

PRÓLOGO

Es un honor y una alegría presentar este trabajo del profesor Mauricio Biccoca por varias razones. La primera es que me permite expresar mi gratitud a su persona por la cordialidad con la que me ha tratado desde que nos conocemos, y la atención que me ha prestado, tan inmerecida. La segunda, porque evoca la figura de mi querido maestro, D. Antonio Millán-Puelles, a quien tuve la fortuna de conocer y tratar largamente hasta su fallecimiento en el año 2005, y de quien puedo decir que aprendí lo que de Filosofía sé. Y la tercera porque me permite rendir homenaje también a la egregia figura intelectual de Tomás de Aquino, auténtico maestro de sabiduría cristiana, a quien dediqué mis primeros intereses en el estudio de la Filosofía cuando redactaba la tesis doctoral.

En un excelente libro que acaba de reeditar Ediciones Encuentro, Christopher Derrick afirma lo siguiente: «Ante todo Santo Tomás es el más eminente filósofo del sentido común. Todos los demás grandes filósofos, al menos a partir de Descartes, han comenzado por pedirnos que creamos en algo que (a juzgar por las apariencias) es ridículo; tal como que la materia no existe o que no existe nada más que la materia, o que no se puede conocer nada fuera de uno mismo o, incluso, que el hombre no dispone de libre albedrío. Desde puntos de partida así, avanzan luego diciendo varias cosas muy inteligentes. Sin embargo, cierto aire irreal, dulcemente lunático, invade todo lo que dicen. Santo Tomás, al menos, tiene los pies sobre el sano y democrático terreno del sentido común, sobre el principio, si se quiere, de que la luz verdadera ilumina a *todo* hombre que nace en este mundo y no sólo a los pocos inteligentes.

Existen, sí, las ilusiones ópticas; ustedes y yo podemos ser engañados, podemos cometer errores. Sin embargo, Santo Tomás tiene una fe tranquilizante en que el mundo está realmente ahí y que es, más o menos, como lo vemos; que podemos afirmar cosas verdaderas a su respecto, sacar conclusiones y alcanzar certidumbres de manera segura. No es un autor de lectura particularmente fácil. Pero, a pesar de eso, cuando retomamos sus escritos después de bucear en la mayor parte de la filosofía postcartesiana, es como reencontrar a la raza humana; es como despertarse de una pesadilla»¹.

Traigo esta larga cita porque reproduce fielmente la impresión que siempre me ha producido la lectura de Millán-Puelles: un realismo de amplio espectro, no ingenuo ni dogmático, de gran envergadura y exigencia intelectual, pero arraigado ante todo en la noticia precientífica que el trato con la realidad suministra. La referencia a ella constituye un criterio seguro de prueba, un elemento de contraste para toda teoría filosófica. Sólo con sentido común no puede hacerse Filosofía, pero en contra de él es imposible hacerla con cordura. Con lacónica exactitud alguna vez se refirió al trabajo filosófico como una tarea consistente en «elevar a sabido lo consabido». Hace no mucho encontré la misma idea expresada en una afortunada fórmula: «El papel de la Filosofía consiste en defender lo que la verdulera ya sabía desde siempre contra las asechanzas de una sofística gigantesca»².

A mi juicio, una de las tareas más urgentes en el gremio pedagógico es recuperar el sentido común, olvidado desde hace tiempo en buena parte de la literatura y del discurso de las llamadas ciencias de la educación³. Las refor-

1. DERRICK, Ch. (2011) (3.^a ed.) *Huid del escepticismo*, Madrid, Encuentro, pp. 158-159.

2. SPAEMANN, R. (1974) «Philosophie als institutionalisierte Naivität», *Philosophisches Jahrbuch*, Band 81, p. 142. De manera algo más académica, aunque desde un ángulo distinto, Hans Blumenberg expresa la misma idea: «Las ciencias pueden permitirse dar a conocer de vez en cuando cosas sorprendentes. Incluso no deben evitar presentarse de esta manera, en aras de su credibilidad y su pretensión de apoyo. En cambio, la filosofía no tiene esa prerrogativa, o bien esa carga. Por el contrario, nadie puede sorprenderse al escuchar lo que la filosofía tiene que decir. Su *impacto* ha de ser la suave indulgencia con quien está diciendo lo que cada uno podría haber dicho, incluso la indulgencia con uno mismo por no haber reparado en aquello que con una mirada más atenta podríamos haber visto» (*Wirklichkeiten, in denen wir leben*, Stuttgart, Reclam, 1981, p. 17).

3. Algunas contribuciones interesantes a esta empresa de recuperación pueden verse en RUIZ PAZ, M. (2003) *La secta pedagógica*, Madrid, Unisón; ORRICO, J. (2005) *La enseñanza destruida*, Madrid, Huerga y Fierro; ENKVIST, I. (2006) *Repensar la educación*, Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias. Muy modestamente he intentado aportar algo a esa tarea en un trabajo reciente (2009) *El balcón de Sócrates*, Madrid, Rialp.

mas legales que aplican la «nueva pedagogía» están diseñadas por ingenieros sociales que piensan en clave de cambio social, de enfoques *de género* y cosas así, pero que raramente discurren pensando en ayudar a los niños y jóvenes a crecer como personas. Sorprende que muchas de ellas han salido adelante de espaldas a la realidad escolar, a menudo incluso en contra del criterio de quienes están más directamente empeñados en la educación entendida como ayuda al desarrollo de las personas, de cada persona: los padres y los maestros.

Por ejemplo, es un hecho patente e innegable que para quienes han diseñado el sistema educativo en España resulta incompatible ser una persona inteligente y culta —en el más alto sentido de la expresión— con tener eso que llaman «valores». Las personas cultas suelen ser arrogantes e indóciles, piensan los que han perpetrado el gran atraco a la escuela española. Según ellos, la finalidad del sistema escolar no es que los niños y jóvenes desarrollen todo lo posible sus capacidades intelectuales, sino lograr que sean buenos chicos. Ahora bien, para alcanzar este objetivo es menester que la gente sea un poco «cortita». Obviamente no se dice así, pero sin este planteamiento de fondo resulta incomprensible lo que se ha hecho con el sistema escolar en mi país en los últimos decenios. No me refiero sólo a las últimas leyes, sino también a las penúltimas y antepenúltimas, que han acabado convirtiendo la escuela en un espacio lúdico de mero entretenimiento o de libre comunicación de existencias, en el que lo que realmente importa es que los niños y jóvenes expresen sin inhibición lo que «sienten». Lo que saben cada vez es más secundario. El énfasis en lo académico va perdiendo progresivamente fuerza y presencia a favor de la empatía y las buenas vibraciones.

Por su lado, el enfoque constructivista de las modernas teorías del aprendizaje, que constituye el referente pedagógico fundamental de muchas de esas reformas del sistema escolar, ha terminado por relegar a los maestros al papel de comparsas en un «proceso» que les deja prácticamente fuera, pues lo que ellos saben resulta muy poco «significativo» para los alumnos. Más que de enseñar, se trata de que los jóvenes «construyan» conocimiento, modelen la realidad que realmente es significativa para ellos. Los talleres van sustituyendo poco a poco a las aulas, y los profesores han de dedicarse a la tarea de suministrar las fuentes donde cada uno encuentre los materiales de construcción adecuados, y a catalizar la interacción de cada niño con su entorno. En fin, un conjunto de majaderías presentadas de forma sugestiva y armadas con una cierta apariencia psicológica ha invadido el discurso pedagógico con una

verborrea vacía y repetitiva. Es tan omnipresente la logomaquia que amenaza seriamente las bases mismas del sentido común.

La esperanza estriba en que el «sistema educativo» no educa; quienes educan son los padres y profesionales, que trabajan anteponiendo otras claves. Normalmente ellos sí piensan en sus hijos y alumnos con nombres concretos, y piensan en ellos en primer término, en cómo ayudarles a crecer. Hay muchas personas que aún saben cómo ejercer su oficio, aunque tengan que sortear las trabas de leyes y normativas descerebradas. Pese a todo, nunca falta este motivo de aliento.

Es sabido que los intereses intelectuales de Millán-Puelles se han centrado sobre todo en asuntos filosóficos de índole más especulativa. Pero de los años en que enseñó Filosofía de la Educación en la Universidad Complutense –fue titular de la primera cátedra de esa materia en España–, además de otros escritos menores conservamos una obra magna: *La formación de la personalidad humana*. Con trazo fino, el Dr. Bicocca nos ayuda a penetrar en este libro, que a su vez reflexiona sobre las nociones tomistas de educación como «conducción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es la virtud», y de formación como «acceso a una forma superior de existencia». Es difícil encontrar expresiones que con más exactitud recojan la índole esencial de lo educativo de una forma completa y lo que quizá de manera informe se encuentra en la conciencia profunda de quienes ejercen este oficio de ayudar a crecer.

Mauricio Bicocca explica y estructura los elementos principales del texto de Millán-Puelles, rescatando las categorías básicas en las que se mueve lo que en el fondo saben quienes se empeñan en la tarea de educar, aunque en el imaginario colectivo hoy estén en riesgo de caer en el olvido por virtud de una gigantesca sofística. Sin ninguna pretensión de exhaustividad, tan sólo destacaré aquí algunas de esas categorías.

Una de ellas es sin duda la noción de hábito, marginada en el discurso pedagógico desde hace mucho tiempo, pero que cualquier profesional con algo de oficio sabe que está en la base del trabajo de educar. Alentar hábitos intelectuales y morales –no destrezas, competencias o estrategias, sino hábitos– constituye lo esencial de su tarea.

Otra categoría importante es la relativa a los fines de la educación. Hace más de medio siglo ya denunciaba Jacques Maritain la incongruencia consistente en dedicar una atención monográfica y exhaustiva a los medios educati-

vos al tiempo que se ignora en último término *para qué* lo son. En su excelente trabajo titulado *La educación en la encrucijada*⁴, Maritain pone de relieve que el cultivo de los medios y métodos en el que la pedagogía contemporánea se halla inmersa, a menudo le hace perder de vista, paradójicamente, la consideración sobre a qué fines han de servir esos medios y, por ello mismo, en la medida en que ese cultivo técnico o tecnológico está ayuno de reflexión filosófica y antropológica, pierde su misma eficacia práctica. Contamos sin duda con medios mucho más sofisticados que los antiguos maestros, pero quizá ellos tenían más claro lo que buscaban que tantos expertos tecnólogos y didactas, que parece que trabajan para amaestrar más que para educar.

Hoy es frecuente que muchos educadores tengan la sensación de no entender bien el fondo de lo que hacen, la fibra profunda de su tarea. Aunque hayan tenido una preparación técnica exhaustiva, se debaten en un mar de dudas a la hora de afrontar las responsabilidades propias de su trabajo. Conocen bien los protocolos de actuación-tipo y la medida relativa de su eficacia, pero en último término, a la hora de la verdad, no saben bien *qué hacer*, aquí y ahora, y sobre todo *por qué* y *para qué*. Esta perplejidad les lleva a veces a permanecer irresolutos, delegando su responsabilidad en la racionalidad instrumental de un «proceso» en el que poco o ningún peso tiene la libertad de las personas. Es frecuente que muchos experimenten desaliento a la hora de exigir esfuerzos a las personas que les han sido encomendadas, algo, por cierto, que constituye otra de esas categorías fundamentales en las que se mueve el sentido común pedagógico y que la literatura «científica» desde hace mucho tiempo margina.

Muchos han olvidado algo elemental: que las personas crecen como personas en la medida en que tratan de superarse a sí mismas, lo cual no puede hacerse sin esfuerzo ni algo de abnegación, dejándose llevar por la inercia. El miedo a que la tensión interior que todo esfuerzo intelectual o moral lleva consigo descargue en formas negativas, o al sentimiento de fracaso que puede derivarse de no alcanzar el objetivo propuesto, representa hoy para no pocos educadores un factor que les dificulta asumir el aspecto principal de su encargo. Para un sector muy amplio de población joven del llamado primer mundo, se hace difícil el acceso a uno de los aprendizajes humanos más arduos, a la vez que necesarios para la vida: la tolerancia al fracaso.

4. Madrid, Palabra, 2008.

Como éstos, son muchos otros los elementos de lo educativo que el análisis del profesor Mauricio Bicca pone de manifiesto a través del pensamiento de Antonio Millán-Puelles, y que me parece digno de todo elogio tratar de rescatar para el discurso educativo. Confío que a muchos les haga pensar a fondo la educación en una clave humana y humanística –esencialmente comprometida con el valor de la teoría– que cada vez más urge enfatizar.

JOSÉ MARÍA BARRIO MAESTRE
Universidad Complutense de Madrid
Julio del 2011