vinculadas de forma particular a los sacramentos. Según De la Brosse se entiende por donatismo el “cisma que duró todo el siglo IV y dividió a la Iglesia africana. Recibe su nombre de su jefe Donato. Tuvo por centro la Numidia y se propagó sobre todo en los medios rurales (...). La doctrina donatista niega la validez de un sacramento administrado por un ministro indigno” <sup>113</sup>. La concepción puede ampliarse en multitud de fuentes teológicas<sup>114</sup> que no se desarrollan aquí por no corresponder al interés del escrito. Pero, el símil contiene un miramiento fundamental: En Donato, no se reconoce el valor de los sacramentos conferidos por ministros pecadores, la indignidad no valida la acción sacramental. ¿Viso oportuno para una formulación educativa en clave personalista? Indudablemente, en educación acontece de forma homóloga.

El donatismo en formación no es herejía. La indignidad del “ministro de la naturaleza” <sup>115</sup> invalida irrevocablemente la acción formadora. El formador que no refrenda su misión con la luminosidad del propio testimonio, con la

---

<sup>113</sup> De la Brosse, Olivier. Donatismo. En: Diccionario del Cristianismo. Barcelona: Herder, 1974, p. 247

<sup>114</sup> cf. C.O' Donnell y otro. Diccionario de eclesiología, Madrid: San Pablo, 2001, p. 324

<sup>115</sup> nombre otorgado por santo Tomás al maestro. Cf. Suma Teológica, I, 117, 1

idoneidad vital y con la excelencia corresponsal en sus binomios ser-quehacer, enseñanza-vida e ilustración-acompañamiento es, sin duda, no solo indigno en su desempeño sino agudamente lesivo para la *intentio teleologica* de la formación deseable.

Ante el planteamiento no hay 'apologética pedagógica' que valga. No hay de dónde tomar posición de defensa ante la incompetencia educativa que denuncia hoy el Donato de la Escuela. Ni se pueden esgrimir altas formulaciones dogmáticas, tipo Optato o Agustín de Hipona que se opongan a la promulgación herética; no hay presupuestos para ello como sí los hubo desde la teología para el donatismo sacramental. Sencillamente, el formador que no firma el control académico o el informe de aprendizaje de sus muchachos con el sudor martirial de su entrega bajo la luminosidad radiante de su testimonio, está indefectiblemente desenfocado: ese maestro es una herejía viviente para la educación personalista.

La fuerza del maestro, su autoridad, no es la represión de quien domina sino la persuasión del que sirve. Los términos de autenticidad del formador no vienen por derecho propio, como por una autoridad de papel, sino por el hecho mismo de una vida pregonera que invita al crecimiento pleno. Juan Amós Comenio lo ha precisado en estos términos:

“El dicho de Terencio, marcha tú delante, yo te seguiré, puede tener aquí su apropiado lugar. Esta es la manera como vemos a los niños aprender a andar, correr, hablar y jugar a diversos juegos, solamente por la imitación,

sin fastidiosos preceptos. Los preceptos son espinas para la inteligencia, porque requieren mucha atención y esfuerzo; en cambio, los ejemplos dan extraordinaria facilidad hasta a los más obtusos. Además, no podrá nadie tener práctica de cualquier lengua o arte con los preceptos solamente; pero el uso proporciona esta práctica de un modo absoluto, sin necesidad de preceptos”<sup>116</sup>.

La problemática es producto de un malestar tristemente acomodado en los medios formativos en general: centros de estudio de básica primaria, secundaria, superior, comunidades religiosas, etc. El formador ha llegado a considerarse clausurado, terminado, con la consiguiente pretendida licencia para subyugar: él es el que tiene el poder, cualquier esfuerzo por lo genuinamente humano es anodino, lo realmente importante es un “maestro” que pueda dominar.

Quienes se mueven en el mundo de la humanización pedagógica, los que intentan ser educadores, nunca deberían borrar de sus frentes que “el ser humano no es una realidad hecha o acabada, nace investigador, peregrino, extranjero, condenado al éxodo, a la eterna búsqueda y lleva en sí mismo la doble posibilidad de lo inhumano y de lo sobrehumano”<sup>117</sup>. De ahí que la nobleza del educador que se toma en serio su formación permanente resida en hacerse como uno de sus discípulos, menguar para que los otros y él mismo crezcan: descender ascendiendo, discipulado en eterno mediodía.

---

<sup>116</sup> Comenio, Juan. *Didáctica Magna*. México: Porrúa, 1982, p. 167

<sup>117</sup> Aranguren, Luis. *El reto de ser persona*. Madrid: BAC, 2000, p. 214

Ante los maestros considerados equívocamente acabados brillan fulgurantemente las luces del maestro francés Gabriel Blanchet: “Me gusta la gente-proyecto, la gente-futuro, la gente por ser, la gente por realizarse; y, por la misma razón, me repugna la gente concluida o acabada, la que se dice o se piensa per-fecta, los ya hechos o que se creen ya hechos que me suenan y me huelen a “jechos”, en el sentido popular de la palabra: tan maduros que, como las frutas demasiado maduras, ya empiezan a podrirse”<sup>118</sup>.

El educador mouneriano es un ministro, un despertador de humanidad, un militante histórico, que conduce a los tesoros encargados a su acompañamiento, -que no son alumnos- a que se descubran en su misterio, en su capacidad donante y en su riqueza íntima:

“La persona llega a sí misma cuando se descubre llamada por su nombre; cuando se percata del reconocimiento que otro le otorga y del valor que tiene para él; cuando le es encargada una misión en el mundo en cuya realización da cauce a sus dinamismos, teniendo el honor de poder ofrecer la obra realizada a alguien, con quien cuenta y sobre todo que cuenta con él; cuando da razón de su encargo una vez concluida a la luz de una valoración y juicio. Si nadie la considerase ni juzgase sufriría la mayor degradación, la que acontece cuando nadie hace aprecio de nosotros. No ser para otro es no ser. La aceptación por otro es constitutiva de nuestra dignidad personal”<sup>119</sup>.

El maestro personalista termina su formación en la historia con el último aliento de su propia vida llegado el atardecer de la misión personalizadora ejercida en

---

<sup>118</sup> Citado por Sedano, José. op. cit., p. 303

<sup>119</sup> González, Olegario. **La entraña del cristianismo**. Salamanca: Secretariado Trinitario, 1997, pp. 626-628

el seno educativo. No se ha cansado de formar ni de formarse; ha envejecido en la aventura de aupar a muchos camaradas sobre sus hombros, les ha impulsado a ser y les ha señalado horizontes sin par, como los guerreros, muere en pie, aunque esté enterrado.

La riqueza de la espiritualidad de este tipo de formador se halla felizmente ratificada por F. Vela:

“Dentro de la escuela, el educador tiene un papel primordial, no como protagonista (que no puede serlo sino el educando), sino como acompañante del proceso y testigo de los valores. Sólo alguien que vive la tensión de la personalización en sí mismo será capaz de suscitar en otros ese proceso y acompañarlo pacientemente. Pudieran señalarse tres importantes rasgos en un educador de ese estilo:

\* El maestro personalista es el que no crea dependencias reverenciales y que, cuando surgen, tiene el valor para desposeerse y romper el temor reverencial.

\* Quienes asumen el presente con realismo crítico, pero comprometiéndose más bien con el porvenir, dotando al educando de una fuerza intrínseca que, al tiempo que camina con seguridad en el presente, le haga audaz al abrir caminos.

\* Respeto a la personalidad del educando, no creando seres iguales al educador, ni solamente amoldables al entorno y expectativas sociales, sino fiel a su propia identidad.

Y un último, y bien importante, asunto. El educador personalista no puede quedar reducido al marco de su gestión intraescolar (o institucional), por bien llevada que fuere. Lúcidamente debe interrogarse: ¿a quién y a qué sirve la educación?, ¿al servicio de qué y de quiénes existe el sistema educativo actual?, ¿promocionamos, desde la estructura educativa concreta, una forma nueva de entender las relaciones entre el hombre y la naturaleza y entre los hombres y las clases sociales o servimos a un esquema social que aspira a continuarse haciendo del saber un poder de dominio y preeminencia?”<sup>120</sup> .

---

<sup>120</sup> Vela, Fernando. op. cit., p. 212

Esta línea pedagógica, a su vez, se complementa desde la vertiente latinoamericana de Paulo Freire, de quien ya se mencionó su afinidad con las teorías mounerianas en la tesis dos de este apartado. También en Freire, el Donato de la escuela denuncia la imposibilidad para el hoy educacional de mantener, ni por resquicio, lo que, en su tiempo, denominó la “educación bancaria”. Así, se pueden descubrir algunas precisiones categoriales de la indignidad del ministro de la educación, que invalidan radicalmente su intento formativo en aquel sistema escolar, ese colegio, esa Universidad, ese espacio educativo donde:

“El educador es el que educa; los educandos, los que son educados.  
El educador es el que sabe; los educandos, los que no saben.  
El educador es el que piensa; los educandos, los pensados.  
El educador es el que dice la palabra; los educandos, los que la escuchan dócilmente.  
El educador es el que disciplina; los educandos, los disciplinados.  
El educador es el que opta y prescribe su opción; los educandos, los que siguen la prescripción.  
El educador es el que actúa; los educandos, los que tienen la ilusión de que actúan, con la actuación del educador.  
El educador escoge el contenido programático; los educandos, nunca escuchados en esta escuela, se acomodan a él.  
El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, que opone antagónicamente a la libertad de los educandos; estos deben adaptarse a las determinaciones de aquel.  
El educador, finalmente, es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos” (...).

La educación auténtica no se hace de “A” para “B” o de “A” sobre “B”, sino de “A” con “B”, mediatizados por el mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros, originando visiones o puntos de vista sobre él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, a base de los cuales se constituirá el contenido programático de la educación<sup>121</sup>.

---

<sup>121</sup> Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Bogotá: Studio 3. Latinoamérica, 1971, p. 38



¿Qué formador osaría reconocerse en alguna de las categorías? No resulta fácil asumir la acusación, meditar sobre ella y revisar los surcos del quehacer formativo bien para encauzar las andanzas o, en honestidad con la misión pedagógica y por respeto a ella, buscar otra modalidad que no siga atropellando humanidades y frustrando su natural desenvolvimiento.

La naturaleza del formador mouneriano, que se ha descrito hasta aquí, entraña una arriesgada transformación de mentalidades y de acciones. Ciertamente no será inmediata la presencia educadora de visionarios en las escuelas que despierten profetas para la historia. Pero el desafío está servido a la mesa. ¿Quién osará inscribirse en el complemento triádico pedagógico-personalista junto a la bina Mounier-Freire?

#### **4.9. DULCEMENTE SEVERO**

Tesis nueve<sup>122</sup>

“Practicar frente a la actual pedagogía blanda, una pedagogía dura, que reconceptualice términos como disciplina, obediencia, sacrificio, autoridad, perseverancia, deber (...). No educar en la libertad, sino para la libertad, educar para que el educado sea un ser profundamente libre. Dicho de otra manera, educación con autoridad para la libertad”.

---

<sup>122</sup> Belenguer, Enrique. op. cit., pp. 78 s.

El enfoque pedagógico en el marco mouneriano no puede confundirse con escuela nueva o educación en segunda persona, donde el ambicioso puericentrismo se confunde con la dinámica expansión de la persona. La complementariedad de las iniciativas y la admisión de cierta incapacidad en los estudiantes para redescubrir todo por sí mismos, se opone a la negativa de una directividad integral.

En este sentido debe matizarse la expresión del profesor Belenguer “pedagogía dura”, que no debe confundirse con autoritarismo vertical pues resultaría una contradicción manifiesta a todo lo expuesto en las tesis precedentes. La reconceptualización de categorías clásicas en educación (disciplina, obediencia, sacrificio, autoridad...) es justamente inocular de significado a cada una de las realidades de soporte a la gestión propia del maestro en un sentido claramente mesológico y no pretender zanjar por lo sano aquellas iniciativas de formación por servir a un alucinado interés libertario.

La libertad es el marco referencial del uso disciplinario. Ella debe concebirse como aprendizaje y proyección del espíritu creativo y crítico. En ese marco, la bina disciplina-obediencia concreta un mecanismo pedagógico inherente a la misión de acompañamiento que supone abdicación ya en la juventud, adultez o como señala Belenguer, en la misma niñez: “La libertad *del* educando es una entelequia derivada de la deificación de la infancia”. El estilo propio del “dejad

hacer” conlleva una concepción amorfa y desregulada de la educación por la disimulación de sus fines.

Desde lo anterior, el dispositivo jurídico de las tutelas colombianas por nimiedades de aula es realmente antipedagógico pues animan la concepción de la mediocridad y la falta de compromiso maximal por apelación a un ideal de hombre amañado, en últimas, menos crítico y más fácil de dominar por la burocracia de los sistemas imperantes.

La supervaloración de la infancia, propia de la escuela nueva, ha cobrado una equivocada vitalidad. El puerocentrismo es la proclamación del espontaneísmo que constituye un claro extremo de lo comprendido y ejercido como reacción al tema roussouniano del “adulto en pequeño” pero que frente al hodierno arte de educar confirma que la consideración no puede devenir divinización. La libertad, como una intención especial de la escuela, hace parte de la teleología del proceso en cuanto la disciplina *es el camino a la esplendorosa autonomía* que persuade la actuación por fidelidad y por convicción al proyecto vital. Es decir, la formación de la disciplina para la libertad se ordena a que ésta sea animada por convicciones, comprometida por el amor y conservada por la reiteración pertinente.

La disciplina no es llanamente un reglamento, o un conjunto de normas ni siquiera maquilladas como valores, la disciplina debe operar desde el interior

mismo de la persona libre. Puede entenderse camino de formación para la libertad; así que la disciplina se entiende cuando se tiene la experiencia de ser discípulo, de ahí su etimología.

Mounier indica que los usos disciplinarios son el mejor procedimiento para otorgarle al hombre la contextura sólida y la viviente firmeza desde una “luz que tonifica” y un “cielo suficientemente dilatado”. ¿Cuál es, entonces, esa “luz que tonifica”? ¿Cuál es aquel “cielo suficientemente dilatado”? Mounier está persuadiendo un llamado al orden con libertad, sin libertinismo, con respeto a la diferencia sin autocracia, con espontaneidad sin voluntarismo. Desde aquí, la disciplina, como la educación misma, es posibilitadora al intentar responder a la madurez y estado de cada sujeto, según su psicología y personalidad.

De modo que las aplicaciones disciplinarias han de tener su correspondencia con las instancias del desarrollo humano. Las notas variopintas que constituyen la realidad humana insinúan la extensión significativa de la disciplina a lo largo de la vida en marcha: “Buscad ante todo al hombre, y la voluntad os será dada por añadidura”<sup>123</sup>.

Por esa justa connotación de proyecto, *es abusivo abordar la formación en molde, implementando manidas dominaciones de control por igualación en razón de un meticuloso orden momificado*, sin atender, por ignorar, la

---

<sup>123</sup> Mounier, Emmanuel. Tratado del Carácter, p. 479

necesidad de ambientes pedagógicos dispuestos valorativamente para la sublimidad de la experiencia escolar. En este sentido, el filósofo de Grenoble apunta que “la dosificación de la disciplina y de la espontaneidad deberá variar según los individuos: algunos deben ser estrechamente sujetos porque solo atienden a la fuerza; otros, cuya generosidad es capaz de todos los milagros, y a los que el ejercicio minucioso irrita y deprime, quedarían asfixiados por la dirección de un voluntarioso”<sup>124</sup>.

Y es que de hecho, la disciplina concretada como autoridad coaccionante, autosuficiente y despótica, irrita y, su minuciosidad, destruye la gratuidad pues la disposición idealmente compartida como facultad de “ayudar a crecer” se convierte en un amaestramiento dependiente de un gendarme antojadizo. Tampoco se trata meramente de favorecer la creación de consensos pues éstos preparan la convicción pero no la suponen. Habrá que concederle, una vez más, la razón al intrépido Mounier por la genialidad de su intuición:

“Si es cierto que la fuerza de decisión no puede ser directamente influida por una especie de espasmo inmóvil, sino solo alimentada por medio de los *motivos*, entonces el principio básico de la educación de la voluntad no estriba en coartar y apremiar al sujeto imponiéndole un estado de severa tensión, sino que consiste en enriquecer y en dilatar, en la medida de lo posible y en el sentido de sus disposiciones dominantes, el horizonte de sus valores”<sup>125</sup>.

---

<sup>124</sup> Mounier, Emmanuel. Tratado del Carácter, p. 479.

<sup>125</sup> Ibid., p. 479. El subrayado no es del autor

#### 4.10. QUID

Tesis diez<sup>126</sup>

“Realizar un juego dialéctico entre el peso de las disciplinas y el peso del alumno”.

En el ejercicio de esta propuesta, ¿qué lugar ocupa el desarrollo cognoscitivo del pensamiento?, o ¿qué importancia se concede a la formación del concepto?. El método propio de Mounier orientado a “liberar verdades” pudiera trastocarse en un claro activismo que disuade, a su medida, los fundamentos conceptuales de la escolarización. Sin embargo, es prudente precisar, una vez más, que no se hereda ciegamente un modelo pedagógico-romántico centrado en los intereses volubles de la juventud pues aquí, sobre los didactismos puerilizantes, interesa interpretar la comprensión eidética para cristalizar asertivamente su operativización.

Promover el conocimiento para la acción concreta es ser capaz de leer hermenéutica y amnamnéticamente la historia para deducir de ella las categorías que han de tornar vitalizadas al servicio de lo humano. Es necesario estructurar un pensamiento independiente de las imposiciones explícitas o

---

<sup>126</sup> Belenguer, Enrique. op.cit., p. 79

implícitas, tecnológicas o económicas, mercantilistas o pragmáticas para potenciar las metodologías cuestionadoras más allá de los saberes de contenido. Es cuestionar que la academia no se quede en la formación de “analfabetos especialistas” o también llamados “bárbaros modernos”: aquellos que enfatizando la hiper-especialización disuaden la multiculturalidad del saber con aires de dogmatismo académico.

El carácter propio de las disciplinas en la escuela personalista toma el nombre de la *intelectualidad profética*, que marca claras distancias con el academicismo sectario. En efecto, no interesa saber para alardear sino saber para servir, lógica refractaria de la actual oferta académica que, en no pocas ocasiones, reduce el pensamiento a categorías capitalistas. La intelectualidad profética es un recurso para conceptuar la realidad compleja circundante del sujeto ordenada a que la persona conozca su lugar en el mundo, asuma los límites del propio pensamiento y dirija la acción hacia lo óptimo.

En el marco de esta intelectualidad, en la experiencia de Schola Mouneriana no se confunde el rigor del pensamiento con la rigidez de los sistemas; aquí no hay lugar al lenguaje de la exactitud cronométrica (en razón de su mismo objeto formal), no se expresa el conocimiento con identidades unívocas sino con el rigor asintótico de la palabra analógica, con frecuente apelación metafórica.

Desde esta metodología, interesa un ritmo dedicado de academia cuyos contenidos apoyen la sustentación de lo defendido y cuyas estrategias apunten a la bipartita intencionalidad del saber personalista: Formarse para formar (comunicación del saber) y formar una mentalidad que estructure los motivos. Es descubrir en el estudiante los mecanismos de asimilación de estructuras críticas y orientadoras de la realidad. Carlos Díaz indicará los alcances de este conocimiento per-se-verbatim en los siguientes términos: “pasión por el saber en todas sus manifestaciones, tanto teóricas como prácticas o artísticas; amor por la lectura, la tertulia, la confrontación dialéctica, el debate ideológico al hilo de los días; vivencia de la música y de las artes plásticas como vehículo de expresión y experiencia de lo inefable con la palabra; convicción del valor de lo bello; orgía de creatividad; cultivo de la expresión lingüística y de la originalidad de la construcción, etc”<sup>127</sup>.

No obstante, hay que tener presente que, en el ámbito escolar que se propone no hay lugar a explicaciones lábiles. Un mundo tan polifacético como el actual pide un estudio al máximo nivel, con mayor razón cuando su interés de defensa no posee etiquetas de presentación que lo sostengan por sí solo. La inteligencia analítica debe hacer frente a lo causal y lo posible; escudriñar hacia lo más profundo superando los enemigos clásicos del conocimiento, la pereza y la mediocridad.

---

<sup>127</sup> Díaz, Carlos. ¿Qué es el personalismo comunitario?, p. 143



Finalmente, será en el carácter propio de Mounier como se construyan ambientes en la Universitas para fundamentar la praxis y hacer que la acción fecunda sea una acción pensada pues su contrario degeneraría mera “agitación irresponsable” (Lacroix). El profesor Díaz recuerda la importancia de este complemento para la guarda de los ideales personalistas:

“La primera exigencia del dinamismo intelectual consiste en llevar al terreno de la acción (de la causalidad eficiente) lo que prima en el orden de la idea (de la causalidad formal). Así pues, y en la medida en que nuestras ideas van contra el desorden establecido y que tratan de establecerse, así también habrá de ir nuestra praxis, pues no es primero la acción intelectual y luego la social, ni a la inversa, antes al contrario el suyo es un caminar sobre dos pies, cada uno de los cuales despeja la incógnita del otro y explora para él el terreno que ha ganado con su propio impulso. No aprendemos para la escuela sino para la vida, pero no podremos vitalizar nada sin un serio aprendizaje”<sup>128</sup>.

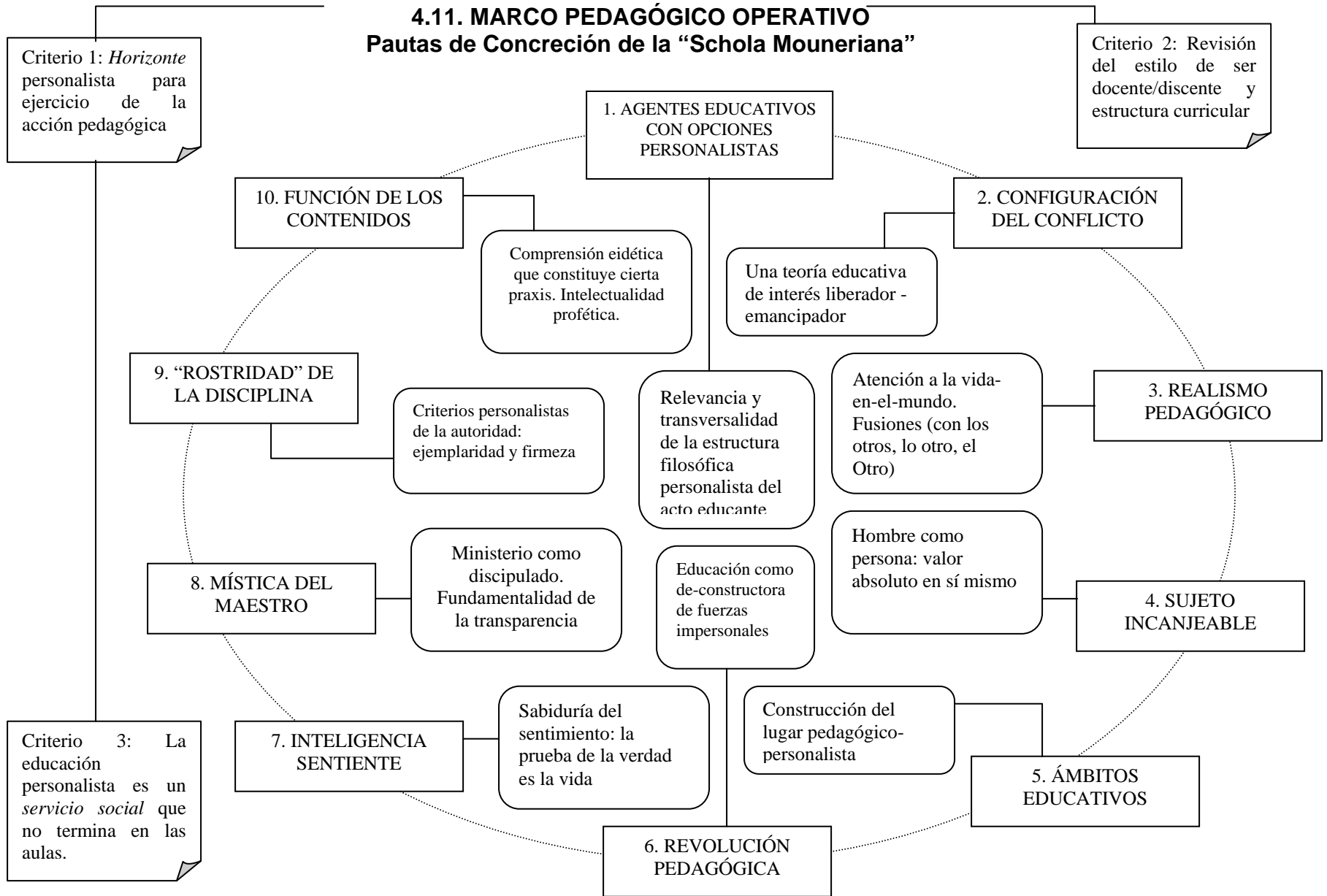
Total que, la Schola Mouneriana y su Intelectualidad profética busca ser un lugar de academia (reflexión fundamentada) a favor de sus aspiraciones en la vida del mundo particular que la alberga. Es un ejercicio de intercambio, receptivo a la discusión y coadyuvante en el desarrollo de las habilidades comunicativas por la superación de una comprensión ingenua de la realidad y por la apuesta a ciertos valores alternativos a los de la “sociedad agonizante”, que llamaría Mounier.

---

<sup>128</sup> Díaz, Carlos. Ayudar a sanar el alma. Madrid: Caparrós, 1997, p. 122-123

## 4.11. MARCO PEDAGÓGICO OPERATIVO

### Pautas de Concreción de la “Schola Mouneriana”



## 5. CONCLUSIONES

El esfuerzo por dinamizar y actualizar el ejercicio docente universitario, especialmente en lo referido a las áreas de humanidades dentro del ciclo básico de formación profesional, necesita dar la cara a un equilibrio de los procesos educativos en cuanto éstos sean asumidos como cambio.

No obstante, no parece obvio que el cambio sea una bandera de educadores y estudiantes por el natural miedo a lo nuevo y a lo no controlable por los medios institucionales ya establecidos. Sin embargo, será privilegiadamente desde el mundo formativo de donde se pueda asumir como propia la tarea de apertura permanente, de búsqueda vital, de peregrinaje a lo absoluto (Lacroix) porque aquí, más que en otro ámbito, se patentiza la investidura misteriosa de lo humano.

Así que una línea conclusiva de la propuesta de Schola Mouneriana referida en este trabajo parte de la necesidad de mirar de otra manera sobre el manido carácter mecánico de la enseñanza que en su tiempo señaló Roger Cousinet:

“... dar clase, sobre todo cuando se obedece a un programa, a una distribución del tiempo es necesariamente hacer siempre la misma cosa. Y hacer siempre la misma cosa conduce, necesariamente, a hacerla siempre del mismo modo. Aquí está la ley del hábito a la que nadie se sustrae... . Nace el automatismo. Es lo inconsciente, que dirige al hombre... la actividad se hace inconsciente, y nada es con frecuencia más

difícil que hacer consciente a un maestro de la inconsciencia de su práctica pedagógica habitual”<sup>128</sup>.

La Universidad está invitada a encarnar su histórica mutabilidad especialmente a través de sus Humanidades. Ella misma, en cuanto asuma su tarea de renovadora del presente y, desde ahí, creadora de futuro, conservará sus raíces y su intencionalidad propia como educación superior: formar en la ciencia (desarrollo del pensamiento) y en la conciencia (desarrollo de la inteligencia sentiente como estrategia diacónica). En la opción por el cambio prudencial se potencia la misión: la renovación no sólo conserva las raíces sino que las depura, según tiempo y lugar, y las enriquece.

Desde este presupuesto pueden señalarse otras líneas conclusivas del marco teórico y del marco pedagógico operativo, según Emmanuel Mounier, para la re-significación del área de Antropología de la Universidad Santo Tomás, sede principal, de Bogotá. Es preciso recordar que se está hablando desde cierto marco de la Filosofía de la Educación entendida como la presencia interpelante, la actitud reflexiva y, fruto de una y otra, la acción pensada, frente al hecho educativo.

\* Al esbozar estas reflexiones se hace necesario invitar a la sensibilidad de la palabra no rubricada por la racionalidad técnica o instrumental. La filosofía

---

<sup>128</sup> Cousinet, Roger. El automatismo de la enseñanza. Citado por Luzuriaga, Lorenzo. Buenos Aires: Paidós, 1961, pp. 196 s.

personalista no puede entenderse con un mero esfuerzo de cognición empírica o positiva. Quizá haya que fijar un atractivo rótulo antes del primer avance proposicional para decir con el Doctor de Hipona: “Da amantem et scio quod dico” (Dame un corazón que ame y entenderá lo que digo).

De manera semejante es oportuno reforzar aquí el gran marco referencial abordado como filosofía de la educación, que ya se ha mencionado. Esta filosofía no es la abstracción de la sabiduría reducida a manual o a la especulación sobre el hombre, la naturaleza o el absoluto. En la filosofía entreverada en las páginas de este trabajo subyace la preocupación del hombre por lo humano, por la liberación del sujeto pensante y de su entorno. Es el ejercicio de pensamiento *desde y sobre* la vida histórica que apuesta *por* una historia con vida. Esta filosofía de la educación, según el decir de los personalistas españoles, “es para tener hijos con la realidad y no con doña bibliografía”.

Este filósofo de la educación es aquel que dirá J. Urabayen, debe luchar por la defensa de lo humano en el hombre desde la salvaguarda de la sabiduría, como saber metatécnico, abocado, por lo mismo, a la desaparición en la civilización industrial<sup>129</sup>. La educación es filosófica y la filosofía es educativa.

---

<sup>129</sup> cf. Urabayen. Julia. op. cit., pp. 333 ss

\* La antropología pedagógica leída y ofrecida desde Mounier es una propuesta. Se plantea porque puede ofrecer con sano realismo y sin excesos (retorno al rigorismo ortodoxo o afirmación del laxismo paidocéntrico) un ambiente vital en la escuela vigente para la imprescindible tarea social que debe emprender la Colombia del siglo XXI.

Las notas orientadoras de esa acción cooperativa de los seres racio-vitales pueden seguir el estilo fásico de la estructura curricular: micro-currículo (nivel aula), meso-currículo (nivel institución), macro-currículo (nivel gubernamental e interés nacional)<sup>130</sup>. Aunque no se descarta que el despertar sentiente de algunos camaradas los encamine a la aventura *macro*-personalista/comunitaria, quizás sea más realista pensar que una parte significativa de los peregrinos de la schola mouneriana inicien su conversión por la fase *micro*-personalista/comunitaria. De esta manera, la opción del profesional no se propone como un lanzarse desmesurado e imprudente a los ideales de transformación nacional (izquierda socialista) sino como interpretación prudente del “acontecimiento como maestro interior” (Mounier)

---

<sup>130</sup> Así, un primer nivel *micro*-personalista/comunitario contendría los parámetros circundantes del sujeto, su historia (con nombre propio), sus referencias sociales hodiernas, el papel ocupado dentro de ellas y la interpretación de las mismas. Un segundo nivel *meso*-personalista/comunitario pone al sujeto transformado frente a las instituciones que lo envuelven, no solo como un intérprete –nivel precedente– sino como agente resignificador (pacifismo militante) frente a un desorden diagnosticado. Finalmente, en el orden de los profetas políticos de la historia, el nivel *macro*-personalista/comunitario desborda las instancias de lo próximo y apuesta por acciones reivindicativas de la sacralidad personal según las condiciones de tiempo y lugar. Suele ser el campo de los mártires de la justicia social o de los predicadores comprometidos de la esperanza humana (v.gr. en la línea de pensamiento que se ha abordado: E. Mounier, E. Stein, I. Ellacuría, y un largo etcétera.

para la lucha utópica por un nuevo estilo de ser-en-el-mundo (“izquierda mística”).

\* Ni el marco teórico ni el marco pedagógico operativo que se han planteado supone una respuesta absolutamente positiva y acogedora al paradigma de idealidad contenido en ellos. Los contenidos y retos de la schola mouneriana salvaguardan la posibilidad hierática de sus asociados. La atención de este tipo de personas, y la conservación de los afirmantes piden procesos de continuidad que deberán verse más allá de una clase.

\* Por lo anterior, dado que un proyecto de renovación implementado aisladamente no lograría los efectos deseados, se hace necesario hacer resonar la posible conveniencia y bondad de la schola mouneriana quizá mediante un organismo operativo de formación y praxis al estilo de “Schola magistrorum”. Dicha asociación podría configurarse con los matices de una célula Esprit<sup>131</sup>.

\* Parece oportuno que otra conclusión concreta de este trabajo sea acentuar la tarea de las humanidades de cara a procesos de humanización, según su orientación. Así, por ejemplo, “antropología” deberá brindar espacios de

---

<sup>131</sup> Las células contemporáneas de Esprit, cuya unidad matriz opera desde la Fundación Emmanuel Mounier en Madrid (España), pretenden realizar un camino de formación personal y comunitaria para ser, a su vez, formadores de otras personas. En la dinámica propia de las sesiones, se hace lectura de textos cruciales, se comentan y se estudian líneas de concreción de cara a la fertilización de la actualidad. De esta promoción cultural se espera pasar a un nivel de acción socio-política referido a la repercusión en los modos de valoración y acción social del ambiente nacional y local específico.

reflexión sobre el misterio humano personal y comunitario, “cultura teológica” deberá considerar al ser humano como esencialmente religioso, buscador del Ser que funda la naturaleza como la propia persona; “sistemas socio-políticos” deberá ofrecer los fundamentos de la urgencia práctica según las necesidades del marco político y social dominante; y así sucesivamente. Para un impacto básicamente extendido de la “schola mouneriana” se requiere ilación de todas las áreas ofrecidas por la Dependencia de Humanidades en ciclo básico, como fundadas sobre principios inesquivables de realidad que nutran la reflexión y sugieran la acción personalista-comunitaria. Habrá que realzar lo expuesto en el prospecto ilustrativo del Departamento de Humanidades y Formación Integral al señalar que “la razón profunda de la formación humanística, radica en una visión crítica con respecto al modo como experimentamos, asumimos y expresamos la realidad”.

Desde la consideración anterior puede inferirse la presente. Recordando que toda misión universitaria está dada por una doble consideración, la primera y más evidente, que la universidad tiene que ver con la cultura, el saber y un determinado ejercicio de la racionalidad intelectual; y, la segunda, muchas veces no tan evidente, que la universidad es una realidad social, marcada históricamente por lo que es la sociedad en la que está inserta y destinada a iluminar y transformar, como fuerza social que es, esa realidad. El área de antropología (y las demás humanidades) deberán solidificarse privilegiadamente en la misión latente de tal socialidad sin hacer prioritaria la



batalla al concepto que ya intentan hacer suya las áreas disciplinares. De aquí deberá brotar la responsabilidad social del intelectual.

\* La schola mouneriana desea apoyar la formación en la totalidad unitaria del ser. Además de formar al *sujeto cabal* en cada una de las disciplinas se espera servir desde aquí a la atención de ese *sujeto en cuanto complejidad íntegra*. Tal ejercicio contiene un dinamismo propio de interiorización (el sujeto en sí) y de exteriorización (el sujeto hacia). Conviene recordar aquí que el objeto de la educación es asumir el presupuesto de realidad del sujeto en todas sus facetas y que el tránsito de lateralidades convierte a la escuela en un campo de combate: “Combatir en el sentido de que mientras más se busque la posibilidad de una realización humana de las gentes que se quiere educar más se estorba al sistema”<sup>132</sup>.

\* El área de antropología no espera reproducir el humanismo al uso, en ocasiones justificado como progreso que impulsa al individualismo y a la competencia (humanismo liberal). Desde la “schola mouneriana” se aspira a despertar una manera de ser, de interpretar y de optar frente a los abusos contra lo humano por incidencia de regímenes políticos, económicos, religiosos, culturales, anónimas fuerzas colectivas, abstraccionismos, entre otros. La propuesta de aula antropológica intenta fortalecer el nexo típico del humanismo con la Universidad, pero no desde la perspectiva ilustrada. Aquí, el

---

<sup>132</sup> Zuleta, Estanislao. op., cit., p. 38

educador debe aunar talentos para promover experiencias y aprendizajes que sensibilicen a sus estudiantes frente a los graves problemas del mundo actual, más allá de su estricta obligación profesional.

Todo el estilo del presente trabajo persuade a la esperanza educadora, tejida entre contradicciones y aquiescencias. Se hace válido para el espíritu de la Schola Mouneriana, un poema escrito en la pared de un hogar infantil en Calcuta titulado *De todos modos*:

La gente no es razonable, es ilógica y egoísta.

Ámalos, de todos modos.

Si haces el bien, la gente te acusará de egoísta, de tener motivos ulteriores. Haz el bien, de todos modos.

Si tienes éxito ganarás falsos amigos y verdaderos enemigos. Ten éxito, de todos modos.

El bien que hagas, mañana será olvidado.

Haz el bien, de todos modos.

la honestidad y la franqueza te hacen vulnerable.

Sé honesto y franco, de todos modos.

Lo que pasaste años en construir, podría ser destruido en un instante. Construye, de todos modos.

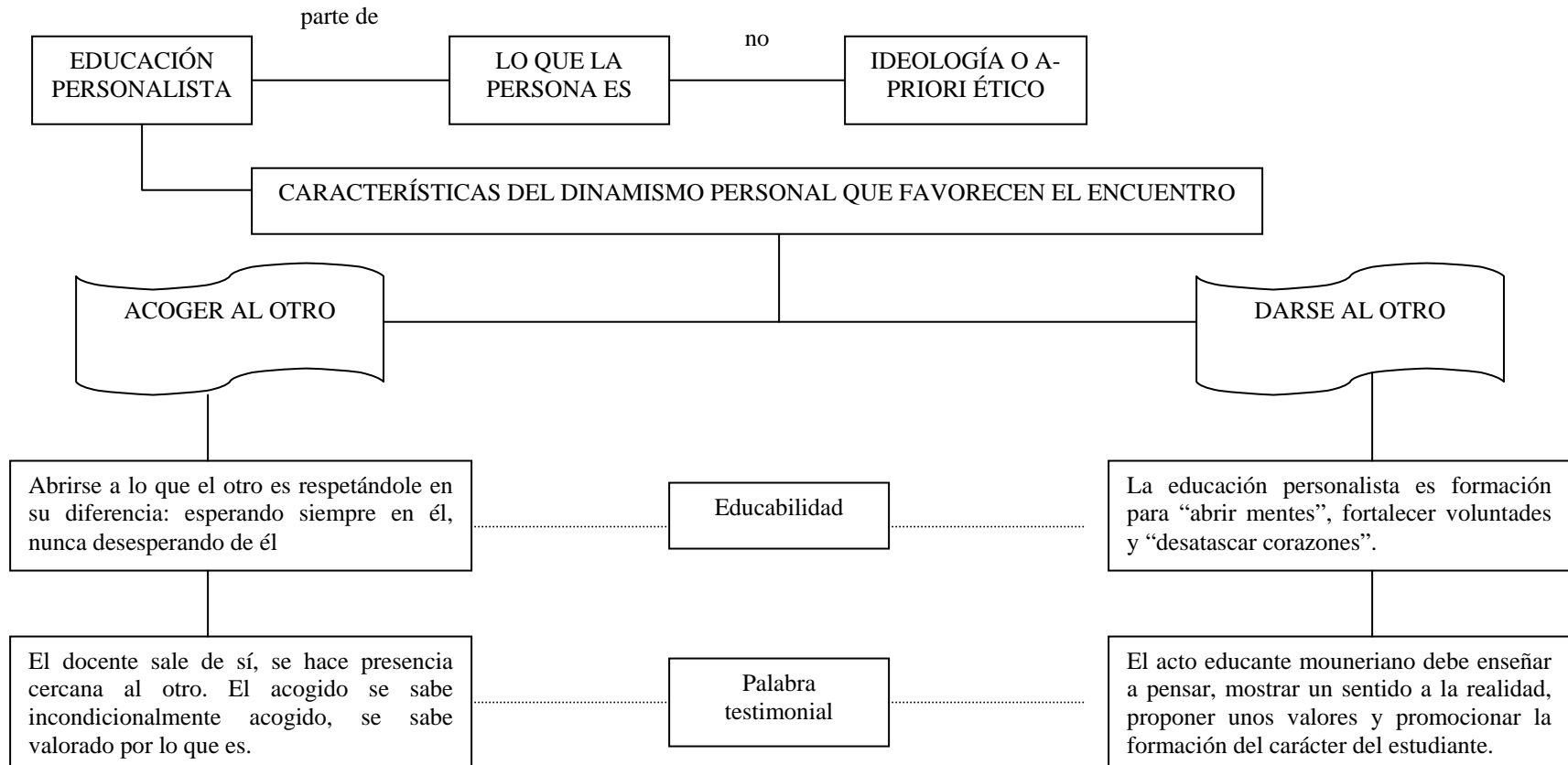
Las gentes necesitan realmente ayuda, pero podrían atacarte si se la das. Ayúdalas, de todos modos.

Dale al mundo lo mejor que tengas y te darán la espalda.

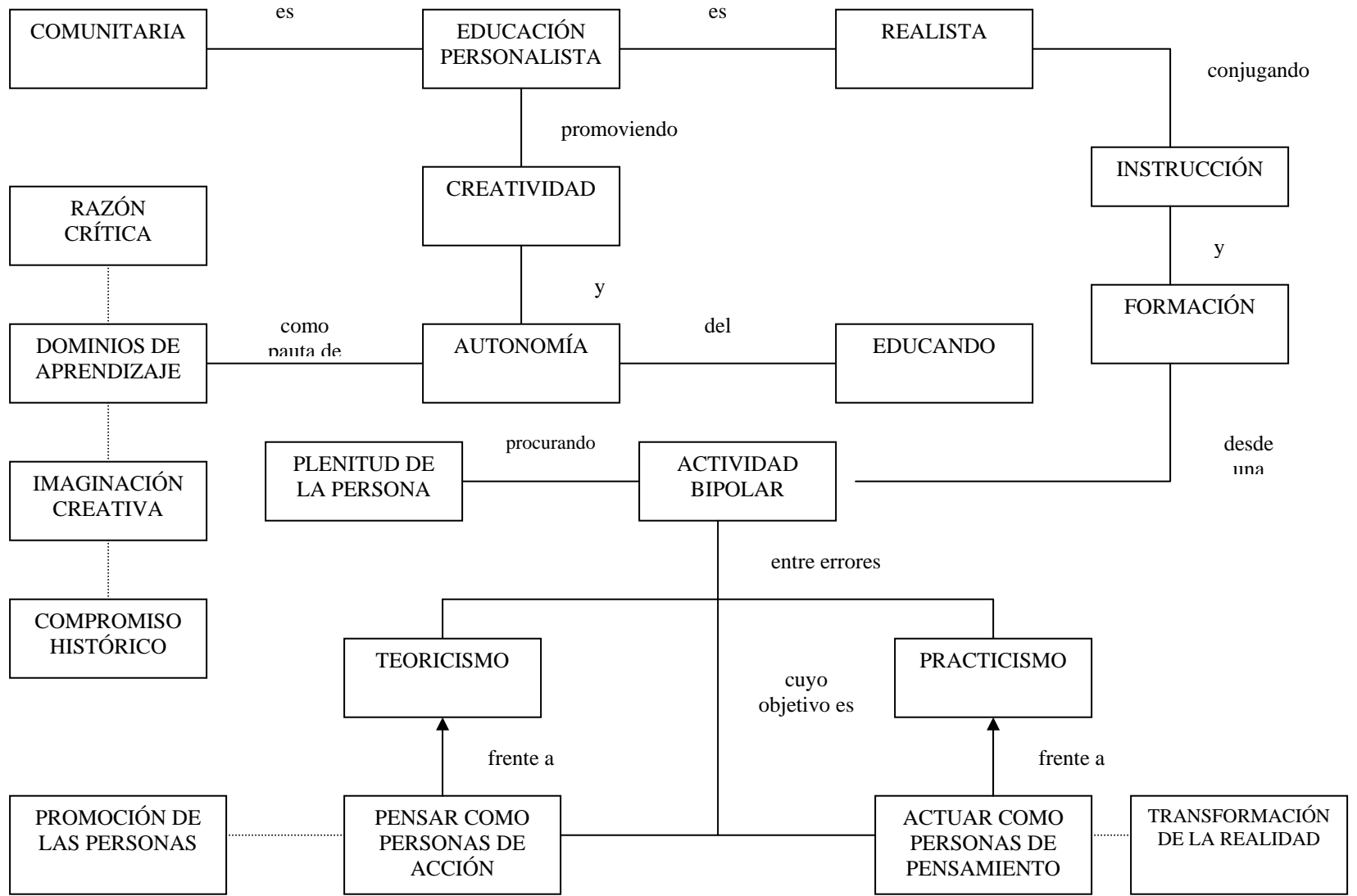
Dale al mundo lo mejor que tengas, de todos modos.

## 5.1. A GUIA DE COLOFÓN: LÍNEAS MAESTRAS DESDE E. MOUNIER PARA UN MAGISTERIO PERSONALISTA-ESENCIAL

- La pregunta por lo educativo no es –sobre todo- un problema tecnológico. Es principalmente una cuestión antropológica fundada en el inacabamiento de lo humano, en la interpretación sobre la realidad y en el desciframiento de la cosmovisión de los agentes educativos en cuanto realmente personalistas.



## 5.2. LÍNEAS MAESTRAS DESDE E. MOUNIER PARA UN MAGISTERIO PERSONALISTA-ESENCIAL (2)



## BIBLIOGRAFÍA

Aranguren, Luis. El reto de ser persona. Madrid: BAC, 2000, 325 p.

Bedoya, José. Pedagogía ¿enseñar a pensar?. Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar. Bogotá: Ecoe, 2002, 170 p.

Belenguer, Enrique. Hacia una pedagogía del personalismo comunitario”, Sinergia No. 15, Salamanca: Kadmos, 2002, 95 p.

Boff, Leonardo. El despertar del águila. Madrid: Trotta, 2000, 182 p.

Díaz, Carlos. Ayudar a sanar el alma. Esprit No. 25. Madrid: Caparrós, 1997, 178 p.

\_\_\_\_\_ Diez miradas sobre el rostro del otro. Esprit No. 7. Madrid: Caparrós, 1993, 227 p.

\_\_\_\_\_ Emmanuel Mounier. Un testimonio Luminoso. Madrid: Palabra, 2000, 288 p.

\_\_\_\_\_ ¿Qué es el personalismo comunitario?. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier. Inédito, 2001, 155 p.

Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Bogotá: Studio 3. Latinoamérica, 1971, 183 p.

López, José Angel. Poesía y educación. Barcelona: Herder, 2003, 294 p.

Moreno, Mariano. El hombre como persona. Esprit No. 16. Madrid: Caparrós, 1995, 236 p.

Mounier, Emmanuel. El afrontamiento cristiano. Obras Completas III. Salamanca: Sígueme, 1990, pp. 21-84

\_\_\_\_\_ El personalismo. Obras completas III. Salamanca: Sígueme, 1990, pp. 449-549

\_\_\_\_\_ Las certidumbres difíciles. Obras Completas Tomo IV. Salamanca: Sígueme, 1988, pp. 17-315

\_\_\_\_\_ Manifiesto al servicio del personalismo. Obras Completas Tomo I. Salamanca: Sígueme, 1992, pp. 579-755

\_\_\_\_\_ ¿Qué es el personalismo?. Obras Completas Tomo III. Salamanca: Sígueme, 1990, pp. 193-266

\_\_\_\_\_ Tratado del carácter, Obras Completas Tomo II. Salamanca: Sígueme, 1993, 806 p.

\_\_\_\_\_ Revolución personalista y comunitaria. Obras Completas Tomo I, Salamanca: Sígueme, 1992, pp. 159-500

Not, Louis. La enseñanza dialogante. Biblioteca de Pedagogía No. 28. Barcelona: Herder, 1992, 214 p.

Polo, Leonardo. La persona humana y su crecimiento. Navarra: Eunsa, 1999, 264 p.

Prieto, Daniel. Educar con sentido. Apuntes sobre el aprendizaje. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 1993, 70 p.

Sedano, José. Pedagogía de la respuesta. Bucaramanga: La Bastilla, 2002, 352 p.

Urabayen. Julia. El pensamiento antropológico de Gabriel Marcel: un canto al ser humano. Navarra: Eunsa, 2001, 381 p.

Vela, Fernando. Persona, poder, educación. Una lectura de E. Mounier. Salamanca: San Esteban, 1989, 297 p.

Zuleta, Estanislao. Educación y Democracia. Medellín: Hombre Nuevo Editores, 2001, 150 p.

\_\_\_\_\_ Elogio de la dificultad y otros ensayos. Cali: Fundación Estanislao Zuleta, 1994, 168 p.

**ANEXOS**



## ANEXO A

### CRONOLOGÍA EMMANUEL MOUNIER

- 1905 Nace en Grenoble
- 1924 Inicia estudios de filosofía bajo la dirección de Jacques Chevalier
- 1925 Funda un círculo de estudios católicos
- 1926 Dirige reuniones semanales del grupo de los "platonizantes". Miembro de la Acción Católica de Jóvenes Franceses y de la Conferencia de San Vicente de Paul todo ello visitando el barrio más popular y alejado de Grenoble.
- 1927 Defiende su diploma de estudios superiores sobre el *Conflicto del antropomorfismo y el teocentrismo en la filosofía de Descartes*. Llega a París el 29 de octubre, ya es licenciado.
- 1928 5 de enero: muerte de su amigo del alma, George Barthélemy. Conoce al P. Pouget (con quien estudia teología hasta 1933) y a Jean Lacroix. Se presenta a la cátedra de filosofía de instituto. Obtiene la cátedra de filosofía a finales de julio de 1928 con el número dos, siendo el primero para Raymond Aron. Jean-Paul Sartre fracasa en este mismo intento. Planea una tesis doctoral sobre la mística española (Fray Juan de los Angeles). Asiste hasta 1933 a la casa de Meudon –grupo selecto de intelectuales- de Jacques Maritain desde donde se animará la fundación de Esprit.
- 1929 En el Movimiento Les Davidees –Maestras cristianas de la enseñanza pública- (Marie Silve). En octubre, profesor de filosofía en la escuela libre y Colegio de Santa María Neuilly (Mme. Danielou)
- 1930 La fundación Thiers niega por segunda vez la beca de doctorado: Mounier decide "hacer la tesis con su vida". Viaje a España: desde 21 de abril hasta 11 de mayo.
- 1931 Publicación del "Pensamiento de Charles Péguy" con la colaboración de Marcel Péguy y George Izard. Una vez decide fundar Esprit ejerce como Maestro del Instituto Saint-Omer.

- 1932 Lanzamiento de Esprit (octubre): Congreso Font-Romeu
- 1933 Ruptura de Esprit con la Tercera Fuerza (julio). El número especial de la revista de este año bajo el título "Ruptura del orden cristiano y del desorden establecido" crea los primeros malestares con Roma, en concreto, con el Cardenal Braudillart quien pide estudio del texto.
- De 1933 hasta 1939 docente en el Instituto de Enseñanza Media Francesa de Bruselas.
- 1935 Contrae matrimonio con Paulette-Elsa Leclercq
- 1939 Comienzan trabas por la censura oficial. Esprit y Voltigeur se asocian. Nace Fracoise, su primogénita. Primera desmovilización de Mounier
- 1940 25 de octubre. Autorización de reabrir Esprit por Vichy.
- 1941 Los números de la revista siguen pasando por la censura oficial. En agosto la revista es prohibida por Paul Marion. Examina reaparición de Esprit bajo la censura. Colabora en las nuevas organizaciones creadas alrededor del Secretariado General de la Juventud de Vichy: Escuela de Cuadros de Uriage, Jeune France y Asociaciones varias de Juventud.
- 1942 Enero 15. Mounier arrestado en Lyon por su vinculación con "un movimiento clandestino". El 23 de enero es trasladado a Clermont-Ferrand hasta el 21 de febrero. Tras un breve periodo de libertad condicional, el 2 de mayo está en el calabozo de Vals-les-Bains. Del 19 al 30 de junio asume una huelga de hambre para exigir claridad en los motivos de reclusión. 30 de junio: levantamiento de la prisión. 7 de julio: de nuevo a la prisión de San Pablo (en Lyon). Octubre 19-22: juicio. 30 de octubre: resultado absolutorio del juicio por el beneficio de la duda, pues no se pudo demostrar nada. En noviembre descansa en los Alpes, fuera del territorio de dominación alemana.
- 1943 Nace Anette, su segunda hija.

- 1944 14 de diciembre. Se reabre Esprit: tiempos de posguerra. 17-28 de diciembre: Esprit se instala como comunidad en Chatenay-Malabry con las familias Mounier, Fraisse y Marrou
- 1947 Se inicia la guerra fría entre los bloques imperialistas de Estados Unidos y Rusia. Esprit mantiene la autonomía política frente al comunismo (admirado en Francia) y el desorden burgués del capitalismo ofrecido en la ayuda americana del Plan Marshall.
- 1948 Nace Martina, su tercera hija.
- 1950 22 de marzo. Muere de una crisis cardíaca en pleno sueño.

#### Sucesores en la dirección de Esprit

Albert Béguin	1950-1957
Jean-Marie Domenach	1957-1976
Paul Thibaud	a partir de 1976
Alfonso Carlos Comín	pionero del personalismo en España
Carlos Díaz	Fundación IEM 1984

## ANEXO B

### TÓPICOS RELEVANTES DE LA OBRA: “EMMANUEL MOUNIER – UN TESTIMONIO LUMINOSO”\*

*"Mounier no veía la salvación sino en la previa destrucción del desorden". Carlos Díaz*

#### B.1. ASPECTOS VARIOS

##### IMPRESIÓN UNIVERSITARIA

“Siempre seré impermeable al veneno de la Sorbona. Decididamente, soy incapaz de adoptar la actitud objetiva de esos jóvenes que se sitúan ante los problemas como frente a una pieza de anatomía y ante su carrera como frente a un mecanismo que deba montarse metódicamente hasta el punto exacto (...) Lo que falta sobre todo a esas almas seguras de los profesores es el sacrificio, la prueba, la noción concreta de la miseria humana, así como de su verdadera grandeza: sólo conocen el hospital desde su comisión de higiene” Carta a Jacques Chevalier del 25 de mayo de 1928.

“La educación debe preparar su terreno. Reducida hoy con demasiada frecuencia a la distribución superficial del saber y a la consolidación de las divisiones sociales o de los valores de un mundo agonizante, debe romper con sus cuadros muertos para elaborar una formación del hombre total, ofrecida a todos por igual, dejando a cada uno libre frente a sus últimas perspectivas, pero preparando para la ciudad común de los hombres equilibrados, fraternalmente preparados los unos con los otros para el oficio de hombre”. (¿Qué es el personalismo? Obras.Tomo III. Salamanca: Sígueme, p. 264)

---

\* Díaz, Carlos. Emmanuel Mounier. Un testimonio Luminoso. Madrid: Palabra, 2000. El profesor Carlos Díaz Hernández es de los pocos autores que ha desarrollado con admirable profusión y vigencia el pensamiento, vida y obra de Emmanuel Mounier. Por lo significativo que resulta su aporte biográfico se reseña aquí una síntesis de apartados fundamentales del autor que nos ocupa.

## CONSAGRACIÓN DE ESPRIT EN SAN SULPICIO OCTUBRE 1932

*“Dios mío, si llegara a arrastrarnos algún deseo de gloria es necesario que se sepa, es necesario que los hombres nos vean como tú mismo nos verás el día del juicio y que no multipliquemos el orgullo de nuestras vidas en la mentira de la posteridad. Es necesario que se sepa por nuestro propio testimonio que éramos vulgares, pequeños entre los pequeños y más pequeños que cualquiera de los que yo pueda nombrar alrededor de mí.*

*Es necesario que se sepa que sólo tú has puesto alguna chispa en nosotros y sólo tú la has hecho brillar.... Es necesario que sepan esto, pero también es necesario, Señor, que sepan que todo lo demás es obra tuya, pues, con todo, tenemos la mirada clara y el alma recta y llevamos algo de ti.*

*Mi decisión de hace dos años es la consecuencia de lo que Tú has realizado en mí, a mi pesar y a veces con pequeños gestos míos, desde la mañana de mi primera comunión. Quiero que ni un solo día pase sin que tú prograses en mí y sin que tú seas mi mayoría en el fondo de mi corazón. Señor, quiero que estés de tal modo presente en la tarea, que tú mismo la rompas desde el interior si no está de acuerdo con tu voluntad. Señor, que mis palabras lleguen hasta ti.” (IV, 571-572) Díaz, p. 102.*

## DEFENSA EN LES DAVIDÉES

La escuela estatal es la escuela donde el librepensador puede enviar a sus hijos sin temer la constricción religiosa, y a la vez la escuela en que el católico puede enviar a sus hijos sin tener que temer por su fe. Escuela estatal neutra no quiere decir escuela atea, ni confesional, ni aconfesional. El Estado no tiene jurisdicción sobre eso.

## PARA ENTENDER EL ECUMENISMO DE ESPRIT

Escribe a un abonado increyente en 1934: “no se trata, señor, de saber si yo le invito, si yo le acojo a usted, pues partimos juntos y en plena igualdad humana. Si usted, no católico, está de acuerdo en nuestras posiciones fundamentales, tiene un lugar de primer orden en Esprit, tan esencial como el mío. Esprit faltaría a su misión si le diésemos motivos para dudar de eso”.

## EFFECTOS DE ESPRIT

“Para todos los que un día u otro pertenecieron al equipo de Esprit, fue una bella aventura. En Esprit encontraron unos al padre que les faltaba, otros o los mismos un sentido para su vida, y todos, de forma fugaz o continua, algo como la fraternidad. Los más escépticos de entre ellos, echándolo de menos cuarenta años después, todavía testimonian el orgullo de haber estado allí”  
Michel Winock (es un reconstructor del significado de la revista Esprit, se apoya en cientos de entrevistas: “Historia política de la revista esprit 1930-1950)

## INFLUENCIA DE LANDSBERG

Judío alemán convertido al cristianismo, discípulo y amigo de Max Scheler, aporta a Esprit la historicidad de la persona y la indisoluble mezcla de bien y de mal que hay en todo lo humano, siendo necesario superar cualquier tentación dualista, gnóstica o maniquea como no cristiana: no hay decisión histórica que no sea por una causa imperfecta.

Con acento scheleriano escribía: “El compromiso es esencialmente identificación del sujeto con una fuerza histórica transubjetiva; todo compromiso personal comporta un riesgo y un sacrificio que llega hasta lo trágico”.

## B.2. Testimonios

DE VICTOR SERGE

Memorias de un revolucionario

“En la revista Esprit encontré católicos de izquierda que eran auténticos cristianos y bellas inteligencias honestas, como Jacques Lefrancq y Emmanuel Mounier. Tenían netamente conciencia de vivir un fin de época, les horrorizaba la mentira y la sangre derramada sobre la mentira, y lo proclamaron fuertemente. Yo me sentía en plano de absoluta igualdad con ellos sobre la sencilla doctrina del respeto a la persona humana. Y ¿qué doctrina sería más sana que ésta en un tiempo en que la civilización se rompe como las rocas bajo una erupción volcánica?”

DE PAUL FRAISSE

“Mounier ha pasado largas tardes con la puerta abierta acogiendo a colaboradores, lectores, y a pobres tipos así como a los inevitables pelmazos. A veces se quejaba de no haber podido encontrar nunca una secretaria que hubiese sabido defender su puerta, pero ¿qué secretaria hubiese osado cerrar una puerta que él mismo habría abierto, temiendo en exceso rehusarse a cualquiera?” *Sa puissance d'accueil*

DE JEAN LACROIX

“Mounier no fue bien comprendido. Por mi parte, muy al contrario, fue en esos meses dolorosos cuando creo haber comprendido y admirado mejor a Mounier. Lo que detecté en él fue un absoluto desprendimiento respecto de sí

mismo, porque conservaba siempre la absoluta pureza del testimonio". 28 de marzo de 1970

“Si tengo a Mounier por un verdadero educador es porque existen hoy en Francia y fuera de Francia cientos de hombres que, por haberle conocido, han existido finalmente, es decir, han sido lanzados fuera de sí mismos hacia su vocación”. (Lacroix, Jean. Mounier éducateur. Esprit, diciembre 1950, p. 851)

### DE HENRI DUMÉRY

“Mi primera impresión del encuentro ha quedado intacta. Lo que me impresionó y dejó estupefacto fue la calma, la calma olímpica de Mounier. Mounier no hablaba, o poco, escuchaba. Mounier no reía, sonreía. Mounier no se exaltaba, se concentraba. Mounier no se ponía por delante, interrogaba, tenía curiosidad respecto del otro. Mounier no hacía reclamo ni para él ni para su revista. Quería informarse, aprender. En el fondo, una sola cosa le cautivaba, le apasionaba: *los problemas que se planteaban a su interlocutor, los problemas que se planteaban en el mundo en el que su interlocutor evolucionaba*. Su actitud no se olvida, por rara. Desencumbrado respecto de sí, constantemente abierto, disponible. Mounier tenía dos centros preponderantes de interés: el porvenir y los demás. Tenía el sentido del contacto, lo tenía espontáneamente, sin apoyar, sin escatimar, con una soltura en donde no se veía virtud, sino encanto.

Este hombre, muy ocupado, con el horario al minuto, tenía tiempo, se tomaba su tiempo. En París existen muchas salas de redacción, muchos redactores jefes, grandes redactores, como se dice, y como ellos mismos dicen. Pero si se les va a ver y se es recibido por ellos (lo que constituye un extraordinario favor), se conversa de los labios para afuera, y se finaliza en medio de la frase, de tal modo se cree que el principio del comienzo termina la conclusión. Una visita causa siempre placer, ya sea cuando el visitante aparece, como cuando



se retira. En este caso, el placer pasa inadvertido por el segundo término. Nada de tal con Mounier. A veces pude concertar una cita con él, otras no, o sorprenderle, o llevarle inopinadamente a un extranjero de paso: en su oficina de la calle Jacob, Mounier recibía; Mounier, al recibir, era verdaderamente, plenamente receptivo. Esta feliz disposición podía no ser más que una dotación natural, un don innato. Sí y no. Pues la afabilidad en Mounier no era jovialidad satisfecha por derramarse. Era la atención inteligente, la atención ferviente, no sé qué tacto del corazón y del espíritu que daba a cada uno ante él la gana de ser sí mismo, solamente sí mismo, sin forzar ni falsear nada.

Le estoy viendo. Era más bien grande, esbelto, vestido sin rebuscamiento, pero no desdeñoso de una cierta elegancia. En el azul de sus ojos, se ha escrito tras su muerte, se reflejaba el color de los lagos de su Dauphine natal. Esta imagen poética no se me había ocurrido a mí. Pero su mirada impresionaba: escrutaba al interlocutor y al mismo tiempo traducía una vida interior intensa, a la par que parecía remontarse a las lejanías. Había en Mounier simultáneamente –lo que parece contradictorio- una presencia activa en lo que decía y en lo que escuchaba, una meditación personal que seguía silenciosamente su curso, y también un poder de ensoñación, no de evasión, sino de anticipación, de idealización.

Tenía igualmente una mezcla de seriedad y de espíritu lúdico. Se quejaba agradablemente de las dos arrugas que marcaban su rostro a cada lado de la boca, y que en su opinión le daban una inmovilidad tensa. Pero estos pliegues no eran arrugas, sino que encuadraban la parte baja del rostro y le conferían una expresión asombrosa. Cumplían un papel en todos los juegos de la fisonomía: en el reposo, para cercar con gravedad lo que los labios tenían de carnoso, un poco como de enojoso, de un poco infantil; en la conversación, para subrayar que esa buena sonrisa que abría unos hoyuelos en las mejillas venía a terminar en dulzura al borde de los surcos de la reflexión, del perpetuo trabajo sobre sí mismo. En todo caso, no había en esa ligera contracción ni sarcasmo, ni burla, ni menosprecio. Mounier no manejaba la ironía que hiere.

Bromeaba, pinchaba. No buscaba, rehuía la importancia. Nunca le vi hacer ningún esfuerzo por asombrar a su visitante, proferir ante él sentencias. Por el contrario, rompía el personaje que se le quería prestar. A diferencia de tantos hombres de bien, que lo saben y que quieren edificar, no dejaba caer en la conversación ninguna de esas palabras de sentido pesado que se enuncian con solemnidad y que se destinan a una germinación con firma debajo.

Muchos le quedaron reconocidos por esa discreción, por esa reserva, o mejor, por esa ausencia de proselitismo. Una conversación con Mounier era aprovechable por natural, por apacible, sin trampa. Ella comportaba, al lado de los tiempos fuertes, los tiempos muertos, los propósitos banales, la parte de inutilidad y de anécdota que hacen que la amistad tenga el ritmo de la vida, su fervor y su pereza, su tensión y su abandono. Mounier sin pose, sin máscara, sin afectación, sin el menor deseo de aparecer ni de dejar estupefacto, era el más vinculador, el más seductor; en una palabra, era un hombre que tomaba y que guardaba la medida del hombre". (En homenaje a Mounier. Conferencia dictada en Caen el 6 de mayo de 1965 y publicada en el Bulletin des Amis d'Emmanuel Mounier, número 27, enero de 1966).

#### UN TESTIMONIO DESDE EL DOLOR

Carta a su esposa el 4 de septiembre de 1939 a propósito de la enfermedad crónica de Francois, su hija (irritación meníngea difusa)

"Hay que transformar en alegría todo lo que la fortuna nos niega. Yo quisiera sobre todo que tengas el mínimo de calma para poder *ser* sufrimiento en el sufrimiento, esperanza en la esperanza. Vamos a intentar una nueva clase de presencia en la inseguridad total. Todo esto será más fácil de lo que se piensa en el transcurso de los días. No estábamos hechos para momentos fáciles, eso es todo. Pero es necesario que juntos hagamos hermosos los momentos que nos sean dados. Hace poco, al marchar por el camino, he intentado hacer cantar mi corazón. No me he costado mucho. *Me basta con pensar que*

*cualquier sufrimiento integrado en Cristo pierde su desesperanza y su misma fealdad". IV 721*

Cabe reseñar que en los peores momentos (enfermedad de Françoise, guerra, cárcel) Mounier siempre daba ánimos y hacía gala de un humor francamente genial:

*"En tiempos de miseria no debemos suprimir nuestras desgracias, sino que la tarea es hacer pasar a nuestra vida esta transfiguración desconcertante que nos hará entrar en una alegría inquebrantable e infantil, si es necesario, y en la medida en que se aleje de nosotros la fortuna" (a su mujer, 23 de septiembre de 1939).*

*"Y además sabemos que cada prueba no es algo negativo, sino un anticipo de Cristo, que nos pregunta dulcemente: ¿Quieres llegar a ser un poco más, quieres aprender un poco más lo que es el amor, al que la felicidad aparta? Con todo mi corazón, con todo nuestro corazón, espero que Françoise sea lo que nos gustaría que fuera, pero si Dios quisiera otra cosa, no estoy seguro de que no encontraríamos una alegría espiritual mayor haciéndola caminar por caminos oscuros que haciendo de ella una mujercita corriente" (a su mujer, 6 de octubre de 1939).*

*"El último estado de Françoise ha creado una gran tristeza profunda que marcará indudablemente el final de mi juventud empírica.... . ¿Qué sentido tendría todo esto, si nuestra muchachita no fuese más que un pedazo de carne hundido no se sabe dónde, un poco de vida accidentada, y no esta blanca hostia que nos sobrepasa a todos, una infinitud de misterio y de amor que nos deslumbraría si lo viéramos cara a cara; si cada golpe más duro no fuera una nueva elevación, que es una nueva cuestión de amor cuando nuestro corazón empieza a estar acostumbrado y adaptado al golpe precedente. Oyes la pobre vocecita suplicante de todos los niños mártires del mundo y el pesar por haber perdido la infancia en el corazón de millones de hombres que nos preguntan*

*como un pobre a la vera del camino: ‘decidnos, vosotros que tenéis amor y las manos llenas de luz, ¿vosotros queréis dar también esto por nosotros? Si no hacemos más que sufrir –experimentar, aguantar, soportar- no resistiremos y fallaremos a lo que se nos ha pedido. De la mañana a la tarde, no pensemos en este mal como algo que se nos quita, sino como algo que damos para no desmerecer de este pequeño Cristo que está en medio de nosotros, para no dejarle solo en el trabajo con Cristo. No quisiera que perdiésemos estos días porque olvidáramos tomarlos por lo que son: días llenos de una gracia desconocida” (a su esposa, 20 de marzo de 1940)*

*“Y dulcemente, juntos, corazón con corazón, sin saber si El la guardará o nos la devolverá, vamos a dársela a El. Porque nuestras pobres manos débiles y pecadoras no son suficientes para tenerla, y porque sólo si la hemos puesto en sus manos tenemos alguna posibilidad de encontrarla de nuevo, estamos seguros en cualquier caso de que lo que ocurra a partir de ahora será bueno. Así ocurre. Ahora estamos en nuestra verdadera situación de cristianos. Es muy hermoso ser cristianos por la fuerza y la alegría que esto da al corazón, por la transfiguración del amor; de la amistad, de las horas y de la muerte. Y, después, se olvida la cruz y la noche de los Olivos” (a su esposa, 12 abril 1940)*

*“Nada se parece más a Cristo que la inocencia sufriente” (16 abril 1940).*

*“Con toda seguridad, nunca he conocido de forma tan intensa el estado de plegaria como cuando mi mano le decía cosas a esta frente que no respondía nada, cuando mis ojos se arriesgaban hacia esta mirada distraída, que llevaba lejos, lejos por detrás de mí, no sé que acto emparentado con la mirada, un acto que miraba mejor que la mirada. Misterio que sólo puede ser de bondad; me atreveré a decir: una gracia demasiado grave, una hostia viva entre nosotros, muda como la hostia, resplandeciente como ella... ¿Qué quiere decir para ella ‘ser infeliz’?, ¿Quién puede decirnos que ella lo es?. ¿Quién sabe si no se nos ha pedido que guardemos y adoremos una hostia entre nosotros, sin olvidar la presencia divina bajo una pobre materia ciega? Mi pequeña*

*Francoise, tú eres para mí la imagen de la fe (...). Seguir siendo tu padre y tu madre, no abandonarte a nuestra resignación, no acostumbrarnos a tu ausencia, a tu milagro; darte tu pan cotidiano de amor y de presencia, proseguir la plegaria que tú eres, reavivar nuestra herida, puesto que esta herida es la puerta de la presencia, permanecer contigo” (28 de agosto de 1940).*

Testimonio complementario:

*“Ninguna explicación disminuye el escándalo del sufrimiento. Solamente es grande en bloque, a condición de que no lo edulcoremos con nuestras palabras, de que admitamos de una vez por todas que el dolor de cabeza idiota es querido por Dios, y más fecundo que escribir un artículo. He conocido vidas como la de Jacques, siempre en fracaso. Es un secreto espantoso de la Providencia. No hay que intentar entender la psicología interior de la Providencia. Será un asombro reflejado en la eternidad. Hay quienes son conducidos a Dios por los caminos de la riqueza, otros, como Jacques, por los caminos del fracaso perpetuo. Pero no debemos buscar otra cosa que amar, amar a Dios en lo que hace, y amar fuertemente a los que él quebranta por amor: Yo me siento tan pequeño delante de ellos...” (IV, 601)*

### **B.3. Naturaleza de Esprit**

Esprit debe ser una sesión de investigación en común, de información, de crítica colectiva. No un ambiente de club de salón sino de aula de clase. En los estudios del grupo todo deberá centrarse en orden a la educación humana de sus miembros saliendo cada cual de los particularismos de su ambiente o educación, haciendo conocer a todos directamente la miseria, suscitando en todos una presencia atenta a la vida, una voluntad activa de vida interior y de servicio. *El fin es para nosotros despertar personas que puedan meditar y vivir su vocación de hombres; el resto no es sino preparación para este fin.*

La urgencia de la miseria y la dureza de la opresión convierten hoy a la acción política en especialmente necesaria: no se trata de luchar por el poder, sino, mediante las varias vías necesarias, de salvar al hombre.

### RIGOR DE ESPRIT

*Mounier nunca siguió el camino de la facilidad. Sin un trabajo sostenido no habría estado al día, no se habría sentido a la altura. Para aprender de los otros, para enseñar a los otros, hay que exigirse aprender mucho por sí mismo.*

Tengamos en nuestros grupos una formación doctrinal continua, jamás satisfecha, jamás acabada. Tendremos que llevar a las reuniones, para darles cuerpo, estudios precisos, trabajados, pidiendo a cada uno en la medida de lo posible hablar de aquello de lo que tiene experiencia concreta, a fin de evitar las fantasías ideológicas. Pero prestando siempre atención a no subordinar la formación humana a la formación doctrinal (sufrimos “modernismo de la caridad” antes que “modernismo de inteligencia” Peguy).

### DE LAS “REGLAS” DE ESPRIT

La principal, que resume las demás: “cada uno, siendo lo que es, tiene que serlo, sin más. Quizás esto sea el verdadero compañerismo”. Dumery

\* En Esprit se trata de *crecer más siendo cada vez más pobres*.

\* Poner en acto la llamada “técnica de los medios espirituales”: oponer al desorden establecido el testimonio público de candidatos honestos frente a otros corruptos.

PRINCIPIOS DE LA COLABORACIÓN ESPIRITUAL:  
CONSTITUCIÓN ORIGINAL DE LOS GRUPOS DE AMIGOS DE Esprit  
1 DE JULIO DE 1933

a) “Esprit no es un círculo de cultura, sino un hogar de amistad; no aspira a amoblar ocios, sino a comprometer vidas. Esprit no es una propiedad, Esprit no es un papel impreso. Esprit no es una capilla. Esprit no es entretenida. Esprit no es una revista. Esprit *es una comunidad*. Nuestra agrupación no se desarrollará siguiendo las leyes de la propaganda o del trabajo de masas (para efectos de la revista, Esprit acepta toda publicidad comercial e industrial honesta). Tratará por doquier de anudar colaboraciones y amistades de persona a persona, a fin de suscitar focos donde la calidad de la devoción sea un título por lo menos igual a la competencia.

b) La vida de los grupos de Amigos de Esprit se organizará según las posibilidades y el fervor de cada cual. Como mínimo, pondrá en relación en una misma ciudad y en su vecindad a quienes tengan al menos en común una simpatía firme por la ideas que nosotros defendemos. Lo más que se pueda, se constituirán en grupos de estudio con reuniones regulares. Los temas de estudio de dejan a la libre vocación de cada grupo. En todo caso, interesaría que conectasen con el trabajo de la revista mediante el estudio crítico de los números aparecidos, la preparación de los venideros, la búsqueda de nuevas colaboraciones. Los miembros del grupo buscarán en sus respectivos ambientes y relaciones posibles abonados en su región.

c) Los amigos de Esprit no constituyen un partido intelectual destinado a la elaboración de un dogma común. Tratarán de reunir en una conversación dirigida, pero abierta, a los aliados y a los representantes de los diversos grupos que trabajan paralelamente a nuestro esfuerzo y que continúan su obra propia fuera de ese cauce. Será bueno convocar frecuentemente, a título de invitados, a adversarios característicos de nuestras posiciones con el fin de limpiar nuestras discusiones de lugares comunes y de prejuicios, para centrarlas en los debates esenciales.

d) Los amigos de Esprit se mantendrán en estrecho contacto con los grupos políticos, sociales, profesionales o económicos que trabajan en nuestro sentido, a fin de irradiar allí nuestro espíritu.

e) Una misma ciudad puede albergar varios grupos con preocupaciones diferentes.

f) Para ser admitido a un grupo Esprit basta con ser presentado por dos miembros del grupo y aceptado por el correspondiente presidente del grupo local. Esprit se reserva la desautorización de los grupos o de los corresponsales cuya actividad juzgue contradictoria con sus posiciones.

#### PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ENLACE DE LOS MOVIMIENTOS PARA LA REVOLUCIÓN PERSONALISTA.

(Federación de grupos locales de Amigos de Esprit, el movimiento de Galey (Croisade) y el movimiento de Raymond de Becker (communauté)

Un grupo Esprit no se forma por reclutamiento difuso y unión inorgánica, sino por irradiación de un núcleo sólido, y por conquista alrededor de él, de persona a persona.

Se prestará atención particular al contacto con los jóvenes, a guiarles pero también a escucharles: cuando ellos no quedan satisfechos puede asegurarse que alguna cosa esencial no va bien.



## COMPROMISOS Y ACCIÓN

*“Creo, que es el efecto de nuestras educaciones cristianas el orientarnos demasiado hacia el escrúpulo y no bastante hacia la decisión” Mounier.*

Los grupos han sido unánimes al afirmar que, para evitar todo peligro de inconsistencia, los miembros activos del grupo deben comprometerse en actos no ilusorios, como a veces lo son las palabras y los entusiasmos. No menos unánimemente han decidido que, si tal debe ser la preocupación primordial del grupo, todo aparato definitorio de deberes y todo formalismo distinguiendo los puros, los menos puros y los impuros, deben ser evitados como el fuego. Se piden personas que se comprometan; sólo una atmósfera de libertad, de holgura y de confianza, así como un respeto de los caminos singulares, asegurarán que la persona se compromete realmente y no se evade en la buena conciencia de algunos gestos.

## INTENCIÓN DE LA REVISTA EN TIEMPO DE GUERRA

Texto de 1940: “La única victoria que cuenta: rehacer Francia, con Europa, rehaciendo nuestra civilización, y rehacer la civilización rehaciendo al mismo tiempo una espiritualidad, una salud y un cuerpo apropiado”

Acuerdo con ocasión del pacto de Munich: “Aunque no podamos expresar todo lo que queremos, contribuiremos a luchar contra la mentira, el odio, el envilecimiento de los corazones, las incomprensiones, todas las psicosis de guerra, a mantener un poco de humanidad en una situación inhumana, a meditar los elementos de una paz constructiva: esto bastaría para justificar su publicación (Journal interieur, 1 octubre 1938).

Espíritu rector de Esprit, ratificado en enero de 1946: “Nuestra razón de ser sigue siendo hacer posible el camino de una irreductible fidelidad al hombre en un mundo desbordante de inhumanidad”.

Esprit es una realidad en devenir, y el pasado ha pasado. Esprit no es una revista de arqueología, ni de divertimentos académicos, es una revista de acción presencial con gran calidad reflexiva, el discernimiento combativo. Es una revista para que la sociedad se convierta, no solamente sobre el papel, en una sociedad de personas, en una persona de personas. Es la experiencia de una reconciliación, es el encuentro de amistades que buscan la luz, no sólo la luz de la razón, sino la acogida luminosa. *Y mientras tanto hay que dar respuesta a cada problema desde el acontecimiento*, pues la historia sigue fluyendo como en los mejores tiempos de Heráclito.

## CARÁCTER DE LA REVOLUCIÓN

*“No participamos en la guerra de los fusiles, pero no hemos firmado el armisticio de la guerra espiritual que comenzamos en 1932. No es la fuerza la que hace revolucionarios, es la luz”. Mounier, 1941*

“No valgo para nada, nada, para iniciar una acción ofensiva de estilo político, clandestina (se necesita demasiada audacia) o pública (se necesita demasiada elocuencia). *Soy demasiado sensible a todo lo que deforma a los hombres en la acción, demasiado relativista en materia de régimen político, demasiado poco apasionado en lo que les concierne.* Soy consciente de que esta posición subjetiva erigida en doctrina engendraría un error (el apoliticismo, que tantas veces he denunciado por sentirme demasiado próximo a él). Pero debo guardar una percepción clara de mi vocación y de mis líneas de eficacia. Yo me veo cómodamente trabajando en todas las tendencias políticas en lo que ellas guardan de abierto para mantenerlas abiertas”.

\* “Estudiar mucho para comprometerse muy bien”. Actitud de Mounier ante el cierre de 1941 por Paul Marion, vichysta.

\* “Es necesario sistematizar el principio protestatario, elevarlo a principio, ya que protestar por protestar es un género de conformismo, y un conformismo infecundo”. Agosto de 1945

\* Por la fidelidad abre el profeta con su pecho la maleza de la historia para fecundarla de alegría luminosa. Referencia de Carlos Díaz sobre Mounier.

“Se aspira a la pureza; demasiado a menudo se llama pureza la ostentación de la idea general, del principio abstracto, de la situación soñada, de los buenos sentimientos, como lo revela el gusto desmedido por las grandes cosas: lo contrario de la heroicidad personal. Este cuidado inquieto de pureza expresa a menudo también un narcisismo desenfrenado, una preocupación egocéntrica de integridad espiritual, desgajada del drama colectivo. Más banalmente, lo que sucede es que se cubre con un manto real la impotencia, la pusilanimidad, es decir, la puerilidad... . No solamente no conocemos nunca las situaciones ideales, pues ni siquiera escogemos el punto de partida en que se nos pide nuestra acción. *Nos atacan de modo distinto y con una urgencia tal como no preveían nuestros esquemas, y apremiantemente además. Tenemos que responder enseguida apostando e inventando, cuando nuestra pereza se disponía a dar soluciones ya hechas.* Se habla siempre de comprometerse como si dependiera de nosotros; pero estamos ya comprometidos, embarcados, preocupados. Por esto la abstención es ilusoria. El escepticismo es todavía una filosofía; la no intervención entre 1936 y 1939 ha producido la guerra de Hitler, y el que no ‘hace política’ hace pasivamente la política del poder establecido”. En “Manifiesto al servicio del personalismo”.

“Ante esta crisis total, se manifiestan tres actitudes: Unos se entregan al temor y a su reflejo habitual: el repliegue conservador sobre ideas adquiridas y poderes establecidos. El engaño del espíritu conservador consiste en erigir el pasado en una pseudo-tradición, o hasta en una pseudo-naturaleza, y condenar todo movimiento en nombre de esta forma abstracta. Se cubre así

de prestigio, aunque comprometa al retirarlos de la vida, los valores que pretende salvar. Se busca la seguridad: lleva en sus flancos el furor y la muerte.

Otros de evaden hacia el espíritu de catástrofe. Se ponen a tocar la trompeta del Apocalipsis, rechazan todo esfuerzo progresivo con el pretexto de que la escatología es lo único digno de su gran alma; vociferan contra los desórdenes del tiempo, contra aquellos al menos que confirman sus prejuicios. Clásica neurosis de los tiempos de crisis en los que abundan las mitificaciones.

*Queda una salida y solo una: afrontar, inventar, atacar a fondo; la única que desde los orígenes de la vida ha superado siempre la crisis. Los animales que, para luchar contra el peligro, se han fijado en los escondrijos tranquilos, entorpecidos por un caparazón, no han producido más que moluscos y ostras. Viven de despojos. El pez que ha corrido la aventura de la piel desnuda y del desplazamiento, ha abierto el camino que desemboca en el homo sapiens.*

“Estoy seguro de que la última palabra de Mounier, si hubiese vivido, habría sido análoga a la Péguy, a saber, que la única revolución que cuenta se hace en las profundidades de la persona, que es una revolución análoga a la que han hecho los santos. De esa revolución interior del espíritu, de la que Francisco de Asís ha dado un tipo perfecto, la sociedad saca provecho abundante. La pobreza de Mounier constituye nuestra herencia” (Guitton, Mounier avant Mounier. Bulletin des Amis d’E. Mounier, No. 76, sept. 1991, p. 17 –aparecido antes como artículo en France Catholique, 4 mayo 1990).

1942 es año de cárcel: la cárcel de Mounier ha significado un verdadero bautismo de fuego para Esprit, y ha reconfirmado a todos en el valor del acontecimiento, maestro interior.

Mounier prefiere que de la expresión “¡qué dinamismo!”, se diga “¡qué luminosidad!” (“no deseo que se diga de Esprit ¡qué dinamismo!, sino ¡que luminosidad!.. Eso significará que estamos más cerca de Dios”. 25 de mayo 1934). Díaz expresa: permítasenos exclamar “¡cuánta cenitalidad en esa luz, cuanta eternidad en cada instante!”.

Sabía bien Mounier, por sus lecturas de los anarquistas, que el poder vuelve loco cuando no se comparte, por eso “*en una organización personalista hay responsabilidad por todas partes, creación en todas partes, colaboración en todo: no hay gentes pagadas para pensar y otras para ejecutar, y las más favorecidas para no hacer nada. Pero esta organización no excluye la verdadera autoridad, es decir, el orden a la vez jerárquico y viviente, en el que el mando nace del mérito personal, sino que es sobre todo una vocación de suscitar personalidades, y aporta a su titular, no un suplemento de honores o de riqueza, o de aislamiento, sino un cúmulo de responsabilidades*”. P. 200

## LA POBREZA COMO OPCIÓN MOUNERIANA

*“Mi evangelio es el evangelio de los pobres” Carta a Garaudy 1950*

La ajena miseria, punto de partida. Sólo desde la voluntad de respuesta a la ajena miseria se aguanta la propia dificultad, incluso la propia penuria. Ése es el secreto de las obras que resisten hasta el final, de las que son inextinguibles, inabables, no hay otro: “*la experiencia o la proximidad de la miseria fue nuestro bautismo de fuego. El cuerpo totalmente herido del proletariado como un Cristo en cruz, los fariseos alrededor, la alegría de los mercaderes, los Apóstoles que han huido, y nuestra indiferencia como la noche abandonada del calvario... Somos los servidores (no los jefes o los salvadores: los servidores) de los miembros dolientes de Cristo, a pesar de que –como dice Prov 30, 9- a fuerza de miseria (en la que están implicados algunos discípulos) este pueblo ultraje a Cristo*” Mounier IV, 687

En el sacrificio hay que ser ejemplar pues el combate es contemplado en el exterior. Y necesidad de pagar físicamente los dolores y las luchas de los vilipendiados.

“Quiero recordarle, en primer lugar, nuestra propuesta de tomar algunos contactos, de hacer algunos servicios y de entrar muy indignamente, pero de forma práctica, en la acción colectiva de un sector obrero. Haciéndolo a la menor señal, y de la forma que usted crea mejor: yo insisto mucho en que encontremos juntos un medio de entrar en el sufrimiento y en las luchas de los trabajadores. Aunque intentemos trabajar por la verdad y la justicia, no estaremos totalmente al lado de Cristo mientras no tengamos roce con estos marginados a través de un trabajo común, al menos de vez en cuando”. Al P. Depierre, dos meses antes de su muerte.

“El ejemplo de Mounier ayuda a comprender que estar del lado de los pobres no tiene sentido en una vida aburguesada. El había elegido desde el primer momento, sin ostentación, pero deliberadamente, la pobreza. Nació pobre. La pobreza es un estado del alma” Winock.

“Mounier, a diferencia de muchos revolucionarios, permaneció siempre pobre. Renunció a vivir de un oficio con un buen sueldo y, sin fortuna, se lanzó a la aventura de la pobreza. Esta atracción por lo desguarnecido, puro, desinteresado, le hizo amar a los ‘pobres’ que yo le presenté: al padre Pouget en su celda, a Mme. Silve en la casa de la montaña. El quería que su vida, que su existencia fuesen el testimonio de concordia entre su pensamiento y su acción” . *Guillon, Mounier avant Mounier. Bulletin des Amis d’E. Mounier, No. 76, sept. 1991, p. 17 –aparecido antes como artículo en France Catholique, 4 mayo 1990*

#### B.4. Otros límites

##### COMUNIÓN NEGADA

Por el carácter de rebelión de su detención, el cura de Vals cede el caso al profesor de moral quien dictamina la negativa. Reacción de Mounier: “Puesto que el sacerdote visible no quiere que yo comulgue con las especies visibles, Dios quiere concederme un reflejo eucarístico en mi presencia en la Iglesia sufriente y abandonada, la Iglesia que en el exterior sufre las persecuciones y la Iglesia que sufre las enfermedades dentro. (décimo día de huelga, 28 junio 1942).

##### PRISIÓN DE CLERMONT-FERRAND Y CRISTIANISMO

“El cristiano había llegado a ser un hombre que ya no iba a prisión. Los agentes que nos arrestaron eran de la Seguridad General. “Seguridad general” sobre los egoísmos y los miedos; sobre los beneficios y los apaños, sobre la envidia y la pálida avaricia, seguridad personal, sofocamiento de todas las inquietudes personales. El cristiano se había instalado en la seguridad general. Era bueno lo que no perturbaba los ritos, malo lo que introducía una pizca de inquietud, para mal o para bien (...) Cuando el cristiano, sin ceder por eso lo más mínimo ante no sé que arcaísmo primitivo, considere que en periodo de trastornos la prisión es uno de sus lugares naturales y no la abominación de la desolación familiar, el espíritu cristiano habrá encontrado la posición erguida”  
IV, 286

##### TESTIMONIOS EN LA PRISIÓN

“Puedo decir con toda certeza que Emmanuel Mounier era el rayo de sol de la celda, pues tenía siempre la palabra amable para calmar un enervamiento momentáneo transmitiendo a su entorno la paz de su alma” (Souvenirs de Henri Colin. Esprit, diciembre de 1950, p. 1032)

“Una parte de nuestro tiempo estaba consagrada a la conversación, incluso a conferencias por iniciativa de Emmanuel Mounier, que se hacían al final de la jornada, cuando se nos despojaba de nuestras ropas y se nos habían puesto las pijamas por la noche. Sentados en redondo sobre nuestros jergones llenos de chinches y, cuando comenzaba a hacer un poco de fresco, envueltos en nuestras miserables mantas a la manera de los beduinos, hablábamos o nos escuchábamos. De este modo nos inició Emmanuel a la filosofía personalista, al movimiento Esprit, a Charles Péguy, nos dio sus ideas sobre la vida social, política, nacional e internacional, sobre la posguerra tal como él la imaginaba en ese año 1942, sobre el sentido y la finalidad de nuestra resistencia. Cuando llegaba nuestro turno de dar la “conferencia” sobre el tema que habíamos elegido, él nos escuchaba con una simpatía activa y fraterna, luego nos preguntaba, nos hacía sus observaciones o sus críticas con una caridad que en rarísimas ocasiones yo había percibido anteriormente y cuyo equivalente iba a encontrar muy raramente después” (Maurice Guérin).

## **B.5. Actualidad**

“Estoy conmovido, en la actual crisis de la sociedad, de ver cuán vivo está el pensamiento de Mounier. El ha planteado el problema que en el día de hoy apasiona a los jóvenes: el de la revolución en sus relaciones con la revelación.”  
Guitton.

A muerte de Mounier ya apunta en el horizonte un tercer frente (después del marxismo y del existencialismo), precisamente el hoy dominante, el del nihilismo, ahora posmoderno, decadente y postnietzscheano: roto el muro de Berlín y perdida buena parte de la energía del catolicismo en Occidente, el nihilismo posmoderno ondea al viento. ¿Podría afrontarse con los elementos de análisis aportados por Mounier la actual crisis posmoderno-nihilista? Sin duda alguna, porque Mounier encontraría agudamente la solución de la crisis de ayer y de hoy en un cristianismo más evangélico, más radical, más comprometido, más enamorado, más entusiasta y entusiasmado.



Si el marxismo ayudó ayer al cristianismo a purificarse, ¿por qué no podría hoy del mismo modo ayudar la aguda crítica nihilista al cristianismo para que éste se autopurificase? Con bastante verosimilitud tal hubiese sido el punto de vista de Mounier. El comunismo, asegura nuestro autor, constituye un alegato acusatorio contra los cristianos mismos, pues no hubiera surgido si los cristianos hubiésemos vivido conforme a los Hechos de los Apóstoles. Del mismo modo, podríamos añadir nosotros, el nihilismo (leído de primera mano atentamente por Mounier en Nietzsche) no hubiera existido si los cristianos, en lugar de aferrarnos al “algo” de un capitalismo consumista y darwiniano, hubiésemos hecho de nuestra vida un camino por la “nada” mística, la nada plenificadora que –a diferencia de la nada nihilista- nos pone ante la presencia del Todo que es Dios desde la comunión con los hermanos.

## MILITANTES DE NUEVO ESPRIT

1933

JACQUES LEFRANC

*Otros personajes que escribieron en Esprit*

PIERRE-AIMÉ TOUCHARD

HENRI-IRÉNEE MARROU

Karl Barth

Gabriel Marcel

JEAN LACROIX

Camilo José Celá

Jacques Maritain

JACQUES MADAULE

Jacques Chevalier

Edgar Morin

PAUL FRAISSE

Yves-Marie Congar

Maurice Nédoncelle

ANDRÉ ULMANN

Jean Danielou

Paul Ricoeur

EDMOND HUMEAU

Henry Duméry

Teilhard de Chardin

PIERRE-HENRI SIMON

Jean Guitton

Etienne Gilson

GEORGES DUVEAU

Jean Lacroix

Paul –Louis Landsberg

ETIENNE BORNE

Emmanuel Lévinas

## **ANEXO C CONTEXTO DE LA SCHOLA MOUNERIANA**

### **C.1. Descripción**

La importancia de la formación humanística en la Universidad Santo Tomás (USTA) se asocia con el ideal de educación integral que se orienta a configurar un tipo determinado de ser humano, de profesional y de ciudadano no como complemento de lo disciplinar o como aderezo de la vocación profesional, sino como exigencia de un modelo de Universidad (el propio de “Studium Generale”), que forma tanto en la ciencia como en la conciencia y el compromiso sociopolítico. El prospecto del Alma Mater lo expresa certeramente:

“La misión de la Universidad Santo Tomás, inspirada en el pensamiento humanista cristiano de Santo Tomás de Aquino, consiste en promover la formación integral de las personas, en el campo de la educación superior, mediante acciones y procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y proyección social, para que respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana y estén en condiciones de aportar soluciones a la problemática y necesidades de la sociedad y del país”

Se halla así el Departamento de Humanidades y Formación Integral como un organismo al servicio de las Facultades de la Universidad Santo Tomás, que coordina los procesos académicos que intervienen en la formación integral del futuro profesional tomasino. Está constituido por tres áreas: Humanidades, Idiomas y Cultura Física. Cada una, a su vez, contiene las asignaturas que pretenden desarrollar la intencionalidad del Departamento.

En el ciclo básico se agrupan las asignaturas transversales, comunes a todos los programas de pregrado, a saber: Cátedra Institucional, Antropología,

Cultura Teológica, Epistemología, Filosofía Política y Ética, todas con una intensidad semanal de cuatro horas.

De esta manera, el Departamento busca orientar la formación humanística y apoyar el proceso de formación integral, aportando una sólida fundamentación desde las diferentes asignaturas y programas que ofrece a las Facultades, constituyéndose en fuente del espíritu característico de la Institución, como Universidad, Católica, Tomista y Dominicana, en su doble perspectiva de servicio tanto al interior de la universidad como en su proyección a la sociedad, deseando aportar profesionales íntegros en su dimensión ética, en su actitud crítica y en su respuesta creativa a los desafíos locales, nacionales y latinoamericanos.

## **C.2. ¿Qué acontece?**

Aunque el perfil de las Humanidades en la USTA se aprecia definido con claridad y su incidencia parece fundamental para la formación de nuevos profesionales, no es tan evidente la aceptación de los estudiantes de un ritmo de educación universitaria categorizada como “humanista”.

Así, desde el ejercicio docente fue posible la determinación de un núcleo problémico ante los ritmos de respuesta escolar en asignaturas como Cátedra Institucional, Cultura Teológica y, especialmente, Antropología General, en cursos de universitarios adscritos a diversos programas profesionales como psicología, cultura física, economía e ingenierías.

La inquietud investigativa surgió de la exploración del entorno a partir de cierto acercamiento interpelante a sucesos de aula frente al contexto que rodea la institución universitaria, esto es, la realidad global circundante que marca un hito fundamental de la función universitaria en Latinoamérica.

En efecto, el ser y el quehacer de la educación superior tiene que vérselas con la cultura, el saber y un determinado ejercicio de la racionalidad intelectual.

Pero, asimismo y de manera más patente, la universidad deberá asumir su protagonismo de cara a una realidad social, marcada históricamente por lo que es la sociedad en la que está inserta y destinada a iluminar y transformar, como fuerza social que es, esa realidad en la que vive, donde se halla la comunidad humana a la cual hay que servir y promocionar.

La posibilidad de fortalecer la concepción de las Humanidades en la USTA desde esta óptica particular, llevó a una formulación más precisa del cuestionamiento sobre la presencia de este tipo de asignaturas en el ciclo básico de todas las facultades, partiendo del sentir mismo de los estudiantes.

Para conocer la percepción, experiencias y proyección de las áreas de Humanidades se utilizaron mecanismos espontáneos de recolección de información desde las mismas dinámicas de clase: observación participante, señalamiento escrito de las impresiones, ensayos, evaluaciones personales y comunitarias de asignatura.

La “mirada genérica” sobre el fenómeno estudiado, en un plano de tres años, puede expresarse de la siguiente manera:

2001- I

Observación de 40 estudiantes de Cátedra Institucional de las Facultades de Economía y Cultura Física.

Conclusión: Los estudiantes no acogen estilos rígidos de docencia ni controles exhaustivos que pudieran efectuarse para mantener el ritmo de la clase. Piden simplificar los términos y animar las didácticas creativas.

2002-II

1. Anotaciones sobre el ejercicio docente y el siguiente interrogante trabajado con los estudiantes: “¿Considera que las cátedras de Humanidades que ha cursado han sido significativas para vida personal y profesional?”.

Las respuestas se orientaron de la siguiente manera:

Algunas razones positivas:

- ♣ Coadyuvan al conocimiento propio y alterativo
- ♣ Ayudan a descubrir puntos vitales desconocidos
- ♣ Favorecen una formación profesional que supera el individualismo
- ♣ Crean identidad universitaria
- ♣ Descubren que no se forma sólo un técnico sino una persona

Algunas razones negativas:

- 👉 No se descubre forma de aplicación
- 👉 Se quedan en exigencias formales que disuelven el interés
- 👉 No representan importancia con respecto al Pensum profesional

Comentario al tópico:

En términos generales existe aceptación de las áreas de humanidades dentro del ciclo de formación profesional. Se aprecia la necesidad de fundamentar la práctica misma de estas áreas en orden a una mejor comprensión de su cursabilidad.

2. Al solicitar una descripción de la clase de humanidades ideal, los estudiantes refieren:

- 🔑 Dedicación y claridad de la relación con las propias carreras
- 🔑 Superación de la impersonalidad de los cursos
- 🔑 Disminución de contenidos teóricos y afianzamiento de actividades creativas
- 🔑 Acercamiento entre los estudiantes de diversas facultades
- 🔑 Aplicación práctica a la vida profesional

### Otros Señalamientos

Los estudiantes de las facultades de Economía, Cultura Física e Ingeniería Electrónica destacan de su curso de antropología:

- 🔑 Afabilidad del educador
- 🔑 Explicaciones poco convencionales pero significativas
- 🔑 Sigue en la penumbra el sentido de las humanidades en su pensum. En un buen número se percibe como un “relleno” que les quita tiempo de sus áreas fundamentales. Las llamadas profesiones liberales no ven las humanidades como formación básica.
- 🔑 Lo que los estudiantes denominan “carreta” es absolutamente prescindible. No hay animación por el discurso y la dedicada formulación teórica de la materia.
- 🔑 Algunos sugieren sacar la clase del requisito académico y dejarla como un curso libre.

2003-I

Curso básico: 42 Estudiantes de Psicología y Cultura Física.

Apreciaciones:

- Hay una valoración positiva de la diferencia. Se destaca la metodología activa.
- Se resalta el estilo docente de autoridad dialogada (direccionalidad compartida) y la generación de confianza.
- Se sugiere desarrollar la clase de antropología como un esbozo de un nuevo tipo de conocimiento de la realidad humana.

Se trabaja el interrogante “¿Cuál cree Usted que debería ser la preocupación esencial de las cátedras de humanidades en la USTA?”

Las respuestas dominantes destacan la proyección solidaria a la comunidad desde la opción profesional y la promoción personal-proyecto de vida.

### **C.3. Objetivos trazados desde el anteproyecto y estilo investigativo adoptado**

#### A. General

Proponer desde el aporte mouneriano de la filosofía de la persona un marco teórico y un marco pedagógico operativo como estrategia para dinamizar o actualizar la práctica educativa referida a la cátedra de Antropología general de la Universidad Santo Tomás de Bogotá D.C. (USTA).

#### B. Específicos

\* Identificar los aportes fundamentales de la antropología de E. Mounier aplicados a la reflexión pedagógica a partir del estudio de escritos y obras básicas que permitan el reconocimiento de los pilares que inspiran un modelo mouneriano de la educación.

\* Definir la aplicabilidad del pensamiento mouneriano a la situación específica de la Cátedra de Antropología de la Universidad Santo Tomás de Bogotá para promover el interés estudiantil y animar la proyección humanizadora de los futuros profesionales.

### **Opción investigativa**

Investigación Hermenéutica – Paradigma cualitativo.

Carlos Díaz Hernández –como queda dicho- español que ha sistematizado la tradición, pensamiento y militancia de Emmanuel Mounier para Europa y América Latina en la parte final del siglo XX hasta hoy, refiere el valor epistemológico de la *intencionalidad de la conciencia* como método especificador filosófico fundado en el *mundo de la vida* pre-consciente, base de toda experiencia, por qué no, mouneriana. Se intenta aquí brindar unas pistas para percatar la predilección de la tradición mouneriana por la herencia husserliana sobre la consideración de *mundo de la vida*, criterio metodológico de la presente obra.

La trama categorial del mundo de la vida parte de la consideración del mundo de la cotidianidad, en donde el personalismo ha fijado su mirada, pues allí está el componente personal. Se habla, entonces, de un horizonte espacio-temporal en el que trascurren vivencias, pensamientos y acciones humanas de orden espontáneo e irreflexivo. Es un mundo intuitivo, pre-racional, pre-predicativo que contiene, en general, los actos maquinales del mundo rutinario. Además, el *mundo de la vida* es compartido y se caracteriza por la co-existencia. Desde esta delineación metódica, no se asumen perspectivas unilaterales ni horizontes cerrados. El modelo intemporal de hombre lleva a considerar elementos que trascienden la inmediatez.



## Rasgos

ASPECTOS	HERMENÉUTICA FENOMENOLÓGICA
<i>Autocomprensión</i>	Razón plural, concreta
<i>Búsqueda de sentido</i>	Fenómenos de la vida, de la existencia
<i>Actitud</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Analítico-existencial</li> <li>❖ Mundana</li> <li>❖ Compromiso Crítico</li> <li>❖ Contextualizada</li> </ul>
<i>Objeto</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Corporeidad, conciencia, espacio, tiempo, naturaleza, lengua.</li> <li>❖ Estructuras variables del mundo de la vida</li> </ul>
<i>Métodos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Hermenéutico-descriptivos</li> <li>❖ Casuístico-ejemplares</li> <li>❖ Biográficos</li> <li>❖ Hermenéutica del lenguaje</li> <li>❖ Etnológicos</li> </ul>
<i>Intereses teóricos de la investigación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ ¡A las cosas mismas!</li> <li>❖ Mundo de la vida cotidiana</li> </ul>
<i>Verificación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Validación dialógica</li> </ul>
<i>Lo positivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Orientada al sujeto Individual</li> <li>❖ Crítica con el sistema</li> <li>❖ Multidimensional</li> </ul>
<i>Lo Negativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Idiosincrático</li> <li>❖ Exótico</li> </ul>

Fuente: Melich, Joan-Carles. *Del extraño al complice. La educación en la vida cotidiana.* Barcelona: Anthropos, 1997, p. 65.

#### **C.4. Primeros asomos**

*Algunas reacciones a la experiencia de schola mouneriana*

“Cómo puede hacer tantas locuras el hombre en esta vida? ¿Cómo puede andar y andar repartiendo tristeza por el mundo? ¿Cómo puede pasar por el lado del enfermo y del desvalido y no importarle el dolor que les embarga? No creo que el hombre en verdad quiera ser feliz porque en sus manos tiene todas las ventajas que quiera, pero por sus propias envidias acaba con sus sueños y con los de los demás hombres”.

Joel Marduk Mora, 2021782, Cultura Física, abril de 2003

“Sí, el mundo puede cambiar sólo hay que intentarlo”. Diego González. 2022136. Psicología

“¿Cómo podemos vivir a la espalda del sufrimiento humano, si también aquellos son hermanos de sangre?” Diana Paola Márquez. 2022043. Psicología.

“No es fácil encontrar espacios dentro de la academia donde se pueda expresar con mayor facilidad nuestra realidad. La clase no sólo fue para abrirnos un poco más a las otras facultades sino además un espacio para encontrarme con mi realidad y con la del mundo” Diana Paola Márquez. 2022043. Psicología

“Ha sido una de las pocas materias en que cada clase fue algo diferente, lo cual es muy bueno y me gustó mucho ya que la clase me interesó gracias a ello” Jenny Paola Moreno Hernández. 2021783. Cultura Física.

“Pienso que la educación que nos quiso transmitir el profesor no era en ningún momento autoritaria, no quiso ser un fascista, siempre intentó inculcarnos buscar la verdad de una manera lúdica, siempre estaba abierto para enseñarnos, no estaba en guardia en ningún momento, nos dio mucha libertad

para aprender, para vivir y para amar al prójimo y a nosotros mismos”. Andrés Felipe Lombana. 2021778. Cultura Física.

“Creo firmemente que se cumplió con amplitud las propuestas contenidas en el proyecto de educación personalista o mouneriana en cuanto nuevo modelo de pedagogía. Todo el semestre, incluido el último día, fue una experiencia de sorpresa constante frente a una nueva forma de inducir e introducir el conocimiento. Una sorpresa constante que me dio confianza en que sí existen verdaderas propuestas educativas para un nuevo milenio. Debo confesar que realicé un seguimiento minucioso al desarrollo de la propuesta, para ver si surgían inconsistencias y no las encontré. Siempre se mantuvo una línea clara y consistente que por ello logró permear las posibles resistencias al cambio.

Lo único que encuentro desalentador en este ejercicio es que no sea continuado a nivel institucional. No es suficiente para cambiar la actitud frente al estudio, una experiencia de una sola materia en un solo semestre. Es importante involucrar a más personas en este revolucionario modelo pedagógico. Gracias por todo y adelante con la revolución”. Laura León Navas, abogada, estudiante de Psicología, 2022040.

**ANEXO D**  
**TRÍADA POÉTICA DE LA SCHOLA MOUNERIANA**

**D.1. EL POETA Y EL FILÓSOFO**

Yo no soy el filósofo.

El filósofo dice: Pienso... luego existo.

Yo digo: Lloro, grito, aúllo, blasfemo... luego existo.

Creo que la filosofía arranca del primer juicio. La poesía, del primer lamento. No sé cuál fue la palabra primera que dijo el primer filósofo del mundo. La que dijo el primer poeta fue: ¡Ay!

¡Ay! Este es el verso más antiguo que conocemos. La peregrinación de este ¡Ay! Por todas las vicisitudes de la historia, ha sido hasta hoy la Poesía. Un día este ¡Ay! se organiza y santifica. Entonces nace el salmo. Del salmo nace el templo. Y a la sombra del salmo ha estado viviendo el hombre muchos siglos.

Ahora todo se ha roto en el mundo. Todo. Hasta las herramientas del filósofo. Y el salmo ha enloquecido: se ha hecho llanto, grito, aullido, blasfemia... y se ha arrojado de cabeza en el infierno. Aquí están ahora los poetas. Aquí estoy yo por lo menos.

Éste es el itinerario de la poesía por todos los caminos de la Tierra, creo que no es el mismo que el de la filosofía. Por lo cual no podrá decirse nunca: éste es un poeta filosófico.

Porque la diferencia esencial entre el poeta y el filósofo no está, como se ha creído hasta ahora en que el poeta hable con verbo rítmico, cristalino y musical, y el filósofo con palabras abstrusas, opacas y doctorales, sino en que el filósofo cree en la razón y el poeta en la locura.

El filósofo dice:

Para encontrar la verdad hay que organizar el cerebro.

Y el poeta:

Para encontrar la verdad hay que reventar el cerebro, hay que hacerlo explotar. La verdad está más allá de la caja de música y del gran fichero filosófico.

Cuando sentimos que se rompe el cerebro y se quiebra en grito el salmo en la garganta, comenzamos a comprender. Un día averiguamos que en nuestra casa no hay ventanas. Entonces abrimos un gran boquete en la pared y nos escapamos a buscar la luz desnudos, locos y mudos, sin discurso y sin canción.

Además, los poetas sabemos muy poco. Somos muy malos estudiantes, no somos inteligentes, somos holgazanes, nos gusta mucho dormir y creemos que hay un atajo escondido para llegar al saber.

Y en vez de meditar como el filósofo o de investigar como los sabios, ponemos nuestros grandes problemas en el altar de los oráculos o dejamos que los resuelva aleatoriamente una moneda de diez centavos.

Y decimos, por ejemplo; Puesto que no sé quien soy... que lo decida la suerte. ¿Cara o Cruz?

LEON FELIPE

## D. 2. EL HOMBRE ES LO QUE IMPORTA

León Felipe

Hay que salvar al rico,  
hay que salvarlo de la dictadura de su riqueza,  
porque debajo de su riqueza hay un hombre  
que tiene que entrar en el reino de los cielos,  
en el reino de los héroes.

Pero también hay que salvar al pobre,  
porque debajo de la tiranía de su pobreza hay otro hombre  
que ha nacido para héroe también.

Hay que salvar al rico y al pobre...  
Hay que matar al rico y al pobre, para que nazca el Hombre.

El Hombre, el Hombre es lo que importa.  
Ni el rico, ni el pobre importan nada...  
Ni el proletario, ni el diplomático,  
ni el industrial, ni el arzobispo,  
ni el comerciante, ni el soldado,  
ni el artista, ni el poeta  
en su sentido ordinario y doméstico  
importan nada.

Nuestro oficio no es nuestro destino.  
«No hay otro oficio ni empleo que aquel que enseña  
al hombre a ser un Hombre».

El Hombre es lo que importa.  
El Hombre ahí,  
desnudo bajo la noche y frente al misterio,  
con su tragedia auestas,  
con su verdadera tragedia,  
con su única tragedia...  
la que surge, la que se alza cuando preguntamos,  
cuando gritamos en el viento:  
¿Quién soy yo?  
Y el viento no responde... Y no responde nadie.  
¿Quién es el Hombre?...

Tal vez sea Cristo...  
Porque el Cristo no ha muerto...  
Y el Cristo no es el Rey, como quieren los cristeros  
y los católicos y tramposos...

El Cristo es el Hombre...  
la sangre del Hombre...  
de cualquier Hombre.  
Esto lo afirmo. No lo pregunto.  
¿No puedo yo afirmar?

### D.3. AL MAESTRO

El primer día de clases, todos los maestros de una escuela particular recibieron la siguiente nota del director:

Querido Maestro:

Soy un sobreviviente de un campo de concentración. Mis ojos llegaron a ver lo que ningún hombre debería contemplar.

Cámaras de gas construidas por ingenieros capaces y eficientes.

Niños envenenados por médicos experimentados y conocedores.

Recién nacidos asesinados por enfermeras bien adiestradas.

Mujeres y niños a quienes habían matado e incinerado jóvenes competentes egresados de la escuela secundaria y la universidad.

Por lo tanto, me muestro suspicaz cada vez que se me habla de lo que significa la educación para el hombre. Por eso quiero hacerles la siguiente petición: ayuden a sus alumnos a volverse seres humanos. Sus esfuerzos no deben dirigirse a producir monstruos de gran sabiduría, sicópatas competentes, hombres instruidos y educados como Eichmann.

La lectura, la escritura y la aritmética son importantes solamente cuando pueden servir para hacer que nuestros niños sean más humanos.

HAIM GINNOT