

CONSEJO DE REDACCION

Lic. Luis Baliña, Arq. Alberto Bellucci, Lic. Ludovico Videla, Prof. Carola Blaquier, Mons. Juan Carlos Maccarone, Mons. Eugenio Guasta, P. Dr. José Rovai (Córdoba), P. Dr. Miguel Barriola (Córdoba), P. Dr. Alberto Espezel, Prof. Rafael Sassot, Prof. Rebeca Obligado, Prof. Lucía Piossek Prebisch (Tucumán), Dr. Jorge Saltor (Tucumán), Prof. Julia Alessi de Nicolini (Tucumán), P. Sergio Schmidt (Mendoza), Prof. Cristina Corti Maderna, Prof. Dr. Raúl Valdez, Carlos J. Guyot, P. Lucio Florio (La Plata).

Director y editor responsable: P. Dr. Alberto Espezel

Secretaria de redacción: Prof. Cristina Corti Maderna

COMMUNIO

*Los jóvenes y el sentido
de la vida* 3

Mariano Donadío 7
y Carlos Guyot

Martín Ricur 13

Marguerite Léna 23

Rafael E. Sassot 33

C. Hoevel 41

Ron Austin 51

Florian Pitschl 55

Thérèse de Lisieux 68

Virginia Azcu 69

Julia Alessi de Nicolini 81

Postales de jovenlandia

**La Iglesia joven
de Argentina**

Educación y Valores

Iuvat Vita!

Vale la pena vivir

**Educación y
contemplación**

Hollywood y los jóvenes

**"Si no os volveis como
los niños"**

Mon chant d'aujourd'hui

**Cuando el instante se
llama Jesús**

**La glorificación de la
Trinidad**

Educación y contemplación

*por C. Hoevel**

1. La educación activista

El postulado básico sobre el que hasta hoy parece asentarse la educación es que el estudiante debe abandonar su papel clásicamente receptivo y adoptar una posición enfáticamente activa. Ya no hay que escuchar con atención lo que dice el maestro, sino “interactuar” con él para ir alcanzando juntos el conocimiento.

Esta idea se aplica en la práctica de dos maneras diferentes de acuerdo a la orientación filosófica o personal del pedagogo. Si se trata de un maestro “humanista” o “romántico” (con esta última expresión lo caratula Edward Power en su libro “Philosophy of Education”) todo su esfuerzo estará dirigido a fomentar la “Creatividad” (la escribo con mayúscula porque hoy por hoy se trata de un valor pedagógico casi sagrado). Lo importante es ser creativo, demostrar una imaginación sin límites no sólo al redactar una composición literaria o al preparar un “collage”, sino también —¿por qué no?— hasta en la resolución de un ejercicio de matemática. El argumento central es que lo importante es desarrollar la personalidad del individuo, fomentar su capacidad de pensar y sentir por propia cuenta, ayudarlo a abandonar la actitud estática y dócil de aceptar las cosas tal como son, proponiéndole en cambio la idea de que la expresión de sus sentimientos tiene un papel fundamental en la transformación del mundo. El modelo que siguen estos maestros es el artista, quien, según ellos, representa el tipo humano más elevado ya que todas sus acciones brotan de la pura espontaneidad interior desafiando todos los convencionalismos y reglas sociales.

Por otro lado, encontramos el tipo de maestro que podíamos llamar “analítico” o “pragmático”. El también está enrolado con la pedagogía del alumno activo. Pero dada su formación más “científica” considera que la “creatividad” no es un objetivo lo suficientemente preciso ni realista como para ser tomado en

* Profesor de Filosofía

serio. La pedagogía es para él una verdadera ciencia y como tal debe corroborar permanentemente la corrección de sus procedimientos con resultados prácticos. Por esta razón, exigirá a sus estudiantes la demostración práctica de lo que han aprendido a través de un testeo preciso y perfectamente planificado. El buen estudiante no es el que "conoce muchas cosas", ni el que expresa su personalidad, sino el que "conoce muchas cosas", ni el que expresa su personalidad, sino el que responde hábil y eficazmente a un problema claramente delimitado. Con esto se logra un alumno activo en la medida en que es evaluado a través de una operación mensurable y no por la mera repetición memorística de contenidos que más tarde seguramente perderá para siempre. El ideal es en este caso el hombre de negocios que nunca está quieto y tiene sus reflejos bien despiertos para atrapar el mercado, o el científico investigador cuya habilidad no se muestra en "saber muchas cosas", sino en proponerse objetivos precisos y ser capaz de alcanzar resultados palpables que resulten útiles para los demás.

Es obvio que esta pedagogía del alumno activo no es nueva. Se remonta al *"Emile"* de Rousseau, verdadero panegírico del alumno "creativo", acompañado por la psicopedagogía de Piaget y a la célebre y en otra época revolucionaria obra de J. Dewey *"Democracy and Education"*. Durante las últimas tres o cuatro décadas, y en oposición a la también célebre "enseñanza enciclopédica", se han aplicado con gran entusiasmo y esperanza estas ideas en mayor o menor grado en todo el mundo. Sin embargo, los resultados de la "educación activa" no son precisamente los mejores. En todas partes existe un estado de verdadera perplejidad acerca de las soluciones que requiere la educación ya que aún los países que logran asignarle una excelente financiación han obtenido muy magros resultados. Es evidente que nadie quiere volver a la época del alumno-buzón en donde el maestro "depositaba" los conocimientos. Pero tampoco parece posible seguir aceptando con tanta ingenuidad doctrinas pedagógicas de dudosa fecundidad. Resulta necesario por lo tanto, ensayar una crítica que intente aclarar los errores inherentes a estas posturas pedagógicas.

2. La contemplación de la realidad

Existe la sensación de que si volvemos nuestra mirada hacia el pasado en busca de un modelo de educación que nos

ayude a solucionar la crisis actual, todo lo que vamos a encontrar es un viejo maestro autoritario que obligaba a golpes de regla a sus alumnos a tragarse gruesos volúmenes de una ciencia torpe e irreal. Ciertamente, no hallaremos ninguna otra cosa si nos limitamos a estudiar la épocas en que predominaba la pedagogía enciclopedista, ansiosa por difundir "las nuevas ideas" en las mentes "ingenuas" del pueblo. Pero ésta no es la tradición más antigua ni la más profunda de Occidente. Quizás allá lejos, en las raíces de nuestra civilización, podamos hallar algún buen consejo para nuestra situación.

Para la más antigua tradición occidental representada sobre todo por la "paideia" griega y la "humanitas" latina, el ideal del hombre educado no se alcanza más que con una simple actitud: la contemplación de la realidad. Al hablar de "contemplación de la realidad", nos referimos al concepto griego de "teoría" y al latino de "contemplatio". Ambos expresan la actitud del que conoce una cosa motivado exclusivamente por el interés que ésta le produce por sí misma. Es un conocer en el que se dedican todas las fuerzas del espíritu a tratar de percibir aquella realidad. Eso es tan así que en la contemplación se vive una especie de suspensión del tiempo. El que contempla, por ejemplo, el descenso abrupto de un río de montaña, no se interesa más que en admirar la fuerza y la transparencia del agua que corre entre las piedras. Toda su atención está absorbida por el río y, en ese momento, casi se podría decir que se olvida de todo lo demás. Pero si, en cambio, por algún azar, lo asalta la idea de que allí podría construirse un dique, en ese instante habría dejado de contemplar. Su mente estaría ahora más dispuesta a crear que a observar, a producir que a admirar.

La tradición greco-latina y cristiana reconoce la importancia de la actitud contemplativa y también de la práctica, pero sostiene una inequívoca subordinación de la segunda a la primera. Es proverbial la disposición de los pueblos vecinos al Mediterráneo a emplear mucho tiempo en la contemplación de las cosas en proporción al muy poco dedicado a la planificación y al trabajo. Esta disposición aunque hoy relegada a algunos reducidos ambientes casi siempre rurales, no expresa solamente una idiosincracia. Se trata sin duda de una convicción profunda acerca de la vida. Según esta convicción, lo primero es contemplar, es decir, poner atención a las cosas en sí mismas. Sólo después, y se podría decir, sólo mucho tiempo después, llega el momento de planificar y actuar.

A primera vista, esta exaltación de la contemplación parecería llevar al hombre a una actitud de pasividad frente a la realidad. Sin embargo, los antiguos valoraban mucho la contemplación porque se daban cuenta de que el que contempla con mucha atención la realidad, aunque parece no estar haciendo nada, está desarrollando en su interior una actividad oculta pero intensa, y de recepción, que le permitirá actuar en el futuro con una habilidad, una eficacia y, si se quiere, una creatividad incomparables.

3. El hombre de negocios, el científico y el artista: tributarios de la contemplación

Aunque los pedagogos activistas de hoy hablen de la educación del "niño empresario" (sic)¹, que debe ser estimulado desde temprana edad para "proponerse sus objetivos y encontrar los medios para cumplirlos", la experiencia nos dice que aún las habilidades más prácticas y técnicas requieren mucho tiempo dedicado exclusivamente a ver las cosas con atención y sin ningún plan u objetivo práctico a la vista. Tal fue aparentemente la "educación clásica" que recibieron muchos de los grandes hombres de negocios norteamericanos como Ford, Rockefeller o Thomas Alba Edison, quienes pasaron largos años de su vida en una actitud completamente "receptiva" de la realidad, lo que sin duda les permitió luego actuar tan eficazmente.

La primacía de la contemplación puede comprobarse a cada rato en el ejercicio de las distintas profesiones: sólo es capaz de actuar bien, quien antes ha visto bien. En las profesiones que exigen una gran pericia práctica se cumple especialmente este principio. El arqueólogo, por ejemplo, realiza una actividad extremadamente delicada y difícil. Son bien conocidas por todos las grandes aventuras corridas por arqueólogos famosos como Schliemann y Evans en Creta y Carter en Egipto. Pero poco se habla de los meses y a veces años de observación y estudio atento y "receptivo" que presuponen tales hazañas. El arqueólogo, dedicado a rescatar del pasado frágiles y valiosos objetos, sabe como pocos que un error en la acción resulta muchas veces irreparable. Pero sobretodo es consciente de que la eficacia de sus acciones está en directa proporción a la amplitud y profundidad

¹ Expresión del doctor E. De Vincenzi, presidente de la Asociación de Entidades Educativas Privadas. Argentina en La Prensa del 6/2/94.

de la contemplación de la realidad sobre la que le toca actuar. Cualquier precipitación "activista" en este sentido resulta algo verdaderamente fatal.

Si el ideal pedagógico es lograr una educación científica no hay más que leer las reflexiones de Albert Einstein acerca de la primacía absoluta de la contemplación:

"Allá fuera estaba ese gran mundo que existe independientemente de los hombres y que se alza ante nosotros como un enigma grande y eterno, pero que es accesible, en parte al menos, a la inspección y al pensamiento. Su contemplación hacía señas de liberación, y no tardé en advertir que más de uno a quien yo había llegado a estimar y admirar, había hallado libertad y seguridad interior a través de la devota dedicación a ella."²

Sin embargo, la objeción más fuerte a la antigua pedagogía de la contemplación parece provenir del campo de los que postulan al artista como modelo del hombre pleno. ¿No es acaso la creatividad artística la expresión de la libertad completa del sujeto frente a la realidad, la expansión absoluta de la personalidad? ¿No es su mayor virtud la frescura y la espontaneidad mucho más que el realismo? La acción propia del artista sería entonces crear, no contemplar.

Es cierto que lo primero que se pide del artista es sinceridad. Se trata de que lo que pinte, esculpa o componga sea verdaderamente expresivo. No se concibe el arte sin la subjetividad del artista presente en cada detalle de la obra. Si no es así se habla de un arte falso o vacío. Pero esta conclusión no nos lleva a afirmar que el arte esté divorciado de la contemplación o de la actitud receptiva frente a la realidad. Todo lo contrario. Justamente para lograr la mayor expresividad de lo que siente, el artista debe ante todo tener una actitud contemplativa.

Es fácil de ver que un cuento o un poema, más allá de lo que agregue el autor de su "propia cosecha", cuando son buenos, poseen una virtud fundamental que todas las personas aprecian. La virtud de un buen relato consiste en que el relator desaparezca y el objeto del relato pase al primer plano. El buen relator se limita a mostrar el objeto lo mejor posible, a no entorpecer su visión. Este objeto puede ser, ciertamente, sus propios sentimientos o vivencias. Pero aún si el artista trata de mostrar sus propios sentimientos, deberá tratar de mostrarlos lo más

² A. Einstein. "Notas Autobiográficas". Ed. Alianza Bs. As., 1981, pág. 11

“objetivamente” posible. Por esta razón son tediosos y afectados quienes anteponen su arte ocultando la realidad y sumamente apreciados, en cambio, quienes con su arte nos acercan aspectos de las cosas que no hemos logrado apreciar por nosotros mismos. Menéndez y Pelayo decía del artista que debía tener “aquel estilo que, como una caja de cristal, deja ver todo el contenido”.

Ahora bien, estas virtudes presuponen una previa contemplación de la realidad que se quiere expresar. Este principio se cumple aún cuando se trate de una obra de ficción o fantasía. Los verdaderos artistas de la fantasía reconocen que su arte proviene de una visión previa de la realidad: “la obra de arte —dice Ernesto Sábato— es un intento, acaso descabellado, de dar la infinita realidad entre los límites de un cuadro o de un libro”³. Un verdadero artista sabe bien que el poder de fascinación de su obra lo ha recogido de la realidad de las cosas. “En la penetración del mundo por este amplio sentido de la realidad —sostiene W. Jaeger— descansa la ilimitada fuerza de la epopeya homérica.”⁴ Aún la música, tantas veces considerada “independiente” de la realidad objetiva, es fruto de un previo conocimiento atento de las cosas. Para Aldous Huxley “la música está dotada de una especie de sentido cognoscitivo. Dice algo sobre la naturaleza del universo. Beethoven insistió mucho en esto, y existen declaraciones similares de casi todos los grandes compositores.”⁵

Por todas estas razones, aún teniendo el ideal artístico como modelo pedagógico, es imprescindible la formación de los estudiantes en una actitud primariamente contemplativa. Tal fue precisamente el modo en que se educaron los grandes artistas. En un interesantísimo estudio, Wilhelm Dithy demuestra como el arte incomparable de Shakespeare es el fruto de una contemplación atenta de la realidad: “Su conocimiento del mundo vegetal y animal ha sido corroborado por los investigadores especializados como algo asombrosamente preciso y extenso. Habla de los halcones y de la caza de cetrería como alguien que hubiese dedicado su vida a cazar (...) se revela como un observador tan profundo de las enfermedades mentales y de los estados de ánimo de estos enfermos, que algunos alienistas eminentes de nuestro tiempo han estudiado sus personajes como si se tratase de hechos revelados por la propia naturaleza. Su conoci-

³ E. Sábato. “Sobre héroes y tumbas”. Ed. Planeta, Barcelona, 1974, pág. 159.

⁴ W. Jaeger, “Paideia”. Ed. Fondo de Cultura Económica. México. 1985, pág. 61.

⁵ Aldous Huxley. “La situación humana”. Ed. Sudamericana. Bs. As. 1977.

miento de los casos y los actos jurídicos es tan preciso, que ciertos juristas ingleses sólo pueden explicárselo por la hipótesis de que hubiese trabajado por algún tiempo como aprendiz de un bufete de abogado... Y la extensión y la profundidad de sus pinturas de caracteres representan para nosotros el límite máximo de las dotes poéticas." Pero lo más interesante es la causa de este poder artístico: "Para que semejantes efectos se produzcan ha de existir como causa no sólo una fuerza suprema de percepción y de retención, sino que, además, debemos representarnos el genio que produce tales resultados entregado por entero a los hechos, percibiendo, observando, olvidándose totalmente de su yo, convirtiéndose en aquello que capta... Shakespeare no vivía en él mismo, sino en lo que, desde fuera, actuaba sobre él. Era todo él un gran ojo espiritual."⁶

4. El papel de la contemplación en la formación del carácter y el crecimiento en la fe.

Simone Weil ha escrito las siguientes palabras que, como siempre en ella, tienen un sabor a enigma: "La clave de una concepción cristiana de los estudios, es que la esencia de la plegaria es la atención... De la calidad de la atención depende en gran parte la calidad de la plegaria. La efusividad del corazón no puede suplirla... Los ejercicios escolares desarrollan, por supuesto, una parte menos elevada de la atención. No obstante, son plenamente eficaces para acrecentar el poder de atención que estará disponible en el momento de la plegaria... Aunque hoy aparentemente se lo ignora, la formación de la facultad de la atención es el verdadero fin y casi el único interés de los estudios..."⁷

Contra estas expresiones se estrellan las pedagogías activistas con intenciones evangelizadoras. La educación cristiana no puede ser otra cosa que la formación para el encuentro de cada persona con Dios. Este encuentro suele no tener lugar, pero no precisamente por un olvido de parte de Dios. El no falta nunca a esta cita. Es el alma humana la que está "obstruida" por su propio "hacer", sin lugar para ningún encuentro. Cristo hace un llamado expreso a la contemplación en todas sus formas como camino para la vida eterna. La vida eterna misma, la feli-

⁶ W. Dilthey. "Vida y Poesía". Fondo de Cultura Económica. México, 1945, págs. 163/164.

⁷ Simone Weil. "Espera de Dios". Ed. Sudamericana. Bs. As. 1955. pág. 63.

ciudad del Cielo a la que nos llama, es ante todo una vida de contemplación: ver a Dios cara a cara.” Y la vida eterna es: que te conozcan a Tí, sólo Dios verdadero, y a Jesucristo Enviado tuyo.”⁸

Siguiendo estos consejos toda la espiritualidad cristiana se ha centrado siempre, más allá de las distintas formas particulares, en la contemplación de la figura del Señor. El crecimiento en la fe, es por tanto, un crecimiento en la contemplación.

¿Cómo entonces puede insistirse todavía en basar la educación cristiana en una pedagogía activista? Esto mismo cuestiona ya en el siglo pasado el Cardenal Newman a los activistas de su tiempo: “De este modo la religión se hace consistir en contemplarnos a nosotros mismos en vez de contemplar a Cristo... decirles que se aseguren de estar viendo a Cristo, en vez de mostrarles a Cristo para que puedan verlo... De este modo, lo que llaman fe y el ensimismamiento espiritual se convierten e impiden ver a Jesucristo... La verdadera fe es incolora, por decirlo así, como el aire y el agua; medio transparente a través del cual el alma ve a Cristo... Antiguamente la oración no era una manera de ocuparse el hombre de sí. En el Evangelio, en el Credo, en los sacramentos, se veía a Cristo.”⁹

¿Qué hay entonces de la educación moral, de la caridad como virtud máxima? ¿No implican una acción? Ciertamente. Sin embargo, también la vida moral brota de la contemplación. “Ubi amor, ibi oculus”. “Dónde está el amor, allí está el ojo”, dice Santo Tomás de Aquino. La educación en el amor y en el servicio al prójimo se basa ante todo en enseñar a contemplar al necesitado, a prestarle atención. El activismo actual, obsesionado por resultados prácticos, muchas veces “sigue de largo” ante el prójimo como el levita y el sacerdote de la parábola. Esto lo ilustra perfectamente también Simon Weil: “No sólo el amor a Dios tiene por substancia la atención. El amor al prójimo, amor que, como sabemos, es el mismo amor, está hecho de la misma substancia. Los desgraciados no necesitan otra cosa en este mundo que hombres capaces de prestarles atención. La capacidad de prestar atención a un desgraciado es algo muy raro, muy difícil, casi un milagro. Casi todos los que creen tener esta capacidad no la tienen. El ardor, el impulso del corazón, la piedad, no bas-

⁸ Jn. XVII, 3.

⁹ J. H. C. Newman. “Lectures on Justification. Citado por el P. Cavaller en “Newmaniana”. No 8. Julio 1993, pág. 6.

tan. La plenitud del amor al prójimo es sencillamente ser capaz de preguntarle: "¿Cuál es tu tormento?" ...Para ello es suficiente, pero indispensable, saber dirigirle cierta mirada."¹⁰.

5. Contemplación y actividad

Todo lo que hemos afirmado hasta ahora no deja de lado ninguno de los verdaderos progresos introducidos por la moderna pedagogía. Sus principales inspiradores han querido corregir algunos viejos errores, señalando que el agente principal de la educación es el alumno mismo. Aunque no siempre sean conscientes de esto, los pedagogos contemporáneos han regresado así a la más antigua tradición que se remonta a Platón y a San Agustín. Para estos últimos, una persona llega a tener un verdadero conocimiento sólo si ha llegado hasta él por sí misma. Esto significa que el acto de conocer es experimentado como un acto personal, en el cual quien conoce participa con todo su ser. Todo lo que es recibido como mera información, en cambio, queda adosado por un tiempo a la memoria, pero al fin se pierde porque no ha penetrado en el interior del sujeto: no ha sido verdaderamente conocido. Esto se debe a que conocer es un acto de unión íntima en el cual quien conoce se siente identificado, "interpretado" por lo conocido. Por eso los antiguos decían que lo semejante conoce a lo semejante o que conocer es, a fin de cuentas, recordar. Con esto querían decir que el verdadero conocimiento se da sólo cuando lo conocido ha sido hasta tal punto asimilado que no nos resulta algo ajeno y tenemos la sensación "de haberlo visto antes en otra parte" o de "haberlo pensado siempre así pero sin darnos cuenta", etc.

Sin embargo, esta "identificación" con lo conocido no significa en modo alguno suprimir las diferencias. Conocer es también reconocer que el otro es algo distinto. De otro modo se haría violencia al objeto reduciéndolo a las propias categorías subjetivas o simplemente se lo estaría dejando de lado.

Este equilibrio entre identidad y diferencia, entre actividad y pasividad, sólo se da en la contemplación.

La moderna pedagogía tiene razón al criticar la pedagogía pasiva en la que el sujeto almacenaba en su memoria informaciones muertas que no significaban nada para su vitalidad espiritual. Allí no había en realidad verdadero conocimiento y tam-

¹⁰ Simone Weil. P. cit., pág. 71.

poco, por tanto, educación. Pero este error no justificaba el tratar de remediarlo con el error opuesto. Y sin embargo esto ocurrió al propagarse la primacía absoluta de la acción en la que el alumno no sólo debía reemplazar al maestro, sino también seleccionar y criticar de antemano los conocimientos o incluso "aprender haciendo", experimentando de acuerdo a sus intereses. Con este criterio, la actividad del alumno se convirtió en un verdadero obstáculo que lo volvió completamente impermeable a todo lo que no era "él mismo". Conocer resultó así para el alumno una empresa tan difícil como sería la de intentar dialogar con alguien pero hablando uno mismo todo el tiempo sin escuchar nunca.

Contemplar es ciertamente recibir. Nadie puede pretender educarse si no recibe. Esto sería tan necio como procurar alimentarse sin comida. Pero la contemplación no es una recepción pasiva sino activa. No obstante, la actividad de la contemplación tiene tanto de intensa como de secreta e inobservable. En otras palabras, la actividad interior de la contemplación exige de una persona una dosis tan grande de energías físicas y espirituales, que no permite en su momento más intenso la realización de ninguna actividad exterior. Incluso la misma inteligencia deja de razonar y concentra todo su poder en la captación receptiva del objeto. Las experiencias que cualquiera pueda tener frente a un paisaje, en el encuentro con una persona, leyendo alguna novela atrapante o en la oración misma, son ciertamente pruebas válidas de esto. En esos momentos no hacemos más que ver y no atinamos a hacer otra cosa, incluso por un lapso más o menos largo de tiempo. Y, sin embargo, no por ello sentimos no haber estado haciendo nada. Por el contrario, conservamos un recuerdo indeleble de esos momentos y los consideramos, con todo derecho, como verdaderos tesoros personales. No son otros, sino estos de contemplación, los momentos que forjan la verdadera educación de una persona.