

Didáctica

Educar desde y para la verdad y la esperanza

Xesús R. Jares

Resumen

En esta entrega nos centramos en dos de los objetivos y contenidos educativos que nos parecen esenciales en toda propuesta educativa, y muy particularmente en estos tiempos que vivimos de institucionalización de la manipulación y la mentira y del uso y exaltación de la violencia. Nos estamos refiriendo, en primer lugar, a la necesidad de educar desde y para la verdad y, en segundo lugar, educar en el valor del compromiso y la esperanza, frente a la ingeniería de la desesperanza, la resignación y la indiferencia.

Abstract

We shall centre on two of the objectives and educational contents that we think essential for any educational proposal, especially at a time in which manipulation of information and outright lies as well as use and praise of violence is so common. We are referring to, firstly, the need to educate from and for the truth, and secondly, to educate through values of compromise and hope in opposition to the (cobwebs) of despair, resignation and indifference.

“Debemos hacer todo lo posible para suscitar las discusiones y las preguntas embarazosas y, de esa forma, retrasar e incluso detener el recurso a la guerra que ahora ha dejado de ser una práctica para convertirse en teoría” (Edward Said, 2002:9).

“Sin verdad, ¿cómo puede haber esperanza ...? (Michel Quint, 2002:13).

En la actualidad, los tres procesos que probablemente están marcando en mayor medida que el mundo sea como es son los diferentes procesos de globalización, y muy particularmente su acepción neoliberal dominante, la nueva estrategia neoimperial norteamericana de la guerra preventiva, adoptada oficialmente a partir d

e los atentados terroristas del 11-S de 2001, y el denominado terrorismo global. Son tres procesos que por su calado y por afectarnos directamente en nuestras vidas deben ocupar un lugar central en nuestros centros educativos. Junto a ellos, deben ser objeto igualmente de estudio las alternativas que a los mismos se proponen, entre las que el estudio de las políticas y alternativas de paz debe ocupar un lugar privilegiado por su importancia en las relaciones sociales, por su actualidad y por su necesidad ética, moral, social y educativa. Abordar esas cuestiones problemáticas en el ámbito educativo es uno de los requisitos insoslayables si realmente queremos que el sistema educativo forme críticamente a las personas para la vida, tal como proponían las alternativas pedagógicas renovadoras, la justicia, la paz y el desarrollo¹.

1. La búsqueda de la verdad y sus consecuencias educativas

La búsqueda de la verdad es un principio ético que ha tenido diferentes aproximaciones en las diferentes culturas y desde diferentes ópticas disciplinares, si bien ha sido la filosofía la disciplina que más espacio le ha dedicado. En el campo pedagógico no ha gozado de una tradición sólida sin duda por la influencia dominante de las teorías positivistas y reproductoras del sistema educativo. De las certezas absolutas y las verdades incuestionables se ha pasado a una situación en la que conviven, no sin conflictos como es inevitable en toda convivencia, la posición citada con las teorías postmodernas o relativistas. Pero en cualquier caso, es una constante en la evolución de la humanidad el ir “tras la verdad de forma desinteresada” (Steiner, 2001:132). En nuestro caso, enmarcamos nuestra propuesta desde la necesidad de su búsqueda y desde el reconocimiento de su carácter provisional y relativo, pero reconociendo al mismo tiempo que tenemos certezas en las que apoyarnos, al menos mientras no se

¹ En el libro de mi autoría *Educación para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismo*. Barcelona, Paidós, 2004, analizo los tres procesos señalados y sus repercusiones educativas. Igualmente, desarrollo con más amplitud los dos objetivos que abordo en este artículo junto a los otros cuatro contenidos que priorizamos en estos tiempos inciertos y difíciles: educar en el valor de la vida humana y la dignidad de todas las personas, sensibilizar sobre el valor de la justicia y el rechazo de la venganza y el odio, combatir el miedo y la desconfianza e insistir en el valor de la democracia, la paz y la necesidad de globalizar los derechos humanos.

descubra o demuestre la falsedad de la mismas. Desde esta posición de partida coincidimos con Edgar Morin cuando escribe su célebre frase, “es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (2001:21).

La verdad está relacionada con lo que se dice, cómo se dice y lo que se silencia. Reivindicar la búsqueda de la verdad me parece algo más que un buen criterio ético y educativo para encarar nuestra profesión en particular y la vida en general. Günter Grass ha dicho que una de las funciones de los escritores es rescatar “para la memoria lo que se oculta, lo que se tapa con mentiras” (Grass y Goytisolo, 1998:82). Este mismo sentido y compromiso creemos que forma parte de la tarea más genuina de los educadores y educadoras, tal como, muchos años antes, concretamente en 1940, ya escribía Bertrand Russell: “Yo no consideraría que un hombre puede ser un buen educador, a menos que haya adoptado la firme resolución de no ocultar nunca la verdad, en el curso de su enseñanza, porque esa verdad sea calificada de “no edificante”... En todo caso, decir mentiras a los jóvenes, que no tienen medios para contrastar lo que se les dice, es moralmente indefendible” (1984:375).

En el caso de las guerras de Afganistán e Irak, como en general de todas las guerras, así como de los atentados del 11-S del 2001 en Nueva York y Washington y del 11-M del 2004 en Madrid, una de sus víctimas ha sido la verdad. A raíz del 11 de septiembre y las guerras de Afganistán e Irak la *tergiversación* y la *mentira institucionalizada* han cobrado nuevo énfasis y, consecuentemente, mayores recursos económicos. Estos hechos nos llevan a deducir una *primera consecuencia didáctica* en un doble sentido. Por un lado, el uso de la prensa se nos revela, y así la utilizamos, como un recurso didáctico imprescindible pero, al mismo tiempo, debemos usarla contrastando diferentes fuentes de información, asegurándonos de que hemos dado voz a todas las partes en conflicto. Se trata de facilitar la comprensión de este tipo de procesos y al mismo tiempo cuestionar el poderío y la manipulación mediática. Por ello, la búsqueda de la verdad exige, entre otras cosas, alfabetizarnos en la lectura de los medios de comunicación para contrarrestar la *manipulación informativa* o la *pedagogía de las mentiras* en palabras de Chomsky (2001)².

² Luis Rojas Marcos también ha señalado el papel influyente de la televisión tras el 11-S y su papel como “instrumento de manipulación de la realidad” (2002:16). Tiziano Terzani ha sido testigo de dicha manipulación informativa con las crónicas enviadas por corresponsales en la guerra de EE.UU en Afganistán (2002:102-103).

Así, en relación a los atentados terroristas el 11-S como en la posterior guerra norteamericana a Afganistán, diversos autores se han referido a la manipulación y tergiversación del Islam y la peligrosa creación por el Pentágono de la “muy orwelliana” Oficina de Influencia Estratégica (BIS), “explícitamente encargada de difundir falsas informaciones para intoxicar a la prensa internacional e ‘influnciar a las opiniones públicas y a los dirigentes políticos tanto en los países amigos como en los estados enemigos’. Como en los años del maccarthismo y de la guerra fría, bajo el control del Ministerio norteamericano de Defensa, una especie de ministerio de la desinformación y de la propaganda se ha establecido para instaurar, como en las dictaduras ubuescas, la verdad oficial” (Ramonet, 2002)³.

En la actual guerra de Irak, la perversión y el cinismo alcanzan cotas difícilmente imaginables. No solamente se engaña a la población con mentiras para justificar la invasión y destrucción de un país, sino que además se intenta utilizar a las Naciones Unidas para justificar una guerra previamente decidida unilateralmente por la administración norteamericana y cuando la evidencia de los hechos ha demostrado que ni había armas de destrucción masiva en Irak –tal como habían informado los inspectores de las Naciones Unidas–, ni ha aparecido una sola prueba que demuestre la conexión de Sadam Hussein con la red terrorista Al Qaeda, los dos grandes argumentos que han utilizado el denominado trío de las Azores -Bush, Blair y Aznar-, para justificar la guerra.

En relación al primer argumento esgrimido por los atacantes, un buen ejercicio didáctico que proponemos consiste en realizar un análisis comparativo de lo dicho por Colin Powell, Secretario de Estado de Estados Unidos, en su famosa intervención ante el Consejo de Seguridad de la ONU el día 5 de febrero de 2003⁴ y los hechos que un año más tarde confirma el propio inspector norteamericano

³ En este mismo sentido se expresa Joaquín Estefanía (2002a), cuando habla de un “nuevo macartismo” al intentar desprestigiar y anatematizar al movimiento antiglobalización por parte de los dirigentes políticos conservadores de Europa y Norteamérica. Facilitar la comprensión de este tipo de procesos frente al poderío mediático que muestra los efectos pero no las causas, ayudará sin duda a una toma de posición más racional y menos proclive al miedo, la angustia y la amenaza que nos acecha.

⁴ Además de la operación de marketing en la que el Secretario de estado norteamericano intentó convencer sin éxito al Consejo de Seguridad de la necesidad de la guerra a Irak, los hechos han mostrado que ninguna de sus pruebas y argumentos se ha comprobado un año después.

David Kay enviado por la administración Bush para encontrar las supuestas armas de destrucción masiva. Este ex funcionario dejó cerrada la posibilidad de que se encontrasen armas de destrucción masiva en Irak después de haberlo intentado durante más de seis meses. “Creo que el esfuerzo que se ha puesto en este asunto ha sido lo suficientemente intenso, con lo cual es muy improbable que haya largas reservas de armas químicas (en Irak)”, puntualizó David Kay⁵. En relación al segundo argumento, la supuesta conexión de Sadam con Al Qaeda, se puede presentar a los estudiantes para su análisis, entre otros, el *Informe preliminar* de la *Comisión de investigación del Congreso de los Estados Unidos*, formada por políticos y diplomáticos escogidos por acuerdo entre republicanos y demócratas, presentado en junio de 2004, y en el que se concluye que *Irak no tenía relación alguna con la red terrorista Al Qaeda*. En este mismo sentido es recomendable la lectura de la entrevista a Hans Blix, jefe de los inspectores de las Naciones Unidas en Irak, aparecida en *El País* el día 29/02/2004, y para aquellos que quieran una mayor ampliación su libro *¿Desarmando a Iraq? En busca de las armas de destrucción masiva*. Barcelona, Planeta, 2004⁶.

Por consiguiente, el compromiso con la búsqueda de la verdad nos tiene que llevar hoy a *dar prioridad a la lucha contra la manipulación informativa y la institucionalización de la mentira*. Los medios de comunicación son el medio, el lugar sagrado para la institucionalización de la mentira. Es obvio que nos referimos al uso perverso de los mismos, no a su misma naturaleza. En este sentido debemos recordar que “la información no garantiza el conocimiento y muchísimo menos equivale a sabiduría” (Sampedro, 2003:113), de aquí la importancia de la educación como espacio de escrutinio y análisis racional. El ejemplo de la posición del gobierno conservador español ante el 11-M y sus consecuencias políticas en las elecciones

⁵ Pero al Sr. David Kay hay que decirle que no es cierto que “estábamos todos equivocados”, tal como afirmó el 27 de enero ante el Comité de Servicios Armados del Senado estadounidense (véase la prensa del Miércoles 28 de enero de 2004). ¿O hay que recordarle los millones de personas manifestándose en todo el mundo en contra de la guerra, los pronunciamientos de los centros de investigación para la paz, las opiniones de los inspectores de Naciones Unidas, universidades, etc. en contra de la guerra?

⁶ Pero ante la evidencia de los hechos no sólo no se asume ninguna responsabilidad política sino que asistimos incrédulos a una nueva tergiversación y manipulación escandalosa de la realidad al comprobar como los que han tomado la decisión de ir a la guerra niegan lo que han dicho o echan la culpa a otras instancias (servicios de inteligencia).

del 14-M son un buen ejemplo de manipulación. Como ya había señalado Albert Camus en los años cincuenta, “la libertad no es decir lo que sea y multiplicar la prensa amarilla, ni instaurar la dictadura en nombre de una futura liberación. La libertad consiste sobre todo en no mentir. Allá donde la mentira prolifera, la tiranía se anuncia o se perpetúa” (2002:168).

Además de lo expuesto, el profesorado, y muy particularmente el de Historia, debería aprovechar estos actos terroristas, tanto los sucedidos en suelo americano como en Afganistán e Irak, para fomentar el rechazo de la violencia y, sin caer en ningún tipo de antiamericanismo, explicar al mismo tiempo la historia reciente de EE.UU por haber utilizado y fomentado políticas y prácticas igualmente condenables que podemos encuadrar en la categoría de *terrorismo de estado* (Chomsky, 2002). Como se ha dicho, “es verdad que existe terrorismo, pero la verdad es mayor. Las potencias lo han usado cuando les ha venido en gana: en Auschwitz, Hiroshima y Gulag, hace tiempo. EE.UU, además, en América Latina en los años sesenta y ochenta, en Irak y Sudán, más recientemente... Y se mantiene el terrorismo del que no se habla; campea impertérrito el terrorismo del hambre, de la pobreza, el que causa millones de excluidos y refugiados, el que arrumba al sida, a la ignorancia y al desprecio” (Sobrino, 2002a:131-2)⁷.

Por consiguiente, la búsqueda de la verdad nos lleva, inexorablemente, al *análisis histórico*, dado que es un tipo de conocimiento indispensable para poder comprender los problemas actuales, situarnos con mejores posibilidades ante el discernimiento de la verdad e incluso para poder planificar el futuro con mejores garantías. Además, “en Historia no existen los paréntesis, porque la humanidad profunda, la dignidad, la conformidad con el bien moral exceden al derecho, a la legalidad” (Quint, 2002:85). El análisis histórico debe tener también un carácter preventivo para evitar las situaciones de injusticia en el presente y en el futuro. Como ha señalado Claudio Magris en relación a los totalitarismos, la defensa de la memoria histórica es una de las resistencias frente a los mismos. Sin la defensa de la memoria histórica “corremos el riesgo de que nos la borren y sin la que no cabe ningún sentido de la plenitud y la complejidad de la vida” (2001:10). En una línea semejante se pronuncia Luis Rojas Marcos cuando afirma en relación a los atentados del 11/09/01 en EE.UU, “la Historia es el mejor antídoto de la visión sesgada del

⁷ También en SOBRINO (2002b).

presente” (2002:137)⁸. Pero, como ha señalado Edward Said, “la historia y la política han desaparecido porque la memoria, la verdad y la existencia humana han perdido importancia” (2002:8).

La búsqueda de la verdad nos tiene que llevar, en tercer lugar o paralelamente a lo anterior, al análisis de *las causas de los problemas*. En efecto, entender y explicar un acontecimiento nos tiene que llevar necesariamente al análisis de las causas que lo provocan, tal como se debe hacer en los procesos de análisis y de resolución de conflictos. Como hemos manifestado (Jares, 2001a y 2001b), para poder resolver los conflictos el primer paso es comprenderlos en toda su extensión, sin apriorismos o prejuicios. Analizar las causas debe llevarnos a levantar un mapa del conflicto que nos sirva de guía para su resolución. Como afirmaba José M^a Tortosa, “si no se va a las causas, la violencia volverá a presentarse” (2001:35).

Una cuarta consecuencia didáctica debe conducirnos al *análisis del propio concepto de terrorismo*. El terrorismo es un fenómeno complejo, con causas y acciones diferentes pero que tienen en común usar el dolor o daño causado a víctimas inocentes como estrategia para airear sus reivindicaciones o alcanzar sus objetivos. Igualmente es un fenómeno muy sensible a la manipulación ideológica. Así, lo sucedido el 11/09/01 en Nueva York y Washington es terrorismo; sin embargo, la respuesta norteamericana en Afganistán e Irak, decidida unilateralmente por EE.UU y convirtiéndose en juez y parte es “guerra contra el terrorismo”⁹ o “compromiso a la protección de la libertad, la oportunidad y la seguridad de las personas del mundo entero”, tal como se enseña en las “*Sugerencias para educadores*” del Dto. de Educación de los EE.UU. (www.ed.gov/inits/september11/educators.html). Igualmente la invasión militar de Irak por el ejército norteamericano y británico es guerra contra el terrorismo mientras que la resistencia iraquí contra las tropas ocupantes es terrorismo. Son dos ejemplos de los días difíciles que vivimos que no agotan el muestrario. Ejemplos que ilustran cómo históricamente los

⁸ Con el análisis histórico, estamos en mejores condiciones para encarar la respuesta a la pregunta que se hacía el presidente Bush después del 11/09/01, “los americanos se preguntan: ¿por qué nos odian tanto?”. La respuesta a la anterior pregunta no es la que el mismo Bush ha dado, “porque odian nuestras libertades”, sino que debemos buscarla en la injusticia y el dominio.

⁹ Lo mismo podemos aplicar al conflicto palestino-israelí.

que detentan el poder se arrogan la capacidad de decidir lo que es terrorismo, guerra o cualquier respuesta violenta¹⁰.

En quinto lugar, la *búsqueda de la verdad debe cuestionar los fundamentalismos de todo tipo*, dado que niegan la reflexión y el examen crítico, la autocrítica y la crítica, procesos inherentes a una auténtica educación y sociedad libre. Por ello la búsqueda de la verdad es contraria a los fundamentalismos porque éstos se asientan en el adoctrinamiento mediante la imposición de una verdad que no puede ser examinada y mucho menos criticada. Como señala Leonardo Boff, el fundamentalismo “no es una doctrina, sino una forma de interpretar y vivir la doctrina. Es asumir la letra de las doctrinas y las normas sin atender a su espíritu y a su inserción en el proceso siempre cambiante de la historia, que obliga a efectuar continuas interpretaciones y actualizaciones precisamente para mantener su verdad esencial. El fundamentalismo representa la actitud de quien confiere un carácter absoluto a su personal punto de vista... Quien se siente portador de una verdad absoluta no puede tolerar ninguna otra verdad, y su destino es la intolerancia. Y la intolerancia genera el desprecio al otro; el desprecio engendra la agresividad; y la agresividad ocasiona la guerra contra el error, que debe ser combatido y exterminado” (2003:25).

Si bien en la actualidad el fundamentalismo suele asociarse al mundo islámico, el fundamentalismo ni nació en esa cultura, ni se da únicamente en el ámbito religioso. Así, existen fundamentalismos religiosos –católicos, protestantes, musulmán, judío–, económicos –el capitalismo como único sistema posible de organización social–, políticos e ideológicos, pedagógicos, fundamentalismos artísticos, etc. Por consiguiente, debemos desenmascarar esa idea según la cual el fundamentalismo se da únicamente en la cultura musulmana; por el contrario, el avance del integrismo es un hecho en diferentes países y culturas. La historia de Occidente está plagada de sucesos fundamentalistas, todos ellos con consecuencias trágicas. Diferentes autores, Günter Grass y Juan Goytisolo (1998:87), Tariq Alí (2002), etc. han denunciado el sistema capitalista que se comporta como un tipo de fundamentalismo; incluso Goytisolo precisa más su denuncia al criti-

¹⁰ Según John Collins, “en su utilización más temprana, el concepto de ‘terrorismo’ apareció a resultas de la Revolución Francesa, cuando los nuevos líderes de la nación emplearon un ‘reinado de terror’ para eliminar a sus enemigos políticos y consolidar su control del poder. También sabemos que los revolucionarios rusos del siglo XIX fueron tachados de ‘terroristas’ porque hacían uso de la violencia para perseguir sus fines políticos” (2003:241).

car el fundamentalismo más grave de hoy que considera que es la tecnociencia, “naturalmente ligado a los intereses del gran capital”¹¹.

En el caso del mundo musulmán, debemos apoyar las luchas para desenmascarar el integrismo islámico: “al ocultar detrás del discurso religioso sus intereses políticos, y a menudo las justas reivindicaciones de los sectores sociales marginados, los grupos dirigentes del movimiento integrista están llevando a la práctica una manipulación cultural, que se puede comparar a la utilización del mensaje cristiano por la Inquisición o del socialismo por el sistema totalitario soviético. Dicho de otra manera, es una devaluación de la religión por grupos que quieren hacerse con el poder político” (Nair, 1995:89). El propio Sami Nair nos llama la atención sobre los efectos devastadores de la aplicación de la ley religiosa islámica, la sharia: “La experiencia nos confirma que allí donde se impone la *sharia*, aparece el despotismo sangriento de los religiosos fanáticos, el desprecio por los derechos humanos (pues los integristas no consideran al hombre sino al creyente) y finalmente el terrorismo contra la mujer, como ocurre en Irán, Arabia Saudí o Sudán” (Nair,1995:90).

Es curioso, y creo que es un buen ejercicio didáctico, contrastar el lenguaje utilizado por el presidente norteamericano George W. Bush por un lado y Osama Bin Laden, por otro. Ambos representan dos buenos ejemplos de posiciones fundamentalistas:

- ambos utilizan un lenguaje revestido de citas bíblicas,
- ambos acuden a Dios para justificar sus decisiones,
- ambos defienden sus posiciones en nombre de Dios y frente al otro que es el enemigo satánico,
- ambos acaban sus discursos dando gracias a Dios,
- ambos se consideran en posesión de la verdad absoluta y ambos quieren imponerla al resto del mundo,
- ambos intentan colocar a sus conciudadanos en la disyuntiva o conmigo contra mí,
- ambos no aceptan la discrepancia ni la duda. Una y otra las consideran ofensivas, antipatrióticas y sospechosas.

Desde el punto de vista *metodológico*, este principio de búsqueda de la verdad está frontalmente reñido con la imposición, el autoritarismo o el adoctrinamiento. Por el contrario, la búsqueda de la verdad implica una propuesta pedagógica vertebrada desde el debate, el diálogo, la escucha activa, la comunicación empática, la indagación, la no

¹¹ Tres textos que desarrollan de forma clara las diferentes caras del fundamentalismo son BOFF (2003), GARAUDY (1992) y LOPES Y Sá (1997).

discriminación y el respeto a la autonomía de las personas. Por ello en rigor la búsqueda de la verdad sólo se puede hacer desde la democracia; cuando el sistema pedagógico y/o social no es democrático, condenamos a las personas, o al menos a un sector de ellas, a claudicarse en su búsqueda de la verdad. Por ello, decimos que la búsqueda de la verdad tiene que ver más con el método socrático de plantear preguntas para que el alumnado busque las respuestas a las mismas que con la “revelación”, sea del tipo que sea. Los docentes, de cualquier nivel educativo, debemos provocar, pues, preguntas y preguntas; una y otra vez porque esta búsqueda es un proceso constante que no se cierra en una etapa determinada de la vida. Como escribía Bertrand Russell, “en vez de la credulidad, el objeto de la enseñanza ha de ser estimular la duda constructiva, el amor a la aventura intelectual y el sentimiento de conquistar mundos mediante audaces empresas mentales” (1984:339). En este sentido el profesorado no dicta o impone su verdad sino que “ofrece el ejemplo vivo de cómo se busca; le enseña la claridad del pensamiento, la pasión por la verdad y el respeto a los demás, que es inseparable de ésta. El maestro es tal porque, aun afirmando sus propias convicciones, no quiere imponérselas a su discípulo; no busca adeptos, no quiere formar copias de sí mismo, sino inteligencias independientes, capaces de ir por su camino. Es más, es un maestro sólo en cuanto sabe entender cuál es el camino adecuado para su alumno y sabe ayudarlo a encontrarlo y a recorrerlo, a no traicionar la esencia de su persona” (Magris, 2001:39-40).

En definitiva, la búsqueda de la verdad debe ser uno de los referentes prioritarios de todo sistema educativo en una sociedad democrática. Para ello, el análisis de los hechos descritos debe estar presente en las aulas de nuestros centros, desde los últimos cursos de Primaria hasta la Universidad. Aceptar la mentira como práctica política es el fin de la democracia. Como ciudadanos y como educadores estamos obligados a ir a los hechos, exponerlos con toda claridad y oponernos a toda forma de manipulación y suplantación de la democracia.

2. Educar desde y para la esperanza y el compromiso

La esperanza es una necesidad vital, es el pan de la vida, y como tal forma parte de la más pura esencia de la naturaleza de los seres humanos. No se trata de un añadido forzado o de una banalidad prescindible; por el contrario, la esperanza acompaña al ser humano desde que toma conciencia de la vida convirtiéndose en una de sus

características definitorias y distintivas. Somos los únicos seres vivos que anhelamos cosas, estados mejores o supuestamente mejores, que aspiramos y anidamos procesos de cambio para mejorar nuestras condiciones de vida. Somos los únicos seres vivos que soñamos y que confiamos en tiempos mejores. Como ha señalado Paulo Freire, “la esperanza es una especie de ímpetu natural posible y necesario, la desesperanza es el aborto de ese ímpetu. La esperanza es un condimento indispensable a la experiencia histórica. Sin ella, no habría Historia, sino puro determinismo. Sólo hay Historia en donde hay un tiempo problematizado y no pre-dado. La inexorabilidad del futuro es la negación de la Historia” (2002:80-81). Es más, como ha escrito María Zambrano, la esperanza “es el fondo último de la vida, la vida misma, ... la vida que encerrada en la forma de un individuo la desborda, la trasciende” (2004:100).

Las personas, desde que tomamos conciencia de las cosas y el mundo que nos rodea, vivimos con la necesidad de ilusionarnos con pequeñas o grandes metas que, tanto en el ámbito individual como en el colectivo, nos proponemos alcanzar. De hecho, cuando se pierde o queda muy mermada esta capacidad de ilusionarse, de imaginar una razonable esperanza y confianza en el futuro, no cabe duda de que se está perdiendo una parte muy importante de nuestra vida y sin duda va a repercutir muy negativamente tanto en nuestras posibilidades de disfrute como en nuestra tarea profesional. En éste último ámbito, es evidente que la esperanza o las diferentes esperanzas de mejora que podemos albergar están cruzadas por diferentes variables –ideológicas, culturales, personales, administrativas, etc.–, entre las que también incide sustancialmente la diferente naturaleza de las actividades profesionales. Pero, en cualquier caso, la esperanza, en mayor o menor medida, no sólo está siempre presente, en algunos casos incluso para cambiar de actividad profesional, sino que además es necesaria para la vida. Esta condición de necesidad se hace todavía más patente en las actividades profesionales ligadas al ámbito de las relaciones humanas, y entre ellas, muy particularmente las profesiones ligadas al ámbito de la salud y de la educación. Ambas están concebidas y ejecutadas en el presente pero orientadas al futuro, ambas buscan los mejores estados saludables –físicos, psíquicos, relacionales y sociales–, ambas nacen de la vida y para la vida y ambas nacen para mejorar el futuro.

Pero la esperanza no viene dada de una vez por todas, ni mucho menos condicionada genéticamente. En efecto, la esperanza se construye y se desarrolla en el día a día, en los embates de la vida con

sus caras y sus reveses. Por consiguiente, no tiene por qué estar asociada únicamente a las situaciones difíciles que podemos encuadrar en los aspectos negativos de la vida –distanciándonos en este sentido con la genial pensadora española María Zambrano: “es en lo negativo donde la esperanza encuentra su campo, su lugar” (2004:102)–, como tampoco no todo el conocimiento que tiene el ser humano de sí mismo procede de lo negativo –discrepando nuevamente con la citada autora (Zambrano, 2004:101 y 102)–. La esperanza, como el aprendizaje, se construye en circunstancias muy diferentes, y desde luego será siempre más generosa en las circunstancias y contextos positivos de la vida. Otra cosa diferente es que, en las circunstancias muy negativas, como hemos observado en determinados realidades de exclusión social tanto en el primero como en el tercer mundo, es cuando las personas ponen a prueba con mayor pasión la esperanza. Es más, en esas circunstancias tremendas y atentatorias de los más mínimos derechos de la vida es cuando necesitamos que aflore la esperanza como faro que guía nuestros pasos o parapeto infranqueable ante la adversidad. La esperanza se convierte en estos casos, como decimos, en la única posibilidad de sobrevivir, en la única posibilidad de alimentar la vida. Precisamente al introducirnos en esas realidades tan desfavorecidas las personas acomodadas descubrimos y aprendemos la fuerza de la esperanza que nos transmiten las personas que no tienen nada materialmente pero que tienen una gran confianza en las posibilidades de la vida y en la esperanza del cambio. Procesos semejantes se experimentan cuando recibimos la noticia inesperada de una grave enfermedad o la muerte repentina de un ser muy querido, situaciones que desgraciadamente sí las hemos vivido en nuestra propia piel.

Tampoco podemos obviar el hecho de que determinadas esperanzas, tanto en clave individual como colectiva, no siempre tienen un efecto benéfico para todas las personas. Es decir, diferentes esperanzas pueden entrar en colisión al buscar o guiar intereses contrapuestos. En efecto, la esperanza puede nacer y desarrollarse en algunas personas o grupos sociales no con una clara e inequívoca vocación de mejora ni de respeto a la dignidad humana, sino con un interés de beneficio particular o de dominio que va en detrimento del beneficio público. Sin duda Hitler tenía la esperanza de dominar el mundo; un empresario usurero puede tener la esperanza de amasar una gran fortuna en poco tiempo a costa de las condiciones laborales de sus trabajadores; un grupo terrorista puede albergar la esperanza de que con sus atentados conseguirá determinados

objetivos, a pesar de los daños y las víctimas que pueda ocasionar su acción; etc. Todas ellas son esperanzas perversas o negativas, pero todas ellas nacen y se desarrollan en la vida de determinadas personas como procesos que albergan la ilusión o la meta de conseguir determinados objetivos. Con esto queremos señalar que, si bien la esperanza es una necesidad vital, no toda esperanza es en sí positiva. Las esperanzas deben estar también contrastadas por códigos éticos que sean respetuosos con la dignidad de la vida humana. Conclusión que nos conduce, irremisiblemente, al ámbito educativo: la esperanza, en tanto que construcción humana, también debe ser educada¹².

Llegados a esta conclusión, no podemos obviar la evidencia de que los procesos educativos comienzan, inexorablemente, en los diferentes contextos sociales en los que comenzamos a vivir –familia, medio ambiente social, grupo de iguales, primeros años de escolaridad, etc.–. En consecuencia, la esperanza se construye y se modela dialécticamente desde los diferentes contextos sociales en los que vivimos. En este sentido, tenemos que referirnos nuevamente al potentísimo discurso de los ideólogos del conservadurismo que con todas sus potentísimas redes mediáticas están extendiendo en todo el mundo su discurso que pretende convencernos de que la esperanza, como la historia, ha llegado a su fin. En efecto, desde finales de los años ochenta y principios de los años noventa, el capitalismo se presenta como la única sociedad posible, como el sistema que ha triunfado ante todos los demás, especialmente el socialista, al mismo tiempo que se nos habla de la imposibilidad del cambio, del choque de civilizaciones, etc. En efecto, el discurso postmoderno neoliberal nos invita a la resignación, a vivir el presente sin posibilidad de cambio. Y para ello el fomento de la desesperanza es uno de sus objetivos fundamentales, en tanto en cuanto es una cualidad que inhibe la acción y desmotiva cualquier tipo de iniciativa.

Incluso se llega no sólo a cuestionar sino a ridiculizar el mero hecho de pensar que otro mundo es posible. Como ha señalado Sami Nair, “el pensamiento crítico, la esperanza, la simple idea de que otro mundo es posible, han sido tan duramente atacados en los últimos años en que cualquier propuesta se ve tildada de “irrealizable” por el conformismo del pensamiento único” (2002:12). Dicho con otras palabras, no sólo se pretende fabricar un contexto en el que no hay lugar para las utopías sino que el mero hecho de formular al-

¹² Y, como toda educación, también tiene sus límites.

ternativas de cambio es duramente atacado por trasnochado, irreal, absurdo, imposible, irresponsable, etc. Las utopías se declaran incompatibles con el pragmatismo reinante, proclamándose en todos los rincones del mundo el fin de las aventuras. Pensar en posibilidades de cambio se convirtió en atmósfera irrespirable, sí bien en los últimos años constatamos nuevos aires frescos que nos iluminan la esperanza. Este contexto internacional dominante es lo que constituye la denominada “geocultura de la desesperanza y la ideología de lo inevitable” (García Roca, 1994:263), que tanto desde el punto de vista social, político, como educativo debemos combatir.

Esta ideología de la desesperanza, del sometimiento al orden vigente, de la no crítica y contestación, etc., ha dejado su huella, inevitablemente y de forma importante, en el discurso y las prácticas educativas. En la década de los noventa parecía que todas las propuestas educativas transformadoras debían dejar paso a discursos más “técnicos”, más centrados en los ajustes de “calidad” y menos en las prácticas renovadoras y progresistas. Incluso parecía, y en parte sigue pareciendo, que “las políticas educativas carecen de ambición y los movimientos sociales de los interesados en la educación (sindicatos, asociaciones de padres, partidos políticos, etc.) apenas se limitan a asegurar lo conseguido sin comprender que eso se devalúa ante los retos del presente. La educación, está dejando de ser considerada –si atendemos, no tanto a las manifestaciones verbales, como a la congruencia entre éstas y las prácticas reales– como un factor determinante de la calidad de vida, de los programas de reforma social y del porvenir, como si también en este sentido la historia hubiese terminado” (Gimeno Sacristán, 2001:13). Por todo ello, por la propia naturaleza del acto de educar como desde los presupuestos de la pedagogía crítica, debemos combatir frontalmente esta ideología de la resignación y la desesperanza para vivir la historia y la educación como escenarios de posibilidades y no de determinación.

Desde el punto de vista educativo, es importante comprender que la esperanza se construye con dos realidades presentes en la vida y muy directamente ligadas a ella. Una es su antónimo, la desesperanza, y la otra es la lucha. La primera está ligada a la esperanza como su cara opuesta, su lado siempre posible, y, en determinadas circunstancias inevitable. Esta posibilidad es una realidad que no podemos obviar, y mucho menos ideologizar en el aspecto personal. Y desde esa posibilidad real de caer en determinados estados de ánimo de desesperanza, debemos estructurar nuestro proyecto educativo para saber combatirla y saber adecuarla a las circunstancias con-

cretas que se presenten. Y, en todo caso, como señalaba Antonio Gramsci, seguir luchando a pesar del pesimismo del intelecto. La educación de la esperanza lleva pues consigo tener en cuenta y examinar los estados de desesperanza que en el plano individual y colectivo se pueden generar para, a partir de ahí, buscar alternativas en clave positiva. Otra cosa muy diferente, es considerar la desesperanza como inevitable por ser la esencia de la naturaleza humana o proclamar el desencanto como modelo social, como pauta colectiva de actuación.

En relación a la *lucha* debemos decir que, alejándonos de posiciones místicas e idealistas, ésta es inherente a la vida y que no es necesariamente negativa como habitualmente se representa. La valoración positiva o negativa que hagamos de la lucha dependerá de la forma como la afrontamos, y muy particularmente como afrontemos los conflictos (Jares, 2001b). Tal como señalaba Paulo Freire, “los sueños son proyectos por los que se lucha. Su realización no se verifica con facilidad, sin obstáculos. Por el contrario, supone avances, retrocesos, marchas a veces retrasadas. Supone lucha. En realidad, la transformación del mundo a la que aspira el sueño es un acto político, y sería una ingenuidad no reconocer que los sueños tienen sus contrasueños” (2001:65). La esperanza anima la lucha al igual que ésta mantiene y profundiza aquella. Sin lucha no hay esperanza y la esperanza mantiene la lucha. Y esto es así porque la esperanza tiene un componente proactivo, contrario a la pasividad o la resignación. Por eso las posiciones conservadoras intentan desmovilizar cualquier atisbo de lucha social y de esperanza en las posibilidades de lucha ciudadana. En este sentido la esperanza queda también conectada con el compromiso.

El *compromiso* es otra de las actitudes y de los valores humanos que ha sido brutalmente golpeado y ridiculizado por las ideologías conservadoras, muy especialmente a partir de la caída del muro de Berlín en 1989. La esperanza, al igual que con la lucha, se proyecta en el compromiso, procesos que se requieren mutuamente y que son de difícil separación. La esperanza requiere el compromiso de la lucha así como ésta se mantiene en buena medida por aquélla. Ante las desgracias, las injusticias, las diferentes formas de violencia, etc., no podemos quedarnos en una mera posición de espectadores neutrales o en el discurso hipócrita y cínico de argumentar que no es nuestra responsabilidad o que nada podemos hacer. “El discurso de la acomodación o de su defensa, el discurso de la exaltación del silencio impuesto del que resulta la inmovilidad de los silenciados, el

discurso del elogio de la adaptación tomado como destino o suerte es un discurso negador de la humanización de cuya responsabilidad no nos podemos eximir” (Freire, 2002:84). Este descompromiso con los más necesitados, sea desde el punto de vista material y/o escolar, es una inmoralidad que debemos desechar de nuestros centros y prácticas educativas. El alumnado y sus familias deben percibir de forma clara nuestro compromiso para facilitar su progreso académico y emocional. Igualmente, el centro debe estar organizado para facilitar ese compromiso. Debemos romper con la percepción que tiene un sector del alumnado de que el profesorado poco o nada está haciendo. Sin duda es un reto que debemos encarar, sabiendo que la responsabilidad no recae únicamente en nosotros, el profesorado.

En este sentido, uno de los grandes mitos que transmite el sistema educativo, generación tras generación, y que debemos desmontar es el de la igualdad de oportunidades; es decir, aquel que dice que el sistema educativo trata a todos y todas por igual y que todos y todas tienen las mismas oportunidades para triunfar. El modelo tecnocrático de la educación cree que las diferencias que se producen en el alumnado son achacables únicamente a las diferencias individuales de cada persona (aptitudes y actitudes). De esta forma, la educación se presenta como una actividad exclusivamente técnica y el acto de aprender como algo que compete únicamente a la inteligencia y voluntad de cada individuo. De esta forma todo lo que sucede en el interior del sistema educativo aparece o se quiere presentar como algo “blindado” a las contingencias sociales y a los intereses ideológicos que a través del mismo se transmiten. Sin embargo, desde hace varias décadas se han hecho numerosos estudios que prueban la desigual distribución tanto de beneficios como de fracasos en los sistemas educativos. Estas desigualdades sociales y escolares son las que exigen, precisamente, un mayor compromiso por parte del profesorado y de las administraciones educativas para tratar de paliarlas.

Finalmente, la esperanza lleva consigo la *alegría*. Las personas con esperanza suelen ser personas más alegres, más optimistas. Como ha constatado el psiquiatra Luis Rojas Marcos, “los individuos esperanzados que mantienen un sentido de futuro, cuando se enfrentan a situaciones difíciles confían en que encontrarán un consuelo, un refugio o una salida. Frente a los problemas perseveran con más tesón que las personas que pierden el sentido de futuro. Y desde un punto de vista práctico, es evidente que quienes persisten durante más tiempo en la búsqueda de un remedio a su desgracia tienen

más probabilidades de encontrarlo, en caso de que éste exista” (2004:36). La alegría es igualmente necesaria e imprescindible en la vida y, consecuentemente, también en la educación. En efecto, además de espacio para el esfuerzo, la disciplina, el aprendizaje, etc., el sistema educativo debe ser también un espacio de alegría en el que el humor tenga su sentido e incluso sea utilizado didácticamente. No podemos obviar un hecho incuestionable: En ocasiones el sistema educativo es tan aburrido, tan monótono, tan poco ilusionante, que sectores considerables del alumnado, y también del profesorado, terminan perdiendo toda esperanza en él.

En definitiva, la esperanza es necesaria para la vida y, por consiguiente, para la educación. Es más, sin esperanza no hay posibilidad de educación en tanto que ésta es un proyecto de futuro y de mejora¹³. También es un requisito profesional: los profesores y profesoras debemos tener confianza en nuestro trabajo y en la noble tarea de educar. En segundo lugar, debemos dar esperanza a nuestros estudiantes, en sus posibilidades de aprendizaje como una condición inherente y presente en nuestro trabajo. Nos entregamos hacia ellos y ellas con la esperanza de que crezcan como personas, que se desarrollen en todas sus facetas, que mejoren en todos los sentidos, que contemplen y descubran nuevos horizontes. En ese proceso crecemos como personas y como profesionales, y en ese proceso y en sus resultados obtenemos nuestra mejor recompensa, nuestra mayor alegría. De aquí que educación, esperanza y alegría están tan estrechamente unidos que separarlos o negarlos no deja de ser un error de imprevisibles consecuencias.

Referencias bibliográficas

- ALÍ, T. (2002): *El choque de los fundamentalismos. Cruzadas, yibads y modernidad*. Madrid, Alianza Editorial.
- BLIX, H. (2004): *¿Desarmando a Iraq? En busca de las armas de destrucción masiva*. Barcelona, Planeta.

¹³ Las referencias a la esperanza han estado presentes en mayor o menor medida en las propuestas educativas comprometidas y renovadoras. Pero sin duda ha sido el pensamiento pedagógico de Paulo Freire (1993; 1997; 2001) el que más ha influido en la necesidad de considerar la esperanza y la utopía como referentes sociales y educativos. Pensamiento que ha recogido y ampliado buena parte de la pedagogía crítica.

- BOFF, L. (2003): *Fundamentalismo. La globalización y el futuro de la humanidad*. Santander, Sal Terrae.
- CAMUS, A. (2002): *Crónicas (1944-1953)*. Madrid, Alianza, "Biblioteca Camus".
- CHOMSKY, N. (2001). *La (Des)educación*. Barcelona. Crítica
- CHOMSKY, N. (2002): *11/09/2001*. Barcelona, RBA.
- FREIRE, P. (1993): *Pedagogía de la esperanza*. México DF, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
- FREIRE, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Morata.
- FREIRE, P. (2002): *Pedagogía da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Sao Paulo (Brasil), Paz e Terra, 23ª edición.
- GARCÍA ROCA, J. (1994): *Solidaridad y voluntariado*. Santander, Sal Terrae.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001): *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata.
- GRAS, G. y GOYTISOLO, J. (1998): "Frente a la catástrofe programada". En AA.VV. (1998): *Pensamiento crítico Vs. Pensamiento único. Le monde diplomatique edición española*. Madrid, Debate, pp.81-95.
- JARES, X.R. (2001a): *Aprender a convivir*. Vigo, Xerais, 2ª edición en 2002.
- JARES, X.R. (2001b): *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid, Popular. Edición en portugués: *Educação e conflito. Guia de educação para a convivencia*. Porto (Portugal), Edições ASA, 2002.
- JARES, X.R. (2002): "Educar para la paz después del 11/09/01". *Cuadernos Bakeaz*, nº 49, febrero.
- JARES, X.R. (2004): *Educar para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismo*. Barcelona, Paidós.
- MAGRIS, C. (2001): *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Barcelona, Anagrama.
- MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.
- NAIR, S. (1995): *En el nombre de Dios*. Barcelona, Icaria.
- NAIR, S. (2002): "Después de Porto Alegre". *El País*, 12/02/02, pp.12-13.
- QUINT, M. (2002): *Los jardines de la memoria*. Salamandra, Barcelona.

- RAMONET, I. (2002): "El eje del mal". *Le monde diplomatique*, edición española, nº 77, marzo.
- ROJAS MARCOS, L. (2002): *Más allá del 11 de septiembre. La superación del trauma*. Madrid, Espasa Calpe.
- ROJAS MARCOS, L. (2004): *Nuestra incierta vida normal*. Madrid, Aguilar.
- RUSSELL, B. (1984): *Escritos básicos*. Vol. I y II. Barcelona, Planeta-Agostini.
- SAID, E. (2002): "Israel, Irak y Estados Unidos". *Claves de razón práctica*, nº 127, noviembre, pp.4-9.
- SAMPEDRO, J.L. (2003): *Los mongoles en Bagdad*. Barcelona, Destino.
- SOBRINO, J. (2002a): "Redención del terrorismo". *Política exterior*, vol. XVI, nº 85, enero-febrero, pp. 127-137.
- SOBRINO, J. (2002b): *Terremoto, terrorismo, barbarie y utopía*. Madrid, Trotta.
- STEINER, G. (2001): *Nostalgia del absoluto*. Madrid, Siruela.
- TORTOSA, J.M. (2001): "Del diagnóstico a la terapia". *Inetemas*, nº 22, diciembre, pp.34-38.
- ZAMBRANO, M^a. (2004): *Los bienaventurados*. Madrid, Siruela.

Enero de 2004

Novedad

Filosofía práctica y persona humana

Dos objetivos principales centran la atención de los autores que colaboran en este libro: analizar los problemas que se nos plantean actualmente en el ámbito de la filosofía práctica y proponer caminos de solución respetuosos de la dignidad de la persona humana. Más de cincuenta especialistas reflexionan y dialogan en torno a tres núcleos temáticos: 1) dimensión ético-política de la persona humana, 2) tareas actuales de la ética, y 3) tareas y problemas actuales de la filosofía política y jurídica.

Autores: Ildefonso Murillo, Carlos Díaz, J.M^a. G^a. Gómez-Heras, Jesús Conill, Augusto Hortal, F. Gómez Camacho, Begoña Román Maestre, Pilar Fernández Beites, Lydia Feito, Juana Sánchez-Gey Venegas, María García Amilburu, Enrique Bonete, Domingo García-Marzá, Antonio González, Alejandro Llano, Sebastián Urbina, María Elósegui, Narciso Martínez Morán, Adela Cortina, Pablo López, Félix García Moriyón, Jorge Ayala, Carlos Ortiz de Landazuri, Vicent Martínez Guzmán, Juan José García Norro y otros.

Su lectura nos permite revivir una rica y animada experiencia de diálogo filosófico, lleno de confianza en las posibilidades de la inteligencia humana, y, a la vez, orientarnos sobre la solución de cuestiones que atañen a nuestra vida de cada día: a nuestra relación con las cosas y con los otros, a nuestro compromiso social o político.

Edita: Diálogo Filosófico y Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, 2004, 664 pp., 32 (IVA incluido). 25% de descuento para los suscriptores de Diálogo Filosófico.

Pedidos: Diálogo Filosófico, Apdo. 121, 28770 Colmenar Viejo (Madrid). Teléfono: 610 70 74 73. Fax: 91 846 29 73. E-Mail: dialfilo@ctv.es