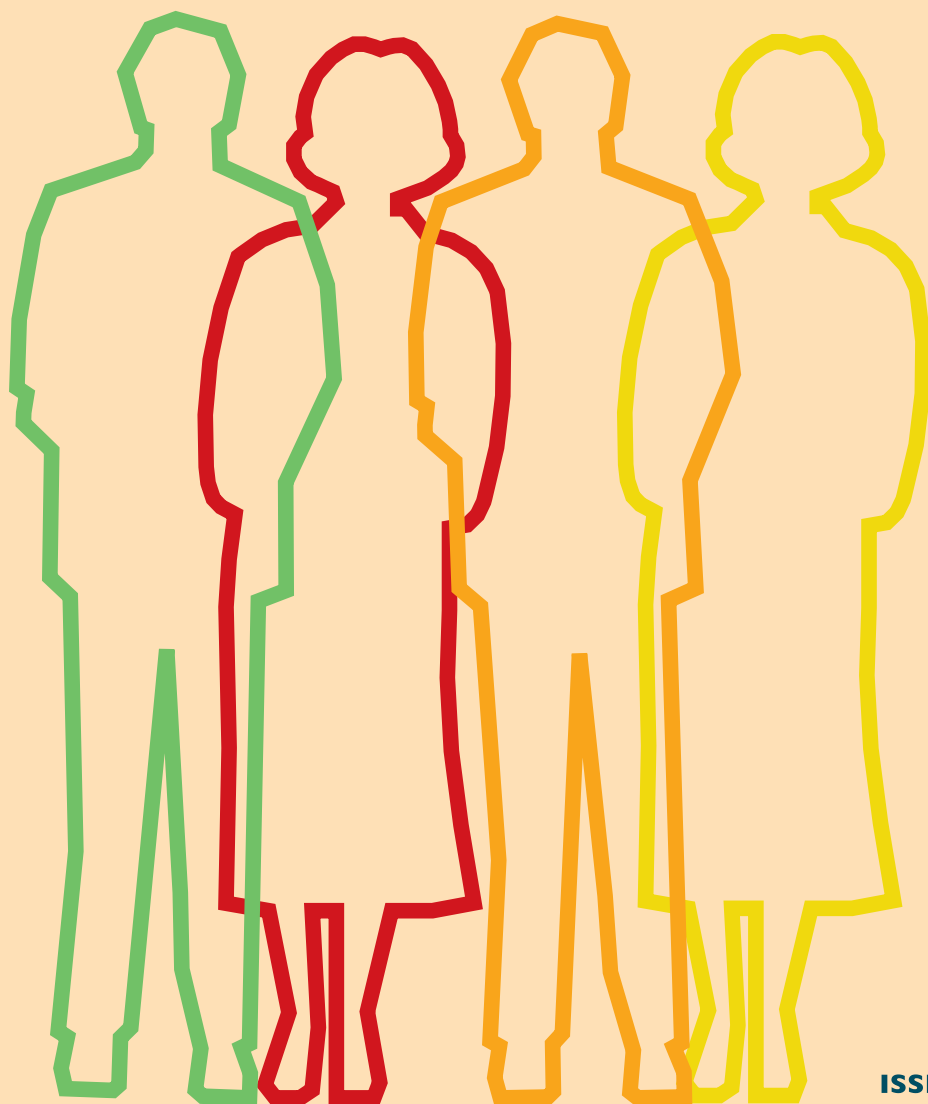


octubre - diciembre 2008 - número 252 - volumen 63

Revista de Fomento Social



ISSN 0015 6043

Revista de Fomento Social

RFS

La *Revista de Fomento Social* se preocupa por abordar los temas relacionados con las ciencias sociales, en concreto de la economía, de la empresa, de la sociología, de la política y del derecho, con una especial atención a la dimensión ética implícita en todos ellos.

La *Revista de Fomento Social* se publica en ETEA. Por eso es vehículo habitual de expresión de los miembros de esta institución. Además, al ser ETEA una institución universitaria de la Compañía de Jesús, la *Revista de Fomento Social* pretende iluminar desde una óptica cristiana los problemas de nuestro tiempo.

Director

José Juan Romero Rodríguez SJ

Secretaría

Pilar Tirado Valencia

Consejo de Redacción

Ildelfonso Camacho Laraña SJ

Adela Cortina Orts (Universidad de Valencia)

Julio Jiménez Escobar

José M^o Margenat Peralta SJ

Alfonso Carlos Morales Gutiérrez

Eduardo Moyano Estrada (IESA-CSIC)

Antonio Porras Nadales (Universidad de Sevilla)

Adolfo Rodero Franganillo

José Juan Romero Rodríguez SJ

Juan Antonio Senent de Frutos (Universidad de Sevilla)

José Sols Lucia (Universidad Ramon Llull de Barcelona)

Pilar Tirado Valencia

José Luis Trechera Herreros

Rafael Yuste Moyano SJ

Colaboradores

Luis Amador Hidalgo

M^o Carmen López Martín

Esther Menor Campos

Manuel Paniagua Zurera

Gabriel Pérez Alcalá

Patricia Sneesby

Maureen Sullivan

Administración y Suscripciones

José Almendros Márquez

Correo electrónico: jalmend@etea.com

Administración de la página web

Francisco Cortés Martínez

Correo electrónico: fcortes@etea.com

— La Revista no se identifica necesariamente con las opiniones expresadas por los autores.



Publicación trimestral
de Ciencias Sociales

EDICIÓN, REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN INSA-ETEA

Escritor Castilla Aguayo, 4
14004-CÓRDOBA
Telf.: 957 22 21 00
Fax: 957 22 21 82
www.etea.com

www.revistadefomentosocial.es

PRECIOS DE SUSCRIPCIÓN PARA 2008

ESPAÑA

36 € (IVA incluido)

EUROPA

75 €

RESTO DEL MUNDO

85 €

NÚMERO SUELTO

9 € (IVA incluido)

ISSN:

0015-6043

DEPÓSITO LEGAL:

N-1.437-1958

IMPRIME:

Gráficas Cañete, S.L.
Polígono Industrial Quebracastillas
Avda. de Alemania, 7
Telf./Fax: 957 67 09 66
14850 Baena (Córdoba)
graficascanete@graficascanete.es

Revista de Fomento Social

**Número monográfico:
El binomio identidad y misión ante los desafíos universitarios**

ÍNDICE

■ Estadísticas de artículos recibidos durante el año 2008	588
■ Relación de evaluadores externos del año 2008	588
■ Nota sobre nuevo director y nuevos consejeros	588

RESÚMENES / ABSTRACTS 589

■ CONSEJO DE REDACCIÓN: <i>Nota introductoria</i>	597
■ Melecio AGÚNDEZ AGÚNDEZ SJ: <i>Contexto y contenido del presente número</i>	599
■ Melecio AGÚNDEZ AGÚNDEZ SJ: <i>El paradigma universitario Ledesma–Kolvenbach</i>	603
■ Augusto HORTAL ALONSO SJ: <i>UTILITAS: la dimensión práctica de la formación universitaria</i>	633
■ José M ^a MARGENAT PERALTA SJ: <i>IUSTITIA: educar para una ciudadanía responsable</i>	651
■ Albert FLORENSA GIMÉNEZ: <i>HUMANITAS: la persona en el centro del proceso de formación</i>	671
■ Xabier ETXEBERRIA MAULEÓN: <i>FIDES-I: cultivar la dimensión trascendente</i>	691
■ Josep MIRALLES MASSANÉS SJ: <i>FIDES-II: creyentes y no creyentes compartiendo una misma misión</i>	715

DOCUMENTO 741

■ UNIJES (2007), <i>Orientaciones i+m. Ante los nuevos desafíos universitarios</i> (documento marco)	741
--	-----

BIBLIOGRAFÍA 763

■ <i>Recensión</i>	763
KOLVENBACH, P.–H., <i>Discursos universitarios</i> (JOSÉ JUAN ROMERO RODRIGUEZ)	763

ÍNDICE GENERAL VOLUMEN 63 767

Estadística de los artículos recibidos en la *Revista de Fomento Social* durante el año 2008

ARTÍCULOS RECIBIDOS

Originales recibidos	34
Procedentes de España	26
Procedentes de otros países	8
Originales aceptados sin modificaciones.....	2
Originales aceptados con modificaciones	23
Originales rechazados	9

Relación de evaluadores externos 2008, volumen 63

Francisco ALEMÁN PÁEZ	Horacio MOLINA SÁNCHEZ
Luis AMADOR HIDALGO	M ^o José MONTERO SIMÓ
Rafael ARAQUE PADILLA	Antonia MORIANA
Juan Manuel ARJONA FUENTES	GONZÁLEZ-AURIOLES
Araceli de los RÍOS BERGILLOS	Fernando MOTAS PÉREZ
M ^o Mar DELGADO SERRANO	Pilar NÚÑEZ-CORTÉS CONTRERAS
Luis ESPINA CEPEDA	Manuel PANIAGUA ZURERA
Juan Antonio ESTRADA DÍAZ	Gabriel PÉREZ ALCALÁ
José Luis FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ	Pedro Pablo PÉREZ HERNÁNDEZ
Luis FERNÁNDEZ PORTILLO	Emiliano POZUELO DE GRACIA
Juan I. FONT GALÁN	José Rafael RICH RUIZ
Antonio GARCÍA LIZANA	Guillermo RODRÍGUEZ-IZQUIERDO
Vicente GONZÁLEZ CANO	GAVALA
Raúl GONZÁLEZ FABRE	Mercedes RUIZ LOZANO
M ^o Carmen LÓPEZ MARTÍN	Francis SANTOS CARRILLO
José M ^o VACA NIETO	Alfred VERNIS DOMÈNECH
Josep F. MARIA SERRANO	Jesús M. ZAGLUL CRIADO
Julio L. MARTÍNEZ MARTÍNEZ	

Nuevo director y nuevos consejeros

A partir de enero de 2009, por decisión de la dirección de ETEA, oído el Consejo de Redacción, asume la dirección de la revista José M^o Margenat Peralta SJ, miembro de dicho Consejo de Redacción. Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a José J. Romero Rodríguez SJ, quien asumió la dirección durante los últimos ocho años; seguiremos contando con su apreciada colaboración como miembro del Consejo.

Además se incorporan como nuevos miembros del consejo de redacción M^o Carmen López Martín y Rafael Araque Padilla, profesores de ETEA. Causan baja en el mismo los profesores José Luis Trechera Herreros y Rafael Yuste Moyano. También a estos últimos agradecemos su colaboración con la revista a lo largo de los últimos años.

RESÚMENES / ABSTRACTS

Melecio Agúndez Agúndez SJ**El paradigma universitario Ledesma–Kolvenbach**

En este primer artículo, que constituye una síntesis de todo el número, se describe brevemente el modelo universitario bautizado por el autor como “paradigma Ledesma – Kolvenbach”. En la ponencia correspondiente, se trataba de abrir el panorama y de marcar el itinerario de lo que luego serían las jornadas. El i+m del título hace referencia a “identidad y misión”. Por su parte, Ledesma fue un ilustre teólogo y pedagogo responsable en no pequeña parte de la *Ratio Studiorum* (ideario educativo jesuita que data del s. XVI): él es quien acuña la estructura cuatridimensional del modelo. En cuanto a Kolvenbach, el superior general dimisionario de la Compañía de Jesús, es el que ha dado al modelo carta de naturaleza en sus últimos discursos universitarios, habiendo acuñado la terminología latina del paradigma. Se describen las características y principales implicaciones de las cuatro dimensiones del Modelo –las cuatro finalidades de la universidad jesuita–

The Ledesma–Kolvenbach University Paradigm

This first article, which synthesises the whole issue, briefly describes the university model which its author baptizes as the “Ledesma – Kolvenbach paradigm”. The corresponding presentation was a means of approaching the panorama and setting the pace of the later seminars. The i+m in the title refers to “identity and mission”. Ledesma himself was a well known theologian and teacher who played a considerable role in the *Ratio Studiorum* (“The Official Plan for Jesuit Education” dated in the sixteenth century); he is the one who structured the four dimensional framework of the model.) Kolvenbach, the resigning Jesuit superior general, gave the model its widely accepted form in his last university lectures, where he coined the latin terminology of the paradigm. The characteristics and principal implications of the four dimensions of the Model are described – the four final aims of the Jesuit university—that is: the practical dimension (*utilitas*), the social dimension (*iustitia*), the humanist

a saber: dimensión práctica (*utilitas*); dimensión social (*iustitia*); dimensión humanista (*humanitas*) y dimensión religiosa (*fides*). La mayor parte del estudio está consagrado al “para qué” de este modelo. En una breve segunda parte se apuntan algunas sugerencias acerca de la aplicación del modelo, es decir, los “cómo”.

dimension (*humanitas*) and the religious dimension (*fides*). Most of the study is dedicated to “the reason behind” this study. The very short second part of the study makes several suggestions for the application of this model and is therefore about the “how”.

Augusto Hortal Alonso SJ

Utilitas: la dimensión práctica de la formación universitaria

Este artículo reflexiona sobre la *utilitas*, la primera y aparentemente obvia dimensión del paradigma Ledesma-Kolvenbach. Se supone que los centros universitarios jesuitas forman para un ejercicio profesional competente, “útil”. El texto llama la atención sobre el peligro de confundir la utilidad con el utilitarismo. Ignacio de Loyola lo expresaría como preparar para “ayudar”. Evitando el doble escollo del mero saber teórico pero también del puro pragmatismo, una formación “útil” conducirá a una buena práctica profesional, definida como “un conjunto de actuaciones basadas en un cuerpo sistemático de conocimientos, habilidades y destrezas relevantes para resolver determinado tipo de problemas y proporcionar determinado tipo de bienes y servicios”. En el último apartado el autor llama la atención sobre las resistencias y dificultades que el sentido práctico de la

Utilitas: the practical dimension of University education

This article shares some reflections on the *utilitas*, the first and apparently obvious dimension of the Ledesma-Kolvenbach paradigm. The Jesuit university centres are meant to train for competent “useful” professional performance. The text calls attention to the danger of confusing usefulness with utility. Ignatius of Loyola would express it as preparation to be able to help. Avoiding the two edged sword of mere theoretical knowledge but also of pure pragmatism, a “useful formation” would lead to good professional practice defined as “a set of actions based on a systematic body of knowledge, abilities and skills relevant to resolving certain types of problems and providing certain types of goods and services”. In this last section the author emphasizes the resistance and difficulties that a practical sense of formation could encounter in the daily task of teaching and research.

formación puede encontrar en la tarea diaria de la docencia y la investigación. Concluye afirmando la necesidad de que esta dimensión práctica (*utilitas*) esté al servicio de las otras tres que se explicitan en los artículos siguientes: sólo tiene sentido en relación a aquellos fines y bienes a los que sirve.

José M. Margenat Peralta SJ

***Iustitia*: educar para una ciudadanía responsable**

Esta ponencia analiza cómo se puede integrar la dimensión *Iustitia* en las instituciones universitarias jesuitas. Para orientar la búsqueda, el texto se articula en una serie de afirmaciones y aclaraciones; entre otras: el propio concepto de justicia que se utiliza; el perfil del alumno que se pretende formar; la emergencia del sujeto en un nuevo paradigma social; la atención a la educación cívica y política y a la formación para la responsabilidad política; la necesidad de desencadenar mecanismos de imaginación social y de llenar la dimensión "*Iustitia*" de razón cordial; la consideración de la dimensión temporal y de la inevitable gradualidad en las concreciones políticas.

Para finalizar, el autor destaca cinco rasgos que deberían orientar la praxis educativa en un centro universitario jesuita: la perspectiva de la mundialización; el ejercicio de la cooperación

He concludes highlighting the need for this practical dimension (*utilitas*) to be at the service of the other three mentioned in the following articles: it only makes sense within the framework of those ends and areas it serves.

***Iustitia*: educating for responsible citizenship**

This lecture analyses how the dimension of *Iustitia* can be integrated into Jesuit universities. To orient the study, the text is organised into a series of statements and clarifications; among others: the very concept of justice itself is used; the profile of the student to be educated; the emergence of the individual into a new social paradigm; the need to put into motion mechanisms of social imagination and to fill the dimension of "*Iustitia*" with a cordial sense of rightness; the consideration of a temporal dimension and of the inevitable gradualness of political upshots.

Finally, the author underlines five features that should orient its educational application in a Jesuit university centre: the perspective of globalization, participation in international cooperation, formation of leadership, well-developed solidarity, and preferential consideration for the poor.

internacional; la formación para el liderazgo; la solidaridad bien formada; y la opción preferencial por los pobres.

Albert Florensa Giménez

Humanitas: la persona en el centro del proceso de formación

Una de los cuatro principios que caracteriza la educación superior de la Compañía de Jesús en el denominado “paradigma Ledesma-Kolvenbach” es la “humanitas”, la dimensión humanista. El P. Peter-Hans Kolvenbach, General de la Compañía de Jesús entre los años 1983 y 2008, sostiene que la formación universitaria debe contribuir a un crecimiento integral de la persona humana. En los centros universitarios de los jesuitas, antes que futuros científicos o profesionales de uno u otro terreno, formamos personas en toda su integridad. La formación técnica y científica nunca debe ir separada de esta formación integral, clave para entender la pedagogía de los centros superiores de la Compañía de Jesús. Aquí analizaremos el humanismo a cultivar en las universidades, en el contexto histórico presente. Estructuraremos nuestro estudio en cinco partes, siguiendo las cinco características de este humanismo (“humanitas”). Es un humanismo “desde la fe encarnada”, “que valora la razón”, “comprometido con todos los hombres”, “que conlleva una formación integral de la persona”, y “que promueve la libertad y la justicia”.

Humanitas: Humanitas: person-centred education”

One of the four principles that characterise higher education of the Society of Jesus in the so-called “Ledesma-Kolvenbach paradigm” is “humanitas”, the humanist dimension. Father Peter-Hans Kolvenbach, Superior General of the Society of Jesus from 1983 to 2008, affirms that university formation should contribute to a comprehensive development of the whole person. In university institutions of the Society of Jesus, rather than future scientists or professionals of any field, we educate the whole person. Technical and scientific formation should never be isolated from this comprehensive education, key to understand the pedagogy of university institutions of the Society of Jesus. We will analyse the humanism to be developed in universities, in the current historical present. We will structure our study into five parts, following the five characteristics of this humanism (“humanitas”). It is a humanism “from incarnated faith”, “that values reason”, “committed to all men”, “that entails comprehensive education of the person”, and “which promotes freedom and justice”

Xabier Etxeberria Mauleón

Fides – I: cultivar la dimensión trascendente

En este estudio se aborda el reto de proponer una presencia viva y firme de la *fides* en las universidades jesuitas que, por un lado, respeta en todo momento e incluso incentiva lo que la universidad es y, por otro lado, acoge, a la vez lúcida y empáticamente, el actual pluralismo en torno a lo religioso. Tras una introducción en torno al mundo de los sentimientos que están en juego en las vivencias de fe en el contexto universitario, se pasa a definir qué entender por «fe» en su sentido más preciso y cuáles son sus diversos niveles si se la contempla en su sentido más amplio, destacándose en todo momento su delicada conexión con lo que en las universidades es decisivo, el saber racional. Clarificada de este modo la *fides*, en el siguiente apartado se analiza la cuestión de la legitimidad de su presencia en la universidad: dependerá decisivamente de que se trate de una fe no dogmatizada, a la que le corresponde un saber universitario no reductor; sobre esas bases, se presentan múltiples vías de acercamiento universitario a lo religioso, que desembocan en la necesidad de ofertarlos de modo diverso según los casos (como algo obligado, o como exigencia académica, o como opcionalidad). En el siguiente apartado, avanzando en precisiones, se propone un modelo de presencia de la *fides* para las universidades jesuitas de nuestro contexto, definiéndolo como

Fides – I: cultivating the transcendental dimension

This study deals with the challenge of proposing a very alive and steady presence of *fides* in Jesuit universities. On one hand, it respects at all times and even motivates the very essence of the university while, on the other, it welcomes lucidly and with empathy the real pluralism involved in the religious aspect. After an introduction about the world of emotions involved in experiences of faith in the university context, it goes on to define what is to be understood by “faith” in its widest sense, emphasizing at all times its delicate relationship with what is decisive in universities, rational knowledge. Thus clarifying what *fides* entails, the next section analyses the question of the legitimacy of its presence in the university: it will depend decisively on its consideration as a faith that is not dogmatized, and corresponds to university knowledge in a non limiting way. Based on these premises, many means are presented for university approaches to religious issues, which lead to the need to offer these in diverse ways depending on individual cases (as something obligatory, or as an academic demand, or as an option.). In the following section, and more precisely, a model with the presence of *fides* is proposed for the Jesuit universities in our context, defining it as an inspirational Christian denomination and invitation within the framework of an acceptance

confesionalidad cristiana de inspiración e invitación en el marco de la acogida del pluralismo; a partir de ello se hace una propuesta de «relación asimétrica» entre la *fides* y las otras dimensiones del modelo Ledesma–Kolvenbach. El terreno queda así preparado para que, en un último apartado, se aboque a una concreción programática de la presencia de la fe en las universidades jesuitas, teniendo en cuenta los diversos ámbitos (docente, de investigación, extracurricular, de proyección social) y las diversas modalidades de presencia en función tanto de las opciones vitales de las personas implicadas como de las exigencias y posibilidades de dichos ámbitos.

Josep Miralles Massanés SJ

Fides – II: creyentes y no creyentes compartiendo una misma misión

UNIIES propone cuatro finalidades últimas para la actividad docente y de investigación de los centros universitarios vinculados a la Compañía de Jesús: *la utilitas, la iustitia, la humanitas y la fides*. La ponencia se plantea de qué manera un profesorado cada vez más plural, que incluye a creyentes y no creyentes, puede realmente ayudar a los alumnos a desarrollar la *fides*. Una posible solución es asumir una ética que, por su base racional, pueda ser asumida por todos. Pero esta solución

of pluralism; then comes the proposal of the “asymmetrical relationship” between *fides* as well as other dimensions of the Ledesma–Kolvenbach model. Thus the stage is set for a last step leading to a concrete programming dealing with the presence of faith in Jesuit universities, keeping in mind the different environments involved (teaching, research, extracurricular, social projection) as well as different modalities of this presence depending as much on the life styles of the persons involved as on the demands and possibilities of the sphere in question.

Fides – II: believers and nonbelievers sharing one and the same mission

UNIIES proposes four final steps for teaching and research activity in University Centres under the auspices of the Company of Jesus: *la utilitas, la iustitia, la humanitas y la fides*. The presentation deals with the manner in which an ever increasingly plural teaching staff, including both believers and nonbelievers, can really help students to develop *la fides*. A possible solution is to adopt an ethics that, for its rational basis, can be acceptable to everyone. But this solution is not as easy or as

no es tan sencilla ni tan satisfactoria como parece a primera vista. El autor propone una antropología que reconoce en el *espíritu humano* la capacidad de hacer una opción razonable tanto por la trascendencia como por la negación de ella. Pero en ambos casos el *espíritu humano* tiene una dimensión espiritual que se puede cultivar en la interioridad. Todos, creyentes y no creyentes, pueden ayudar a desarrollar el *espíritu humano* de los alumnos y ayudarles de este modo a desarrollar su calidad humana desde opciones, hechas con madurez, diversas sobre la trascendencia.

satisfactory as it seems at first sight. The author proposes an anthropology that recognizes that the *human spirit* is characterized by its ability to opt just as reasonably in favour of transcendence as against it. But in both cases the *human spirit* has a spiritual dimension that can be cultivated from within. All believers and nonbelievers can help to develop the *human spirit* in students and thus help them develop their human worth through different options, chosen maturely, relating to transcendence.

NÚMERO MONOGRÁFICO

El binomio identidad y misión ante los desafíos universitarios

Por acuerdo del Consejo de Redacción con UNIJES, este número especial 252 de la Revista de Fomento Social publica las ponencias del llamado "Encuentro interuniversitario Loyola II" celebrado en Loyola los días 14 a 17 de julio de 2008.

En la introducción que sigue se explica el contexto de este evento y la dinámica en la que se sitúa. Como conocen nuestros lectores, la Revista de Fomento Social se publica en ETEA, Institución Universitaria de la Compañía de Jesús y miembro de UNIJES.

Dado su interés se incluye también en la sección correspondiente el documento marco de UNIJES (2007) "Orientaciones I+m. Ante los nuevos desafíos universitarios".

Contexto y contenido del presente número

Melecio Agúndez Agúndez SJ

UNIJES

Del 14 al 17 del pasado mes de Julio (2008) se celebraron en el Colegio Mayor Deusto (Universidad de Deusto–Bilbao) unas Jornadas Interuniversitarias organizadas por UNIJES.

UNIJES (Universidad–Jesuitas) es una federación privada, integrada por los centros universitarios dirigidos por la Compañía de Jesús en España o vinculados a ella por disposiciones estatutarias.

Estos centros son: Universidad de Deusto (Bilbao–San Sebastián), Universidad Comillas (Madrid), IQS (Instituto Químico Sarriá–Barcelona), ESADE (Barcelona), ETEA (Córdoba), INEA (Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Agrícola–Valladolid) CESTE (Centro de Estudios Superiores Técnico–Empresariales–Santander), SAFA (Escuela de Magisterio – Úbeda/Jaén) y la Facultad de Teología de Granada.

UNIJES tiene como finalidad fundamental “impulsar la Misión de la Compañía de Jesús [...] dentro de la estrategia apostólica global de la Compañía en España, en el ámbito intelectual y en concreto, universitario” [Est. 5.1.]

Para cumplir esta finalidad, se articula en cinco comisiones y a través de ellas, desarrolla cinco dinámicas principales:

- Articulación en red de los centros.
- Homologación de sus planes estratégicos.
- Ordenación de las actividades académicas “no regladas”.

- Ordenación de la cooperación al desarrollo internacional.
- Colaboración departamental intercentros.

Las incidencias universitarias recientes, en especial, el proyecto–Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), han obligado a revisar, sin modificarlas sustancialmente, tanto la estructura de las cinco Comisiones como sus dinámicas originarias.

La *con–formación en identidad y misión* (i+m) es el primero y principal mecanismo para la articulación en RED de los Centros–UNIJES.

Todos los procesos de *formación en i+m*, se inscriben en el marco de los conceptos *empresariales* Misión–Visión; sólo que la empresa aquí, es una universidad; por ello, las actividades de formación inciden, todas ellas, sobre las funciones esenciales de la universidad: docencia, investigación, gestión, proyección social, etc. No se trata, pues, de introducir añadidos extraños a lo universitario como tal.

Loyola I

Al primer proceso de *formación en i+m* lo hemos designado con el nombre intencionado de Loyola I. [Loyola, por el lugar donde se realizan las Jornadas desde 1999].

Loyola I se mueve fundamentalmente en horizontes de Misión.

De ahí, el sello de sus objetivos: comprensión de la espiritualidad ignaciana como fundamento de identidad de la misión de una universidad jesuítica; comprensión de los rasgos más relevantes de la misión de una universidad de la Compañía de Jesús en el mundo de hoy; reflexión sobre la experiencia personal de profesor (docencia e investigación) en una universidad de la Compañía de Jesús; conocimiento y relación interpersonal de profesores de diferentes facultades y centros universitarios de la Compañía de Jesús, etc.

Loyola I socializa motivaciones, objetivos últimos, lenguajes; anuda relaciones personales e intercambia prácticas y proyectos profesionales; y sobre todo, hace crecer la conciencia común de formar parte de una red de 9 instituciones universitarias, con un colectivo de 1.888 profesores estables (más otros 3.027 eventuales) y una matrícula total de 41.011 alumnos (21.004 en enseñanzas regladas, 20.007 en enseñanzas no regladas de diverso contenido y duración) [Datos del curso 2007–2008].

La importancia del Loyola I estriba no tanto en la cantidad de profesores y PAS que han pasado por la experiencia (ca. 400 en total) cuanto en la calidad de los participantes: directores generales, decanos, directores de institutos, jefes de estudio, jefes de departamento, profesores de todas las ramas y especialidades, administrativos de dirección etc.

Loyola II

El Loyola II aborda más bien perspectivas de visión; o tal vez mejor, de misión aplicada, contextualizada y proyectada sobre un tramo definido de tiempo. Como tal, construye sobre el horizonte, predominantemente centrado en valores, del Loyola I (y sólo por este motivo retiene el nombre de Loyola II).

La primera edición del Loyola II se desarrolló en las Jornadas Interuniversitarias cuyas ponencias se publican a continuación. Su contexto académico inmediato lo constituye el proceso, común a toda la universidad española, de definición de los nuevos diseños curriculares–Bolonia.

El horizonte i+m viene descrito en el documento que designamos como Modelo Ledesma–Kolvenbach (L–K; cfr. más adelante, Ponencia introductoria y Documento Marco–UNIJES). La dinámica del Loyola II consiste en reflexionar sobre el modo de incorporar al sistema–Bolonia la dimensión de sentido del citado Modelo L–K.

Todo esto queda reflejado, en resumen, en el programa de las Jornadas.

Temática general:

Dimensiones de la educación universitaria jesuítica: integración del Modelo Ledesma–Kolvenbach en los diseños de las nuevas titulaciones–Bolonia (grado y postgrado). Implicaciones prácticas para los proyectos docentes.

Objetivo específico:

Inspirar y acompañar, desde claves i+m, el proceso de diseño e implantación de las nuevas titulaciones de grado y postgrado, con atención preferente a las *implicaciones prácticas* para los proyectos docentes del profesorado de los centros–UNIJES.

El modelo “Ledesma–Kolvenbach”

El llamado “Modelo Ledesma–Kolvenbach” sintetiza en cuatro grandes horizontes de valor los *objetivos últimos* de todo centro universitario de la Compañía de Jesús.

DIEGO DE LEDESMA¹ (1524–1575) fue un jesuita, teólogo–pedagogo, profesor y jefe de estudios del Colegio Romano (actual Universidad Gregoriana), que tuvo un papel protagonista en la gestación del sistema pedagógico jesuítico denominado *Ratio Studiorum* (1599).

PETER–HANS KOLVENBACH ha sido general de la Compañía de Jesús (1983–2008); en varios de sus discursos universitarios ha actualizado el modelo cuatridimensional de Ledesma. Lo que Ledesma formuló en lenguaje barroco, Kolvenbach lo ha sintetizado en cuatro términos latinos, a los que da un contenido acorde con la problemática y sensibilidad actuales: *utilitas* (dimensión práctica), *iustitia* (dimensión socio–política), *humanitas* (dimensión humanista) y *fides* (dimensión religiosa): sólo un centro universitario que encarne en su praxis universitaria estas cuatro dimensiones está justificado a los ojos de la Compañía de Jesús; ellas constituyen en la práctica su identidad y misión universitarias.

Los documentos que a continuación se reproducen son las ponencias presentadas en el marco de reflexión Loyola II. No es difícil adivinar en los textos la doble característica que condiciona su estilo: están escritas no para ser leídas sino para ser dichas; su objetivo no es desarrollar un tema en su totalidad sino abrir cauces a la reflexión de los participantes, agrupados por especialidades, en orden a definir modos de convertir el horizonte de sentido en práctica pedagógica diaria.

¹ Cfr. (2002) *La pedagogía de los jesuitas ayer y hoy*², Madrid, Ed. Eusebio Gil Coria, U.P. Comillas. Carmen LABRADOR, *Estudio Histórico–Pedagógico*; pp. 37–39.

El paradigma universitario Ledesma–Kolvenbach

Melecio Agúndez Agúndez SJ ¹

Palabras clave: *universidad jesuítica, Ledesma, Kolvenbach, Espacio Europeo de Educación Superior*

Key words: *jesuit university, Ledesma, Kolvenbach, European Space for Higher Education*

Me corresponde, en esta primera sesión, abrir el panorama y marcar el *iter* –horizonte y dinámica– de las Jornadas. Para ello, voy a desplegar dos menús, que se corresponden con las dos partes del Documento–Marco UNIJES. Quede dicho, ya de entrada, que mi tarea no es ensayar respuestas sino más bien acumular preguntas.

I. Dimensiones del modelo [PARA QUÉ]

I.1. Las cuatro dimensiones

Hablando a las Facultades de Notre Dame de la Paix de Namur (Sept. 2006), el P. Kolvenbach afirmaba que:

¹ MELECIO AGÚNDEZ SJ es coordinador de los procesos de formación en *identidad y misión* de los Centros UNIJES. Ha sido profesor de Derecho Político en las Universidades de Deusto (Bilbao) y Cantabria, y director y profesor de Historia de las Ideas Políticas en el CESTE (Santander).

[Después de cuatro siglos y medio] “uno tiene todavía el derecho de preguntarse *por qué* la Compañía de Jesús ha querido lanzarse a la vida académica y comprometerse en la enseñanza superior”².

En buena lógica ignaciana, –práctica, más que teórica– los ‘*por-qué*’ se convierten connaturalmente en *para-qué*. Y los ‘*para-qué*’ –los fines de la universidad, en general, los fines de la enseñanza universitaria, en particular– encuentran su expresión en lo que he tenido la osadía de bautizar como “paradigma Ledesma–Kolvenbach”:

- Ledesma, el teólogo–pedagogo responsable en no pequeña parte de la *Ratio Studiorum* (s. XVI): él es quien acuña la estructura cuatridimensional del modelo;
- Kolvenbach, el General dimisionario: él es el que ha dado al modelo carta de naturaleza en sus últimos discursos universitarios; él es quien ha acuñado la terminología latina del paradigma.

Efectivamente, en cuatro discursos distintos ha utilizado Kolvenbach el modelo, con cuatro versiones relativamente diferenciadas: Roma–Monte Cucco (2001), Barcelona–IQS (2006), Namur–Bélgica (2006), Georgetown–Roma (2007) –el último de sus Discursos Universitarios, el que constituye, en cierto modo, su testamento pedagógico³. La versión más lineal y nítida es, me parece, la de Namur; la más compleja y apropiada a nuestro intento es, creo, la de Georgetown–Roma. A ella me remito principalmente en esta introducción.

Las cuatro dimensiones del Modelo –las cuatro finalidades de la universidad jesuítica– son:

- Dimensión práctica (Utilitas)
- Dimensión social (Iustitia)

² P–H KOLVENBACH (2008), *Discursos universitarios*. ED. PRIVADA, PROV. DE ESPAÑA–UNIJES. A *las Facultades de Notre Dame de la Paix*, p. 250, n. 5 [En adelante, mientras no se diga lo contrario, las citas del P. Kolvenbach se refieren a sus DISCURSOS reunidos en la obra citada].

³ Lc. *La Universidad de la Compañía de Jesús a la luz del carisma ignaciano* [Roma, Monte Cucco 2001] p.s. 195–97, nn. 10–15. *Evolución del encuentro entre Ciencia y Fe* [IQS Barcelona 2006] p.s. 240–41, nn. 10–14. *A las Facultades de Notre Dame de la Paix* [Namur 2006] p.s. 250–54, nn. 5–18. *Al Consejo Directivo de la Universidad de Georgetown* [Roma 2007] p.s. 258–63, nn. 2–14.

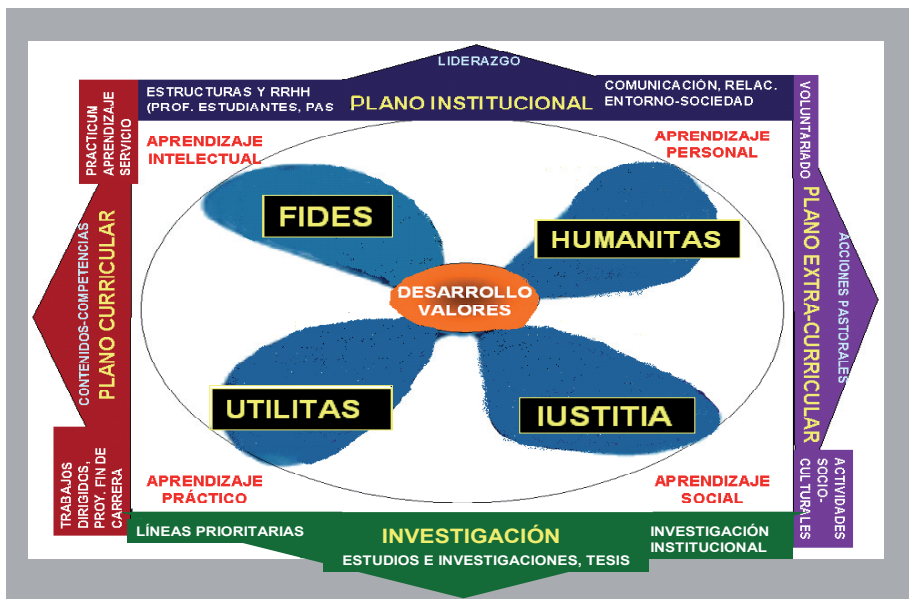
- Dimensión humanista (Humanitas)
- Dimensión religiosa (Fides)

Antes de abrir el abanico de contenidos de las cuatro dimensiones, unas someras reflexiones de conjunto sobre el modelo en sí mismo y sobre su presencia en las actuales instituciones universitarias de la Compañía de Jesús (o de inspiración jesuítica).

1.2. Unidad e integridad del modelo

1.2.1. Unidad dinámica

No estará de más destacar ya de entrada algo que en sí parece obvio: el Modelo constituye una unidad. La distinción de cuatro dimensiones es un artificio válido para el análisis, pero podrían perturbar la verdadera comprensión del todo, que es unidad dinámica, síntesis interdependiente. Agradezco al Prof. Aurelio VILLA, Vicerrector de la Universidad de Deusto (Bilbao), la diapositiva en la que plasma la pretensión holística del Modelo. En ella se visualizan dos dinámicas interdependientes:



Primera dinámica: *interdependencia de las cuatro dimensiones* – unidad del MODELO.

Las cuatro aspas de la hélice se mueven al tiempo sobre un mismo y único eje (I+M); lo que significa que, en las finalidades pedagógicas de la enseñanza jesuítica, no es comprensible la *utilitas* (competencia práctica, excelencia profesional) sin la *iustitia* (compromiso social); ni aquella y ésta sin la *humanitas*, (maduración humana, formación de “la persona integral”, de “la persona toda”) y ninguna de las tres sin la *fides* (el anclaje dinámico en una *opción radical de sentido* de la persona y de la vida, que es al mismo tiempo *directriz* básica del comportamiento ético). Lo mismo vale en lectura inversa: la dimensión radical de sentido alimenta, moviliza y potencia el soporte humano que, con responsabilidad social, desarrolla su competencia profesional útil en provecho propio y de la sociedad.

Segunda dinámica: *interrelación del contexto y fines pedagógicos* – unidad del SISTEMA.

Las cuatro dimensiones se inscriben en un espacio limitado por los planos institucional, curricular, extra-curricular, de investigación...: lo que está afirmando que todo el sistema institucional influye y es influido por el funcionamiento del Modelo cuatridimensional⁴.

Al hilo de esta representación gráfica, surge un interrogante: ¿es tan clara la relación de las variables entre sí y de las cuatro dimensiones con el medio institucional universitario que las promueve y condiciona? Dicho de manera más directa y cruda: ¿qué tiene que ver la universidad y lo universitario con las cuatro variables del modelo? Ciertamente, no parece posible concebir una universidad plenamente universitaria sin un horizonte de valor claramente establecido e incorporado a la dinámica institucional; si las cuatro variables del modelo L.–K reflejan con exactitud ese horizonte de sentido, puede resultar más problemático: no es posible desconocer los *reparos teóricos* de no pocos, y desde luego, no se puede cerrar los ojos a la *práctica* de centros en los que la *unidimensionalidad* de las

⁴ La diapositiva representa mejor esta interdependencia entre las cuatro dimensiones del paradigma y la totalidad del sistema (segunda dinámica) que la relación interna de las cuatro variables entre sí (primera dinámica). Desde otros supuestos metodológicos y con otra finalidad pedagógica, JOSEP MIRALLES ensaya una interpretación de la correlación interior a las cuatro dimensiones [Cfr. en este mismo volumen, “Fides–II: creyentes y no creyentes compartiendo una misma misión”, pp. 715–739]. XAVIER ETXEBERRÍA, por su parte, aporta su propia visión de la interrelación entre las cuatro dimensiones preferentemente desde la perspectiva de la *Fides*. [Cfr. “Fides–I: cultivar la dimensión trascendente”, pp. 691–714].

instituciones (preparación para el ejercicio de una profesión, –sin más [*utilitas*]) o en el mejor de los casos, la tridimensionalidad del sistema (excelencia profesional, compromiso social, humanismo [*utilitas, iustitia, humanitas*]) amenazan con excluir cualquier otra consideración de sentido o de valor.

1.2.2. Reparos teóricos

Dos afirmaciones recorren con igual insistencia los discursos de Kolvenbach. Una: la universidad tiene un *valor en sí misma* y, por tanto, no puede ser instrumentalizada ni utilizada como ocasión o pretexto para ningún otro fin. Otra: no obstante, la *última razón de ser* de una *universidad jesuítica* es su ordenación a los objetivos propios de la Compañía, a su proyecto apostólico. Dos citas complementarias (entre otras muchas posibles) ilustran la afirmación:

Ignacio sabía perfectamente que un colegio es un colegio y una universidad, una universidad: tienen su propia finalidad y no son meras oportunidades para la evangelización o la defensa de la fe...⁵

La Universidad tiene sus propias finalidades que no pueden ser subordinadas a otros objetivos. Es preciso respetar la autonomía institucional, la libertad académica y salvaguardar los derechos de la persona y de la comunidad dentro de las exigencias de la verdad y del bien común [Cfr. Ex corde Ecclesiae n. 12]. Pero una Universidad de la Compañía persigue otros objetivos más allá de los objetivos obvios de la misma institución... Porque, si bien la educación superior, como instrumento y como medio, tiene un valor intrínseco, cabe siempre preguntarse 'para quién' y 'para qué'. La respuesta a estas preguntas estará siempre estrechamente ligada al bien común y al progreso de la sociedad humana⁶.

Kolvenbach es consciente de que no todos los intelectuales universitarios comparten este punto de vista; por ejemplo, él mismo cita a G. B. Shaw, para quien "el sintagma '*universidad católica*' (es) un ejemplo típico de contradicción 'in terminis'⁷.

¿En qué sustenta Kolvenbach su afirmación? La razón que él aduce lleva una formulación contundente:

⁵ FRASCATTI, p. 37 n. 14.

⁶ MONTE CUCCO, p. 196 n. 13 ss., cfr n. 26.

⁷ ALBERTO HURTADO, p. 228, n. 11.

*no nos hagamos ilusiones: el conocimiento no es neutro, porque implica siempre valores y una determinada concepción del ser humano*⁸

Esta convicción le permite jugar, en sus análisis, con el binomio “universidad (sustantivo) – católica [o ‘jesuítica’] (adjetivo)”

1.2.3. Derivas prácticas

Si la cuatridimensionalidad de una universidad se presta a interrogantes teóricos, ¿podríamos dar por supuesto que las instituciones universitarias *jesuíticas* son coherentes en la práctica con la exigencia cuatridimensional de su Identidad y Misión universitarias?

El año 2000 publicaba la AJCU un artículo⁹ cuyo tercer apartado lleva el siguiente subtítulo: “*A tentative Explanation: Three Models*”. Según los autores, los tres modelos corresponden a tres etapas cronológicas de la enseñanza jesuítica universitaria en Norteamérica en el pasado s. XX.

Primer modelo: modelo “control”

Se desarrolla inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial, época en la que aumenta el número de universidades y centros superiores.

En este modelo, las decisiones sobre el gobierno, administración, diseños curriculares y planes de estudio, formación del universitario etc. están en manos de los representantes oficiales de la Compañía de Jesús. El rector o *President* de la universidad o *College* es a la vez superior religioso y está nombrado por el General desde Roma; los decanos, jefes de estudio etc. son designados (directa o indirectamente) por el Provincial de la Orden.

⁸ MONTE CUCCO, p. 200, n. 27. ETEA, pp. 150–51, n. 24: *El saber, por puro y aséptico que pretenda ser, no es nunca neutro sino que siempre es solidario de una visión del hombre y de un cuadro o sistema de valores. Incluso cuando pretende presentarse como neutro respecto de ello, está basándose en una determinada concepción del hombre y de unos determinados valores: el hombre neutro, cosificado, cerrado en sí mismo y desligado de toda relación trascendente. Lo mismo pasa con las instituciones creadoras y trasmisoras del saber: aunque pretendan ser y presentarse como neutras, en realidad no lo son ni pueden serlo.*

⁹ Association of Jesuit Colleges and Universities (AJCU) J.A. APPELYARD S.J. y HOWARD GRAY S.J. (2000): “Tracking the Mission and Identity Question. *Three decades of Inquiry and Three Models of Interpretation*”. *Conversations on Jesuit Higher Education*.

Problemas sobre la Identidad institucional, no se plantean: simplemente se supone que los Jesuitas colectivamente asumen la responsabilidad en estos temas.

El modelo de formación universitaria está en consonancia con los postulados de la iglesia prevaticana: produce alumnos seguros de lo que enseña la iglesia, firmes en sus teóricas prioridades éticas y recelosos de la pluralidad inherente a un mundo en el que habrán de ejercer sus profesiones, fundar sus hogares y sacar adelante sus familias...

El perfecto profesional salido de las aulas es el "hombre-organización" (de, para la organización)

Segundo modelo: modelo "profesión"

En algún momento de los 60 hasta bien entrados los 80, el modelo comienza a resquebrajarse: alumnos brillantes de colegios católicos comienzan a elegir para su formación universidades civiles eminentes.

Las universidades y los *Colleges* católicos empiezan a mirar y mirarse en las universidades civiles. Los departamentos se preocupan por reclutar profesores competentes y conocidos, sin fijarse en su filiación u orientación religiosa.

El carácter católico de los centros sigue siendo central, pero su promoción y cultivo se desplaza a la periferia, al departamento de pastoral. La misión *explícita* de la universidad consiste en la excelencia académica y en el prestigio profesional —porque, a fin de cuentas, "a Dios se le puede y se le debe hallar en todas las cosas".

Cobra relieve la libertad, la iniciativa y la creatividad en la formación de los alumnos.

El perfecto profesional cuya formación pretende la universidad es el que piensa y sabe actuar por sí mismo: su lealtad no mira a la "organización" sino a la "profesión".

Tercer modelo: modelo "misión"

Así las cosas, en el interior del modelo comienzan a oírse voces que se preguntan dónde poner lo característico de una educación católica o jesuí-

tica: la disciplina organizativa, la competencia profesional y la excelencia académica, la libertad y la iniciativa personal son, sin duda, cosas buenas: pero surge la más ignaciana de las preguntas: “buenas, ¿para qué?”.

Y así comienza a emerger, en los años 90, un nuevo modelo.

Es un modelo que se niega a retroceder al Modelo “control” –imposición desde arriba de los procesos universitarios, los objetivos últimos, el carácter y estilo del centro...–, pero tampoco se resigna a quedar aprisionado en la unidimensionalidad *práctica* del Modelo “profesión”, que relega todas las discusiones sobre fe y sentido, valores, justicia y servicio, vocación y discernimiento personal etc., a la actividad marginal del área de pastoral (¡en el mejor de los casos...!)

Es un modelo en gestación, todavía en proceso. Lo llamamos Modelo “misión”.

El perfecto profesional que pretende formar la universidad es aquel en el que se hace verdad la formación de la “persona toda”, la “persona integral”. Esta formación es misión irrenunciable de la universidad jesuítica¹⁰: misión integrada en el proyecto global de la Compañía de Jesús para el siglo XXI.

¿Podríamos decir que este análisis norteamericano está muy alejado de la evolución vivida en nuestros centros universitarios de España desde los años 40–50? Me atrevería a afirmar que no. Si esto es así, el ensamblaje de las cuatro variables del Paradigma en un único sistema integral no dejaría de seguir siendo un problema a la vez que un reto:

- siempre acechará, como amenaza, el reduccionismo del sistema a un modelo unidimensional: la cuatridimensionalidad se contrae en unidimensionalidad;

¹⁰ En una línea más sistemático–teórica, AUSJAL [Asociación de Universidades SJ de América Latina] se hace eco de los fines de la universidad y de los problemas que amenazan su puesta en práctica: con otra terminología, coincide con la cuatridimensionalidad del paradigma L.–K. [Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) – www.iadb.org/etica].

Esta coincidencia, no pretendida, de AJCU, AUSJAL y UNIJES da la razón al P. Kolvenbach cuando afirma que “nunca como en la actualidad”, la IDENTIDAD y MISIÓN de las universidades jesuíticas ha sido objeto de tanta preocupación y reflexión.

- en el mejor de los casos, siempre podrá surgir, como “salida universitaria”, la tridimensionalidad del modelo (con exclusión de la *FIDES*);
- tal vez, todavía nos sentimos raros o no sabemos qué hacer con esta cuarta dimensión.

1.2.4. Sintonía Ledesma/Kolvenbach – Bolonia/EEES.

Como contrapartida a los “reparos teóricos” y a las “derivas prácticas” reduccionistas, nos complace constatar la sintonía –al menos de lenguaje– entre el Modelo Ledesma–Kolvenbach y el sistema Bolonia–EEES.

El sistema–Bolonia arranca de un determinado Perfil Profesional, exigido por el mercado; para conseguirle ensamblar competencias específicas con competencias genéricas; al definir una categoría tan funcional como la de “competencia”, incluye referencias no sólo al ‘saber’, o al ‘saber hacer’ sino también al ‘saber estar’, ‘saber ser’, ‘saber vivir juntos’ o similares, es decir, a connotaciones que encierran una gran carga axiológica, un trasfondo de sentido y de valor.

El mapa de concreciones en que se despliegan las cuatro dimensiones del modelo Ledesma–Kolvenbach parte de un Perfil Personal; no incluye “competencias” en sentido estricto (académicamente evaluables); apunta, más bien, a “orientaciones, sensibilidades, actitudes, valores...”, que sirven de base a *opciones personales* y constituyen una directriz y guía para el comportamiento personal y profesional; en este sentido, se presentan como prolongaciones, en un nivel más alto, de las competencias en sentido estricto. Para conservar la afinidad, tal vez no sería un abuso ni del concepto ni del lenguaje designarlas como “Meta–Competencias”.

Ensamblar las *meta–competencias* en las *competencias* (genéricas y específicas) y estirar el *perfil profesional* hasta hacerle coincidir con el *perfil personal*, sería el modo de hacer realidad el modelo en el proceso educativo.

1.3. Análisis del modelo – variables del paradigma

El desarrollo pormenorizado de cada una de las variables del modelo y su encaje en el sistema pedagógico integral es tema de las siguientes ponencias. Pero vale la pena, de entrada, trazar una *visión de conjunto del paradigma*.

1.3.1. Dimensión práctica “utilitas”

Facilitar a los estudiantes los medios que necesitan para desenvolverse en la vida” [Ledesma] “Ante todo es preciso ayudar a los estudiantes a prepararse con una carrera de calidad en el campo de su elección, desde la administración de empresas a la filosofía, desde la química a la teología [K–IQS]

La ‘*utilitas*’, –la preparación para el ejercicio competente de una profesión útil– es la primera dimensión y la primera justificación de la universidad jesuítica.

Esta impostación práctica podría resultar llamativa en un sistema tan abierto a la utopía de los valores, de los sentidos radicales, de los compromisos más altruistas. Pero para Kolvenbach es una evidencia que fluye de la mentalidad ignaciana. Así lo expresa, polemizando con un personaje tan admirado y citado por él, como es John Henry Newman.

Según John Henry Newman ‘el conocimiento tiene la capacidad de ser un fin en sí mismo [...], un fin en el que se puede hallar reposo y que se persigue por sí mismo’.

Y apostilla:

No era éste exactamente el modo de pensar de Ignacio. El Cardenal Newman defendía el conocimiento por sí mismo mientras que Ignacio apuntaba a la educación de futuros doctores, como el desemboque práctico de una universidad jesuítica.

Y remacha su tesis:

Porque si bien la educación superior, como instrumento y como medio, tiene un valor intrínseco, cabe siempre preguntarse ‘para quién’ y ‘para qué’. La respuesta a estas preguntas estará siempre estrechamente ligada al bien común y al progreso de la sociedad humana¹¹.

Ahora bien, esta orientación práctica tiene su anverso y su reverso, su cara y su cruz:

El *anverso*, el toque idealista, se formula en una llamada a la *excelencia*. La *excelencia* en todas sus formas no es sino la expresión aplicada del *magis* ignaciano, su más esencial dinamismo espiritual.

Si estamos convencidos de la importancia de nuestro trabajo –decía a la Universidad Comillas en su Centenario [1991]– [...] pondremos todo el empeño en promover con-

¹¹ MONTE CUCCO, p. 200, n. 26.

tinuamente la excelencia de la Universidad. Una Universidad mediocre no podría, en modo alguno, conseguir las finalidades que le son propias.

Y concretaba esta advertencia:

Sabemos cuáles son los parámetros de esa excelencia. Ante todo, un planteamiento global auténticamente universitario de la institución, donde la enseñanza venga continuamente actualizada por una investigación rica y comprometida. Unos planes de estudio que respondan verdaderamente al nivel de progreso de cada disciplina y que, en su conjunto, den una visión al día de la misma y respondan a necesidades reales de la sociedad. Un profesorado suficiente, competente y dedicado, en condiciones de trabajar con ilusión y entrega en la Universidad... Un conjunto de recursos suficiente para sustentar todos estos aspectos y en todo caso, una aplicación racional y rigurosa de los mismos que prime, por encima de las demás, las finalidades esenciales de la Universidad¹².

Ahora bien, la utopía no puede ser excusa para escudarse en la modestia de dimensiones y medios de algunos centros y endosársela a los poderosos colegas de enfrente.

Enfatizaba en Namur:

Aun hoy día, la educación jesuítica quiere ser eminentemente práctica, con la mira puesta en asegurar a los estudiantes y a las estudiantes los conocimientos y las competencias con las que podrán sobresalir en el campo de especialización que hubieren elegido. Es verdad que en nuestros días la exigencia de excelencia académica no es algo igualmente evidente de por sí. Corre el riesgo de ser considerada como una idea pretenciosa, es decir, irrisoria. Los presidentes franceses de universidad han precisado, hace apenas dos años, que la excelencia académica no funciona al modo de "todo o nada": ninguna institución puede sobresalir en todo y debe definir opciones, más o menos numerosas, según su potencial. Así, los presidentes mantienen la excelencia académica como el objetivo de toda universidad pero reconocen también que incluso una institución de tamaño reducido puede llegar a ella en un frente bien escogido.

Y, como de pasada, añadía algo que hoy comprendemos con claridad:

Por otro lado, es preciso reconocer que, en nuestros días, para asegurar a los estudiantes la excelencia que tienen derecho a esperar, se impone la mayor flexibilidad profesional, para que, frente a las exigencias del mercado de trabajo no se encuentren como "programados" para una única posibilidad de trabajo. De este modo, la excelencia académica sigue siendo un objetivo pero se ha desplazado de la capacidad de dominar un campo del saber a la capacidad de ponerlo inteligentemente en cuestión y en movimiento, con imaginación y creatividad¹³.

¹² COMILLAS p. 109 n. 37 (Los subrayados son nuestros).

¹³ Ibid p.s. 251-52, nn. 7-8.

El reverso, el toque realista, la llamada de atención. Hemos hecho notar antes la amenaza de una expresa o larvada unidimensionalidad del sistema. Cito sus mismas palabras:

La primera finalidad de Ledesma no está en peligro de desaparecer. Por el contrario, la finalidad práctica de la Universidad, la Utilitas, a veces amenaza con anegar todo lo demás. Concentrarse exclusivamente en los elementos pragmáticos de la educación, meramente en el progreso económico, simplemente en el progreso científico y tecnológico, solamente en intereses económicos, puede fácilmente reducir el fin práctico de una Universidad a una estrecha perspectiva que convierte las otras tres metas de la vida universitaria en meras abstracciones.

Por eso, afirmaba, es preciso fijar el contenido del concepto de “utilitas”:

Una Universidad jesuítica será eminentemente práctica cuando siga insistiendo en una formación integral y en un enfoque holístico de la educación... Tiene Utilitas porque responde a la obvia necesidad de la sociedad humana de considerar el progreso técnico y todas las especialidades científicas, a la luz de las más profundas implicaciones humanas, éticas y sociales, de modo que la ciencia y la técnica sirvan a la humanidad y no lleven a su destrucción. La Universidad es la que tiene que llevar la delantera en la promoción de este enfoque holístico al servicio de la humanidad¹⁴.

Nada extrañas, por tanto, las observaciones de Santa Clara y Monte Cucco:

La ideología que predomina hoy reduce el mundo humano a una jungla globalizada, cuya ley primordial es la supervivencia de los más preparados. Los estudiantes que comparten esta visión desean verse equipados a la última en lo profesional y en lo técnico para poder competir así en el mercado... Este es el éxito que esperan muchos estudiantes (¡y padres!). Todas las universidades americanas, incluidas las nuestras, están sometidas a una presión tremenda para optar decididamente por un éxito así entendido¹⁵.

No es simple ficción pensar en una Universidad que tiene que rediseñar sus carreras y ofertar sus facultades de acuerdo a la demanda del mercado y que acaba cediendo a las presiones de sus clientes, en un entorno cada vez más competitivo. No nos engañemos: cuántos de nuestros estudiantes acuden a nuestras Universidades simplemente en búsqueda de la excelencia que ofertamos, y de una capacitación que les permita conseguir un buen puesto de trabajo y mejorar sus ingresos...¹⁶

¹⁴ GEORGETOWN–ROMA, l.c. p. 260 n. 8.

¹⁵ SANTA CLARA, l.c. p. 182 nn. 38–39.

¹⁶ MONTE CUCCO, l.c. p. 203 n. 36.

En este contexto, no está fuera de lugar la referencia a una deriva posible/real del saber científico moderno: su tendencia a “la hipertrofia de medios” y la “atrofia de fines”; situación estrechamente ligada a la hiperespecialización de la ciencia actual.

Una lectura I+M de la “competencia profesional” pediría:

- exigente formulación del mapa de competencias genéricas,
- correcto ensamblaje en el mapa de competencias específicas,
- integración adecuada de las cuatro dimensiones del Paradigma,
- definición coherente de procesos de aprendizaje, experiencia y evaluación.

1.3.2. Dimensión ético–social: “iustitia”

Contribuir al recto gobierno de los asuntos públicos [L].

A partir de ello, la educación ignaciana debe formar a los estudiantes de tal manera que puedan asumir sus responsabilidades sociales y políticas, indispensables para el bienestar y desarrollo de su país, siendo sensibles al bien común y con espíritu de servicio [K-IQS].

Hay dos maneras de enfocar esta dimensión del Paradigma: una que se podría llamar *macrouniversitaria* y otra que me atrevería a calificar de *microuniversitaria*: las dos están estrechamente relacionadas.

El enfoque *macro* haría referencia al papel de la universidad como *conciencia crítica* de la sociedad, como motor responsable de *cambio social*. Hablando en México a la Universidad Iberoamericana, Kolvenbach constataba el precio que hemos tenido que pagar *cuando nos limitamos a concebir la educación más como transmisión de la cultura que como crítica de la cultura*¹⁷. Y en Monte Cucco afirmaba categóricamente que *es ya un estereotipo repetir que la universidad no es una torre de marfil y que no es para sí misma sino para la sociedad*.

Esto, dicho en referencia a los sucesos de la UCA de El Salvador cobra una tonalidad trágica; puesto en relación con los formidables fenómenos sociales de nues-

¹⁷ MÉXICO, l.c. p. 90 nn. 4–5.

tros días –la globalización, por ejemplo– magnifica la *misión* de la universidad, en general, y de la jesuítica, en particular:

La educación superior de la Compañía está llamada en nuestros días a dar respuestas creativas al radical cambio de época que estamos viviendo. Ignacio quedaría hoy fascinado ante el fenómeno de la globalización, con todas sus increíbles oportunidades y sus terribles amenazas, y no rehuiría los desafíos que ella entraña. A las universidades corresponde un papel insustituible en el análisis crítico de la globalización, con sus connotaciones positivas y negativas, para orientar el pensamiento y la acción de la sociedad [...] Los espantosos resultados de la globalización económica tal como se está implantando, al margen de toda ética, saltan a la vista: deshumanización, individualismo, insolidaridad, fragmentación social, incremento de la brecha ya existente entre ricos y pobres, exclusión, falta de respeto a los derechos humanos, neo-colonialismo económico y cultural, explotación, deterioro del ambiente, violencia, frustración. Por no hablar de la “conexión perversa” con la globalización del crimen [...].

¿Cómo no pensar en este momento en África, paradigma de todos los rostros negativos que puede ofrecer la globalización del mercado?

La universidad en cuanto universidad tiene su palabra que decir en estos temas. [...] No basta la denuncia: es necesario también el anuncio y la propuesta. Comprometerse en este terreno como universidades, es una consecuencia del servicio que la universidad debe prestar a la sociedad. Y para las universidades de la Compañía, es además una consecuencia de la visión de Ignacio en la contemplación del Reino y de la misión de la Compañía de procurar el servicio la fe y la promoción de la justicia.

[...] A las universidades les corresponde jugar un papel orientador [...]. En palabras de Juan Pablo II, es necesario contribuir a la “globalización de la solidaridad”¹⁸

Este imponente panorama–macro sirve de telón de fondo al enfoque–micro, entendiendo por tal la labor de taracea de formación de los valores y sensibilidades de *cada uno* de los alumnos, en el *día a día* universitario. Responde a la pregunta que con frecuencia formula Kolvenbach:

¿qué tipo de hombres y mujeres necesitamos formar para que sean los líderes del tercer milenio¹⁹?

Es en este enfoque en el que pone *especial relieve* el modelo. Es aquí donde se define el *perfil selectivo* de la persona que pretende configurar la universidad jesuítica.

¹⁸ Ibid, p. 199ss, nn. 24–25, 28–38.

¹⁹ MÉXICO, p. 90 n. 7.

El sistema-Bolonia se refiere al “sentido ético” como una de las competencias transversales, genéricas. [Si es correcto calificar al “sentido ético” competencia en sentido estricto, es un tema que puede quedar aquí abierto]. En los diseños curriculares de muchas especialidades es frecuente considerar “la responsabilidad social de la empresa” como contenido importante de la formación. Y rara será la especialidad que no contemple, de una u otra manera, alguna *Ética o Deontología Profesional* entre sus materias.

La “*iustitia*” del paradigma da por supuesta esta caracterización ética, pero apunta a un *perfil ideal* de profesional-persona, tejido de *actitudes-sensibilidades-valores* acordes, por un lado, con la espiritualidad ignaciana y por otro, con el proyecto apostólico de la Compañía de Jesús para el siglo XXI²⁰.

a) Liderazgo/Servicio:

La actitud de *servicio* es pieza central de la espiritualidad ignaciana. La capacidad y voluntad de *liderazgo* ha sido constante objetivo de la formación jesuítica²¹.

b) Cooperación:

La capacidad y voluntad de *colaboración* y el sentido de *trabajo en equipo* son exigencias cada vez más ineludibles en el mundo altamente interrelacionado de la economía y la cultura. La espiritualidad ignaciana eleva esta actitud a objetivo de formación de *hombres y mujeres para los demás y con los demás*²².

²⁰ El Modelo, como ya se ha indicado, es obviamente *selectivo* (todo modelo lo es): subraya aquellos rasgos que están más en consonancia con los objetivos últimos definidos en el proyecto global de la Compañía; en este sentido, el modelo tiene mucho de opción, de discrecionalidad... No se trata, pues, de la formación en “Justicia”, sino de la conformación de un tipo especial de persona, acorde con el proyecto apostólico de la Compañía y con la espiritualidad de la que se deriva. El que aquí se enumeren cinco rasgos, es completamente secundario: podrían concentrarse en 2/3 o se les podría desplegar en 6/7: lo importante es el “Perfil” de persona-profesional, que queda suficientemente apuntado en los rasgos destacados. [Idéntica observación vale para las otras dimensiones del modelo].

²¹ *Nosotros queremos graduados que estén dispuestos a ser líderes preocupados por la sociedad y el mundo, deseosos de acabar con el hambre, los enfrentamientos [...] En resumen, queremos que nuestros graduados sean líderes-para-servir. Este ha sido el objetivo de la educación jesuítica desde el siglo XVI y sigue siéndolo hoy.* GEORGETOWN II, p. 81 n. 15.

²² *A pesar de los fuertes impulsos individualistas en nosotros, una universidad jesuítica debería conseguir*

c) Solidaridad/ Compromiso social:

Dotada de una amplia capacidad de análisis y un conocimiento profundo de los problemas socioculturales actuales y de sus causas a escala mundial²³.

d) Conciencia internacional:

En consonancia con la dimensión de la época en la que el pensamiento y la acción a nivel mundial configuran el futuro inmediato²⁴.

e) Opción preferencial por los pobres

Como orientación de su compromiso y como criterio de sus decisiones futuras en el ejercicio de la profesión²⁵.

transformar a sus estudiantes en mujeres y hombres para los demás, como el Padre Arrupe repitió con tanta frecuencia, pero también, y mucho más en nuestros días, en mujeres y hombres con los demás... Impulsados por los efectos positivos de la globalización, el acento recae ahora, pesada y felizmente, en la preposición "con" –sobre un fructuoso partenariado–, no sólo desde el lado de la persona individual, sino también desde el lado de la misma universidad. GEORGETOWN–ROMA, p. 260, n. 9.

²³ *En este mundo globalizado emergente [...] la 'persona completa' se entiende de modo diferente a como se entendía en la contrarreforma, en la revolución industrial o en el siglo XX. Y la 'persona completa' del mañana no podrá ser 'completa' sin una conciencia instruida de la sociedad y de la cultura con la que contribuir generosamente en el mundo tal cual es. La 'persona completa' del mañana debe tener, por resumirlo, una solidaridad bien informada". Por esta razón debemos elevar nuestro nivel educativo hasta 'educar a la persona completa en la solidaridad para con el mundo real'. STA CLARA, p. 182, n. 40.*

²⁴ *Nuestra interdependencia en este planeta se hace cada día más evidente con realidades de amplio espectro, desde la economía hasta la ecología. Para responder a este mundo, que se va quedando pequeño rápidamente, nosotros hemos puesto la mira en educar para una ciudadanía responsable en la ciudad del mundo. GEORGETOWN II, p. 81, n. 16.*

²⁵ *Para evitar malos entendidos, nótese bien que la opción por los pobres no es una opción excluyente. A nosotros no se nos exige que eduquemos únicamente a los pobres, a los que carecen de medios. La opción abarca y exige mucho más porque exige de nosotros que eduquemos a todos: ricos, clase media y pobres, desde una perspectiva de justicia [...] La preocupación por los problemas sociales nunca deberá quedar fuera; deberíamos exigir a todos nuestros alumnos que usen la opción por los pobres como un criterio, de forma que nunca tomen una decisión importante sin pensar antes lo que ella puede afectar a los que ocupan el último lugar en la sociedad. Esto afecta seriamente a los planes de estudio, al desarrollo del pensamiento crítico y los valores, a los estudios interdisciplinarios... GEORGETOWN I, p.s 66–67, n. 35.*

Los estudiantes, a lo largo de su formación, tienen que dejar entrar en sus vidas la realidad perturbadora

Al llegar aquí, no hay inconveniente en conceder que este perfil linda con la utopía.

Es claro, por otra parte, que los rasgos destacados en el perfil no son conclusión de una lógica, –por muy generosa que ésta pudiera ser–, sino elementos integrantes de una *opción*, razonable y razonada, parte esencial de un *proyecto* al servicio de una *misión* legítima y noble, en consonancia con la dinámica interna de una auténtica *universidad*.

1.3.3. Dimensión humanista: “humanitas”

Dar ornato, esplendor y perfección a la naturaleza racional del ser humano [L]

La formación universitaria debe contribuir a un crecimiento integral –cuerpo y espíritu, intelectualidad y afectividad– de la persona humana, que es el ornato, el esplendor y la perfección de la naturaleza racional y de la naturaleza humana²⁶ [K-IQS]

También la dimensión humanista se sitúa en el plano de la *opción* incorporada al *plan estratégico* de la Compañía de Jesús para el siglo XXI; la *opción* y el *plan estratégico* enlazan directamente con la *espiritualidad ignaciana*, no con una filosofía determinada sobre el ser humano.

Desde sus orígenes en el siglo XVI –afirma Kolvenbach– nuestra educación se ha dirigido al desarrollo y transmisión de un auténtico humanismo cristiano²⁷.

El humanismo cristiano jesuítico habla de “*persona completa*”, de “*persona integral*”, con un trasfondo permanente de valoración y exaltación de lo humano: el humanismo es concebido por la pedagogía jesuítica como la afirmación y celebración optimista del ser humano y de sus potencialidades para *descubrir la verdad* y *hacer el bien* (sin desconocer la constitutiva fragilidad del hombre); se centra en la persona humana no sólo desde una perspectiva funcional–práctica (sus necesarios mecanismos para el ejercicio eficiente de una profesión) sino tam-

de este mundo, de tal manera que aprendan a sentirlo, a pensarlo críticamente, a responder a sus sufrimientos y a comprometerse con él de forma constructiva. Tendrían que aprender a percibir, pensar, juzgar, elegir y actuar a favor de los derechos de los demás, especialmente de los menos aventajados y de los oprimidos, STA. CLARA, p. 183 n. 42.

²⁶ IQS, p. 240, n. 12.

²⁷ VILLA CAVALLETTI, p. 126, n. 2.

bién y sobre todo, desde puntos de vista axiológicos [ser–valer: la persona como valor y fin en y por sí misma].

La educación jesuítica enaltece las enormes potencialidades y los logros del intelecto humano y afirma su confianza en la razón, no como opuesta a la fe sino como su complemento necesario²⁸.

Celebra el conjunto total del poder y logros intelectuales humanos, al afirmar con confianza la razón²⁹.

En todo humanismo confluyen una *fe* –laica o religiosa– y unos *desafíos* (culturales, sociales y religiosos): cada época tiene sus propios retos y en cada época predomina una *fe* –laica o religiosa– (o una modulación peculiar de la misma permanente *fe*), en tensión dialéctica con la problemática sociocultural. El humanismo es la respuesta de esa *fe* a los concretos retos que desafían en un momento dado al ser humano. Puesto que cada época ha tenido y tiene sus propias miserias y sus propios sueños sobre la sociedad, la cultura y el ser humano, más que de *humanismo*, en singular, habría que hablar de *humanismos*, en plural, incluso dentro del *humanismo cristiano jesuítico*.

Rastreando los Discursos Universitarios del P. Kolvenbach podríamos tipificar hasta cuatro humanismos –o cuatro modulaciones de un mismo humanismo cristiano:

a. Humanismo “clásico”

Su época es el Renacimiento.

El reto sociocultural es la afirmación vital integral de la persona humana.

La *fe* que recoge el guante de esa exigencia cultural es la doctrina de la relación Dios–mundo.

La espiritualidad que la vivencia y elabora es la que se expresa, por ejemplo, en la última meditación de los Ejercicios Espirituales (EE); esta meditación está impregnada de optimismo antropológico: *la fe en Dios y la afirmación de todo lo que es verdaderamente humano son inseparables*.

²⁸ MONTE CUCCO, p. 195, n. 12.

²⁹ GEORGETOWN–ROMA, p. 259, n. 5 c.

Desde esta comprensión y experiencia de vida, la pedagogía jesuítica asumió, cultivó y potenció el optimismo antropológico-cultural renacentista:

esta espiritualidad capacitó a los primeros jesuitas para apropiarse el humanismo del Renacimiento y para fundar una red de centros educativos que representaban una renovación y respondían a las necesidades urgentes de su tiempo. La Fe y el fomento de la «humanitas» trabajaban mano a mano³⁰.

b. Humanismo “liberal”

La época es la de las revoluciones liberales.

El desafío sociocultural es la afirmación y exaltación de la autonomía y libertad, la exigencia de igualdad, la mística de la propia dignidad.

La fe que se enfrenta a esta demanda se condensa en la concepción de la dignidad del hombre –de todo hombre– como “imagen de Dios”.

La espiritualidad que la interioriza y hace realidad pasa por la aceptación de “el otro” en su dignidad inviolable, su destino personal y su inalienable libertad.

Partiendo de esta comprensión y vivencia,

desde su mismo inicio, la educación jesuítica ha consistido en una lucha por la dignidad humana y los derechos humanos, la libertad ilustrada de la conciencia, y la libertad responsable de la palabra, el diálogo respetuoso y una paciente promoción de la justicia³¹.

c. Humanismo “tecnológico”

La época es la de la revolución industrial.

El reto o desafío sociocultural es la exaltación creadora del *homo faber* y su autoafirmación técnico-científica.

La fe que sintoniza con esta querencia humana enlaza con la teología cristiana de la creación.

³⁰ Ibid.

³¹ GEORGETOWN-ROMA, p. 261 n. 10.

La espiritualidad que “hace” esta fe es la corresponsabilidad con la naturaleza y con la historia.

Nace así la posibilidad y la necesidad de un nuevo humanismo. En la cultura actual,

cuando el investigador comprometido en resolver problemas intelectuales especulativos mediante el estudio y la investigación encuentra en el mismo campus al profesional competente que ha dominado todos los tecnicismos de su propia especialidad, incluida la jerga técnica, ambos deberían dar gracias a su ‘alma mater’ por el ornato, esplendor y perfección de su naturaleza racional³².

d. Humanismo “social”.

La época es la segunda mitad del siglo XX y se adentra en el XXI.

El desafío sociocultural es la barbarie de un mundo “roto en pedazos”, cargado de sufrimiento humano.

La fe en la que rebota este sinsentido estructural es la concepción del Dios-Padre y de la fraternidad humana.

La espiritualidad que se enfrenta a este reto es la afirmación de que no hay “compromiso con Dios” (fe) sin “compromiso con el hombre” (Justicia)

Desde el Concilio Vaticano II venimos experimentando un nuevo y profundo desafío que exige una nueva forma de humanismo cristiano, con especial énfasis en lo social. [...] Una sensibilidad dirigida hacia la miseria y explotación de los hombres no es simplemente una doctrina política o un sistema económico. Es un humanismo, una sensibilidad humana que debe lograrse de nuevo dentro de las demandas de nuestro tiempo y como resultado de una educación cuyo ideal está influido por los grandes mandamientos: amar a Dios y al prójimo. En otras palabras, el humanismo cristiano de finales del siglo XX incluye necesariamente el humanismo social. Como tal, participa en gran parte de los ideales de otras creencias [...]

Así como los primeros jesuitas contribuyeron al humanismo del siglo XVI, de forma peculiar a través de sus innovaciones educativas, así nosotros estamos llamados hoy a una tarea semejante. Esto requiere creatividad en todos los campos del pensamiento, educación y espiritualidad. Será el resultado de una pedagogía ignaciana que sirva a la fe, a través de una autorreflexión sobre el sentido pleno del mensaje cristiano y de sus exigencias en nuestro tiempo. El servicio a la Fe y la promoción de la Justicia, que ella lleva consigo, es

³² Ibid, p. 262 n. 11.

*el fundamento del humanismo cristiano contemporáneo. Y está en el núcleo de la tarea educativa católica y de la Compañía en nuestros días*³³.

De este modo, el humanismo es “ornato, esplendor, perfección de la naturaleza racional del ser humano”, en sus dimensiones de “homo intelligens, homo liber, homo faber, homo socius”, consideradas a la luz de la fe y del pensamiento cristiano, dentro del contexto de “los gozos y las esperanzas, las tristezas y las angustias de los hombres de nuestro tiempo, sobre todo de los pobres y de cuantos sufren...”

El humanismo cristiano jesuítico, pese a la diferente filosofía de fondo, habla un lenguaje potencialmente comprensible desde el EEES–Bolonia, porque también Bolonia pone a la persona en el centro del proceso de aprendizaje: los mapas de competencias genéricas–transversales y los cuadros de competencias específicas constituyen el *equipamiento de la persona para ‘ser’, ‘estar’, ‘hacer’, ‘valer’...* en los procesos sociales, en especial, en los de producción. La acción de ensamblaje de competencias y meta–competencias en el proceso educativo es también aquí una bella posibilidad pedagógica.

1.3.4. Dimensión religiosa: “fides”

(Es) como baluarte de la religión que conduce al hombre con más facilidad y seguridad al cumplimiento de su último fin [L]

Esta educación quiere ayudar a formar creyentes, cristianos...³⁴. Coloca todo lo que hace en el contexto de una comprensión cristiana de la persona humana como criatura de Dios cuyo último fin trasciende lo humano³⁵ [K–GR]

No sé si Bolonia, en alguna parte, en alguno de sus documentos, contempla explícita o implícitamente, como tema propiamente universitario, la dimensión trascendente del ser humano. Como confiesa abiertamente el Documento AJCU, este tema pone nerviosa a mucha gente.

³³ VILLA CAVALLETTI, p.s 126–27, nn. 3–5.

³⁴ IQS, p. 240, n. 12.

³⁵ GEORGETOWN–ROMA, p. 259, n. 5d.

Sin embargo, parece que la Universidad, como *Universidad*, difícilmente podría sustraerse a la reflexión sistemática sobre una serie de interrogantes “radicales” o sobre el sentido de experiencias y compromisos “fundantes”.

Abro esta dimensión con una observación, un tanto provocativa, de José Ramón Busto, formulada en las Jornadas Interuniversitarias de LOYOLA:

*...Todo hombre y toda institución humana tienen, de hecho, sus opciones de sentido y sus compromisos éticos, sean éstos conocidos, explícitos, o no lo sean. Del mismo modo que no hay hombres creyentes y otros que no lo son, sino que todos los hombres somos creyentes; lo que pasa es que nuestras fés son distintas. Porque la fe es precisamente la opción de sentido de la existencia humana y la directriz que marca el compromiso ético. Nada es neutral en la vida del hombre. Ni la ciencia ni la tecnología. Mucho menos la educación o la formación. Ninguna universidad es neutral como no lo es ninguna investigación ni ningún programa universitario*³⁶.

Con este planteamiento teórico “radical” hay que confrontar una situación de hecho no menos “radical”: si en los orígenes de la Compañía, esta cuarta dimensión era el *humus* natural y la culminación indiscutida de la formación, la actual situación de los Centros ha cambiado *radicalmente*:

- Es creciente el número de profesores y alumnos que no creen o “creen de otra manera”³⁷.
- Para no pocos, lo “religioso” pertenece al ámbito personal privado y a la ejemplaridad testimonial (privada o pública) de alumnos y profesores, por lo que les resulta (por lo menos) cuestionable la compatibilidad de lo “religioso” con lo “universitario” en el proceso formal de enseñanza–aprendizaje.
- Especialmente extraña resulta a muchos (sobre todo, en centros que no tienen facultades ‘eclesiásticas’), la referencia explícita a la Institución–Iglesia.
- Como contrapartida, es un dato objetivo que no parece cuestionarse radicalmente la existencia de declaraciones institucionales del carácter “confesadamente creyente” de los centros, ni sus símbolos externos, ni la oferta de

³⁶ J.R. BUSTO “*Misión de una Universidad de la Compañía en el mundo de hoy: líneas y retos de futuro*”. [Loyola 2001].

³⁷ La AJCU se pregunta, por ejemplo, qué hacer con los judíos, musulmanes, cristianos de otras confesiones... y con los agnósticos y ateos, que llenan a veces nuestras aulas. [Cfr. Documento citado en nota 10].

espacios y procesos de vivencia personal religiosa o programas de compromiso ético-social opcional, sobre todo, si tales actividades se concentran en servicios o departamentos de Pastoral, Teología o similares.

En esta *situación de hecho* y desde aquella *presunción de derecho* tendrá que desarrollarse en estas Jornadas una reflexión abierta, sincera y libre. Porque el Paradigma Ledesma-Kolvenbach sitúa la cuarta dimensión, interpretada en clave cristiana, en un punto central.

No me voy a entrometer en el terreno de la doble ponencia que se dedicará a este tema, pero creo oportuno adelantar aquí algunas afirmaciones, espigadas en los Discursos Universitarios del P. Kolvenbach, que sitúan –creo– el tema en sus justos términos:

1. La cuarta dimensión es irrenunciable e insustituible en la universidad jesuítica.

*La acción social que emprenden los estudiantes y el trabajo relevante desde el punto de vista social, que los profesores realizan, son vitalmente importantes y necesarios, pero no dan cuenta cabal del carácter de una universidad de la Compañía, ni agotan su compromiso con la fe y la justicia, ni cumplen del todo con sus responsabilidades para con la sociedad*³⁸. *“Nuestra Universidad no es una Universidad sin más; pretende ser una Universidad que hace institucionalmente presente en ella el mensaje cristiano, como principio animador e inspirador de toda su actividad*³⁹.

2. La cuarta dimensión no es algo externo a la “razón universitaria”: la apertura a lo trascendente no puede ser un añadido piadoso al quehacer básico universitario. En sus discursos, Kolvenbach apunta sugerentes vías universitarias de acceso a lo trascendente en la universidad:

La vía ética: el compromiso social llevado a cotas de generosa seriedad remiten a motivaciones radicales que bien pueden proceder de cosmovisiones o ideologías “laicas”, o remitir a fundamentaciones “religiosas” (cristianas o no).

La vía antropológica: el cuestionamiento hondo del sentido de la vida y de sus experiencias-límite postulan un mismo resultado.

³⁸ STA. CLARA, p. 186, n. 55.

³⁹ COMILLAS, p. 109, n. 38.

La vía axiológica: la fundamentación y confrontación con valores complejos últimos.

La vía racional: el diálogo ciencia–fe que necesariamente se *articula en la frontera de ambas*⁴⁰.

La vía estético–afectiva: la consideración, más allá del análisis lógico, de la grandiosidad de la realidad en sus múltiples dimensiones.

La vía ‘cristográfica’: la cosmovisión de Ignacio está centrada en la persona de Jesús... Y la persona de Jesús está inscrita en la historia de las religiones.

3. La cuarta dimensión no puede ser confinada a actividades periféricas o a estructuras marginales de la universidad: tiene que estar embebida en todo el planteamiento institucional y en todo el proceso de docencia–aprendizaje.

*La rigurosa actividad intelectual que presupone, brilla más allá de la mera presencia de una capilla universitaria, un departamento de ciencias religiosas, o incluso una Facultad de Teología. [...] En el caso de una Universidad jesuítica que busca ser fiel a su nombre, este objetivo último de las actividades de una Universidad debería estar explícitamente presente en todas sus opciones y elecciones, en todos sus proyectos y planes*⁴¹.

*Este aspecto fundamental aparece seductor... [pero] cargado de dificultades, por el esfuerzo que es preciso desplegar para, por una parte, atenerse con plena honestidad al rigor metodológico de cada una de las disciplinas que tratan de conocer y comprender la realidad, y, por otra, introducir en ese trabajo, con no menor honestidad, sin violentarlo ni deformarlo, las perspectivas éticas y teológicas, encerradas en la misma realidad y susceptibles de ser descubiertas, a la luz que aporta la fe cristiana” [...] “Toda esta actividad de la Universidad Católica se desarrollará en un diálogo amplio y abierto, cuyo interlocutor privilegiado será el mundo académico, cultural y científico de la región en que ella trabaja, con todo lo que es y significa la cultura actual de cada momento y con las ciencias modernas, naturales y humanas*⁴².

4. La cuarta dimensión incluye y expresa el “leal servicio eclesial” exigible a una universidad católica.

⁴⁰ IQS, p. 246, n. 32. Es muy bello el análisis que hace de la relación ciencia–fe en este discurso. Para las vías anteriores, cfr. sobre todo, VILLA CAVALLETTI.

⁴¹ GEORGETOWN–ROMA, p. 262, n. 13.

⁴² COMILLAS, p. 105, n. 18; p. 107, nn. 18–29 (El subrayado es nuestro).

Mediante la enseñanza y la investigación, la Universidad Católica da una indispensable contribución a la Iglesia [...] Gracias a los resultados de las investigaciones científicas que pone a disposición, la Universidad Católica podrá ayudar a la Iglesia a dar respuesta a los problemas y exigencias de cada época⁴³.

En todo esfuerzo para formar al hombre y a la mujer para los demás, si nuestros Colleges y Universidades son fieles a su misión, servirán a la Iglesia en su misión de evangelizar al mundo⁴⁴.

Si nuestras universidades jesuíticas quieren seguir siendo fieles a su tradición, han de servir a la Iglesia en su misión de evangelizar el mundo. [...] Las instituciones que ustedes representan tienen la oportunidad –y ello constituye un desafío!– de introducirse en el mundo intelectual e influenciarlo: trabajando por un mundo mejor... No es una frase vacía decir que sus instituciones pueden contribuir a crear una sociedad más justa, que pueden influir en los gobiernos y en el área empresarial, que pueden servir a la Iglesia directamente mediante la evangelización y la investigación científica y, tal vez no menos importante, indirectamente trabajando al servicio del reino de la verdad, de la justicia y de la paz⁴⁵.

5. La cuarta dimensión culmina en el encuentro personal con Jesús el Cristo. Para ello, crea espacios y ofrece oportunidades opcionales (nunca obligatorias) para un encuentro personal con el Jesús del Evangelio:

Porque, cuando todo está dicho y hecho, la piedra angular de la educación jesuítica no es, al fin y al cabo, un manual o unos estatutos, sino una Persona, una Persona que enseñó, con su palabra y con su estilo de vida, la visión y los valores de Dios, en orden a edificar y salvar a la humanidad en todas las cosas. En este sentido, las Universidades jesuíticas siguen siendo entornos institucionales cruciales en la sociedad humana⁴⁶.

La ignaciana acomodación a tiempos, personas y lugares, juntamente con la lealtad a la Identidad y Misión de las Instituciones habrán de dictar los modos de hacer realidad una dimensión tan esencial a la formación en las instituciones universitarias jesuíticas. [Las dos ponencias finales están expresamente dedicadas a este tema: esto nos dispensa de fundamentar los testimonios de autoridad que hemos aducido]

⁴³ Ex Corde Ecclesiae.

⁴⁴ GEORGETOWN I, p. 65, n. 31.

⁴⁵ FRASCATTI, p.s 42–43, nn. 30–31.

⁴⁶ GEORGETOWN–ROMA, p. 262, n. 12.

2. Aplicación del modelo [CÓMO]

¿Cómo encarna efectivamente la Universidad las cuatro características? ¿Qué programas y políticas pone en práctica para mantener, promover y ampliar el compromiso con su carácter católico y jesuítico? ¿De qué recursos necesita disponer para cumplir esta misión? ¿Qué obstáculos tiene que remover para liberar las energías requeridas para hacer a la universidad capaz de llegar a ser más y más aquello que proclama ser?⁴⁷

Estas cuatro preguntas dan cima al último discurso universitario del P. Kolvenbach, después de exponer por cuarta vez su Modelo Cuatridimensional. Estas cuatro preguntas son las que abren y cierran estas Primeras Jornadas Interuniversitarias LOYOLA II. Rellenar de propuestas los “qué” y “cómo” formulados, es la tarea de todo nuestro encuentro.

Para ello, me remito a la segunda parte del Documento–Marco⁴⁸. Aquí me limitaré a incluir un esquema elemental a modo de guía.

2.1. Perfil y mapa de meta–competencias

La diapositiva del Prof. Aurelio Villa⁴⁹ queda preparada para que cada profesor (y cada Centro) rellenen de meta–competencias las cuatro aspas del Modelo. Sería la contribución personal e institucional a una realización sublimada del sistema–Bolonia.

De los *grupos de homólogos*⁵⁰ se espera, en un primer momento, la definición de un PERFIL de alumno, con la selección de aquellas características (meta–competencias) que podrían constituir la contribución peculiar ideal de cada titulación a la formación del alumno.

Es evidente que cada una de las cuatro dimensiones presenta a cada especialidad

⁴⁷ GEORGETOWN–ROMA, p. 263, n. 14.

⁴⁸ “Orientaciones i+m. Ante los nuevos desafíos universitarios”. Documento–Marco aprobado por el Pleno de UNIJES (11 Nov.2007).

⁴⁹ Cfr. p. 605.

⁵⁰ En las Jornadas reflexionaron conjuntamente grupos de profesores de una misma especialidad o título (Homólogos). Las especialidades fueron cinco: Ciencias Empresariales, Ciencias Jurídicas, Ingenierías, Ciencias Humanas y Sociales, Ciencias del Turismo.

o titulación oportunidades propias y retos específicos. El descenso a cada asignatura es tarea para un momento ulterior (que tal vez no pueda darse fuera del departamento correspondiente).

2.2. Diseños curriculares

Se piensa en la introducción de aquellas *materias* que, por su mismo *contenido*, pueden ser vehículo privilegiado de la problemática *axiológica* propia de cada una de las dimensiones del Modelo. Estas materias podrían ser: Ética, Pensamiento Social, Antropología, Historia del Hecho Religioso (en diversas fórmulas) etc.

a) *Contenidos de Dimensión 2-3*

¿Qué materias figuran en el plan de estudios?

¿Cuáles deberían figurar?

¿Qué tratamiento formal se les asigna a estas materias? ⁵¹

b) *Contenidos de Dimensión 4*

La “dimensión religiosa” de un Centro universitario ofrece diversos ámbitos y niveles de formación y expresión⁵².

⁵¹ Los “grupos i+m” (grupos de reflexión sobre Identidad y Misión, reunidos por especialidades a lo largo de los años académicos 2006–2007 y 2007–2008) redactaron una nota importante recogida en el Documento–Marco, que dice así: *En la organización de estas materias, tienen que jugar un papel importante las Facultades de Teología (donde las haya), las Áulas de Ética (o similares) y/o los Institutos especializados. Se debe establecer un Plan Formal de desarrollo de estas materias en el que estén debidamente determinados indicadores, metas, acciones, recursos y responsabilidades. En esta área, más que en ninguna otra, es indispensable un tratamiento interdisciplinar o interdepartamental, en cuyo caso, el protagonismo de los Departamentos es clave.*

⁵² Los citados “grupos i+m” *conocieron* una propuesta que incluía los siguientes elementos:

- Pregunta por la “dimensión de sentido”.
- Confrontación con el “hecho religioso–cristiano”.
- Oferta de formación religiosa personal.

c) *Orientación académica particular y global*

Dos factores tienen especial influencia en una estructura coherente con los objetivos I+M:

- Materias con especial carga axiológica⁵³.
- El “mensaje” global del plan de estudios en su conjunto⁵⁴.

d) *Actividades académicas*

Las “Prácticas externas” y el “Trabajo fin de carrera”, integrados en el currículo, ofrecen una espléndida posibilidad para la formación en dimensiones de sentido.

Las Prácticas extracurriculares, ofertadas por el centro a la libre elección de los alumnos y referidas, en la medida de lo posible, al currículum.

Las Experiencias de Identidad. [Los documentos pedagógicos jesuíticos acentúan la necesidad de la “experiencia” para ayudar al currículum académico a construir la “persona completa”]

2.3. *Pedagogía para la identidad*

La cuatridimensionalidad del modelo no se juega sólo en los diseños del plan de estudios ni en los contenidos de las diversas materias y asignaturas.

a) *Estructuras pedagógicas de Identidad*

Por encima de los contenidos del Plan de Estudios y de las actividades curriculares y/o extracurriculares, está el Sistema Pedagógico.

⁵³ *La Universidad necesita reforzar su preocupación por los problemas éticos y por los aspectos éticos de todos los problemas de que se ocupa* [COMILLAS, p. 110, n.39].

⁵⁴ Observación de los “grupos i+m”: “la coherencia de los “mensajes” emitidos desde las materias de dimensión 1 y los propios de las de dimensión 2–4, es delicado y sutil cometido de la MISIÓN y sus responsables. Este “sutil cometido” tiene claras resonancias ESTRATÉGICAS (competencia de los órganos de Gobierno y de sus Planes estratégicos), además de una dimensión ACADÉMICA (tratamiento interdisciplinar, competencia preferente de los Departamentos).

Los grupos i+m citados enfatizan:

- La *Interdisciplinarietà* como método de convergencia de la pluralidad de especialidades en la unidad de sentido de las mismas.
- La *flexibilidad de los sistemas organizativos* [superación del rígido esquema de asignaturas: espacios de interconexión, espacios de encuentro para prácticas, para procesos de reflexión acompañada; foros de reflexión interdisciplinar; debates...]
- El *trabajo en equipo* de profesores.
- La *tutoría* como acompañamiento y atención personal.

b) *Profesorado para la Identidad*

El proceso Bolonia es ya de por sí un reto para el profesorado.

El proceso Bolonia con las exigencias de Identidad y Misión de la Compañía de Jesús es un reto no sólo para el profesorado sino para toda la institución.

c) *Evaluación de Identidad*

El sistema Bolonia nace con la obligatoriedad de la evaluación periódica externa.

Los Centros–UNIJES deberían ampliar la evaluación a los aspectos propios de la Identidad y Misión.

Autoevaluación periódica, por supuesto.

¿También hétero–evaluación?

Este es el paisaje que se abre a la reflexión de los grupos en estos cuatro días de jornadas LOYOLA II. Cada Ponencia desmenuzará cada una de las dimensiones y presentará una batería de preguntas aplicadas a la tarea docente del profesor.

Utilitas: la dimensión práctica de la formación universitaria

Augusto Hortal Alonso, SJ¹

Palabras clave: *dimensión práctica, ejercicio profesional, utilitarismo.*

Key words: *practical dimension, professional performance, utility.*

Servir al mundo con descuido y pereza poco importa; mas servir a Dios con negligencia, es cosa que no se puede sufrir. SAN IGNACIO DE LOYOLA

No está permitido ser torpe cuando el fin es bueno. Si la habilidad no es por sí misma una virtud, es ciertamente condición suya, y la excesiva ingenuidad no está lejos de ser un vicio. PIERRE AUBENQUE

Quien no sabe encontrar el camino que conduce a su ideal lleva una vida más frívola y descarada que el hombre sin ideal. FRIEDRICH NIETZSCHE

I. La “utilitas” entre la teoría y el utilitarismo

De las cuatro dimensiones que el documento marco de UNIJES propone para definir la identidad y misión de nuestros centros universitarios a mí me toca presentar el tema más fácil y por eso mismo el más difícil. El más fácil porque es

¹ Augusto Hortal Alonso es jesuita, profesor, recientemente jubilado, de Ética y Filosofía Política en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas. Dirige la Colección UNIJES de Ética de las profesiones que se publica en la Editorial Desclée de Brouwer.

el menos cuestionado y en cierto modo el que más realizado está y más se nos suele reconocer como característica de nuestros centros. De ellos salen, se dice, profesionales competentes, capaces de responder con éxito a las expectativas de una vida profesional exigente. El tema más difícil, porque esa realización está profundamente distorsionada en la medida en que “amenaza con anegar todo lo demás”: “Concentrarse *exclusivamente* en los elementos pragmáticos de la educación, *sólo* en el progreso económico, *simplemente* en el progreso científico y tecnológico, *solamente* en intereses económicos, puede fácilmente reducir el fin práctico de una universidad a una estrecha perspectiva que convierte las otras tres metas de la vida universitaria en meras abstracciones.”²

Por eso, conviene empezar aclarando el concepto de *utilitas*, una de las cuatro características que el Consejo de UNIJES ha querido destacar como elemento identificador de la formación que se proponen ofrecer los centros universitarios de la Compañía de Jesús.

Cuando en la segunda mitad del siglo XVI el P. Ledesma se estaba planteando las razones por las que la Compañía de Jesús debería mantener instituciones educativas, la primera razón que da es “porque proveen a la gente con muchas ventajas para la vida práctica”. Eso es lo que hoy se traduce diciendo que la educación jesuítica es *eminente práctica, concentrada en proveer a los estudiantes con el conocimiento y las habilidades para sobresalir en cualquier campo que elijan*.³

No es un capricho esta designación que hunde sus raíces en la tradición de la *Ratio Studiorum* y que el P. Kolvenbach ha rescatado y puesto de nuevo en circulación en algunos de los importantes documentos y discursos tenidos en las distintas universidades jesuíticas. El último de ellos, dirigido al Consejo Directivo de la Universidad de Georgetown, contiene este párrafo:

*Más bien, una universidad jesuita será eminentemente práctica cuando siga insistiendo en una formación integral y en un enfoque holístico de la educación, que ustedes están haciendo tan bien. Tiene Utilitas porque responde a la obvia necesidad de la sociedad humana de considerar el progreso técnico y todas las especialidades científicas, a la luz de las más profundas implicaciones humanas, éticas y sociales, de modo que la ciencia y la técnica sirvan a la humanidad y no lleven a su destrucción.*⁴

² PETER-HANS KOLVENBACH (2008), *Discursos universitarios*, Madrid, UNIJES, núm. 8, p. 260.

³ *Ibid.*, núm. 5, p. 259.

⁴ *Ibid.*, núm. 8, p. 260.

Que la dimensión práctica sea designada con la palabra latina *utilitas* hace pensar en el utilitarismo. Puede servir de antídoto recurrir a la forma de entender “útil” y “utilidad” en los siglos anteriores. Para Santo Tomás el bien humano, cualquier bien, se presenta bajo tres posibles formas: lo honesto (*bonum honestum*), lo agradable (*bonum gratum*) y lo útil (*bonum utile*). Mientras que los dos primeros son bienes terminales o bienes en sí (lo que no significa que sean bienes absolutos que no puedan a su vez estar relacionados e integrados en bienes más amplios o superiores) el *bonum utile* tiene su razón de ser y su bondad en estar al servicio de otros fines o bienes terminales.

“Utilidad” no figura entre las entradas del *Tesoro de la Lengua Castellana o Española* de COVARRUBIAS. En cambio el *Diccionario de Autoridades* (original de 1726, reeditado en facsímil por Gredos, Madrid, 1963) entiende utilidad como *provecho, conveniencia, interés o fruto, que se saca de alguna cosa en lo psysico, ú moral*. Y unas líneas más abajo con caracteres más pequeños añade: *Se toma también por la capacidad o aptitud de las cosas, para servir ú aprovechar*.

No es el saber por el saber lo que busca Ignacio cuando a sus 34 años empieza a estudiar, sino se propone estudiar para ayudar. El “ayudar” ese verbo tan radicalmente ignaciano, y el hacerlo con provecho, de eso trata la *utilitas*. En su *Autobiografía* san Ignacio nos cuenta cómo tras su conversión en Loyola y sus Ejercicios en Manresa peregrinó a Jerusalén con la idea de quedarse allí para siempre. Todo su afán era estar cerca de los lugares en que había vivido el Señor Jesús, tratando de palpar con los cinco sentidos las huellas de su paso por este mundo. Como no se lo permitieron, volvió a Barcelona y empezó a darle vueltas a la idea de estudiar para poder mejor ayudar a otros. Así es como a sus 34 años se sentó en un pupitre y empezó a aprender los rudimentos del latín. Diferentes vicisitudes le fueron llevando de universidad en universidad: primero a la de Alcalá, luego a la de Salamanca y por fin a la Universidad de París. Allí consiguió reunir un primer grupo de universitarios que se proponían entregarse a Dios y poner sus conocimientos al servicio de un ministerio sacerdotal itinerante. Luego en las Constituciones, al enumerar algunos criterios para seleccionar los ministros a los que debían ser enviados los jesuitas, situaba en un lugar preferente a las universidades, porque en ellas se juntan *personas que ayudadas podrán ser operarios para ayudar a otros*.⁵

No sólo la educación jesuítica es práctica, la misma espiritualidad ignaciana supone, incluye, asume y anticipa la nueva manera de verse y vivirse la jerarquía entre

⁵ *Constituciones*, n° 622.

teoría y praxis, entre acción y contemplación. La centralidad de Dios no está en discusión. Pero ya no se considera que esa centralidad tenga que traducirse en la prioridad de la vida contemplativa sobre la activa. Los jesuitas y quienes con ellos comparten la espiritualidad ignaciana están llamados a ser “contemplativos en la acción”, colaboradores de un Dios que siempre y en todo trabaja. Dios no está ocioso y el jesuita tampoco debe estarlo; hay mucho que hacer en esta historia de la salvación en que hemos sido embarcados. El que aprendamos a hacerlo bien –supuesta la pureza de intención– requiere que las cosas sean hechas con eficacia y con eficiencia. De eso se trata en la *utilitas*. Y eso es lo que afirma el primer lema que hemos puesto a estas líneas: *Servir al mundo con descuido y pereza poco importa; mas servir a Dios con negligencia, es cosa que no se puede sufrir.*

Después de haber contrapuesto la *utilitas* al mero saber teórico y contemplativo conviene también marcar distancias frente al pragmatismo y utilitarismo actual para evitar malentendidos. En nuestro quehacer universitario es fácil que nuestros alumnos salgan más competentes (“útiles”) que vinculados a fines y valores honestos o incluso frutivos. La *fides*, la *humanitas* y la *iustitia* deben insistir en esto, pero no recortando la dimensión práctica, sino haciendo que esté al servicio de las otras dimensiones. Esto es importante y volveremos sobre ello en la última parte de nuestra intervención. *No está permitido ser torpe cuando el fin es bueno*, segundo lema que hemos tomado de Pierre Aubenque, intérprete de Aristóteles.

El utilitarismo como escuela de moralidad está muy presente en la mentalidad actual; también impregna y configura muy íntimamente los planteamientos de la economía y de la psicología. Desde ahí se hace presente en la cultura actual y, por supuesto, también en la cultura universitaria. No es éste el momento de hacer disertaciones teóricas sobre el utilitarismo y las teorías éticas alternativas (kantianas y aristotélicas). Pero sí se hace necesario recalcar dos diferencias fundamentales entre el cálculo de utilidad de la moral utilitarista y la propuesta de que la *utilitas* sea parte integrante de la formación que proponen e intentan promover los centros universitarios de la Compañía de Jesús.

Para el utilitarismo no hay acciones que sean buenas o malas en sí; el único criterio de moralidad se toma del cálculo de las consecuencias que dicha acción reporta para la mayor felicidad del mayor número de personas afectadas por dicha acción, entre las que el agente cuenta como uno más. Por felicidad se entiende todo tipo de placer o ausencia de dolor. Como las formas de disfrutar y sufrir son muchas y variadas, cabría decir que el utilitarismo propone como único criterio de moralidad aumentar las satisfacciones y disminuir las frustraciones de los deseos humanos. No entremos en mayores complejidades.

La *utilitas*, según la veo, no tiene ni mucho menos la pretensión de ser ni el único ni el último criterio de moralidad. Esto es ya una diferencia importante. Según Santo Tomás lo que el *bonum utile* tiene de *bonum* lo recibe del fin al que sirve. Cuando se habla de utilidad o de sentido práctico hay que preguntar: ¿útil para qué? No sólo para disfrutar, sino para vivir y ayudar a vivir con dignidad y en plenitud, para una mejor *humanitas*, una mayor *iustitia*, una mejor *fides*, es decir para mejor amar y servir en todo. Esta conexión de la *utilitas* con los fines ulteriores es importante; volveremos sobre ello en el último apartado de esta intervención.

2. Enseñamos para formar profesionales competentes y...

Vivimos en un mundo que no es posible, ni se entiende, sin el conocimiento científico, técnico y organizativo. La universidad es la principal institución en la que se obtienen, se amplían y se transmiten esos conocimientos; en ella se forman los cuadros profesionales y se elabora el conocimiento que ha ido mejorando las condiciones de vida, estructurando la convivencia, buscando las formas de gestión más eficiente. Investigar, ampliar los conocimientos metodológicamente controlables, se investiga investigando con arreglo a los métodos y usos de cada disciplina. Algo semejante hay que decir de la docencia. Las funciones universitarias tienen su propia lógica interna que hay que respetar escrupulosamente.

Es ya hoy un lugar común, pero sigue siendo importante decir y repetir que una universidad de la Compañía, para serlo de veras y plenamente, tiene que ser ante todo auténtica universidad. Sólo siéndolo puede además ser verdaderamente jesuítica. Poner unas instituciones universitarias al servicio de la misión de la Compañía no es, no debe ser, no suele ser, instrumentalizarlas, ni tampoco recortar su pleno sentido universitario. Al revés, para que las universidades de la Compañía puedan prestar un auténtico servicio a la fe, y contribuir a la promoción de la justicia, al diálogo intercultural e interreligioso, hay que empezar por “evitar toda instrumentalización simplista”.⁶

En el pasado y en la actualidad ha habido y hay algunos buenos investigadores y buena investigación en los centros universitarios llevados por la Compañía. Cuanta más haya y mejor sea, mejor, sobre todo si se trata de temas relevantes para la vida de las personas, especialmente las más vulnerables y desfavorecidas. Sin embargo, por la misma orientación y por la forma de financiarse, las universidades de la

⁶ Congregación General 34, *Decreto 17*, no. 7.

Compañía destacan más por la docencia que por la investigación. No se trata sólo de que haya buenos, a veces muy buenos docentes; es que la cultura pedagógica y organizativa logra además un óptimo aprovechamiento de capacidades docentes ordinarias. Pero por encima y a través de las funciones universitarias en lo que destaca y busca destacar la tradición universitaria de la Compañía es en la formación de las personas: investigadores, docentes, profesionales competentes que contribuyan a crear un mundo más justo, más humano y por eso mismo más divino, que sean de veras “hombres y mujeres para los demás”.⁷

Tal vez hubo un tiempo en el que la universidad se podía entender como templo del saber o torre de marfil donde se busca el saber por el saber. Ese tiempo, ciertamente, no es el nuestro. No sólo porque lo diga Bolonia. Al revés, Bolonia no ha hecho más que explicitar lo que venía siendo una evolución imparable: las universidades, sin dejar de ser lugares en los que se investiga, son, cada vez más, lugares en que se forman los profesionales cualificados que necesita la sociedad.

Dicen que en las facultades medievales de medicina se cultivaba un saber médico especulativo y experimental, descuidando casi del todo la formación clínica. De hecho no se necesitaba haber pasado por la universidad para ejercer la medicina. Durante muchos siglos, prácticamente hasta la edad moderna, los médicos eran propiamente curanderos, expertos artesanales en el arte de curar que basaban sus actuaciones en conocimientos acumulados generación tras generación y transmitidos de padres a hijos o de maestros a aprendices. Aristóteles, hijo de médico e interesado por la medicina como refleja en sus muchos ejemplos tomados de esa práctica, decía que a los médicos les bastaba con **saber que** esta pócima o aquel emplasto curaba; en cambio, **saber por qué** curaban era algo que contribuía a la perfección intelectual de quien lo sabía pero no al arte médico propiamente tal. Por decirlo en nuestra terminología cuatridimensional el saber teórico contribuiría a la *humanitas*, pero no a la *utilitas*. Aristóteles concebía la práctica médica como el “arte” (*techne*) de conseguir curaciones (un fin práctico) y no un saber parcialmente fundamentado en la ciencia, que es como la entendemos hoy.

Esta situación ha cambiado radicalmente con el progresivo acercamiento de las profesiones a los conocimientos científicos que se investigan y se imparten en las universidades. La aplicación de los conocimientos científicos a la práctica

⁷ Esta expresión que D. Bonhoeffer aplica a Jesucristo, es la que puso en circulación el P. Arrupe en su intervención en el Congreso Europeo de Antiguos Alumnos (Valencia, 1973). La expresión ha hecho fortuna y sirve para designar la meta formativa de nuestros centros educativos. Cf. C.G. 34, D. 3, n° 20.

profesionalizada ha potenciado y enriquecido la vida profesional. A su vez las universidades han experimentado una profunda transformación cuantitativa y cualitativa. La proliferación de las carreras universitarias ha ido en paralelo con la progresiva profesionalización de las actividades. Si las carreras universitarias hace 50 ó 60 años eran poco más de 20, hoy superan las 100. Esa característica de la evolución social está en sintonía con una de las características de la formación que han pretendido ofrecer los centros universitarios de la Compañía de Jesús.

Lo que nos propone Bolonia y lo que me propongo presentar aquí es una forma de reflexionar sobre cómo contribuye lo que hacemos enseñando en el horizonte de esa formación para la práctica profesional que cada titulación ofrece. No enseñamos ni aprenden nuestros alumnos por el mero enseñar o aprender, sino como preparación para un ejercicio profesional competente.

Para aclarar mejor la dimensión práctica de nuestra docencia universitaria parece oportuno empezar por aclarar el concepto de profesión. En otro lugar he propuesto una definición tipológica de las profesiones en estos términos:

Profesiones son... aquellas actividades ocupacionales:

- a) en las que de forma institucionalizada se presta un servicio específico a la sociedad,*
- b) por parte de un conjunto de personas (los profesionales) que se dedican a ellas de forma estable, obteniendo de ellas su medio de vida,*
- c) formando con los otros profesionales (colegas) un colectivo que obtiene o trata de obtener el control monopolístico sobre el ejercicio de la profesión,*
- d) y acceden a ella tras un largo proceso de capacitación teórica y práctica, de la cual depende la acreditación o licencia para ejercer dicha profesión.⁸*

De los diferentes rasgos que caracterizan esta definición quisiera ahora centrarme en el que considero más nuclear, la razón de ser de lo que constituye cada profesión y que no es otra sino la búsqueda de esos fines o bienes con los que proporcionar un servicio específico profesionalizado. Los profesionales lo son por incorporarse al ejercicio de una práctica que busca alcanzar y proporcionar determinados bienes y servicios por los medios técnicos, con los conocimientos científicos disponibles, etc. El ejercicio profesional de la medicina lo que pretende es cuidar y restablecer la salud de las personas con arreglo a los saberes y técnicas disponibles en un momento histórico determinado. El fin del ejercicio profesional del juez es la

⁸ A. HORTAL (2005), *Ética general de las profesiones*, Bilbao, Desclée de Brouwer, (2^o ed.), p. 51.

administración de justicia conforme a las leyes; el fin del ejercicio profesional del abogado es el asesoramiento, defensa y representación de la persona de su cliente en relación con las leyes, los tribunales, la administración, etc.

A. MacIntyre distingue entre actividades y prácticas. Actividad sería cualquier cosa que hacen las personas buscando cualquier tipo de fin. Prácticas serían aquellas actividades cooperativas que persiguen lo que este autor llama “bienes intrínsecos”. Bienes intrínsecos son aquellos que por estar constitutivamente ligados a una práctica sólo pueden conseguirse ejerciendo bien dicha práctica. Las profesiones son “prácticas” o pretenden hacer una aportación funcional específica a algún tipo de “prácticas”, en el sentido que da a esta palabra A. MacIntyre. Y en la búsqueda incansable por mejorar las prestaciones profesionales ha resultado ser un elemento potenciador de las buenas prácticas profesionales la búsqueda de bases científicas para la propia actuación profesional. Ese fin práctico es el que ha hecho que las profesiones acudan a las universidades donde se investigan y se imparten los conocimientos que las profesiones necesitan para mejorar sus competencias.

Sobre el trasfondo de ese fin práctico de cada profesión es posible situar mejor la docencia de las disciplinas particulares que impartimos y darle un enfoque práctico a nuestro modo de enseñarlas. Para desentrañar lo que está en juego puede ayudarnos hacernos eco de los cinco rasgos con los que Asa Kasher caracteriza en un artículo reciente una práctica profesional.⁹ Dice este autor que una práctica puede considerarse profesionalizada si presenta los siguientes cinco elementos:

1. Un cuerpo sistemático de conocimientos relevantes [para saber cómo actuar en determinados asuntos en orden a obtener y proporcionar los bienes y servicios a los que se orienta constitutivamente la correspondiente profesión].
2. Una pericia o capacidad entrenada de solucionar problemas relevantes [en el mismo ámbito y con los mismos fines].
3. Una práctica de constante mejora o perfeccionamiento de los conocimientos y la pericia relevantes [compromiso profesional con la mejor manera de alcanzar esos fines].
4. Comprensión y capacidad de hacer comprender por qué hay que actuar de una o de otra manera en unos casos o en otros, incluyendo los casos extraordinarios poco comunes (comprensión “local”).

⁹ A. KASHER (2005), “Professional Ethics and Collective Professional Autonomy: A Conceptual Analysis”, en: *Ethical Perspectives: Journal of the European Ethics Network* 11/1, 67–98.

5. Comprensión “global” de la naturaleza del sistema de conocimiento y mejora.

Una práctica profesional¹⁰ puede pues definirse como un conjunto de actuaciones basadas en un cuerpo sistemático de conocimientos, habilidades y destrezas relevantes para resolver determinado tipo de problemas, y proporcionar determinados tipos de bienes o servicios. Una vez adquiridos y acreditados los conocimientos y destrezas básicos que son requisito indispensable para acceder al ejercicio profesional, cada profesional tiene el compromiso de renovarse, actualizarse y ampliar esos conocimientos, habilidades y destrezas. Mediante la dedicación asidua y prolongada a la práctica profesional está en condiciones de ir ampliando y consolidando esos conocimientos y destrezas que no sólo le capacitan para hacer las cosas como siempre se han hecho (casos ordinarios) sino para introducir innovaciones y mejoras en la obtención de los bienes y en la prestación de los servicios a los que se dedica su propia profesión.

Las profesiones se diferencian de los oficios porque los profesionales, se supone, no sólo saben hacer lo que se suele hacer y resolver los casos que suelen presentarse de forma más o menos frecuente o rutinaria, como por ejemplo, instalar o reparar una calefacción, manejar una grúa, arreglar un televisor, formatear un ordenador... El profesional añade a eso dos rasgos muy estrechamente relacionados: por una parte sabe por qué hay que actuar en este caso de esta manera y en el otro de otra, sabe explicar por qué una actuación es acertada y la otra no, y por eso mismo está en condiciones de abordar casos insólitos o especialmente difíciles. Esto descansa sobre la base de sus conocimientos no ocasionales, sino sistemáticos, y por otro en su compromiso de mejora y perfeccionamiento, de ampliación, actualización y afinamiento de los conocimientos adquiridos y de las nuevas pericias y técnicas disponibles que se van presentando a lo largo de su trayectoria profesional. El que de veras es buen profesional, no es meramente el que repite rutinariamente lo mismo que hizo una vez y que hace y sabe hacer cualquier profesional. El profesional por una parte tiene un compromiso de excelencia o de mejora continua y por eso mismo es quien está o debe estar en las mejores condiciones para enfrentarse con situaciones individuales, nuevas, tal vez inéditas o irrepetibles.

A los tres primeros rasgos anteriormente señalados añade Asa Kasher otros dos interesantes rasgos finales que completan su caracterización de lo que es una práctica profesional: la práctica profesional no termina de ser lo que es, si no es llevada a cabo en el marco de una comprensión de los criterios de excelencia acerca del

¹⁰ A. KASHER (2005), op. cit.

bien interno de esa práctica profesional, y acerca de los conocimientos necesarios y los modos de actuar específicos de la misma. Eso es lo que Asa Kasher llama comprensión "local" de la propia práctica profesional. Un profesional es alguien que sabe de su propia práctica profesional, de su historia, de su sentido, de sus dificultades, de sus contextos, sabe dar razón de lo que hace y no sólo hacerlo.

Por último, esa comprensión no puede ser sólo "local", tiene que ser "global", lo que conlleva la capacidad de comprender esa práctica y los bienes y servicios que constitutivamente está orientada a obtener y proporcionar en un horizonte global de sentido acerca del significado de la correspondiente práctica para el conjunto de la vida humana de los individuos y de la sociedad. El buen profesional, el profesional culto y cultivado, no cae en lo que Ortega y Gasset llamaba "la barbarie del especialismo", sino sabe situar su dedicación profesional en el horizonte de comprensión de lo que es el conjunto de la vida humana y por eso mismo sabe situar su actividad profesional en el horizonte de su propia biografía. El que sólo es profesional, no es ni siquiera buen profesional, porque no acaba de entender que su profesión, la que sea, o es una contribución específica al conjunto de la vida humana o ha caído en la inhumanidad del profesionalismo que recorta lo humano.

Kasher identifica la ética profesional con la quinta característica. Yo la veo presente en los cinco niveles, o si se prefiere irradia desde el quinto a los cuatro anteriores en forma de obligación de saber y de saber hacer, de estar al día, actualizar y ampliar los conocimientos y destrezas inicialmente adquiridos, y de saber dar razón intelectual y socialmente de por qué hacemos lo que hacemos cuando actuamos profesionalmente.

Naturalmente, no todo lo mencionado se puede lograr en la etapa universitaria, ni todas las asignaturas que enseñamos aportan los mismo a su realización. Pero es necesario que la docencia y la vida universitaria sienten las bases (los conocimientos teóricos y las habilidades y orientaciones prácticas) de lo que vaya a venir después, incentivar el interés por las metas a las que hay que orientar toda la adquisición de conocimientos y pericias y el mismo compromiso de mejora y perfeccionamiento. Si a eso se añade una comprensión "local" y "global" de un ejercicio profesional con el que es posible identificarse, entonces habremos enseñado con provecho, habremos hecho ver "para qué sirve" lo que enseñamos.

3. Dificultades, resistencias y ficciones

No cualquier sentido práctico es válido, “útil” o provechoso para el fin que se pretende. En el último apartado trataremos de iluminar cómo la utilidad o provecho que nuestra formación académica trata de ofrecer a nuestros estudiantes tiene que contribuir a una sociedad más justa, a formar unas personas más cultas y formadas y –si es posible y lo aceptan– personas que a todo lo anterior unan el ser más y mejores creyentes. Ahora, en este apartado nos toca abordar con realismo las resistencias que el sentido práctico de nuestra enseñanza y de nuestra formación puede encontrar en nuestra manera de entender, enfocar y llevar a cabo nuestra docencia y la misma investigación.

Podríamos agruparlas en torno a tres núcleos (y un cuarto que añadiré, que diría el sabio bíblico) que pueden darse simultáneamente y potenciarse cada uno a los otros: **el academicismo** que de una u otra forma intenta proteger el propio ámbito frente a interferencias ajenas unas más legítimas que otras; **la inercia, rutina o comodidad** con la que uno se instala en el propio ámbito disciplinar, en sus conocimientos y métodos asentados, en los campos de investigación que viene cultivando y se desentiende de quienes desde fuera de ese ámbito formulan alguna alegación pertinente. Esto viene favorecido y a su vez favorece **el aislamiento de las disciplinas académicas** y la consiguiente dificultad para articular lo que dicen unas con lo que dicen otras, algo que la vida práctica requiere de modo imperativo. Estas dificultades llevan con frecuencia a que una cierta **ficción** o curriculum oculto (de estudiantes y profesores) se haga presente en el quehacer universitario, por la que no siempre coincide lo que las cosas son con lo que parecen ser, lo que se hace con lo que se dice.

Una primera fuente de dificultades radica en la distancia y la diferencia, no siempre bien percibida, no siempre bien formulada, entre la ciencia que se investiga, la ciencia que se enseña y la práctica profesional que se preparan para ejercer los estudiantes. La ciencia que se enseña se nutre de la investigación; pero no todo lo que se investiga se enseña; y la mayor parte de lo que enseña un profesor no lo ha investigado personalmente. Ahí puede haber una fuente de distorsiones al presentar con carácter pretendidamente científico lo que tal vez no son sino afirmaciones aprendidas y repetidas, pero tal vez necesitadas de revisión.

A esto viene a añadirse la amplitud con la que se maneja el concepto de ciencia que puede incluir materias y métodos tan dispares como la teoría de la evolución o el estudio de un determinado yacimiento paleoantropológico, la psicología conductista o la psicoterapia humanística, la teoría del estado, el derecho cons-

titucional comparado o el derecho procesal, la fonética, la psicolingüística o las dificultades de aprendizaje, la macroeconomía, la contabilidad, la filosofía de la ciencia, la bioética o la filosofía del lenguaje, la historia social y política del renacimiento o la numismática, la cibernética o la resistencia de materiales... Creo que es bueno reconocer que no es ciencia en el mismo sentido y con las mismas garantías todo lo que pretende revestirse de su esplendor y prestigio. Es bueno que cada disciplina y cada profesor que la imparte conozca y transmita hasta qué punto puede reivindicar el carácter científico de las materias que enseña y sobre las que investiga. Y sería deseable que no se articule en términos científicos sino prácticos lo que es poner la ciencia al servicio de determinados fines perfectamente legítimos y socialmente necesarios aunque no sean estrictamente científicos. Sin embargo, seguimos hablando de ciencias del transporte o del deporte. Para relacionar correctamente la ciencia con la profesión conviene poner ciertos reparos a la tendencia a ver más ciencia de la que realmente hay en la vida académica, no digamos en las profesiones.

Como bien dice Ortega y Gasset en *Misión de la universidad* las profesiones, por ejemplo la medicina, no es una ciencia. La ciencia es problemática y crítica; se basa en lo que un autor llama el escepticismo organizado. En cambio la medicina y las profesiones en general utilizan para sus fines la base científica, pero están dispuestas a rellenar las lagunas de ignorancia con procedimientos aventurados que permitan salir del paso, llámese ojo clínico o arte de curar, procedimientos estandarizados, protocolos...

El profesor universitario puede encontrar en esa falta de cobertura científica una razón para alejarse de la práctica profesional; en alguna medida él tiene que marcar las distancias con los practicismos rutinarios que esconden muchas lagunas de conocimiento. Ésa es también hasta cierto punto su misión. Pero no puede encastillarse de tal manera en el academicismo que ignore la dimensión práctica de lo que enseña y la razón práctica de su contribución a la formación de profesionales.

Hoy no suele ser el problema que los profesores universitarios pretendan encerrarse en la torre de marfil, aislados del mundanal ruido. Ese pudo ser un problema de las universidades medievales que las universidades modernas, y los jesuitas con ellas, contribuyeron a superar. Pero sí es posible observar ciertos *tics* academicistas en los profesores universitarios. Al fin y al cabo nos dedicamos a enseñar e investigar en nuestro propio campo científico o disciplinar. Reivindicar enfáticamente el carácter estrictamente científico de lo que hacemos, enseñamos e investigamos en la universidad, puede ser también una forma de marcar distancias frente a

la dimensión práctica de la vida profesional, mucho más prosaica y metida en lo incierto.

Esta distancia o alejamiento de la dimensión práctica reviste en ocasiones la forma de una descalificación de los intereses materiales o económicos que operan en la vida práctica y profesional, en contraste con el saber desinteresado del profesor universitario que supuestamente busca el saber por su propio valor intrínseco. Otra forma que reviste esta misma distancia es la valoración superior en el curriculum académico de la investigación en detrimento de la docencia. Nada hay que decir contra la investigación y sí mucho a favor de esta función universitaria sin la que la universidad degenera pronto incluso en la función docente. Pero sí puede ser una forma de postergar la formación práctica de los futuros profesionales, una función que si no es la más importante, sí es la mayoritaria en los momentos actuales y, desde luego, la que proporciona la principal fuente de ingresos de los centros universitarios no públicos en nuestro país.

Cabe además refugiarse en lo teórico y rehuir las complejidades de la práctica por razones menos nobles y confesables y por lo mismo más cuestionables: por seguridad, comodidad, rutina, inercia o pereza mental y a la vez por mantenerse en el territorio que uno domina sin aventurarse en terrenos complejos y sujetos a lo opinable y lo incierto.

Todas las profesiones, y en esto los docentes no somos ninguna excepción, tienden a sustituir el resultado final que busca proporcionar su actuación por la mera prestación profesional, sea cual sea el resultado. Los médicos no cobran por curar, sino por diagnosticar y poner un tratamiento, se cure o no se cure el enfermo. Los abogados no cobran por ganar los pleitos, sino por estudiarse los casos, asesorar y representar a los clientes ante los tribunales en los asuntos que ellos les encomiendan. En esa misma línea los profesores también tendemos a enseñar, aprendan o no aprendan los alumnos, les sirva o no les sirva lo que aprenden. En esa misma línea, repetir las afirmaciones científicamente contrastadas de la propia disciplina, desentendiéndose de si siguen siendo útiles, aplicables, suficientes para el ejercicio profesional en las condiciones actuales... puede ser una forma de no complicarse la vida. El positivismo dejó de ser intelectualmente plausible, pero es una forma cómoda de desentenderse de las complejidades de la vida práctica.

La vida tiene problemas; la universidad departamentos. Stephen Toulmin en un reciente libro¹¹ invita a revisar el proceso por el que la racionalidad formal de las

¹¹ ST. TOULMIN (2001), *Regreso a la razón*, Barcelona, Península.

disciplinas académicas se ha ido alejando más y más de la experiencia y de la práctica. La creciente profesionalización de la vida académica ha llevado a una creciente especialización teórica y a la consolidación de disciplinas independientes, cada vez más aisladas de toda otra disciplina con la que no comparta supuestos, planteamientos y métodos; simultáneamente se han ido también aislando de todo contexto práctico. *El excesivo hincapié en la pericia disciplinar es, en parte, producto de la burocratización del conocimiento en las instituciones académicas.*¹² Eso conlleva que *en las actividades profesionales de disciplinas rígidamente estructuradas, se valora más la conformidad que la originalidad; o, más bien, la originalidad se tolera solo en la medida en que refuerza los valores esenciales de un departamento... el énfasis disciplinar en las tecnicidades de las ciencias humanas impone a los recién llegados una serie de anteojeras profesionales que dirigen su atención a ciertas consideraciones restringidamente definidas, impidiéndoles a menudo considerar su trabajo desde una amplia perspectiva humana.*¹³

Toulmin concluye el capítulo dedicado a la proliferación y aislamiento de las disciplinas señalando que el problema no es tanto intelectual cuanto sociológico: *Si al final del siglo XX las actividades profesionales han desarrollado un carácter extremadamente disciplinar, lo cual ha distorsionado sus logros, debemos tratar de comprender el origen de estos problemas. No es el enfoque intelectual de la disciplina lo que produce ese efecto; sino más bien el tipo de organización social en el que se lleva a cabo la tarea disciplinar. En una palabra, este, en el fondo, no es un fenómeno intelectual, sino sociológico.*¹⁴

La ficción es probablemente la resultante acumulativa que amenaza con instalarse en una universidad que ha perdido el sentido social de lo que hace y que sólo se ve a sí misma por dentro y sigue haciendo lo que sabe hacer, despreocupándose de si es eso lo que hay que hacer, lo que se necesita en los tiempos que corren. Hay mucha ficción y mucha rutina en la universidad, también en la investigación ritualizada, no digamos en la enseñanza.

¹² *Ibid.*, p. 76.

¹³ *Ibid.*, p. 207.

¹⁴ *Ibid.*, p. 227.

4. La dimensión práctica (*utilitas*) al servicio de las otras tres dimensiones

Decíamos al comienzo que las cuatro dimensiones que proponen los centros universitarios de la Compañía de Jesús como caracterizadoras de su identidad y misión, tienen su pleno sentido cuando se las integra y no se las ve como separadas las unas de las otras. Esto vale para cada una de ellas, pero vale más si cabe, para la *utilitas* o dimensión práctica que sólo tiene sentido en relación a aquellos fines y bienes a los que sirve. Ser competentes, estar bien preparados, tener las habilidades y destrezas necesarias... todo eso está bien con tal de que esté al servicio de fines buenos. Ya nos hicimos eco de la afirmación de Santo Tomás que decía que lo útil toma su condición de bien de aquello para lo que es útil, para lo que sirve.

No nos toca aquí desarrollar en sus propios términos lo que se refiere a las otras dimensiones, pero sí explicitar lo que la *utilitas* puede contribuir a su realización así como la necesidad que tiene la dimensión práctica de conectar con esas otras dimensiones finalistas para que su aportación instrumental no quede truncada y carezca del sentido que se pretende darle.

No basta con ser competentes para ser justos, humanos o cristianos. Pero los profesionales que no son competentes no pueden ser ni justos ni humanos ni cristianos, al menos en su vida profesional. Veamos esto en las peculiaridades de cada dimensión a la que puede y debe servir la *utilitas*.

La capacidad práctica de realizar competentemente la propia actividad profesional proporciona efectividad y credibilidad al sentido social, humano y cristiano de los profesionales. Sólo haciendo las cosas con competencia puede haber justicia en la práctica profesional. Pero no basta con cada una por separado; hay que saber conectarlas. Cuando la capacidad práctica de realizar competentemente la propia actividad profesional va unida al compromiso social en favor de la justicia, este compromiso está en condiciones de hacerse efectivo al menos en los asuntos relacionados con la propia profesión. Cuando falta esa conjunción puede ocurrir que alguien trabaje por la justicia como voluntario en las horas libres, mientras pone su trabajo profesional al servicio de fines que poco o nada tienen que ver con la justicia. Como decía un compañero jesuita, hay gente que dedica cuatro horas semanales a trabajar con los marginados y el resto de la semana colabora con toda dedicación y competencia en actividades que generan marginación. Algo semejante cabría decir de una *humanitas* o de una *fides* "de tiempo libre" de quienes dejan la vida profesional a un lado cuando tratan de cultivar la propia humanidad o el compromiso cristiano. La mutua

impregnación entre la competencia profesional y el sentido social, humano y cristiano debería favorecer que lo deseable sea factible y encuentre cauces de realización efectiva empezando por el lugar en el que uno trabaja más tiempo y con mayor preparación. De lo contrario ocurrirá lo que señala el aforismo de Nietzsche que hemos puesto delante de las líneas de este escrito: *Quien no sabe encontrar el camino que conduce a su ideal lleva una vida más frívola y descarada que el hombre sin ideal.*

La justicia tiene muchas facetas, pero una primera manera de relacionar las actuaciones justas de los profesionales con la competencia profesional es la de las prestaciones profesionales en sí mismas. Es de justicia que los destinatarios o clientes de los servicios profesionales reciban unas prestaciones profesionales competentes, que estén a la altura de lo que en cada profesión, en cada asunto y en cada momento cabe esperar de profesionales que se mantienen al día en los asuntos de su profesión. La incompetencia profesional, el cansancio, la burocratización y el sinsentido del propio trabajo profesional pueden hacer que se busque el sentido en contextos más amplios y gratificantes, pero ningún compromiso con la marginación o con la justicia global entre el Norte y el Sur dispensa de este deber de justicia que tiene todo profesional de ofrecer a quienes acuden a él o de la empresa u organismo para los que trabaja la prestación debida y competente. La torpeza y la chapuza conllevan ciertamente injusticia.

Más allá de las actuaciones profesionales puntuales, e incluyéndolas, hay una aportación profesional a la justicia que puede y debe hacerse desde la propia competencia profesional, entendiéndola ahora no sólo como habilidades y destrezas sino como lo que Asa Kasher llamaba comprensión "local" y comprensión "global". Un profesional no es sólo un técnico que pone sus destrezas al servicio de cualquier fin, es alguien que sabe lo que hace, lo que se trae entre manos, y está comprometido con las mejoras y con la máxima excelencia alcanzable en el ámbito de su práctica profesional. Sabe dar razón de por qué en éste o aquel caso es bueno actuar así o de la otra manera y, además de todo lo anterior, tiene una comprensión del significado social y humano de la propia profesión y de los bienes y servicios que esa profesión está orientada a proporcionar.

Por comprender el significado de su práctica profesional y del bien interno que proporciona para el conjunto de la vida humana, puede ayudar a que la concepción social de los bienes que proporciona su profesión sean comprendidos adecuadamente, algo básico para establecer los criterios y procedimientos adecuados para distribuirlos con justicia. No se distribuyen de la misma manera, ni por los mismos agentes, criterios y procedimientos las sentencias judiciales, los cargos públicos, los

puestos de trabajo en las empresas privadas, las viviendas, la energía, los salarios, los beneficios empresariales, los cuidados sanitarios o la educación.

La sociedad civil está necesitada de una contribución competente y no corporativista por parte de los profesionales en torno a aquellos bienes con los que ellos están comprometidos y en los que son competentes. Esta responsabilidad social se ejerce a título personal o colectivamente y en cierta medida puede y debe iniciarse en la misma universidad.

La relación de la *utilitas* con la *humanitas* puede resultar más distante, pero no debiera ser así. Las humanidades han tenido tradicionalmente más que ver con el cultivo gratuito del ocio y las artes liberales que con el negocio y los oficios serviles que nos sitúan en el reino de la necesidad. Eso no tiene que seguir siendo así. Basta enunciarlo para suscitar visiones que se distancian de esta manera de ver. Tiene que ser posible humanizar la competencia y el mismo trabajo profesional. La cultura, el cultivo o formación humana de una personalidad rica y equilibrada no puede quedar fuera del tiempo de trabajo y del trabajo profesionalizado. Aunque eso se cuestiona en su formulación explícita suele ser algo que todos vivimos escindidamente en la vida real. De hecho quienes cultivan la dimensión estética, la literatura, o sencillamente las relaciones humanas suelen hacerlo fuera del ámbito laboral. El *homo sapiens* se ha convertido en *homo faber*, o, al menos, cuando es *sapiens* no es *faber* y cuando es *faber* no es *sapiens*. Tendría que ser posible atisbar la forma de cultivar el *homo sapiens faber*.

La integración de la *utilitas* con la *humanitas* en el ámbito profesional se traduce en una forma rica de identidad. La profesión es hoy una fuente primordial de identidad no sólo hacia fuera, sino también para la misma persona que la ejerce. Uno no sólo trabaja como ingeniero, sino que es ingeniero, o abogado, psicólogo o trabajador social. Es importante además que la competencia, dedicación y compromiso con la profesión no degeneren en "barbarie del especialista" ni en la deshumanización de la propia vida del profesional. A ello ayuda y contribuye, por supuesto, también la comprensión global de la propia práctica profesional.

El sentido de todo lo que hacemos y conseguimos en el trabajo y en la familia, en el ocio y en el negocio, en la vida privada y en la pública se inscribe en el conjunto de un orden institucional y en el conjunto de la biografía completa de una vida que merezca la pena ser vivida y en la que tienen que tener un lugar el nacimiento, el crecimiento, el envejecimiento y la muerte, el trabajo, el descanso y la fiesta, la salud y la enfermedad, las capacidades y las carencias y la vulnerabilidad, la belleza y la eficacia, la comunicación y el silencio, la cooperación

y el conflicto, la familia, los amigos y los otros, las instituciones, las empresas, la vida pública...

La *humanitas* alude a eso. Humano es el que sabe vivir y cultivar cada faceta humana dándole su importancia en el conjunto de una vida compuesta también por otras facetas con las que se integra en una cierta armonía vivible. Inhumano no es el que se sale de la piel de su especie, sino el que acentúa de tal manera que una faceta, cualquiera –por ejemplo la *utilitas*– anula o bloquea las demás.

Y por último la *fides* como perspectiva abierta, ofrecida, posible pero nunca impuesta, como una oferta de sentido dado y no sólo construido. Una fe que humaniza la eficacia y la eficiencia profesional. Una fe que se hace justicia desde la profesión... Es importante que dialoguemos, abundantemente en los centros universitarios de la Compañía de Jesús, sin censura de ningún signo, sobre las peculiaridades de esta cuarta dimensión (nunca mejor dicho). La *fides* se mueve en un nivel distinto de las otras tres. *Iustitia* y *humanitas* tienen consistencia por sí mismas y dan consistencia a la *utilitas* que les aporta a su vez efectividad. La *fides* está en otro nivel y sólo se relaciona con la *utilitas*, a mi modo de ver, mediante la correspondiente integración personal y social de la *utilitas* con la *iustitia* y con la *humanitas*.

***Iustitia*: educar para una ciudadanía responsable**

José M. Margenat Peralta SJ¹

Palabras clave: *justicia, ciudadanía responsable, educación cívica, solidaridad.*

Key words: *justice, responsible citizenship, civic education, solidarity.*

I. Introducción

La dimensión *iustitia* forma parte del proyecto integral de la Compañía de Jesús para la educación universitaria. Por medio de la enseñanza superior es preciso contribuir al “buen gobierno de los asuntos públicos”. Como explicó Peter-Hans Kolvenbach en una conferencia pronunciada en Namur en 2006, la educación de los jesuitas se ocupa de preparar a los estudiantes para que sean *buenos ciudadanos, buenos líderes* que estén preocupados por el bien común.² Obviamente no pretendemos en esta presentación reducir la educación para la justicia a una de sus partes, la educación para el ejercicio de una ciudadanía responsable, porque ciertamente ésta es sólo una de las maneras en que la educación para la justicia puede concretarse y significarse, aunque en nuestro contexto español, en el que hacemos esta propuesta, y en nuestro momento actual la educación para el ejercicio responsable de la ciudadanía al servicio del bien común nos atreveríamos a decir que es la forma más urgente del trabajo por la justicia desde las instituciones educativas superiores.

¹ Profesor de Filosofía Social en la Facultad de Ciencias Empresariales – ETEA.

² Cfr. P.-H. KOLVENBACH (2008) *Discursos universitarios*, Madrid, UNIJES – Provincia de España de la Compañía de Jesús, (=KOLVENBACH, *Discursos*, a partir de ahora), pp. 252.

Educar para una ciudadanía responsable puede ser una traducción acertada de lo que el “paradigma Ledesma–Kolvenbach”³ pretende al introducir la dimensión *iustitia* como marco de referencia para la identidad y la misión de las universidades y centros universitarios de la Compañía de Jesús. La educación para una ciudadanía responsable es hoy tarea más necesaria que nunca, como ha quedado dicho:⁴ esa educación para una ciudadanía responsable se identifica con una forma de entender la educación como aprendizaje para vivir juntos, para vivir unos con otros, los diferentes como iguales, los iguales como diferentes, vivir juntos responsablemente, todos responsables de todos.⁵ Esa educación para una ciudadanía responsable forma parte de la comprensión cristiana de la educación, como he tenido ocasión de mostrar en escritos anteriores,⁶ y forma parte, sin duda, del proyecto educativo de un centro de la Compañía de Jesús. El concepto “ciudadanía responsable” nos sitúa desde el comienzo en la problemática del “reconocimiento” y de la “justicia”. Ser responsables es serlo ante alguien a quien se toma en serio en cuanto prójimo porque ante él, sea quien fuere, se tienen obligaciones de justicia. La profesora Adela Cortina lo ha expresado recientemente así:

³ A ese llamado “Paradigma Ledesma–Kolvenbach” se refiere otro escrito del presente número, el de Melecio Agúndez. A él me remito para lo relativo a la contextualización del presente escrito.

⁴ Hay un segundo motivo por el que la expresión “educación para la ciudadanía” ha quedado sobreinterpretada, si no contaminada, en el reciente debate español sobre una asignatura con la misma denominación introducida progresivamente en el sistema educativo español (en sus etapas no universitarias) a partir de 2007. Esa novedad educativa y el consiguiente debate público provocó un amplio conjunto de intervenciones, muchas de ellas polémicas y de escaso valor, que pudieran contribuir a enriquecer la comprensión de esta expresión. Sobre el tema publicamos un editorial en nuestra revista, al que remito. Cfr. CONSEJO DE REDACCIÓN (2007) “Ciudadanía y educación: desafíos, incógnitas, posibilidades”: *Revista de Fomento Social* 62, 151–177. Ciertamente su enfoque estaba muy orientado por la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía introducida en 2007 por la administración pública en el currículo escolar de la educación primaria y secundaria; muchas de aquellas reflexiones, sin embargo, siguen siendo pertinentes para este tema.

⁵ JUAN PABLO II (1987) Encíclica *Sollicitudo rei socialis*, n. 38.

⁶ (2008) “La construcción de una comunidad fraterna”: *Iglesia Viva. Revista de Pensamiento Cristiano* n° 234, abril–junio, 55–76; (2007) “Ciudadanía desde una perspectiva cristiana”: *Encurso. Escuela Católica. Boletín informativo de FERRE–CECA EYG Andalucía* n° 4, marzo, 25–27; (2006) “¿Tiene la Iglesia Católica algo que decir en educación para la ciudadanía?": *Revista Radio y Educación. Personas adultas y nuevas tecnologías* (ECCA), monográfico sobre Educación y Ciudadanía, n° 58, diciembre, 94–105.

Una ética ciudadana, una ética mínima de justicia que no hunda sus raíces en el reconocimiento cordial, mal lo tiene para conseguir que los animales humanos lleguen a ser personas, en el sentido más pleno de la palabra.⁷

En la tradición educativa de los jesuitas el arte de la prudencia parece que jugó un papel importante, o al menos esa consideración nos han atribuido otros, ciertamente un papel mayor que el del arte de la justicia. Hoy no podemos ya, ciertamente, conformarnos con la prudencia y la estrategia a la hora de trabajar por la vida en común, sino apostar por la justicia y por el reconocimiento de los derechos de los otros en la comunidad, con la esperanza de llegar a un consenso sobre intereses universalizables. Aquél debe ser, no obstante, no una mera tolerancia im-pasible, sino un reconocimiento com-pasivo que nace de las *luchas por el reconocimiento*. “Aprender a vivir juntos”, como propuso el *Informe Delors* de la UNESCO,⁸ exige participar en esas luchas por el reconocimiento: ésa es también la forma responsable de educar para una ciudadanía. Uno de los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI, según el citado informe de la UNESCO, junto a los otros tres, “aprender a conocer”, “aprender a hacer” y “aprender a ser”, es el de “aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los otros”.

Esta afirmación que pretende ser universal y tener un horizonte de futuro está también inscrita en la tradición jesuita. La *diakonia iustitiae* es una dimensión constitutiva de la misión de la Compañía formulada a la altura de nuestro tiempo. Así lo entendió la 32 Congregación general de los jesuitas, celebrada en 1975.⁹ La Compañía entonces entendió la justicia en una clave universal y evangélica, como desde sus comienzos había hecho,¹⁰ y entendió esa promoción o servicio de la justicia como parte integral del anuncio de la fe. Esto es algo normalmente muy conocido, especialmente por los oyentes de la conferencia que originariamente

⁷ Cfr. A. CORTINA (2007) *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*, Oviedo, Nobel, p. 216 ; cfr. nuestra recensión en (2008) *Revista de Fomento Social* 63, 547–556.

⁸ J. DELORS (1996) *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, París, UNESCO–Odile Jacob, pp. 99–102 [Se trata del Informe sobre la educación en el siglo XXI, de la Comisión internacional presidida por Jacques Delors]; existe traducción al castellano, Madrid 1996, Santillana.

⁹ Cfr. J. Y. CALVEZ (1985) *Fe y justicia. La dimensión social de la evangelización*, Santander, Sal Terrae; I. CAMACHO LARAÑA (1995) “La promoción de la justicia en la Congregación general XXXIV”: *Estudios Eclesiásticos* 71, 49–85.

¹⁰ Cfr. J. M. RAMBLA y otros (1990) *Tradición ignaciana y solidaridad con los pobres*, Bilbao – Santander, Mensajero – Sal Terrae, y J. W. O'MALLEY (1993) *Los primeros jesuitas*, Bilbao – Santander, Mensajero – Sal Terrae, pp. 207–248.

fue este texto, pero no debe ser olvidado para una comprensión cabal del específico sentido que la Compañía de Jesús da a su trabajo educativo universitario por la justicia; queda dicho, por tanto, en este primer momento, aunque después no desarrollaré esta perspectiva, no por considerarla menos relevante, sino por suficientemente conocida.

Podríamos decir que, si bien la universidad no estaba en los primeros planes de aquellos diez universitarios que dieron origen a la Compañía de Jesús,¹¹ tampoco la *diakonia iustitiae* entraba en los planes de las universidades jesuitas cuando la 32 Congregación General¹² formuló actualizada e innovadoramente la misión de la Compañía tras la renovación conciliar. Como es bien sabido el Concilio Vaticano II impulsó una recuperación de los orígenes carismáticos de la vida religiosa; en ese surco cabe situar lo que en los últimos tiempos hemos llamado *fidelidad creativa*, aquella búsqueda de las raíces fundantes hecha con espíritu de actualidad histórica. Esa *fidelidad creativa* llevó a la Compañía formular el mandato de Pablo VI en virtud del cuarto voto de comprometernos en la lucha contra el ateísmo como servicio de la justicia. Toda la Iglesia, de acuerdo con la afirmación del Sínodo de los obispos de 1971, se disponía a obtener las oportunas conclusiones de lo que los padres sinodales habían dicho:

La acción a favor de la justicia y la participación en la transformación del mundo se nos presenta claramente como una dimensión constitutiva de la predicación del Evangelio, es decir, [de]¹³ la misión de la Iglesia para la redención del género humano y la liberación de toda situación opresiva.

¹¹ Me he ocupado de mostrar la verosimilitud de esta afirmación en "La universidad y la misión de la Compañía de Jesús", en M. DELGADO ÁLVAREZ, M. C. LÓPEZ MARTÍN, y J. J. ROMERO RODRÍGUEZ, editores (2005) *Economía y territorio. La Comunidad Autónoma Andaluza*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 43–65. Por otra parte, en las ponencias "Tras los pasos de Ignacio de Loyola: La vida del santo como matriz de una original iniciativa apostólica" y "La espiritualidad ignaciana como fundamento de identidad en la misión de una universidad de la Compañía de Jesús" (pro ms.) de Josep M. Rambla Blanch, expuestas en las Jornadas Interuniversitarias de UNIJES (Loyola, noviembre 2008), el autor afirmaba también que universidades y colegios «refundán» la Compañía de Jesús. Aunque no todos los autores piensan lo mismo, entre los mayores expertos, como Miquel Batllori, este punto parece bastante aceptado; para una visión diferente, cfr. G. CODINA MIR "El «modus parisiensis»", en P. GILBERT, editor (2006), *Universitas Nostra Gregoriana. La Pontificia Università Gregoriana ieri ed oggi*, Roma, AdP, 35–63.

¹² Pueden leerse los nn. 2 y 18 del decreto 4 de la 32 Congregación general S.I., en P.-H. KOLVENBACH (2008) op. cit.

¹³ La preposición [de] falta en las traducciones, pero está en el original (observación de un miembro de la redacción).

Una mirada un poco distendida en el tiempo nos ayuda a darnos cuenta de la asimetría existente en esta acción en favor de la justicia, que se torna en una real paradoja. Por un lado el compromiso por la justicia parece más evidente porque es más urgente. La opción o servicio a la justicia del Reino está o debe estar presente en toda la misión de la Compañía. Pero, por otra parte, de hecho sabemos menos cómo hacerlo, sabemos menos sobre la justicia que lo que creíamos saber hace treinta años, pero seguimos pensando que

*la promoción de la justicia y la opción por los pobres deben ocupar el primer puesto en nuestras preocupaciones junto con la búsqueda de la calidad académica.*¹⁴

Hoy nos cuesta menos reconocerlo. Aunque no sepamos bien del todo qué buscamos o hacia dónde caminamos, en cuanto “expertos en humanidad”,¹⁵ como sugería Pablo VI para toda la Iglesia; somos aceptablemente buenos formando en humanismo (*humanitas*) y en profesionalidad (*utilitas*); la evangelización que pensamos en nuestras universidades es muy distinta hoy a la forma con que la Compañía abordó esta dimensión en el pasado incluso reciente. Aunque digamos que, incluso en su problematicidad, la dimensión *fides* expresa algo que sabemos qué es. Con *iustitia* no ocurre así. La dimensión de educación para la justicia, la educación para una ciudadanía responsable, es integradora de las demás, es una dimensión-lente para las otras, pero por otro lado cuando hemos de concretarla, entonces ya no aparece tan clara como las otras tres. De esta ventaja y este inconveniente partimos.

Como explicaba en su discurso en la Universidad de Santa Clara Peter–Hans Kolvenbach, esta *diakonia*, este servicio es a un Señor: “la iniciativa debe venir del Señor”.¹⁶ Este servicio tiene una doble dirección: es un servicio destinado a alguien y un servicio que se hace en nombre de alguien. La *diakonia* se hace a alguien y se realiza para alguien, aunque con demasiada frecuencia la preocupación por aquellos a cuyo servicio se está, nos hace olvidar u oculta que éste es ante todo un servicio a un Señor. La *diakonia iustitiae* difuminada e internamente desconfigurada,

¹⁴ P.–H. KOLVENBACH (2005) *Informe De statu S.I.* a la Congregación de Procuradores, Loyola (País Vasco), cfr. J. ORÁA ORÁA (2007) “Algunas reflexiones acerca del papel de las universidades jesuíticas en la promoción de la justicia”, en *Estudios Empresariales*, Universidad de Deusto–ESTE, n° 125, p. 28.

¹⁵ “Con la experiencia que tiene de la humanidad, la Iglesia”, según PABLO VI (1967) *Populorum progressio*, 13; citado por JUAN PABLO II (1987) *Sollicitudo rei socialis*, 7.

¹⁶ Discurso de Santa Clara (2000), cfr. P.–H. KOLVENBACH, *Discursos*, p. 175, citando el decreto 26 de la 34 Congregación general (1995).

puede quedar así sometida a una pérdida de orientación, por efecto de la secularización interna eclesial y societaria y por la pérdida de referencias identitarias eclesiales externas. De hecho así ha pasado en no pocos lugares y tiempos. De hecho hoy la Compañía es más consciente que nunca de este problema.

Nos hemos de plantear pues el sentido de la *diakonia iustitiae* desde el núcleo de la misión de la Compañía, pues aunque hemos sido expertos en la educación humanista del arte de la prudencia, lo que hoy podríamos llamar en el arte del liderazgo, ahora nos hemos de preguntar si, para compensar y equilibrar, no ha llegado ya el tiempo de una educación para la justicia, de la integración de la dimensión *iustitia* en nuestras instituciones universitarias, pues, como escribía Cicerón,

*iustitia sine prudentia multum poterit; sine iustitia nihil valebit prudentia.*¹⁷

Tampoco resulta fácil orientarse en la prudencia, palabra que se ha mal usado y deteriorado hasta llegar a ser sinónimo de cinismo o de pusilanimidad. Permítame el lector una muestra de nuestra tradición cultural barroca. En la “censura” que un agustino oscense, Gabriel Hernández, antepuso en 1647 al *Oráculo manual y arte de prudencia* del padre Lorenzo Gracián (en realidad se trataba del jesuita Baltasar Gracián), escribió:

Siempre tuve por dificultosa el arte de prudencia, pero quien supo hallar reglas a la agudeza pudo encargar preceptos a la cordura.

Siento que los jesuitas tenemos por especialmente dificultosa esa forma de educar para la justicia que pretendemos. El arte de la prudencia no nos resuelve la dificultad. Más allá de la primera formulación brillante y profética en 1974–1975, ¿sabemos qué hemos de hacer?, o ¿hemos de reconocer con Peter Hans Kolvenbach que nos encontramos en la *nube del no saber*?¹⁸ En todo caso, nos gustaría que aquella educación del sentido de la justicia que buscamos fuese acompañada de aquella prudencia que capacita para tomar decisiones coherentes, con realismo y sentido de la responsabilidad respecto a las consecuencias de las propias acciones, que ayuda a decidir con sensatez y valentía las acciones a realizar, que ratifica el bien

¹⁷ *De officiis* 2, 9, 34: La justicia sin la prudencia podrá mucho, la prudencia sin la justicia nada valdrá.

¹⁸ P.-H. KOLVENBACH (2007) “El servicio de la fe y la promoción de la justicia. Recordando el pasado y mirando al futuro”: *Promotio iustitiae* n° 96, Roma, Secretariado para la Justicia Social, pp. 9–18; la afirmación citada, en p.10. [Se trata de una charla informal en el Encuentro de Coordinadores de Asistencia, 11 de mayo de 2007].

como deber y que muestra la forma de comprometerse en su cumplimiento.¹⁹ Nos gustaría que la prudencia no fuese un pretexto para reducir la justicia a un mero oportunismo retórico.

En este escrito presentaremos en primer lugar algunas afirmaciones que permitan orientar nuestra búsqueda en este ámbito y, en un segundo momento, haremos lo propio con aquellas orientaciones prácticas para la formulación de la educación en una ciudadanía responsable a partir del documento de identidad y misión a que hemos aludido.

2. Algunas afirmaciones para orientar nuestra búsqueda

Las afirmaciones con que vamos a orientar nuestra búsqueda tienen relación con los siguientes enunciados: a) existe una intrínseca unión entre la misión jesuita y la promoción de la justicia; b) es importante y urgente la educación cívico-política como parte integrante de la misión cristiana; c) es necesaria y conveniente la conciencia de la temporalidad de la actualidad histórica; y, por último, d) es particularmente relevante la educación para una amistad cívica.

2.1. Misión jesuita y promoción de la justicia

Justicia y misión de la Compañía de Jesús no pueden vivir separadas. En la misión jesuita, incluida la universitaria, la opción por la justicia debe ocupar el primer puesto junto con la búsqueda de la calidad, como se ha dicho antes. Una universidad jesuita debe formar a sus alumnos para que sean *competentes, conscientes, compasivos y comprometidos* (en la acción y en la solidaridad)²⁰, para que sean capaces de hacer todo lo que puede *hacerse para construir unas justas estructuras sociales, económicas y políticas*.²¹ Al mismo tiempo que pretendemos contribuir a cambiar las estructuras injustas, somos conscientes de que la dimensión *iustitia* ha cambiado mucho en los últimos años.

¹⁹ Cfr. *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*, 2005, n° 548.

²⁰ Cfr. J. M. MARGENAT (2005) art. cit. En este texto explico la fórmula sintética "competentes, conscientes, compasivos y comprometidos".

²¹ Cfr. KOLVENBACH, *Discursos*, p. 260, Georgetown-Roma, 2007, 17:9.

La dimensión *iustitia*, aunque siga teniendo un carácter estructuralmente económico, hoy se emplaza de forma prevalente en el ámbito cultural. Hoy asistimos a la emergencia del sujeto en un nuevo paradigma postsocial²². Trabajar para el cambio social desde las raíces de las estructuras políticas y económicas implica trabajar para el cambio de los valores y actitudes socioculturales, por lo que

*la evangelización de la cultura y de las culturas, y su transformación en la línea de la justicia, adquiere una dimensión fundamental. De ahí el papel relevante que deberían jugar las universidades.*²³

Si pretendemos definir qué entendemos por justicia, podría servirnos inicialmente decir que es aquella situación en que cada persona tiene un conjunto de libertades básicas iguales, compatible con un conjunto semejante de libertades básicas para los demás. Las desigualdades sociales y económicas que existan han de estar reguladas de tal manera que puede esperarse razonablemente que sean ventajosas para todos. Los valores sociales y la riqueza, afirmaba en 1996 John Rawls, han de distribuirse igualitariamente, a no ser que una distribución desigual de alguno o de todos estos valores redundase en beneficio de los menos aventajados.²⁴ Con una formulación cercana, la Constitución española de 1978 afirma lo que con gusto diríamos de una universidad jesuita. Ésta debería, desde su función social, contribuir a tres dimensiones:

*promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integran sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.*²⁵

En su discurso en la Universidad de Santa Clara, Kolvenbach se hacía eco de aquella brecha o frontera digital que abría un nuevo abismo de desigualdad.²⁶

²² Cfr. A. TOURAINE (2005) *Un nouveau paradigme. Pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, Paris, Fayard, 365 pp. (*Un nuevo paradigma: para comprender el mundo de hoy*, Barcelona 2005, Paidós).

²³ Cfr. J. ORÁA ORÁA (2007) "Algunas reflexiones acerca del papel de las universidades jesuíticas en la promoción de la justicia", en *Estudios Empresariales*, Universidad de Deusto-ESTE, n° 125, p. 28.

²⁴ Cfr. J. RAWLS (1996) *El liberalismo político (Political Liberalism, 1993, Columbia University)* Barcelona, Crítica.

²⁵ Cfr. *Constitución española* (1978) 9.2.

²⁶ Cfr. Kolvenbach, *Discursos*, p. 180, Santa Clara, 2000, 11:31.

En una sociedad y una economía del conocimiento en que el 50% los puestos de trabajo requieren conocimientos informáticos y habilidades cognitivas y personales (afectivas) que permitan estar integrados laboralmente (“wired workers”), existen tres suertes de personas a quienes formamos según la tipología de M. Castells: interactuantes, interactuados y marginados de las TIC (tecnologías de la información y de la comunicación). Esta brecha tecnológica tiene su correlato en la desigualdad económica. Según el coeficiente de Gini, la desigualdad económica total sigue yendo en aumento en la mayoría de la UE: bajan las rentas menos cualificados y se disparan hacia arriba las más altas. Podemos hablar de la existencia en Europa, como antes en Estados Unidos, de trabajadores pobres (“poors workers”)²⁷: éstos son en la Unión Europea (UE-15) el 16% de la población, es decir, unos 60 millones de pobres. Por el llamado *efecto carrusel*, de estos pobres el 8% (es decir, casi 5 millones de personas en la UE-15) lo ha sido durante 5 años seguidos, y el resto en alguno de esos años ha salido del carrusel de la pobreza, aunque siga próximo al círculo de la misma.²⁸ Por ello podemos hablar de una pobreza con tres características: temporal(izada), democratizada y biográficamente dependiente. En esta configuración social un 50% son personas socialmente estables, un 40% precarios y hay un 10% de excluidos. Éstos acceden a menos del 60% de la renta media, carecen de vínculos sociales estables, empleo y formación básica, y se hallan en una zona próxima a la delincuencia. La educación para una ciudadanía responsable habrá de afrontar esta cuestión en su misma centralidad, si quiere contribuir a la construcción de una sociedad con justicia.

La razón prudencial, como diría Adela Cortina²⁹, que en los contextos concretos señala cuál es el camino más adecuado para el fin que se persigue, debe tener también en cuenta las razones del corazón si pretende una ética integral. El reconocimiento cordial del que habla la profesora Cortina impide la reducción al discurso lógico, pues la compasión es aquel motor de un sentido de justicia que tiene en cuenta el dolor de otros. Algo similar exponía Jean-Marc Ferry hace ya unos años. Este filósofo francés planteaba el dilema entre narración o argumentación³⁰ en su pequeño ensayo sobre la por él llamada ética reconstructiva. En él Ferry

²⁷ Cfr. I. ZUBERO (2006) “Flexibilización del trabajo y precarización vital: el reto de la cohesión social”: *Revista de Fomento Social* 61, 519-560.

²⁸ Cfr. A. GIDDENS (2007) *Europa en la era global*, Barcelona, Paidós.

²⁹ Cfr. A. CORTINA, *op. cit.*, *passim*.

³⁰ Cfr. J.-M. FERRY (1996) *L'Éthique reconstructive*, Paris, Cerf.

intentaba fundar la ética desde una aproximación narrativa (Ricoeur), a partir de una recuperación de la memoria, y desde la pertinencia de una ética procedimental del discurso (Habermas). Como dice Zubiri, el corazón es el conocimiento constitutivo del ser cotidiano y radical del hombre. Hemos de reconocer que la ética del discurso “se queda corta” (A. Cortina). La doctrina de la capacitación personal o *empoderamiento* (“empowerment”) para la autonomía de las personas (Amartya Sen) nos sirve para concluir que esa capacitación debe realizarse contando con el consentimiento de los afectados. No podemos conformarnos con la prudencia y la estrategia, sino apostar por la justicia y apostar por el reconocimiento de los derechos de los otros en la comunidad, con la *esperanza* de llegar a un consenso sobre intereses universalizables. Éste debe ser, no obstante, un reconocimiento compasivo inscrito en las “luchas por el reconocimiento”. Ciertamente, una ética mínima de justicia debe hundir sus raíces en *el reconocimiento cordial*.³¹

2.2. La educación cívico-política como parte integrante de la misión cristiana

La Iglesia ha querido siempre prestar atención a la educación del civismo, de la ciudadanía responsable. Como centros que nos insertamos en la misión de la Iglesia, las universidades y centros de la Compañía de Jesús hacemos o debemos hacer como misión nuestra lo que pretendió el último Concilio: prestar gran atención a la educación cívica y política para que todos los ciudadanos puedan cumplir su misión en la comunidad política y se formen, sobre todo los jóvenes y quienes sean capaces de ejercer el servicio de la política con olvido del propio interés y del propio beneficio económico, de manera que ejerzan esa vocación al servicio de todos.³²

Educar para el ejercicio de una ciudadanía responsable va unido a una educación para el ejercicio de la responsabilidad pública. Si somos capaces de evitar o superar tres riesgos como son la amenaza del individualismo posesivo, la tendencia al aislamiento y el atractivo de las declamaciones retóricas de grandes principios sin efectos prácticos, podremos construir la sociedad de la responsabilidad y educaremos para una sociedad donde las instituciones y las leyes no sirven para el funcionamiento de la sociedad si no van acompañadas de la propia iniciativa de las personas y de los grupos sociales, de la autodisciplina y del sentido del bien

³¹ Cfr. A. CORTINA, *op. cit.*, p. 216.

³² CONCILIO VATICANO II (1965) Constitución pastoral *Gaudium et Spes*, n° 75.

común. La educación para una sociedad responsable lleva necesariamente a la educación para un compromiso cívico. Este tema recurrente en la reflexión ética en el último decenio, ha sido también formulado, entre nosotros, por algunos políticos de relieve como Jordi Pujol. De él son las siguientes afirmaciones que nos parecen ilustrar muy bien este eje de una educación para una ciudadanía responsable:

*Tenemos una sociedad satisfecha, pero al mismo tiempo muy insatisfecha. Una sociedad en conjunto opulenta (...). Una sociedad que vive en la comodidad, pero que no puede padecer el más pequeño contratiempo (es lo que los italianos llaman insofferenza). / Una sociedad educada en el ejercicio de la reclamación de los derechos, de toda clase de derechos, pero no en la asunción de los deberes. Una sociedad, como consecuencia de todo esto, dominada por la moral de la desvinculación, es decir, por el no sentirse vinculado a nada que no sea el propio interés personal y la propia realización personal. (...) / El común denominador de todo esto es la insuficiencia asunción de la responsabilidad. Personal, pero también colectiva. Hacia el presente, y aún más hacia el futuro. (...) / Es urgente construir la sociedad de la responsabilidad, o la sociedad responsable. Es decir, una sociedad donde las cosas no funcionan sólo con imperativos externos a las personas o a la colectividad (...), sino por propia iniciativa, por autodisciplina y por sentido del interés general. Es decir, por responsabilidad cívica y ciudadana.*³³

Aunque en este escrito no es posible que nos detengamos más en esta centralísima cuestión, sí parece pertinente subrayar que una educación para una ciudadanía responsable no es viable si no se supera la tentación de la inocencia³⁴ y se prepara y apuesta la educación para una sociedad responsable. Este servicio educativo para una sociedad responsable se sitúa en una época en que, como en ninguna otra, es tan necesario y urgente el llamamiento a la imaginación social.³⁵ No está ya todo hecho, ni es previsible todo en la llamada sociedad del riesgo.

Construir la propia vida³⁶ implica asumir el riesgo de la equivocación, el riesgo de perderse, diríamos en términos evangélicos; por ello, precisamente, una educación responsable y para la responsabilidad no puede ser pura declamación retórica o expresión idealista, sino que debe acometerse con plena conciencia de la época en

³³ J. PUJOL (2005) "La sociedad responsable", en *La Vanguardia*, Barcelona, 23 de mayo; cfr. (2005) *La construcció de la societat responsable* ("Resum del Seminari"), Centre d'estudis Jordi Pujol, Barcelona, 14 de diciembre, pp. 3-10 (también con versiones en castellano, inglés y francés).

³⁴ Cfr. P. BRUCKNER (1996) *La tentación de la inocencia*, Anagrama, Barcelona.

³⁵ PABLO VI (1971) Carta apostólica *Octogesima adveniens*, 18.

³⁶ Cfr. U. BECK (2008) *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazzione di sé nella società del rischio*, Bologna (Munich 1997), Mulino, 158 pp.

que vivimos; por ello es hoy más necesaria que nunca aquella imaginación social que previene contra los fatalismos y avanza las buenas soluciones. Es necesario consagrar un gran despliegue de esfuerzos en la creatividad social y en la inversión de capitales tan importantes como las realizadas en armamentos o en conquistas tecnológicas. Si nos dejamos desbordar por la emergencia de nuevos problemas sociales y no nos anticipamos a su prospectiva, éstos se harán demasiado graves. Las buenas soluciones, que son las duraderas, pacíficas, basadas en un consenso normativo compartido dependen de nuestra capacidad de previsión. La imaginación social es necesaria para el ejercicio de una ciudadanía responsable capaz de dar respuesta a los retos nuevos de este comienzo de milenio. La imaginación social en la educación para una ciudadanía responsable es el correlato de aquella audacia y libertad que lleva a los cristianos, a los ciudadanos responsables, a aquellas personas comprometidas en la acción en que

la Palabra de Dios [sea] proclamada y escuchada, acompañada del testimonio de la potencia del Espíritu Santo, [y opere] en la acción de los cristianos al servicio de sus hermanos, en los puntos donde se juegan éstos su existencia y su porvenir.³⁷

Como ya he expuesto antes, la integración de la dimensión *iustitia* ha de estar llena de razón cordial. Ésta permite fundamentar desde el compromiso que implica todo acto comunicativo, la ética del discurso como ética del re-conocimiento dialógico. El reconocimiento añade un suplemento a la pura racionalidad lógica: la implicación moral comunitaria de los actores que intervienen en la esfera de la comunicación. El respeto de la diversidad de la pluralidad de sujetos de la comunicación y de formas de comunicar implica buscar siempre cómo entender las razones del otro. Este reconocimiento nos constituye y nos *ob-liga*.

En otro contexto histórico, san Ignacio de Loyola lo expresó en su tan conocido *prosupuesto* con el que inicia el libro de los *Ejercicios Espirituales*:

todo buen cristiano «ha de ser más prompto a salvar la proposición del prójimo que a condenarla; y si no la puede salvar, inquiera cómo la entiende, y si mal la entiende, corríjale con amor, y si no basta, busque todos los medios convenientes, para que bien entendiéndola se salve».³⁸

³⁷ PABLO VI (1971) *Octogesima adveniens*, n. 51.

³⁸ San IGNACIO DE LOYOLA, *Ejercicios Espirituales*, nº 22.

2.3. Conciencia de la temporalidad histórica

El penúltimo aspecto que quiero destacar en esta primera parte es el sometimiento a la temporalidad. El servicio de la dimensión *iustitia* debe realizarse a partir del sometimiento a la ley del tiempo, a la complejidad de lo real, a su espesor histórico. La universidad debe preparar, frente a todo inmediatismo pragmático, irenismo voluntarista o retórico, para sufrir por la justicia y someterse a la ley del tiempo que no permite ni la erradicación definitiva y prematura del mal, ni el triunfo absoluto del bien. Debemos aprender a convivir con lo complejo y lo impuro. En la universidad debemos enseñar esta dimensión: convertir la ciudad temporal en una realidad más justa y menos inhumana, en la que todos tengan acceso a los bienes fundamentales, donde se respeten los derechos de la persona y se garanticen poderes y leyes justas para la paz del mundo. Algo de esto había dicho P. H. Kolvenbach en su conferencia de 1995 a los superiores provinciales jesuitas europeos en Manresa. En la enumeración de algunos problemas de los jesuitas en Europa el padre general se refirió en segundo lugar al de las mediaciones culturales, y en particular a las instituciones educativas y sociales:

*¿Hay que extrañarse de que, justamente en Europa, donde tantas fuerzas se afanan para enviar mensajes que promueven el consumo o difunden un humanismo desprovisto de transcendencia, se llegue a preguntar si tantos preparativos y tantas mediaciones, gestiones y administraciones, técnicas y métodos, no constituyen en fin de cuentas una red tan espesa que el testimonio no logra transparentarse y brillar (...) Algunos (...) afirman, ciertamente sin justificación, que esta red de mediaciones acabará por apresarnos en todas las ambigüedades de la cultura ambiente.*³⁹

Kolvenbach hace una defensa de los caminos largos, ese camino del areópago de Atenas, al que la Compañía a lo largo de los siglos ha sido llamada, insistiendo en que *la mediación (...) debe estar articulada de manera que aparezca claramente a qué conduce o a dónde quiere llevar este largo camino hacia Dios*. El avestamiento con la mediaciones largas, el paso por los caminos múltiples y complejos del diálogo entre fe y cultura, *el mayor drama de nuestro tiempo* según la expresión de Pablo VI en *Evangelii Nuntiandi* (1975) tantas veces citada, que implica una aceptación de éstas o una opción deliberada por las mismas, exige que formulemos en la consideración de la educación para una ciudadanía responsable, el principio o ley de la gradualidad, que si se convierte en criterio educativo permite evitar dos extremos: la precipitación a la hora de traducir en formas políticas los

³⁹ P. H. KOLVENBACH (1995) "Alocución a los Provinciales europeos" (Manresa, 29 de octubre de 1995), en P. H. KOLVENBACH (2007) *Selección de escritos* (1991–2007), Madrid, Curia del Provincial de España de la Compañía de Jesús, pp. 188–196, el texto citado en pp. 192–194.

valores y, por otro, el olvido práctico de tales valores en nombre de un realismo pragmático en aras de ciertas ventajas a corto plazo. Vivimos en una sociedad pluralista y compleja, donde lo que consideramos como un bien, incluso moral, no siempre puede ser traducido inmediatamente en ley, porque es preciso contar con el consenso de muchos.

Conviene, pues, hacer gala de una sabia gradualidad, porque, especialmente en una época como la actual, cada vez más falta de evidencias éticas, puede suceder que ni siquiera un valor que a uno le parece preeminente pueda ser políticamente propuesto en primer lugar y convertirse sin más en norma obligatoria, cuando se prevé que su imposición va a suponer un grave deterioro de la convivencia. Cuanto más relevante es un valor desde un punto de vista ético, tanto más compromete y consiguientemente, tanto más requiere un proceso de maduración.⁴⁰

2.4. La educación para una amistad cívica

Una última dimensión de la integración educativa de la dimensión *iustitia* es la educación para la amistad cívica. Esta amistad cívica, desde un punto de vista cristiano, viene determinada por el amor de caridad; de manera análoga la amistad cívica viene realizada en la ciudad secular. Las sociedades necesitan para mantenerse y prosperar un bien sin el que la vida pública no funciona: la *amistad cívica*,

*de los ciudadanos de un Estado que, por pertenecer a él, saben que han de perseguir metas comunes y por eso existe ya un vínculo que les une y les lleva a intentar alcanzar esos objetivos, siempre que se respeten las diferencias legítimas y no haya agravios comparativos.*⁴¹

El concepto mariteniano de “amistad fraterna”, que podemos entender como sinónimo de amistad cívica es la condición para la obra común de la ciudad, siempre una tarea trabajosa, tarea propia del humanismo integral contrario a cualquier acomodamiento tibio. Hay que tener cuidado para que esa amistad fraterna, único

⁴⁰ Cfr. C. M. MARTINI (1995) “Discurso a la ciudad de Milán”, 7 de diciembre; para ver el texto, cfr. *Aggiornamenti Sociali* (1996) y *Sal Terrae* n° 987 (1996) 143–154, o bien (2001) “Cristianos en la ciudad”: *Fe justicia cultura. Cuadernos de diálogo*, n° 1, Las Gubias (Granada), Centros Culturales y Revistas de la Compañía de Jesús en Andalucía, pp. 18–25.

⁴¹ A. CORTINA (2008), “Amistad cívica”, en *El País*, 6 de mayo.

vínculo y fundamento de la comunidad temporal de la ciudad, no se convierta en la peor de las ilusiones.⁴²

La amistad cívica o fraterna, realizada en la ciudad secular, es una virtud pública que las sociedades necesitan para mantenerse y prosperar, un bien sin el que la vida pública no funciona. Los ciudadanos de un Estado, por pertenecer a él, saben que han de perseguir metas comunes; por eso existe un vínculo que les une y les lleva a intentar alcanzar esos objetivos, siempre que se respeten las diferencias legítimas y no haya agravios comparativos. La integración educativa de la dimensión *iustitia* sabe que la “amistad fraterna” es la condición para la obra común de la ciudad, realizada a partir de la dignidad de la persona, de su vocación espiritual y del amor que se le debe.⁴³ La vida en común, la obra de la ciudad, consistirá en esta tarea trabajosa, ardua, paradójica y heroica. Para Maritain habría que pedir a la ciudad que tuviese buenas estructuras sociales, instituciones y leyes, “inspiradas por el espíritu de amistad fraterna”, y por tanto orientar las fuerzas de la vida social a una amistad de ese tipo.

3. Algunas afirmaciones para orientar nuestra práctica

En esta segunda parte propongo algunas cuestiones para el trabajo personal y colectivo de nuestros equipos docentes, de los claustros, de los equipos de investigación, etc.; lo haré de manera más breve, en cuatro puntos.

1. La mundialización, definida con acierto como *la presencia del mundo entero en nuestras vidas*,⁴⁴ tanto en los productos que utilizamos, como en la información que recibimos, en los problemas del paro o las migraciones transnacionales, como en nuestras “representaciones materiales” del exterior, en las posibilidades para viajar como en las de comunicarnos, nos afecta a todos de manera inmediata.

⁴² J. MARITAIN (1936) *Humanisme intégral*, París, (1936), Aubier, pp. 207–209; texto citado, en pp. 207–208.

⁴³ Cfr. A. CORTINA (2008) “Amistad cívica”, en *El País*, 6 de mayo, y J. MARITAIN (1936) *Humanisme intégral*, París, (1936), Aubier, pp. 207–209. Para una presentación del tema de la amistad en la tradición cristiana, cfr. el monográfico sobre “L’amistat” de *Qüestions de vida cristiana*, n° 216, Montserrat (Barcelona) 2004, Abadía, pp. 1–121; asimismo, para la tradición ignaciana, cfr. J. M. RAMBLA BLANCH (2008) *L’art de l’amistat en Ignasi de Loiola*, Barcelona, Cristianisme i Justícia – EIDES, 32 pp.

⁴⁴ Cfr. JUSTICE ET PAIX DE FRANCE (1999) *Maîtriser la mondialisation*, n 1.

En nuestros centros vivimos ya de forma intensa los efectos de la mundialización, también reconocida como globalización. Este fenómeno afecta, por otra parte a nuestra identidad como centros educativos. En otro lugar me he referido a la asunción de la problemática intercultural por los centros educativos.⁴⁵

Nosotros, los jesuitas, y nuestros centros formamos parte de una red internacional, interconectada horizontal y verticalmente. Por eso es lícito y aun necesario que nos preguntemos: ¿Qué papel deben jugar nuestros centros, tanto en la información para una realidad desde la perspectiva de formación para la justicia?, ¿cómo hemos de trabajar unos con otros en la red que formamos? Al hablar del servicio a los estudiantes, el padre Kolvenbach exponía su visión en Beirut de esta forma:

Servir al estudiante es garantizarle una formación integral que le permita actuar con competencia y humanidad en el mundo de mañana, un mundo realmente nuevo, dominado por los cambios económicos y tecnológicos y la mundialización de los medios de comunicación e información. Las reglas del juego social e interpersonal han cambiado radicalmente e interpersonal han cambiado radicalmente. Estas exigen de nosotros una gran capacidad de adaptación, peor también un agudo sentido crítico susceptible de discernir lo que, en la globalización, tal como se perfila, contribuye al crecimiento de la persona, y lo que, al contrario amenaza con destruirla.⁴⁶

La universidad debe orientar a sus estudiantes en tres sentidos: la relación con la sociedad, con la cultura y con la transcendencia y, para ello, debe estar atenta a las mutaciones sociales que le afectan, salvaguardando siempre su identidad universitaria, aunque podemos plantearnos la pregunta: ¿Forma parte de la formación universitaria que pretendemos, el trabajo por las identidades particulares culturales, religiosas, nacionales, en ese mencionado contexto de la mundialización?⁴⁷ Plantearnos la pregunta por la educación de las diferentes identidades nos puede llevar a un tema hasta ahora de grande importancia, en un momento de emergencia del sujeto post-social individual con sus derechos. La mundialización ilumina una dimensión de la realidad que ha aparecido, pero al tiempo oculta la otra dimensión persistente desde la que también hemos de educar para una ciudadanía responsable. Como escribía el que fuera presidente checo V. Havel:

⁴⁵ Cfr. J. M. MARGENAT (2007) "La inmigración y la misión educativa de la Compañía", en [DE LA PUENTE, F.] (2007) *Misión educativa e inmigración* (29 Jornadas Educativas S.J., Granada 10, 11 y 12 de julio de 2007), pp. 121-141.

⁴⁶ Cfr. KOLVENBACH, *Discursos*, Beirut, 2000, 10:6-7, pp. 157-158.

⁴⁷ Cfr. KOLVENBACH, *Discursos*, Beirut, 2000, 10:19-21, pp. 161s.

la civilización global (...) no representa (...) más que una simple película que recubre la superficie de la conciencia total de la humanidad (...) Esta fina película (...) no hace en el fondo más que envolver y disimular la inmensa variedad de culturas subyacentes, pueblos, mundos religiosos, tradiciones históricas y actitudes forjadas pro la historia. Y a medida que se extiende el barniz unificador, lo que está por debajo, escondido, comienza a reivindicar cada vez con más claridad la palabra y el derecho a la existencia.⁴⁸

2. ¿Qué orientación deben dar nuestros centros para que, aun educando para la competencia, eviten los riesgos de una competitividad desmesurada, de la concentración cada vez mayor de riqueza y de la exacerbación del individualismo?⁴⁹ Esta pregunta la podemos ampliar y desdoblar: ¿educamos para el desarrollo integral o para el simple crecimiento económico?, ¿educamos para la competencia o para la cooperación? Si entendemos la gobernanza como la manera de gobernar que se propone como objetivo el logro de un desarrollo económico, social e institucional duradero, promocionando un sano equilibrio entre el Estado, la sociedad civil y el mercado de la economía,⁵⁰ ¿orientamos nuestra actividad docente, investigadora y comunicadora al servicio de una gobernanza mundial?, en la perspectiva de una autoridad pública mundial, al servicio de un bien común mundial (justicia global, bienes públicos mundiales, garantía de los derechos humanos,...).

Por otro lado, la cooperación internacional es una de las perspectivas reforzadas por una mundialización que pretendemos crítica. La misión universitaria jesuita no se limita a responder a las necesidades locales, sino a una visión de la realidad mundial que atienda las necesidades más urgentes, más relevantes, más necesarias. ¿Podemos ayudar realmente a formar hombres y mujeres para los demás en la comunidad del mundo del siglo XXI si no nos adaptamos a la cultura internacional en cambio?⁵¹

3. La formación del liderazgo ignaciano es otra clave de una educación para una ciudadanía responsable. Kolvenbach insistió en que creamos que nuestros alumnos están llamados a ser líderes en su mundo: *Ayudadles a reconocer que son dignos de respeto y aprecio.*⁵² Nos podemos preguntar con él: ¿Formamos para

⁴⁸ Texto de V. Havel, citado en KOLVENBACH, *Discursos*, Beirut, 2000, 10:21, p. 162.

⁴⁹ Cfr. KOLVENBACH, *Discursos*, Beirut, 2000, 10:8, pp. 159s.

⁵⁰ Cfr. REAL ACADEMIA DE LA LENGUA (22001) *Diccionario de la Lengua española* [DRAE], p. 1.141.

⁵¹ Cfr. KOLVENBACH, *Discursos*, Georgetown-I 1989, 3:28-30, pp. 64s.

⁵² Cfr. KOLVENBACH, *Discursos*, Villa Cavalletti 1993, p. 130.

un liderazgo cooperativo, mujeres y hombres para los demás y con los demás?, ¿formamos líderes para servir?⁵³ Una educación para la justicia que, en lugar de ofrecer y promover iguales oportunidades, se entienda como niveladora de las capacidades, en orden a producir una aparente igualdad sería contraria al proyecto educativo de emancipación que pretendemos o debemos buscar en la Compañía de Jesús. El desarrollo intelectual de los dones y talentos que tiene cada estudiante forma parte de nuestra misión, entendida siempre como parte de una formación personal integral.⁵⁴ Esta integralidad no debe ser entendida sólo personalmente, sino como atención a los problemas de toda la humanidad pues todos nuestros alumnos están llamados a construir cooperativamente la comunidad mundial. Esto exige de ellos estudio, integridad, generosidad y pensamiento crítico, exige que también ellos sean *contemplativos en la acción* según la conocida fórmula de Jeroni Nadal para definir lo que en la mente de san Ignacio debía ser el jesuita y que el padre Kolvenbach hacia extensible a nuestros estudiantes.⁵⁵ Nuestros alumnos deben ser formados para ser *líderes-para-servir* a los demás. Ésta es la opción por los pobres, la preocupación social de los cristianos que Kolvenbach recordaba en 1988 haciendo referencia a la entonces encíclica social de Juan Pablo II, *Sollicitudo rei socialis*. Dieciocho años tarde, dirigiéndose a la misma universidad de Georgetown, aunque ya en otro contexto, Kolvenbach insistía en la dimensión de formación para la cooperación, para el “partenariado”, no sólo como personas individualmente, sino en los mismos planes de la universidad. Para superar el aislamiento universitario, hay que hacer las cosas de manera que pensemos en clave global, en enriquecer los sistemas educativos incluso en el ámbito internacional.

4. Una solidaridad bien formada, apoyada en una amplia capacidad de análisis y en la reflexión sobre los problemas locales, nacionales y mundiales, no puede prescindir, en cuanto respuesta a la interdependencia estructural del contexto de la mundialización, de una bien in-formada calidad educativa, excelencia formativa tradicional en nuestra educación, si quiere contribuir a la llamada a la *globalización de la solidaridad*.⁵⁶ En la universidad chilena Alberto Hurtado se preguntaba Kolvenbach: *¿Se distingue nuestra formación por una excelencia crítica que sirva*

⁵³ Cfr. KOLVENBACH, *Discursos*, Georgetown–Roma 2007, p. 260.

⁵⁴ Cfr. KOLVENBACH, *Discursos*, Georgetown–II 1989, 4:13, p. 80.

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ Ésa era la expresión que usó de Juan Pablo II.

*para inquietar al mundo?*⁵⁷ Nuestra formación para el compromiso social, ¿implica la preparación de la disposición permanente consciente y voluntaria, como determinación firme y perseverante, para invertir el bagaje universitario, personal y técnico, en la construcción de estructuras sociales más humanas? La expresión clásica de esta solidaridad bien formada hunde su raíz en la opción preferencial por los pobres. La orientación del compromiso de los universitarios, profesores y estudiantes, el criterio para las decisiones futuras de los alumnos en cuanto futuros profesionales, y por último la norma de funcionamiento de las instituciones educativas han de ser contrastados y verificados desde esa opción por los pobres para poder evaluar el grado de integración de la dimensión *iustitia* en la institución universitaria. El riesgo de idealización en este terreno hace preguntarse a Kolvenbach: *¿Educamos para la solidaridad con el mundo real?, ¿educamos para integrar de forma constructiva la realidad perturbadora de nuestro mundo?, ¿lo hacemos desde una experiencia que toque el corazón?*⁵⁸

Educación para una ciudadanía responsable en la ciudad del mundo significa y exige un largo esfuerzo personal y compartido.⁵⁹ Las preguntas y las afirmaciones que hemos presentado sumariamente descubren rasgos de nuestro modelo y pueden convertirse en criterios para la educación de la dimensión *iustitia*.⁶⁰ Por un lado estos criterios pueden orientar la reflexión sobre la integración de la dimensión *iustitia* en las nuevas titulaciones en que nuestras universidades, como todos los centros europeos, están implicadas por el conocido como proceso de Bolonia; por otro lado, estos criterios podrían también orientar las implicaciones prácticas de los proyectos docentes resultantes en las nuevas titulaciones; y por último, también para la evaluación sobre la integración de la dimensión *iustitia* en las nuevas titulaciones y en los proyectos docentes.

⁵⁷ Cfr. KOLVENBACH, *Discursos*, A. Hurtado 2006, 14:7, p. 227.

⁵⁸ Cfr. KOLVENBACH, *Discursos*, Santa Clara 2000, 11:41-42, p. 183. Lógicamente Kolvenbach se pregunta si la opción por los pobres una parte integrante de la pastoral universitaria.

⁵⁹ Cfr. A. CORTINA (2007) op. cit.

⁶⁰ Cfr. documento UNIVES (2007), *Identidad + Misión*, p. 3; en este mismo número de *Revista de Fomento Social*, p. 741.

Humanitas: la persona en el centro del proceso de formación

Albert Florensa Giménez¹

Palabras clave: *Humanismo, Ratio Studiorum, Peter–Hans Kolvenbach, Diego de Ledesma, Compañía de Jesús, universidad, formación integral de la persona.*

Key words: *Humanism, Ratio Studiorum, Peter–Hans Kolvenbach, Diego de Ledesma, Jesuits, Society of Jesus, university, education of the whole person.*

Uno de los cuatro principios que caracteriza la educación superior de la Compañía de Jesús en el denominado “paradigma Ledesma–Kolvenbach” es la “*humanitas*”, es decir, la dimensión humanista. El P. Peter–Hans Kolvenbach, General de la Compañía de Jesús entre los años 1983 y 2008, sostiene que

la formación universitaria debe contribuir a un crecimiento integral –cuerpo y espíritu, intelectualidad y afectividad– de la persona humana, que es, escribe Diego de Ledesma [1520–1575], el ornato, el esplendor y la perfección de la naturaleza racional y de la naturaleza humana.²

En los centros universitarios, antes que futuros científicos o profesionales de uno u otro terreno, formamos personas en toda su integridad. La formación técnica y científica nunca debe ir separada de esta formación integral, clave para entender la pedagogía de los centros superiores de la Compañía de Jesús.

¹ Albert Florensa es profesor de la Cátedra de Ética y Pensamiento Cristiano del IQS (Instituto Químico de Sarriá), Universidad Ramón Llull, Barcelona, y miembro del Laboratorio de Análisis y Crítica Social (LACS), del mismo centro.

² P.–H. KOLVENBACH (2006), 240.

Aquí analizaremos el humanismo a cultivar en las universidades, en el contexto histórico presente, concretamente en el momento actual de adaptación de los planes de estudio al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), también llamado "programa Bolonia". Estructuraremos nuestro estudio en cinco partes. Cada una de ellas se dedicará a una característica significativa de esta dimensión "humanitas". En cada parte, comentaremos algunos fragmentos de las reflexiones de Kolvenbach, ofreceremos ejemplos que concreten aspectos esenciales de la característica presentada, y plantearemos preguntas sobre las implicaciones que la característica en cuestión debería tener en el trabajo docente e investigador de nuestros centros, y en particular a la hora de elaborar nuestras programaciones. Por supuesto, nuestro estudio pretende incitar a la reflexión, y no extender recetas prescriptivas, que, con toda seguridad, se adaptarían mal a las realidades plurales de nuestros centros.

Partiendo de las reflexiones del P. Kolvenbach, estas son las cinco características significativas del humanismo ("*humanitas*") que vamos a estudiar aquí: es un humanismo 1/ "desde la fe encarnada", 2/ "que valora la razón", 3/ "comprometido con todos los hombres", 4/ "que conlleva una formación integral de la persona", y 5/ "que promueve la libertad y la justicia".

I. Un humanismo desde la fe encarnada

No pretendemos aquí bucear en la dimensión "*fides*" del paradigma Ledesma-Kolvenbach, que ya tiene sus capítulos propios en esta misma publicación. Simplemente deseamos mostrar el terreno en el que se asienta la "*humanitas*" presentada por Kolvenbach. Si "*humanitas*" es una de las aspas de la hélice que ha de dinamizar la vida de un centro universitario de la Compañía de Jesús, entonces el motor que mueve la hélice no es otro que una concepción cristiana del hombre, más concretamente, una antropología conformada a través de la espiritualidad de San Ignacio de Loyola.

Las raíces cristianas del modelo que nos presenta Kolvenbach, en vez de delimitar o excluir a aquellos que no participan de la creencia cristiana, reconocen la totalidad de la naturaleza humana y la totalidad de los hombres. Lejos de representar una dificultad insalvable, como ha ocurrido en otras formulaciones de humanismos cristianos, las raíces cristianas de la "*humanitas*" de Kolvenbach impulsan, tal como hemos dicho, la apertura a todas las dimensiones del hombre y la apertura a todos los hombres. La razón de esta vocación por lo humano se encuentra en la

convicción de que *la fe en Dios y la afirmación de todo lo que es verdaderamente humano son inseparables entre sí*.³

Sin ocultar el origen de la energía que dinamiza nuestros centros, ha de quedar claro cuál es el “principio general que ha regido la enseñanza y la acción de los jesuitas desde la fundación de la Orden: saber promocionar la eminente dignidad de la persona humana a través, y más allá, de sus adhesiones personales (étnicas, lingüísticas, religiosas). (...) Un sociólogo contemporáneo [definía] en estos términos el lema de los jesuitas: para ellos, dice, ‘no hay nada que separe profundamente al hombre del cristiano; el segundo es la perfección del primero’. ¿Puede ser de otro modo para el que cree que el Verbo ha levantado su tienda entre nosotros?”⁴

Por otra parte, la Congregación General 35 de la Compañía de Jesús deja muy clara la vocación de apertura y de colaboración con todos los hombres:

*debemos trabajar con los demás: religiosos y religiosas de otras comunidades, laicos, miembros de movimientos eclesiales, personas que comparten nuestros valores pero no nuestras creencias, en una palabra, todas las personas de buena voluntad.*⁵

El humanismo que se deriva de este principio también contempla y promueve necesariamente las diferentes dimensiones de las actividades humanas. Desde el más humilde trabajo hasta aquellas acciones basadas en el desarrollo de lo científico-racional, lo artístico y lo espiritual trascendente.

Por otra parte, el mensaje “dominad la tierra” (Gen 1,28) es una exhortación a que el hombre se responsabilice de humanizar la tierra. El hombre ha sido creado creador, y debe asumir la tarea productiva sin olvidar la necesaria comunión con la Creación, respetando los ritmos naturales y evitando la expoliación, y sin olvidar tampoco el hecho de que

la preeminencia del hombre en la Creación no sería tal si no lo fuese de todos los hombres. Si lo fuese sólo de unos pocos, entonces no lo sería en virtud de su condición de hombres, sino en razón de alguna otra particularidad (racial, religiosa o de algún otro tipo). Por tanto, la particular dignidad del hombre es la que funda la unidad de todo el género humano, más allá de tantas diferencias experimentables e insuperables: judíos y

³ P.-H. KOLVENBACH (1993), 126.

⁴ P.-H. KOLVENBACH (2000), 156–157.

⁵ CG35, 2, 21.

*pueblos no elegidos, opresores y oprimidos, gentes que viven en el Neolítico y que son contemporáneos de otros que viven en el siglo XXI.*⁶

Hoy, si cabe, más que en otros tiempos –por el papel que representa el conocimiento–, la responsabilidad de las universidades resulta decisiva en esa comunión creadora.

Por ello, debemos plantearnos hacia dónde apuntan los intereses y los esfuerzos de nuestras universidades, para ver si contribuyen o no a la construcción de un mundo realmente humano, y por tanto plural.

*En otras palabras, el humanismo cristiano de finales de siglo XX incluye necesariamente el humanismo social. Como tal, participa en gran parte de los ideales de otras creencias, al pretender que el amor de Dios se manifieste eficazmente, y que se edifique un Reino de Dios justo y pacífico en la tierra (...). Esto requiere creatividad en todos los campos del pensamiento, educación y espiritualidad.*⁷

La “humanitas” de Kolvenbach no se limita a una simple abstracción de lo humano, sino que también contempla al ser humano concreto. En particular, al referirse a los alumnos de nuestros centros, afirma que

*estos jóvenes necesitan confianza para mirar al porvenir; necesitan fuerza para afrontar su propia debilidad; necesitan la comprensión y afecto maduros de los profesores de todas las asignaturas, con los que pueden explorar el asombroso misterio de la vida. (...) Ayudadles a reconocer que son dignos de respeto y aprecio.*⁸

Tal visión conduce necesariamente a plantearnos varios interrogantes. *¿De qué modo tenemos en cuenta a los alumnos en nuestros planes de estudio?*

Aun conociendo las limitaciones de diferente naturaleza a las que está sometida la elaboración de planes de estudio, el alumno debería ser uno de los centros de atención en esta tarea, no implicándole en la elaboración del nuevo plan (quizás sí podrían participar algunos ex-alumnos), sino sabiendo que su formación es el objetivo último. Sin olvidar las limitaciones propias de cualquier institución, y sin olvidar tampoco los bienes extrínsecos de cualquier actividad humana –como, por ejemplo, el prestigio social de una universidad–, nuestros centros deberían ser

⁶ J. I. GONZÁLEZ FAUS (1987), 77.

⁷ P.-H. KOLVENBACH (1993), 127.

⁸ *Ibid.*, 129–130.

excelentes en la formación de futuros profesionales. *¿Desarrollamos la actividad cooperativa entre nuestros estudiantes?*

No cabe duda de que muchos de nuestros centros gozan de un gran prestigio social, pero no es menos cierto que algunos de ellos han sido tildados de "elitistas" por haber fomentado una malsana competitividad entre sus alumnos. Sin renunciar a la exigencia, los resultados académicos individuales de cada alumno no deberían ser el único dato que sirviese para evaluar el progreso de los estudiantes. Hay que fomentar también el trabajo en equipo, la cooperación, la dimensión social, y solidaria, de la persona.

Si la atención a aquellos alumnos que siguen con éxito sus estudios en nuestras aulas es algo importante, el seguimiento de los alumnos con problemas, para poder orientarlos a encontrar su vocación, es algo esencial. Entre los alumnos que nos han de dejar por no haber podido superar sus estudios, algunos lo hacen con la sensación de haber vivido una experiencia destructora. No debería ser así.

Sin embargo, ninguna de las preguntas anteriores cuestiona la importancia del "magis" ignaciano. La responsabilidad que cada hombre tiene con respecto a los talentos que ha recibido (Mt 25,14-30) debe ser proclamada y exigida en nuestros centros. Esa exigencia resulta clave, no sólo para la obtención de resultados excelentes en el proceso de aprendizaje e investigación, sino también en la educación de la voluntad en la praxis ética. Que la voluntad no esté considerada en nuestros objetivos formativos condena a cualquier asignatura relacionada con la ética a la ineficacia.

Las palabras del jesuita Aimé Duval, el famoso cantautor *Lucien*, en referencia a los tres amores que él considera inherentes al ser humano, y que describe en el libro donde relata sus vivencias como alcohólico y su lucha por liberarse de esta adicción, constituyen una interesante síntesis experiencial de lo dicho hasta aquí sobre esta fe encarnada que acompaña, como el bajo continuo en la música barroca, a la "humanitas" de Kolvenbach, un acompañamiento que debería sonar nítidamente en nuestros centros:

Hoy pienso que estos tres amores (a Dios, a los demás y a mí mismo) deberían tener la misma intensidad.

Amar a Dios sin amar a los demás es beatería.

Amar a los demás sin amar a Dios (conociendo a éste) es falta de lógica de espíritu.

Amarse a sí mismo sin amar a los demás da lugar a un mundo (...) en el que la violencia acabará estrangulando a los que sobrevivan.

Amar a los demás sin amarse a sí mismo es una enfermedad que puede conducir al alcohol.

Ahora, sobrio desde hace catorce años, sé que mi felicidad depende del equilibrio entre estos tres amores.⁹

2. Un humanismo que valora la razón

No cabe duda alguna del lugar privilegiado que Ignacio de Loyola concede a la razón. Así, por ejemplo, en sus Ejercicios Espirituales afirma que

después que así he discurrido y racionado a todas partes sobre la cosa propósita, mirar dónde más la razón se inclina, y así, según la mayor moción racional, y no moción alguna sensual, se debe hacer deliberación sobre la cosa propósita.¹⁰

Kolvenbach sostiene que

Ignacio se muestra convencido de la importancia del trabajo de la inteligencia, que consiste en realizar plenamente lo que el Creador ha querido para el hombre, dotándole de una inteligencia capaz de conocer lo verdadero y lo falso, el bien y el mal, la tierra y el cielo. De esta creencia Ignacio extrae un intelectualismo optimista. En su tiempo, que, como en el nuestro, reinaba una gran confusión de ideas –el re-nacimiento, la re-forma– cree profundamente en este don de Dios que es la inteligencia informada de la verdad total y en una voluntad eliminada por la recta razón.¹¹

Es obvio que en el terreno de la inteligencia y de la razón, la universidad juega un papel clave. Lo jugó en tiempos de Ignacio y lo sigue haciendo en la actualidad. Si bien algunas de las estrategias que desarrollan y conforman la inteligencia humana siguen siendo las mismas que preocuparon a Ignacio y a los suyos, nuestra realidad, caracterizada por la globalización e invadida por las tecnologías de la información y de la comunicación, exige la exploración de nuevas vías ante desafíos nunca antes planteados a la humanidad.

Así pues, no debemos olvidar la riqueza de la tradición educativa y pedagógica ignaciana tal como se recoge en la "Ratio Studiorum" y en las sucesivas actualizaciones y adaptaciones que se han hecho de este programa, en particular, las desarrolladas por estudiosos dedicados a las enseñanzas secundarias. No ha

⁹ A. DUVAL (1997), 148.

¹⁰ IGNACIO DE LOYOLA, *Ejercicios Espirituales*, n. 182, cit. en: P.-H. KOLVENBACH (2006), 239.

¹¹ P.-H. KOLVENBACH (2006), 239.

resultado difícil, por ejemplo, descubrir en las propuestas pedagógicas y didácticas de la "Ratio Studiorum" estructuras análogas a la del aprendizaje significativo que, hace relativamente poco tiempo, nos eran presentadas como buenas alternativas a la enseñanza basada en la memorización mecánica.

La elaboración de pensamiento propio y la consideración de la razón a la hora de tomar decisiones han de ser capacidades que estén presentes en los programas y en las metodologías practicadas en nuestros centros. Para ello, deberemos favorecer el papel orientador y dinamizador de los profesores en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, evitando que los docentes se conviertan en meros transmisores de una información que posteriormente los alumnos deberán repetir en los exámenes. Sólo desde el propio aprendizaje, orientado como hemos dicho por los profesores, conseguiremos la autonomía intelectual de los alumnos. La ejercitación mediante casos que obliguen a los alumnos a tener que tomar decisiones racionales puede resultar un método eficaz para desarrollar esa autonomía. En este sentido, deberíamos cuestionarnos por el tipo de aprendizaje que llevamos a cabo en nuestras instituciones y el papel que en él representan alumnos y profesores.

Todo lo dicho hasta aquí debe situarse en el contexto creado por el crecimiento exponencial de la información que se ha dado estos últimos años. Citemos dos ejemplos de ese crecimiento propio de la llamada "sociedad de la información": 1/ durante los últimos 30 años se ha producido más información en el mundo que en los anteriores 5.000 años; un ejemplar de la edición dominical de *The New York Times* contiene más datos que los que habría sido capaz de digerir una persona culta del siglo XVIII durante toda su vida;¹² y 2/ en 1870, se publicaron en el mundo unos 840 artículos sobre matemáticas, mientras que sólo en 1994 se publicaron 50.000.¹³

Como en cualquier otra aportación de la técnica, dado el carácter ambivalente de ésta, frente a las indudables ventajas que nos ofrece ese extraordinario caudal de información al que hacíamos referencia, aparecen también efectos negativos. Destaquemos dos de estos efectos: 1/ el exceso de información nos obliga a desarrollar la capacidad de protegernos de él y de filtrar la información para que ésta nos pueda ser de utilidad o, si se prefiere, para que pueda convertirse en conocimiento; el sociólogo Zygmunt Bauman define este reto con las siguientes palabras

¹² I. RAMONET (1999), *La Tyrannie de la communication*, Galilée, París, cit. en: Z. BAUMAN (2007), 21.

¹³ A. M. ODLYZCO (1995), "Tragic loss or good riddance? The impending demise of traditional scholarly journals", *Notices of the American Mathematical Society* (enero), cit. en: H. F. JUDSON (2006), 368.

de Thomas H. Eriksen: *Por todas partes hay demasiada información. Una habilidad decisiva en la sociedad de la información consiste en protegerse del 99,99% de los datos que no te interesan;*¹⁴ y Bauman comenta: *Podríamos decir que la línea que separa el mensaje válido (el objeto aparente de la comunicación) del ruido de fondo (su adversario y obstáculo reconocidos) ha desaparecido del todo.*¹⁵

Planteamos dos preguntas:

- ¿Proporcionamos métodos y criterios para buscar y seleccionar información?
- ¿Qué papel tienen en nuestros planes de estudio la formación del análisis, de la crítica y de la síntesis de la información?

Los problemas generados por esta exuberancia informativa no son únicamente de orden cuantitativo. El escollo no se reduce a un filtraje complicado por causa del enorme volumen de información que nos llega, sino que las dificultades también se dan a la hora de elaborar un pensamiento que sea amplio y consistente.

*Quando una cantidad creciente de datos se distribuye también a una velocidad creciente, cada vez resulta más difícil crear narraciones, conjuntos, secuencias con un desarrollo concreto. Los fragmentos corren el peligro de convertirse en hegemónicos. Este fenómeno tiene una influencia directa sobre nuestra manera de relacionarnos con el saber, el trabajo y la vida en general.*¹⁶

Si, tal como veremos más adelante, actualmente, la hiperespecialización parece ser una exigencia en la formación superior, más aún en la investigación, este tipo de fragmentación al que nos referíamos parece ir a favor de tal exigencia. Por tanto, el riesgo de elaborar pensamiento fragmentado será muy grande: para los que elaboran este tipo de pensamiento resulta difícil construir discursos de sentido que contemplen la realidad humana considerada en su totalidad con la finalidad de ofrecer criterios de valoración. Lo exclusivamente fragmentario, opuesto a lo holístico, diluye la vida y la existencia haciendo prácticamente imposible la valoración de éstas, puesto que no considerarlas holísticamente las priva de su auténtica realidad. Como sostiene la *Gestalt*, "el todo es más que la suma de sus partes". De hecho,

¹⁴ Z. BAUMAN (2007), 21.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ T. H. ERIKSEN, *Tyranny of the Moment: Fast and Slow Time in the Information Age*, Sterling: Pluto Press, 2001, cit. en: Z. BAUMAN (2007), 23–24.

Bauman, tomando expresiones de Georg Simmel, advierte que la fragmentación conduce a *mostrar 'una actitud indiferente' hacia 'el saber, el trabajo y la vida' (en realidad, hacia la vida como tal y hacia todo lo que contiene).*¹⁷ Simmel decía que *a la persona indiferente, las cosas se le muestran bajo un color uniformemente apagado y grisáceo; ningún objeto merece distinguirse de los demás.*¹⁸

3. Un humanismo comprometido con todos los hombres

Ya hemos recordado más arriba que, para Kolvenbach, el principio por el que se ha guiado siempre la enseñanza y la acción de los jesuitas no ha sido otro que *saber promocionar la eminente dignidad de la persona humana a través, y más allá, de sus adhesiones personales (étnicas, lingüísticas, religiosas).*¹⁹ Él insiste en la actitud abierta que debería recorrer nuestros centros al afirmar que es bueno mantenerse fiel

*a esta tradición, a la vez humanística y auténticamente cristiana, inherente a la espiritualidad de la Compañía de Jesús, a este espíritu de apertura incondicional a los hombres y mujeres de todo origen y de toda comunidad en nombre de su humanidad común, a este ideal de servicio al otro en tanto que es el otro, cualesquiera que sean sus pertenencias sociales y culturales.*²⁰

¿Facilitan nuestros centros el marco teórico para el descubrimiento del otro?

Sin conciencia de alteridad se hace imposible cualquier reflexión ética. La filosofía moderna occidental reivindicó el yo, formuló la inviolabilidad de la dignidad humana y denunció todas las cadenas que impedían al ser humano alcanzar su mayoría de edad en forma de autonomía. Magnos logros a los que, sin duda alguna, no podemos ni debemos renunciar. De hecho, la crítica de los totalitarismos y la defensa de las libertades han ocupado una buena parte de la historia del siglo XX y, en la actualidad, siguen siendo protagonistas de la dinámica humana. Sin embargo, una interpretación ensimismada del yo conduce necesariamente a un yo inválido para la ética. Clara Gomis nos recuerda que Emmanuel Lévinas

¹⁷ Z. BAUMAN (2007), 24.

¹⁸ G. SIMMEL, *Die Grossstädte und das Geistesleben*, cit. en: Z. BAUMAN (2007), 24.

¹⁹ P.-H. KOLVENBACH (2000), 156.

²⁰ *Ibid.*, 157.

advierde de este peligro. Para Lévinas, escribe Gomis, *el otro es aquel capaz de afectarme y despertar mi conciencia; el yo es aquel capaz de escuchar al otro y responder a sus necesidades. Lo esencialmente humano es, pues, la relación ética: salir de uno mismo, ceder al otro el primer lugar.*²¹ Más aún, *el origen de la ética es el encuentro con el otro: su rostro, su piel desnuda y en especial sus ojos sacuden nuestro ser cómodamente instalado en la mismidad, ocupado en afirmarse y preocupado por su propia muerte.*²²

Debemos preguntarnos por el ambiente y por el tipo de relaciones que fomentamos en nuestros centros, en particular, en las aulas y en los departamentos. *¿Propiciamos los espacios concretos y las condiciones prácticas para que pueda darse el encuentro con el otro?*

Este "otro" al que nos referimos aquí puede estar próximo o alejado, tanto en el tiempo como en el espacio. La tecnociencia ha dotado al hombre de un poder tal que las responsabilidades de éste van más allá de la que pueda tener simplemente con sus conciudadanos más próximos. La filosofía griega, preocupada fundamentalmente por lo reducido de una ciudad, la "polis", no nos da una respuesta completa a los retos planteados por la nueva aldea global, y menos aún dice nada acerca de nuestra responsabilidad en las acciones tecnocientíficas que afectarán a los que aún no existen, las generaciones futuras.

Por otra parte, ese yo narcisista, prepotente y cerrado, denunciado por Lévinas, se halla en el corazón de algunas antropologías que fundamentan planteamientos de la economía tales como las visiones neoliberales contemporáneas al estilo de las de la Escuela de Chicago. Ya en el siglo XIX, John Stuart Mill escribía las siguientes palabras en referencia a tales formas de pensamiento: "Confieso que no me agrada el ideal de vida que defienden aquellos que creen que el estado normal de los seres humanos es una lucha incesante por avanzar; y que el pisotear, empujar, dar codazos y pisarle los talones al que va delante, que son característicos del tipo actual de vida social, constituyen el género de vida más deseable para la especie humana".²³ *¿Desenmascaramos las antropologías subyacentes a las teorías sociales, normalmente agazapadas tras aparentes fundamentaciones científicas?*

²¹ C. GOMIS (2006), 33–34.

²² *Ibid.*, 33.

²³ J. S. MILL, *Principios de economía política*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica, 1978, 641, cit. en: L. GONZÁLEZ-CARVAJAL (1998), 123.

Si ese yo narcisista, encerrado en sí mismo, ya representa una dificultad para descubrir la alteridad, también la realidad plural que caracteriza nuestras sociedades puede incrementar aún más esa cerrazón. El miedo a lo nuevo, a lo diferente, a los diferentes, puede conducirnos a una sociedad de comunidades aisladas y también de guetos. Si a esto sumamos la añoranza de tiempos pasados en los que parecía existir una única religión, una única moral, en definitiva, una única cosmovisión válida, entonces el peligro de la división y del conflicto social parecen definitivos. Todo esto pensando en nuestra sociedad; pero la cosa aún se complica más si consideramos que nuestro mundo ya constituye una aldea global.

Vivir humanamente en una sociedad, en un mundo plural, en el que existen diferentes maneras de concebir los proyectos de sentido y de felicidad, pasa necesariamente por desarrollar una ética cívica. Las diferentes opciones de sentido de vida humana, de vida feliz, en definitiva, las diferentes éticas de máximos, enraizadas en diferentes concepciones, ya sean religiosas, agnósticas o ateas, necesitan de unos mínimos morales consensuados por todos para poder convivir en plenitud humana desarrollando su proyecto felicitante, esto es, que lleva a la felicidad.

Tal como apunta la filósofa Adela Cortina, los contenidos mínimos de una ética cívica son: a) los valores de libertad, igualdad y solidaridad; b) los derechos humanos; c) la tolerancia activa; y d) un *ethos* dialógico o actitud de diálogo.

Admitir los valores de libertad, igualdad y solidaridad, así como los derechos humanos, tiene consecuencias directas sobre la forma de presentar las profesiones que aprenderán nuestros alumnos. Así, por ejemplo, será necesario que los futuros empresarios que estamos formando no sitúen el beneficio económico por encima de los derechos humanos, o que los futuros ingenieros los tengan en cuenta a la hora de valorar el impacto de sus acciones tecnocientíficas, aun cuando las leyes de un Estado no reconozcan estos derechos. La formación en ética profesional puede resultar muy valiosa en este sentido.

Más aún, la formación en la tolerancia y en la actitud de diálogo es imprescindible para poder convivir en un contexto plural. Según Adela Cortina, la tolerancia pasiva es entendida sólo como una *predisposición a no inmiscuirse en los proyectos ajenos por simple comodidad*, pero hay otra tolerancia, en un sentido activo, [entendida] como una *predisposición a respetar proyectos ajenos que pueden tener un valor*,

J. S. MILL (1978), 641.

*aunque no lo compartamos. La tolerancia pasiva no sirve de base para construir un mundo juntos: para construir hace falta tolerancia activa.*²⁴

La actitud de diálogo, el *ethos* dialógico, es el que va a permitir

*conjugar dos posiciones éticas, que algunos autores tienen por difíciles de conciliar: el universalismo y el respeto a la diferencia. Creen estos autores que el respeto a la diferencia nos lleva a una situación en que no puede defenderse ningún valor con pretensiones de universalidad, porque entonces ahogaríamos la diferencia. Y, sin embargo, es justo lo contrario: sólo si reconocemos que la autonomía de cada hombre tiene que ser universalmente respetada, podremos exigir que se respeten sus peculiaridades, y la forma de hacerlo será a través de diálogos en los que cada quien exprese tales peculiaridades desde la unidad que supone saberse al menos mínimamente entendido y máximamente respetado.*²⁵

*¿Se dan en nuestros centros los medios y los espacios necesarios para fomentar y desarrollar la tolerancia activa y el *ethos* dialógico?*

4. Un humanismo que conlleva una formación integral de la persona

Kolvenbach afirma con convicción el carácter interdisciplinar que ha de tener la educación superior en los centros universitarios de los jesuitas. Para él, *servir al estudiante es garantizarle una formación integral que le permita actuar con competencia y humanidad en el mundo de mañana.*²⁶ Insiste en ello cuando, con motivo del centenario del IQS (Instituto Químico de Sarriá), un centro dedicado a la formación y a la investigación científica, técnica superior y económica, afirma que *la Misión universitaria del Instituto Químico de Sarriá aspira a enseñar a los estudiantes a desarrollar una reflexión más sintética, más global y a ir adquiriendo una actitud más apta para la reflexión interdisciplinar.*²⁷

En el pensamiento de Kolvenbach, la interdisciplinariedad no es un impedimento para la calidad en la formación de nuestros estudiantes, ni tampoco un añadido folclórico: "lejos de debilitar o impedir el rigor científico y el nivel de la búsqueda

²⁴ A. CORTINA (1994), 41.

²⁵ *Ibid.*, 42.

²⁶ P.-H. KOLVENBACH (2000), 157.

²⁷ P.-H. KOLVENBACH (2006), 243.

intelectual, la responsabilidad de una universidad de inspiración cristiana consiste en desarrollar un carácter más interdisciplinar, humanista y ético para poder cumplir con su misión, situándose en aquella vocación que es propiamente la suya, es decir, la búsqueda de la verdad en su totalidad y del conocimiento en su integridad humana".²⁸

Desde esta perspectiva, nuestros planes de estudio no deben aceptar una súper-especialización que elimine contenidos esenciales para el desarrollo integral de la persona. A los responsables de esos planes les tocará decidir cuáles serán esos contenidos y de qué forma se incorporarán al currículo. Con todo, no deberían obviarse los contenidos de tipo histórico, epistemológico, social y ético. Son precisamente este tipo de contenidos los que pueden ayudar a situar las disciplinas que estudian nuestros alumnos en el lugar que les corresponde, evitando de esta manera positivismos trasnochados o irresponsabilidades a la hora de actuar en el mundo. Más aún, estos contenidos permitirán comprender a nuestros alumnos el carácter dinámico y social del conocimiento.

Desde el punto de vista ético, se hace del todo necesaria la formación interdisciplinar a la hora de presentar la no-neutralidad axiológica de las acciones humanas vinculadas, en especial, a la economía, la ciencia y la técnica; en otras palabras: la economía, la ciencia y la técnica no son neutrales en el terreno de los valores, pues los tienen, y bien precisos. Esta formación interdisciplinar es igualmente necesaria a la hora de analizar las antropologías que subyacen en todas las teorías económicas y sociales.

Dado el innegable poder de la ciencia y de la técnica, y dado que suele abundar la idea común que sitúa a la ciencia y a la técnica más allá de todo juicio moral, es imprescindible enseñar a los alumnos que la ciencia no debe entenderse únicamente como un conjunto de teorías; ni la técnica sólo como un conjunto de artefactos porque:

- Ciencia y técnica son sistemas que incluyen los agentes que deliberadamente buscan ciertas finalidades, en función de determinados intereses, para lo cual ponen en juego creencias, conocimientos, valores y normas.
- Los intereses, los valores, los fines forman parte de estos sistemas y son susceptibles de evaluación moral.²⁹

²⁸ Ibid.

²⁹ Cfr. L. OLIVÉ (2000), 86–87.

La ciencia moderna se caracteriza por un ideal de operatividad y de dominio sobre la naturaleza, que se ha hecho realidad gracias a la “matematización” y a la experimentación. Este marcado carácter operativo y experimental no hace más que señalarnos las intrincadas relaciones que se dan entre la ciencia y la técnica actuales. Ambas se entrelazan hasta tal punto que ya son muchos los pensadores que utilizan un solo vocablo para referirse a las dos, “tecnociencia”. Así pues, no sólo las acciones técnicas tienen consecuencias sobre el mundo, sino que la propia ciencia, por el mero hecho de experimentar, también actúa sobre la naturaleza. Diferentes poderes, como el político, el militar o el económico, se han dado cuenta del enorme potencial operativo de la ciencia, y por ello invierten importantísimos recursos para que se desarrolle y, de esta manera, esperan obtener ventaja de sus logros. Estos poderes condicionan enormemente las líneas de investigación científica al orientarlas con frecuencia hacia el desarrollo exclusivo de tecnologías que favorezcan sus intereses. Por ello, el pensador francés Jacques Ellul afirmaba que la ciencia se había convertido en un medio para la técnica.³⁰ Se hace, pues, patente la carga axiológica de cualquier acción científica y de cualquier acción técnica. Ante este panorama, se hace del todo imprescindible que nuestros alumnos aprendan a descubrir los dilemas éticos que plantean las acciones tecnocientíficas.

Tal como señala el filósofo Evandro Agazzi,³¹ si la ciencia entendida como “saber” debería ser neutra, y los que la hacen posible deberían trabajar para que así sea, la ciencia entendida como “actividad” no es neutra ni puede serlo, por lo que tiene que ser objeto de análisis y de juicio ético.

Surge aquí una nueva pregunta: *¿Hacia dónde deberían apuntar nuestras líneas de investigación?*

Al mencionar a Jacques Ellul, hemos aludido al dominio de la técnica sobre la ciencia. De hecho, son muchos los pensadores que sostienen, como Ellul, que la tecnología actual juega un papel determinante, no sólo sobre la ciencia, sino también sobre el hombre y sobre la sociedad, como, por ejemplo, Martin Heidegger³² y José Ortega y Gasset.³³ Para Ellul, el hombre actual vive en un medio técnico en

³⁰ Cfr. J. ELLUL (2003).

³¹ Cfr. E. AGAZZI (1996).

³² Cfr. M. HEIDEGGER (2001).

³³ J. ORTEGA Y GASSET (1992).

el que la tecnología conforma un sistema que abarca cada vez más ámbitos de la vida humana. En el medio técnico, los medios se convierten en fines, y por ello al hombre se le hace difícil encontrar sentido.³⁴

En esta misma línea se expresa Ortega y Gasset cuando afirma la enorme dificultad que tiene el hombre actual para dar sentido a su vida. Para el pensador madrileño,

*los deseos referentes a cosas se mueven siempre dentro del perfil del hombre que deseamos ser. Este es, por lo tanto, el deseo radical, fuente de todos los demás. Y cuando alguien es incapaz de desearse a sí mismo porque no tiene claro un sí mismo que realizar, no tiene sino pseudo-deseos, espectros de apetitos sin sinceridad ni vigor. (...) El hombre actual no sabe qué ser, le falta imaginación para inventar el argumento de su propia vida.*³⁵

Se hace necesario dotar a nuestros alumnos de aquellos elementos que les permitan, más allá del puro pensamiento estratégico, formular, analizar y criticar los fines de sus acciones, en definitiva buscar y dar sentido a sus vidas más allá de las constricciones que les impone el sistema técnico en el que nos hallamos inmersos.

La responsabilidad de llevar a cabo la tarea de formar interdisciplinariamente no ha de recaer exclusivamente en los profesores de asignaturas dedicadas a la ética o a la responsabilidad social. Si bien han de existir asignaturas de ética aplicada para cada una de las profesiones correspondientes a los grados que impartimos, es importante que la interdisciplinariedad se halle presente, en la medida de lo posible, de forma transversal en el mayor número de asignaturas posible. Tomemos la ética como ejemplo: es importante que el profesor de otra asignatura, cualquiera que no sea Ética, haga comentarios o plantee cuestiones éticas acerca del terreno práctico estudiado en su asignatura. Muchos profesores se sienten aquí inseguros al no haber sido preparados para esto; por ello, sería positivo formar a los profesores en todos aquellos contenidos que les faciliten la reflexión interdisciplinar. En este sentido, actividades tales como seminarios entre profesores de diferentes disciplinas, ciclos de conferencias o simposios que planteen cuestiones interdisciplinarias pueden resultar de gran utilidad. No debemos olvidar que

³⁴ Obviamente, en esta frase hemos utilizado la palabra "medio" en dos sentidos distintos: "medio técnico" en el sentido de "entorno", "matriz", en francés, "milieu", y "medios" en el sentido de "instrumentos", en francés, "des moyens".

³⁵ J. ORTEGA Y GASSET (1992), 55-56.

*la educación jesuita aspiraba, y aspira, a la formación de personas más plenamente humanas, y que este credo y tradición humanísticos deberían producir un impacto en todos los aspectos y en todas las materias de la empresa educativa jesuítica.*³⁶

La naturaleza también deberá formar parte de nuestra consideración y formación. La filosofía griega no la había considerado como responsabilidad del hombre, y tanto la economía de mercado como la economía colectivista tampoco la habían tenido presente hasta hace poco tiempo. Sin embargo, los efectos del impacto del desarrollo tecnológico sobre el medio ambiente, principalmente a partir de la Revolución Industrial, han hecho que el hombre tenga que plantearse su relación con el medio natural. No cabe ninguna duda de que el hombre ha tenido que aceptar, desgraciadamente desde hace relativamente poco tiempo, su papel de cuidador de la naturaleza y asumir su responsabilidad sobre ésta. En particular, la ciencia, la ingeniería y la economía ya no pueden obviar la naturaleza y deben hacerse cargo de los retos medioambientales que el hombre tiene planteados al respecto.

La interdisciplinariedad, en contraposición a la súper-especialización, y la inclusión de la naturaleza, frente a su clásico olvido, son dos elementos ya imprescindibles en una formación integral de la persona. En palabras de Kolvenbach, esta visión holística, esto es, la búsqueda de la verdad en su totalidad y del conocimiento en su integridad humana, "hará a los profesores y a los estudiantes más humanos, por cuanto captarán mejor el sentido de lo que enseñan y de lo que estudian, promoviendo un desarrollo humano, social y ecológicamente equilibrado".³⁷

5. Un humanismo que promueve la libertad y la justicia

Para Kolvenbach, el significado de la educación humanística es el siguiente:

*Una sensibilidad dirigida hacia la miseria y explotación de los hombres no es simplemente una doctrina política o un sistema económico. Es un humanismo, una sensibilidad humana que debe lograrse de nuevo dentro de las dimensiones de nuestro tiempo y como resultado de una educación cuyo ideal está influido por los grandes mandamientos: amar a Dios y al prójimo.*³⁸

³⁶ P.-H. KOLVENBACH (2007), 261.

³⁷ P.-H. KOLVENBACH (2006), 243.

³⁸ P.-H. KOLVENBACH (1993), 127.

La educación humanística de la que nos habla Kolvenbach no se detiene en la descripción y análisis de la realidad que, a veces, se nos presenta plagada de injusticias. Debe haber propuestas concretas porque la educación humanística jesuítica *ha consistido en una lucha por la dignidad humana y los derechos humanos, la libertad ilustrada de la conciencia, y la libertad responsable de la palabra, el diálogo respetuoso y una paciente promoción de la justicia.*³⁹

Para que nuestros centros sean promotores de la libertad y de la justicia es necesario desarrollar una doble vía: 1/ del exterior al interior de la universidad, lo cual permite incorporar en los contenidos de nuestras asignaturas datos que describen las realidades del Tercer y del Cuarto Mundo para que puedan ser analizados, intentando mostrar las causas de la desigualdad y de la pobreza que se dan en estas realidades; y 2/ del interior al exterior de la universidad, con una doble función, académica y social. Mediante la función académica se denuncian la desigualdad y la pobreza, se investiga acerca de ellas y se proponen soluciones para combatirlas. Y mediante la función social se facilita el contacto de alumnos y profesores con estas realidades a través del voluntariado social o de asignaturas de cooperación social; también cabe proponer aquí la cooperación entre diferentes universidades de la Compañía de Jesús para contribuir a la formación de profesores de países cultural y económicamente desfavorecidos, así como impulsar el intercambio de alumnos de diferentes países, aunque este intercambio resulte en muchos casos numéricamente asimétrico, dado que suele haber más demandas para viajar de sur a norte que de norte a sur, por decirlo de una manera simple pero clara. Las tecnologías de la información y de la comunicación ofrecen nuevas oportunidades de cooperación que deberán ser exploradas.

De hecho,

*el magis no se refiere sólo a lo académico, sino también a la acción. Nuestra formación incluye experiencias que nos hacen explorar las dimensiones y manifestaciones del servicio cristiano como medio para desarrollar nuestro espíritu de generosidad.*⁴⁰

Otro reto es conseguir que la educación humanística promueva en nuestros alumnos el interés activo por hallar soluciones a problemas sociales y económicos que se dan en el planeta. *¿Preparamos a nuestros alumnos para reforzar la cohesión social y para fomentar un sentimiento de conciencia y de responsabilidad cívica?*

³⁹ P.-H. KOLVENBACH (2007), 261.

⁴⁰ P.-H. KOLVENBACH (1993), 132.

Ante los problemas globales que ultrapasan los Estados-nación, debemos trabajar para reconstruir el espacio público, cada vez más abandonado, o simplemente inexistente, aquel espacio en el que hombres y mujeres puedan establecer un diálogo continuo entre el ámbito de lo personal y el ámbito de lo colectivo.

6. Conclusiones

El análisis y la revisión de la actividad docente e investigadora de los centros superiores de la Compañía de Jesús a la luz del "paradigma Ledesma-Kolvenbach", en particular de la dimensión "*humanitas*", pueden resultar muy positivos principalmente en lo que a la identidad y misión se refiere, más aún teniendo en cuenta que nos encontramos en un proceso de cambio universitario como es el propiciado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) – Bolonia.

En la "*humanitas*" propuesta por Kolvenbach, los alumnos deben ser una referencia central del proyecto universitario de los jesuitas, en especial, en la docencia y en las relaciones humanas. Este proyecto ha de promover la cooperación y el trabajo en equipo de los estudiantes evitando una competitividad malsana, y ha de revisar los conceptos de "éxito" y de "fracaso", procurando que no se confunda "éxito" con la simple "excelencia académica o profesional". No cabe duda de que la atención a aquellos alumnos que cursan bien sus estudios en nuestras aulas es fundamental, pero no es menos importante el seguimiento de los alumnos con problemas, para poder orientarlos a encontrar su camino. Todo ello debería ir enmarcado en el principio ignaciano del "*magis*", por el cual cada hombre tiene una responsabilidad en relación a los talentos que ha recibido (Mt 25,14-30).

Situados en la sociedad de la información, es vital dotar a los alumnos de las competencias necesarias para que puedan ser críticos ante la avalancha de informaciones a las que están sometidos, y capaces de elaborar un conocimiento riguroso.

Frente al marco individualista que tanto abunda en la actualidad, se hace necesario crear espacios propicios para el encuentro con el otro. Este encuentro resulta esencial para la convivencia en una sociedad plural, en la que el diálogo y la tolerancia activa deberían ser un pilar importante.

Dado el peso de la ciencia y de la técnica en nuestra sociedad, no pueden obviarse los análisis de las antropologías subyacentes a las teorías sociales, ni tampoco la responsabilidad ética que siempre plantea cualquier acción científica o técnica.

La responsabilidad ética ha de incluir tanto la preocupación por lo humano como por lo medioambiental. En ese sentido, debemos revisar hacia dónde apuntan nuestras investigaciones y proyectos tecnocientíficos. La formación interdisciplinar de alumnos y profesores resulta clave para estas cuestiones.

Esta formación interdisciplinar permite ir más allá de la hiperespecialización en el campo del conocimiento para entrar en un tipo de saber holístico, que permite interpretar mejor la realidad y ayuda a elaborar discursos de sentido.

Finalmente, la dimensión “*humanitas*” anima a promover en nuestros centros la toma de conciencia de la injusticia social –local y global–, que incluye tanto su conocimiento como la puesta en práctica de acciones para acabar con ella, como puede ser la promoción del voluntariado en toda la comunidad educativa y la colaboración con otras universidades nacionales y extranjeras.

Bibliografía

AGAZZI, E. (1996), *El bien, el mal y la ciencia. La dimensiones éticas de la empresa científico-tecnológica*, Madrid, Tecnos.

BAUMAN, Z. (2007), *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*, Barcelona, Arcàdia.

CG35 – *Congregación General 35 de la Compañía de Jesús*, Roma, del 7 de enero al 6 de marzo de 2008. Edición castellana a cargo de Ernesto Cavassa y Elías Royón, Bilbao y Mailaño, Mensajero y Sal Terrae, 2008.

CORTINA, A. (1994), *Ética de la empresa*, Madrid, Trotta.

DUVAL, A. (1997), *El niño que jugaba con la luna*, Santander, Sal Terrae.

ELLUL, J. (2003), *La edad de la técnica*, Barcelona, Octaedro.

GOMIS, C. (2006), “Emmanuel Lévinas, pensar el bien”, *El Ciervo* 666–667 (septiembre–octubre), Barcelona.

GONZÁLEZ FAUS, J.I. (1987), *Proyecto de hermano*, Santander, Sal Terrae.

GONZÁLEZ-CARVAJAL, L. (1998): *Entre la utopía y la realidad*, Santander, Sal Terrae.

HEIDEGGER, M. (2001), "La pregunta por la técnica", en: HEIDEGGER, M., *Conferencias y artículos*, Barcelona, Ed. del Serbal.

JUDSON, H. F. (2006), *Anatomía del fraude científico*, Barcelona, Crítica.

KOLVENBACH, P.-H. (1993), "La pedagogía ignaciana hoy", Conferencia a los participantes del grupo de trabajo sobre "La Pedagogía Ignaciana: Un planteamiento práctico" (Villa Cavalletti, Roma, 29 de abril), en: KOLVENBACH, P.-H. (2008), *Discursos Universitarios*, selección e introducción del P. Melecio Agúndez, UNIJES, 124-139.

KOLVENBACH, P.-H. (2000), "Alocución en la Universidad de Saint-Joseph" (Beirut, 19 de marzo de 2000), en: KOLVENBACH, P.-H. (2008), op. cit., 154-168

KOLVENBACH, P.-H. (2006), "Evolución del encuentro entre ciencia y fe" (conferencia pronunciada en la Clausura del Centenario del Instituto Químico de Sarriá [IQS], en Barcelona, el 14 de julio de 2006), en: KOLVENBACH, P.-H. (2008), op. cit., 236-248

KOLVENBACH, P.-H. (2007), "Al Consejo Directivo de la Universidad de Georgetown" (conferencia pronunciada en la Universidad Gregoriana, Roma, el 10 de mayo de 2007), en: KOLVENBACH, P.-H. (2008), op. cit., 256-268

OLIVÉ, L. (2000), *El bien, el mal y la razón*, Barcelona, Paidós.

ORTEGA Y GASSET, J. (1992), *Meditación sobre la técnica y otros ensayos sobre ciencia y filosofía*, Madrid, Revista de Occidente en Alianza Editorial.

Fides – I: cultivar la dimensión trascendente

Xabier Etxeberria Mauleón¹

Palabras clave: *fe, racionalidad, razonabilidad, pluralidad, universidad.*

Key words: *faith, rationality, reasonableness, plurality, university*

I. Introducción

Si tratáramos de precisar los afectos espontáneos que la dimensión *fides* despierta entre nosotros, profesores de las Universidades de jesuitas en España², cuando de una manera u otra se nos invita a considerarla expresamente, nos encontraríamos, entre otros, con sentimientos como éstos:

En bastantes, creyentes y no creyentes, se da un sentimiento de *incomodidad*, de cierta zozobra. Algo que, dejado a sí mismo, empuja hacia el deseo de que el tema no nos implique, que quede reservado a las definiciones oficiales de nuestra Universidad que, en cuanto tales, afectarían sólo a los jesuitas –lo que nos haría recobrar la comodidad perdida–.

Próximo a ese sentimiento, pero en realidad con una significativa diferencia, surge también con frecuencia, igualmente entre creyentes y no creyentes, el sentimiento

¹ Catedrático de Ética y director del Aula de Ética de la Universidad de Deusto.

² En buena medida, lo que digo vale también para el alumnado –en algún caso, incluso más–, pero aquí me centro especialmente en el profesorado.

de *desconcierto*, esto es, el no saber qué hacer, cómo afrontar esta dimensión, personal e institucionalmente, en los contextos actuales. Por él mismo, lo que pide es una búsqueda –compartida– de clarificación respecto al lugar que la *fides* tendría que ocupar hoy en los centros de UNIJES.

Un tercer sentimiento, que en mi experiencia personal lo he observado fundamentalmente entre creyentes, es el de *vergüenza* a la hora de expresar su fe, a pesar de estar en una institución de identidad cristiana, por la percepción que se tiene de que ser creyente no es bien juzgado hoy en día. Él mismo estimula a no poner de manifiesto en la Universidad la fe que se vive, a reservar su manifestación a los espacios de privacidad e intimidad.

En el no creyente el correlato de ese sentimiento de vergüenza puede ser el de *miedo* a expresarse, en una universidad «de la Iglesia», cómo es él en este terreno, por si pudiera acarrearle consecuencias negativas en su reconocimiento como profesor, investigador o gestor. Incita igualmente a mantener las propias convicciones en el anonimato.

Por supuesto, hay muchos más sentimientos, positivos y negativos, que se hacen presentes, experimentados por los creyentes, los no creyentes o ambos, tales como: el de vivencia no acomplejada de lo propio, el de respeto empático al diferente en cuestiones religiosas, el de indiferencia o incluso menosprecio –sutilmente expresados– a las convicciones del otro, etc. Con todo, he querido resaltar los precedentes porque, de algún modo, serían los primeros a los que habría que apuntar para desbloquear determinados mecanismos que nos impiden confrontarnos adecuadamente con esta dimensión.

Me gustaría pensar que la presentación que ofrezco y, especialmente, el diálogo que puede estimular, sirve para desbloquear sentimientos como los de incomodidad, vergüenza y miedo, y para acoger a partir de ahí el desconcierto con serenidad, cooperativamente y desde la empatía mutua que acabo de citar, de modo tal que se haga viable un camino de clarificación conjunta sobre el lugar de la *fides* en los centros de UNIJES.

La intención de fondo que guía la exposición es la siguiente: debemos ser capaces de encontrar una forma de presencia de la *fides* en la que se sintetice, en armonía o, si se quiere, en tensión creativa, el respeto al pluralismo considerado como valor –aquí en su expresión en el campo religioso– y la consistente, firme y coherente afirmación de la identidad cristiano–jesuita de los centros de UNIJES.

Desarrollo esta intención y pretensión a través de los siguientes pasos. En primer lugar, para que sepamos básicamente de qué hablamos –aún siendo consciente de que caben acercamientos varios–, comienzo describiendo lo que cabe entender por *fides*, pensando, por supuesto, en lo que puede ser más relevante de cara a su asunción en el marco universitario. En un segundo momento, dado que podría objetarse la presencia de esta dimensión en una entidad universitaria por lo que ésta es, trato de aportar razones que avalen esa presencia no sólo no contradiciendo sino perfeccionando la misión de la Universidad. Con ello quedan sentadas las bases para que, en un tercer paso, formule una propuesta de opción global para los centros de UNIJES respecto a su modo de asumir la *fides*. Quedando así, como cuarto y último paso, la concreción de lo que, de forma general, esa opción puede suponer cuando nos planteamos reformas curriculares como las que se nos están exigiendo al hilo del «proceso de Bolonia»³.

2. Algunas nociones generales en torno a *fides*, relevantes para su asunción universitaria

2.1. Sobre el concepto de *fides*

Comienzo, pues, según el esquema ofrecido, presentando, de forma tosca y provisional pero espero que suficientemente ajustada, una aproximación a lo que es *fides*. En su sentido más propio, definiría a ésta del siguiente modo: la fe (religiosa) es una experiencia (de formas plurales), que implica a la persona en su *integridad*, una vivencia (subjetiva, no igual a meramente individual) de religación con la Plenitud de la Realidad (referente “objetivo”).

Unos breves comentarios a esta definición: 1) especifico que se trata de fe religiosa porque la fe como tal es una vivencia constante entre los humanos, intrínseca a su condición⁴: en su expresión religiosa se radicaliza por su firme remisión a lo transempírico; 2) se expresa como experiencia personal, arraigándose así en lo más

³ Por supuesto, lo que planteo, aunque presupone la lectura de los grandes documentos de Kolvenbach sobre las universidades jesuitas, e incluso un esfuerzo por encarnar en nuestra realidad pluralista lo que en ellos se dice sobre la *fides*, lo presento sólo como aportación personal a un debate que los propios responsables de la Compañía de Jesús han estimulado.

⁴ Creemos en la palabra del otro, en los afectos y las intenciones del otro hacia nosotros, incluso en la razón como fuente segura de conocimiento, etc.

propio de uno mismo, que, de todos modos, puede adquirir formas muy variadas; por ejemplo, considerando en especial los sentimientos, los de gozo, serenidad, duda, angustia, etc.; 3) esta referencia a los afectos no debe hacernos olvidar que la experiencia de fe implica a la persona entera: su inteligencia, sus sentimientos, sus motivaciones, etc., aunque esto pueda vivirse de modo más o menos armonizado; 4) todo ello supone, evidentemente, que se trata de una vivencia subjetiva, pero aclaro que eso no significa que se trate de vivencia duramente individual, puesto que tiene siempre ineludibles arraigos comunitarios, como resaltaré luego; 5) la experiencia es de religación con un Algo–Alguien transempírico que me desborda, expresándose como Plenitud total: para el que cree, la vivencia subjetiva tiene como correlato decisivo un referente “objetivo” –Dios, lo divino– que es el que la motiva; el no creyente es el que al no vislumbrar este referente, no sólo no tiene la vivencia correspondiente, sino que, en su expresión atea al menos, interpreta la vivencia del creyente como meramente subjetiva –objetivamente ilusoria–; 6) he denominado aquí a ese referente «Plenitud de la Realidad», englobando, con esta forma genérica, las diversas concepciones simbólicas que se dan en las diversas religiones, y sugiriendo así implícitamente que el pluralismo al que tendremos que hacer frente se nos ofrece desde diversas perspectivas: entre creyentes y no creyentes (agnósticos y ateos), entre creyentes en diversas religiones; entre creyentes dentro de una misma religión.

Puesto que las Universidades jesuitas tienen una referencia identificatoria expresa a la fe cristiana, no podemos quedarnos con una definición genérica de fe. Se precisa concretar lo que puede ser nuclearmente definitorio de la versión cristiana. También de modo aproximativo, pero espero que no falseador, podría formularse así: la fe cristiana es experiencia del Misterio del Dios–Amor revelado en Jesús el Cristo. No me toca aquí desarrollar esta afirmación⁵, pero sí resaltar la centralidad a la que remite –la que deberá ser tenida en cuenta en nuestras universidades–, frente a lo que socialmente, a través de la presencia de lo cristiano en los medios de comunicación, se tiende a percibir de modo dominante. Esto es algo que empuja a extraer al menos dos conclusiones.

Si la fe religiosa y su versión cristiana deben ser definidas en la línea de lo que acabo de indicar, la primera conclusión que emerge con fuerza, de cara a su presencia en la Universidad, es ésta: sólo tendrá consistencia «como fe» y no meramente como «expresión cultural» si, en formas y lugares que habrá que precisar, hay

⁵ Hay abundante y buena bibliografía al respecto. Me limito a señalar aquí una obra: J. GONZÁLEZ FAUS (2007), *El rostro humano de Dios: de la revolución de Jesús a la divinidad de Jesús*, Santander, Sal Terrae.

una orientación a estimular la *fe personalizada*. Conviene recordar aquí la ya casi manida, pero no menos cierta, afirmación de Rahner: el cristiano del futuro –de finales del siglo XX, pensaba él– o será místico o no será cristiano. La fe que puede sostenerse hoy en contextos como el nuestro, es la que se vivencia interiormente a la manera mística, tomado este apelativo en su sentido amplio (por cierto, se trata del modo de fe que, según lo visto, es fe en su forma más propia).

Una segunda conclusión que se impone es la de resaltar que este acercamiento personalizado a la fe habrá que hacerlo contemplado, también de modo adecuado, los complejos entramados del pluralismo presente en torno a ella y que he mencionado concisamente.

2.2. Relación con la racionalidad

Tras esta definición básica, paso ahora a desarrollar específicamente la relación de la *fides* con la racionalidad, dado que ésta es la perspectiva central del saber universitario y, por tanto, de la Universidad en cuanto tal⁶:

En torno a esta cuestión es importante distinguir la fe –experiencia, según se acaba de ver– de la creencia o articulación intelectual de la fe. La confusión entre ambas, que ha sido muy común, empuja a identificar la primera con la adhesión del entendimiento a proposiciones que éste no comprende. Identificación inadecuada porque, según se ha adelantado, la fe involucra a la integridad de la persona. Pero, además, identificación que hace que la fe resulte extraña a la dinámica universitaria en la generación del saber, por lo que parece tener de sometimiento ciego de la inteligencia.

Sí debe decirse, al relacionar fe y racionalidad, que la primera implica una apertura a la Plenitud de la Realidad que *desborda* el lenguaje racional. En la fe, en efecto, el ámbito de lo real a lo que cabe acceder no es identificado con lo que es real–cierto para el conocimiento racional (lo lógico–empírico)⁷. Precisemos con algo más de detalle lo que esto significa.

⁶ Tengo presentes, a mi manera, algunas consideraciones de R. PANIKKAR (2005), *De la mística. Experiencia plena de la vida*, Barcelona, Herder.

⁷ Por supuesto, estoy trabajando con un concepto de racionalidad que es el dominante en el Occidente ilustrado. Pero, estrictamente, puede defenderse que existen otras maneras de concebir la razón humana y el saber que le corresponde, tanto en su modo como en su alcance.

La Realidad a la que remite la fe no puede ser empírica ni lógicamente probada. De ahí se desprende que no cabe hacer demostraciones apodícticas de ella (ni de la negación de ella), ante las que el otro, si es lúcido, estaría forzado a someter su inteligencia. Aquí sólo cabe invitar, con la síntesis de palabra y testimonio, a procesos personales de apertura a esa Realidad. Esto sitúa a la fe como *intrínsecamente extraña* a todo tipo de imposición dogmática, lo que, además de resaltar la libertad necesaria, es estimulante para el tipo de saber universitario.

De todos modos, aunque el saber de fe no es lógico-empíricamente cierto, ello no obsta para que la fe pueda postular su *razonabilidad*. O dicho en negativo: no es irrazonable hablar de lo «inefable», aunque tenga algo de paradójico. Frente al «*credo quia absurdum*», se trata de traspasar los confines de la racionalidad sin dañarla. Esta es una empresa en la que puede ayudarnos la propia razón: cuando es crítica de sí misma, admite con lucidez su limitación cognoscitiva respecto a lo que es⁸, dando así paso a la posibilidad de que existan otras vías con otros modos de conocer que nos abran a otras realidades.

Este supuesto hace razonable no sólo que haya creyentes, sino también que haya agnósticos y ateos. En cada caso, dado que se trabaja con la probabilidad de la razonabilidad y no la certeza de la racionalidad, hay una cierta dosis de “apuesta” desde el punto de vista racional; quizá más en los primeros y terceros, aunque de los segundos pueda decirse que apuestan no apostar⁹. Cuando se es lúcidamente consciente de esto, la apertura al respeto e incluso al diálogo de interpelación mutua, surge con toda espontaneidad, sin forzamiento alguno, algo que, de nuevo, empatiza con las dinámicas del saber universitario.

Por último, desde las consideraciones precedentes es totalmente comprensible la

⁸ Es ilustrativa a este respecto la experiencia del escultor Chillida, persona de profunda, afinada y probada fe cristiana. Tuvo fuertes dudas de fe, precisamente porque sentía que la razón le decía: *no hay nada más que la realidad tangible*. Pero acabó escuchando el eco de *esa misma razón* que le advertía: *yo no lo sé todo*. En palabras del propio autor: *Creo en Dios. Tengo fe. Dios me la dio. La razón quiso quitármela en muchas ocasiones, pero no lo consiguió. Más bien me ayudó a continuarla, ya que gracias a ella supe que la razón tiene límites, y que por lo tanto hay espacios a los que la razón no llega. Estos espacios son sólo accesibles para la percepción, la intuición y la fe, esa hermosa e inexplicable locura*. E. CHILLIDA (2005), *Escritos*, Madrid, La Fábrica, p. 37.

⁹ Nos encontramos aquí con la clásica apuesta de Pascal. Para entenderla adecuadamente hay que advertir que, desde otro punto de vista –el decisivo para el creyente–, en la fe hay confianza en el conocimiento por vía del amor: *non intratur in veritatem nisi per charitatem* (San Agustín). Esto es, no se trata de la apuesta de un jugador. Véase sobre este tema CH. TAYLOR (2003), *Las variedades de la religión hoy*, Barcelona, Paidós.

experiencia de oscuridad, de duda, de búsqueda en las vivencias subjetivas de fe.

Para avanzar un paso más en el análisis de la conexión entre fe y razonabilidad, conviene decir algo sobre el lenguaje propiamente religioso. Este lenguaje, con el que se « nombra con fuerte limitación » la experiencia de fe, es el simbólico y narrativo (piénsese, en el marco cristiano, en el símbolo–metáfora « Padre » para nombrar a Dios, o en el relato del « hijo pródigo »). Se trata de un lenguaje que, cuando es hecho vivencialmente propio, tiene la enorme potencialidad de hacer saltar del conocimiento objetivo–conceptual (por el que yo sé de lo que está frente a mí) al participativo entre lo cognoscente y lo conocido (Dios es *mi* Padre, yo el hijo pródigo o el hermano mayor). Lo que en cada tradición religiosa se considera nuclear de esta simbólica y narratividad, puede estar recogido en formas varias. Para nosotros, inmersos en las culturas religiosas « del Libro », la más familiar es la de la « Escritura ».

He subrayado este dato porque sobre este modo de lenguaje se puede y debe hacer hermenéutica y reflexión intelectual, algo muy sugerente para la tarea universitaria. Situada en este lugar, la dimensión intelectual de la experiencia de fe, con su perspectiva crítica, tiene estos frutos:

En primer lugar, impide caer en tentaciones como la del puro sentimentalismo, la credulidad ingenua, la adhesión acrítica a la autoridad, etc. A este respecto, encuentro particularmente acertada la concepción y vivencia madura de la fe como una « segunda ingenuidad », según expresión de Paul Ricoeur. Explicándola con un ejemplo: el relato de Adán y Eva puede ser comprendido, en un marco religioso, como algo cierto que hay que asumir en su literalidad, como algo que describe lo que realmente pasó. Sometido el relato a la crítica de las ciencias humanas tendremos que reconocer que sus pretensiones históricas y etiológicas caen, cayendo con ello nuestra primera ingenuidad. A partir de ahí caben dos posturas: negar toda validez al relato (es un mero cuento) o darle validez de sentido no descriptivo (respecto a quién es Dios y quién el ser humano) con alcance de fe religiosa: nos situamos entonces como creyentes, tras el paso de la crítica, en la segunda ingenuidad.

En segundo lugar, pasar la experiencia de fe por la criba de la reflexión intelectual posibilita los diálogos interreligiosos, incluyendo en ellos las posturas agnósticas y ateas, y los hace más fecundos. Pues, en última instancia, todos podemos reconocernos en este referente cognoscitivo, incluso teniendo posturas opuestas cuando lo desbordamos.

2.3. Niveles de la fides, en sentido amplio

Continuando con la aclaración de lo que es la *fides*, en vistas a su enmarque universitario, conviene dar un paso más, haciendo explícitos una serie de niveles presentes en ella, cuando es tomada en sentido amplio.

Ya advertí que el que sea experiencia personal no quiere decir que sea mera experiencia privada, individual: abriéndose al más allá de sí mismo –lo divino–, la fe se inserta en procesos comunitarios. Lo que significa, por un lado, que la fe se estimula, vive y difunde en comunidades que la propia fe aglutina; y, por otro lado, que las experiencias de fe individuales se potencian y modulan fuertemente por la conciencia y vivencia de ser compartidas. Esta comunitarización de la fe implica:

En primer lugar, una plasmación institucional (estructura eclesíastica para el caso cristiano) en la que emerge el delicado tema del *poder* (en sí llamado a ser servicio, pero siempre tentado, sobre todo inconscientemente, de servirse a sí mismo). Nuestras universidades, ya en cuanto obras de la Compañía de Jesús, pero especialmente cuando son formalmente «universidades de la Iglesia», se encuentran insertas en el entramado institucional de ésta, con sus ventajas y sus riesgos.

En segundo lugar, la fe se conecta con una sistematización de creencias y orientaciones morales («doctrina») que nos confrontan con el también delicado tema de la *verdad*. En la medida en que la delimitación de ésta está conexiada con el poder institucional, nos encontramos con la tensión entre remisión a la autoridad (en el caso cristiano el «Magisterio eclesíastico») y remisión a la búsqueda racional–razonable en libertad. La Universidad en cuanto tal, por tanto, también los centros de UNIJES, si quiere ser lo que dice ser, no puede renunciar a lo segundo. Esto es algo que a nuestras universidades les pide discernir cómo remitirse a su vez a lo primero.

En tercer lugar, en la fe hay una dimensión cúltilo–celebrativa, en la que aparece la «ritualidad» para la que, quizá, la referencia central es la *autenticidad*. Habrá que preguntarse si una manifestación comunitaria tan explícita de la experiencia compartida de fe puede tener también su lugar en una institución como la Universidad.

En el segundo de estos tres aspectos he incluido la existencia, en la fe comunitarizada, de «orientaciones morales». En este sentido, conviene subrayar que, aunque la experiencia de fe no es en sí una moral, incluye una *dimensión conductual* («forma

de vida») que la autentifica, implicando orientaciones para robustecer la propia experiencia de fe (por ejemplo, recomendaciones clásicas que podrían situarse en la «sabiduría ascético-mística») y para servir a los demás. Ante esta cuestión se imponen tres consideraciones:

La primera de ellas es que hay que tratar de huir del reduccionismo de la fe a la moral, algo a lo que se ha tendido, por decirlo tópicamente, tanto desde la izquierda (fe=compromiso social por la justicia) como desde la derecha (fe=cumplimiento de la ritualidad obligatoria y de los preceptos en torno a la sexualidad y el comienzo y final de la vida¹⁰): la vida moral del creyente se arraiga en su experiencia de religación.

Pero dicho esto, y como segunda consideración, es a su vez muy importante no descuidar las derivaciones morales de la fe, tratando de poner el énfasis de las mismas en donde hay que ponerlo. Para el caso cristiano, lo que se arraiga y potencia en la experiencia del Dios-Amor es, evidentemente, el amor a los hermanos, realizado por la vía de la solidaridad con los pobres y las víctimas. Considero que la parábola del «buen samaritano» es en este sentido emblemática (como lo es la primera carta de Juan). Una universidad identificada con lo cristiano tendrá como una de sus tareas relevantes colaborar en este discernimiento de la vía moral y de lo que implica socialmente (conexión de *fides* con *justitia*).

Por último, caben lecturas no creyentes de referentes morales creyentes que tienen que ser universitariamente acogidas en el diálogo y la colaboración. Por remitirme al ejemplo que acabo de citar: es posible una lectura agnóstica empática de la parábola del buen samaritano, insuficiente para el creyente en cuanto creyente, pero con la que no sólo es importante que entre en debate, sino de la que puede aprender. Lo mismo hay que decir de una lectura predominantemente crítica, si tiene consistencia argumental.

El que, tal como estamos viendo, la fe se nos muestre comunitarizada, tiene además otras derivaciones que interesan especialmente al ámbito universitario. Vistas como hecho social desde saberes como el histórico o el antropológico, las comunidades de creyentes, por un lado, se insertan *ineludiblemente* en *tradiciones culturales*—siendo parte de ellas— y, por otro lado, son sujetos creadores de tradiciones culturales—colaboran en cambiarlas—. Debido a lo primero, estas comunidades, y con ellas

¹⁰ El actual debate mediático español en torno a lo religioso, con el protagonismo decisivo de la Conferencia Episcopal, por un lado, y de un determinado laicismo, por otro, tiende a enfatizar desproporcionadamente esta perspectiva, desenfocando lo que es central para lo cristiano.

las vivencias de quienes las componen, se nos muestran «contagiadas» por las culturas en las que se desarrollan, por tanto «particularizadas» por ellas, haciendo así posible una «pluralización» de las mismas, la que se da cuando tienen arraigos en culturas diversas¹¹. Gracias a lo segundo, las comunidades religiosas vivas no son sólo lugar de vivencia compartida de fe, son también lugar de creatividad que incide en el conjunto de la cultura en la que se encuentran.

Debe advertirse, de todas maneras, que los modos de enraizamiento de los creyentes en las comunidades de fe pueden fluctuar. Los hay desde los más tenues y flexibles a los más firmes y estables. Hoy, en nuestro contexto, debido a la cultura dominante de la individualización y la autenticidad, domina la tendencia a lo primero, con sus ventajas de personalización y sus riesgos de “autocentramiento” y diletantismo. Una universidad preocupada por la *fides* tendrá que estar muy atenta a este dato, que incide especialmente en su alumnado.

Este enraizamiento histórico-cultural de las comunidades de creyentes, con todo lo que tiene de *hecho social* analizable científicamente, nos invita a un «arte de la separación» que nos haga abocar a una serie de distinciones que interesan especialmente al mundo universitario, al pedir que cada distinción sea tratada como conviene y en el lugar que conviene. Podemos diferenciar, en concreto: 1) lo que son tradiciones culturales de origen religioso, que pueden pervivir incluso cuando no se da la fe, o entre personas que no la tienen –piénsese como ilustración en la costumbre de las romerías¹²; 2) lo que son valores y disvalores morales insertos en esas tradiciones, por ejemplo, el valor del perdón o el disvalor de la “inferiorización” oficialmente justificada de la mujer; 3) las expresiones sociales de la fe y las creencias, como la eucaristía dominical para el catolicismo; 4) lo que podemos llamar fenomenología del hecho religioso; 5) lo que es debate intelectual en torno a la verdad o ilusión de lo religioso: piénsese aquí en el impacto, entre nosotros, de los llamados maestros de la sospecha –Nietzsche, Marx, Freud–, pero también en el impacto del positivismo; 6) lo que es propiamente experiencia de fe.

¹¹ Pensando en el cristianismo, su arraigo cultural dominante (excesivamente dominante) ha sido el heleno-romano. Ahora estamos viendo arraigos en otras culturas, como las orientales, ante los que se cuenta con precursores jesuitas como Mateo Ricci en China o De Nobili en la India.

¹² En una reunión de profesores universitarios de ambos lados del Mediterráneo en la que pude participar, un profesor magrebí nos puso de manifiesto cuánta presencia de tradición cristiana había entre nosotros –en nuestros saberes, en los espacios públicos de nuestras ciudades, etc.–, asumida por igual por creyentes y agnósticos, tan «connatural» que no la reconocíamos como tal. Imagino que esta misma percepción puede tener un inmigrante de tradición musulmana cuando viene a nuestro país.

En formas que habrá que ir explicitando, en la Universidad habrá que tener presentes estos niveles diversos de referencia a la *fides*, pero estando muy atentos a hacerlo en función de lo que ellos son.

3. Sobre la legitimidad de la presencia de *fides* en la Universidad

Si la *fides* es decisivamente una experiencia vital que desborda la razón, ¿puede asignársele un lugar en la Universidad –con su correspondiente referencia central al saber– o, más bien, debe ser situada en otros espacios? En parte ya he adelantado la respuesta en el apartado precedente, al precisar la conexión entre fe y racionalidad y al avanzar que en torno a la primera se configuran diversos niveles con diversas conexiones con el saber. Pero, dada la relevancia de esta cuestión (los centros de UNIJES no pueden introducir la *fides* a costa de ser infieles a su esencia universitaria), conviene abordarla de modo directo, abierto a la explicitación de las diversas vías de presencia.

3.1. La *fides* en la Universidad

La tesis de partida que entiendo puede defenderse con consistencia es la siguiente: la *fides* tendrá lugar en la Universidad, sin forzar la naturaleza de ésta, si concurren una expresión no dogmática de la fe y una concepción no reductora del saber. Dicho de otro modo: si *partimos* de una Universidad nucleada por su referencia al saber racional y razonable, consciente de sus límites, en espíritu de apertura y diálogo, la *fides*, frente a los planteamientos que la excluyen de los ámbitos del saber riguroso, tiene su lugar en ella con estas condiciones:

En primer lugar, si se la muestra asentada en su razonabilidad que se ofrece a la libertad. La certeza que emerge de la argumentación lógica y empírica se nos impone. En cambio, la “certeza oscura” del creyente es propuesta para su libertad (“certeza oscura y libre”¹³).

En segundo lugar si, en consecuencia, es enmarcada en un espacio de pluralidad, ofrecida a la opcionalidad y abierta al diálogo.

¹³ Ver prólogo de J.I. GONZÁLEZ FAUS, *op.cit.*

Lo que significa, en tercer lugar, que no se muestra compatible con lo que es la universidad la presencia en ella de versiones impositivas y dogmáticas de la fe.

No debiendo olvidarse, de todos modos y para concluir, que, en cuanto se expresa en fenómenos sociales e históricos, que como tales son hechos empíricos, hay aspectos de la *fides* que pueden y deben ser tratados en la universidad con el rigor propio de los saberes de las ciencias sociales, poniendo entre paréntesis –*epojé*– las convicciones del investigador.

3.2. Vías de aproximación académica a la fides

Esta última observación nos muestra la conveniencia de distinguir vías varias posibles de empalme académico con la *fides*, que suponen mayores o menores implicaciones en lo que ella es propiamente.

Tenemos, en primer lugar, la vía *histórico-cultural-social*. Aquí nos mantenemos en el análisis de los hechos. En este sentido hay que defender que se impone, al margen de las creencias personales, el estudio, necesario para conocer la realidad, de las tradiciones culturales religiosas –con sus riquezas y sus limitaciones–, de las creaciones artísticas de contenido religioso, de las expresiones sociales plurales de fe y creencias, etc. La intensidad de este conocimiento en la universidad está condicionada decisivamente no por la convicción de fe que se tenga (aunque al creyente le vendrá bien tener este tipo de saberes) cuanto por las exigencias de la disciplina académica que se estudia (Sociología, Antropología, Arte, Historia, Literatura, etc.). Sobre la base, de todos modos, de que un saber básico se impone a todos, como saber general de la realidad (aunque su adquisición puede ser asignada a la etapa preuniversitaria de la enseñanza reglada).

Una segunda vía es la vía *ética*. Si tomamos a ésta en su sentido amplio, caben aquí principios e imperativos, valores, virtudes; horizontes opcionales de felicidad y también normatividad universalmente obligante. En todos estos aspectos pueden establecerse conexiones entre ética y religión, que pueden a su vez tener su eco legítimo, incluso necesario en algunos casos, en la vida universitaria. Puede tratarse de conexiones que se hagan poniendo entre paréntesis las vivencias de fe, o conexiones que puedan abrir a ésta o presuponerla. Por ejemplo, situándonos en la primera posibilidad, cabe estudiar los ideales de felicidad y los valores propuestos por las tradiciones religiosas evaluándolos críticamente desde la referencia de los derechos humanos; o puede igualmente estudiarse la contribución de estas tradiciones religiosas a la emergencia de esos derechos. Situándonos en la

segunda posibilidad, hay, por ejemplo, modos de acercamiento en su radicalidad a valores de «sobreabundancia» como el perdón o la gratuidad que pueden ser vivenciados como apertura a dimensiones trascendentes o como enraizamiento en ellas. Hay que defender como legítimas las dos conexiones, aunque la fundamentación de la primera debe buscarse en las exigencias de la disciplina que se estudia (por ejemplo, derechos humanos), mientras que la fundamentación de la segunda está en la participación consciente y libre del estudiante en el proceso de “trascendimiento” de lo moral (lo que significa que no puede proponerse en marcos de obligatoriedad).

Está, en tercer lugar, la vía *axiológica*. Generalizando el tema de los valores, más allá por tanto de los valores morales, es posible el abordaje de lo religioso como cualidad de determinado tipo de valores, que se estudia dentro del conjunto jerarquizado de la tipología en su conjunto. También aquí pueden plantearse dos modos de abordaje: el metodológicamente agnóstico y el expresamente creyente o abierto explícitamente a procesos de fe. Sobre ellos hay que mantener los mismos criterios que en el caso precedente.

Es también relevante, en cuarto lugar, la vía *filosófica*. La *fides* se hace aquí presente en la forma de debate sobre la razonabilidad de lo religioso en sí y de sus diversas expresiones, sobre la confrontación entre fe y ciencia, etc. Si defendemos, como creo que debe hacerse, la autonomía del saber filosófico respecto al saber de fe, esta vía tiene que transitarse con el apoyo estricto en la racionalidad, abiertos a lo que dé de sí. Lo que debemos tratar de hacer es tener un ejercicio de esta racionalidad lo más afinado posible.

Como quinta vía, está la vía *antropológica*. Me refiero con ella a la pregunta general que podemos hacernos sobre qué es el ser humano. Para intentar responderla de modo integral hay que acudir a imbricar los múltiples saberes en torno a lo que somos, algunos de los cuales contemplan expresamente el horizonte de la dimensión creyente (la que es vista como más fundamental por el que cree). Una vez más, a la hora de hacer esto presente en la vida universitaria, habrá que distinguir lo que puede imponerse por exigencia de rigor académico, de lo que sólo es ofertable como camino de fe o apertura hacia ella.

La sexta vía es la *simbólico-hermenéutica*. Voy a entender por ella el saber o inteligencia «cordial y oscura» de la fe. Por tanto, presupone que ésta o es expresamente vivida por quienes recorren esta vía o bien es una vía que se desea explorar desde cuestionamientos también vivenciales, aunque no se especifiquen como fe explícita. Se coloca, por tanto, claramente en el ámbito de la *fides* en

su sentido estricto, por lo que tiene que ser oferta de opcionalidad. Sitúo aquí a lo que puede definirse como confrontación con el núcleo simbólico–narrativo del cristianismo, a un triple nivel: 1) de análisis acorde con las ciencias humanas¹⁴; 2) de apertura a ser interpelados por el sentido que nos ofrece; 3) de proceso de robustecimiento de la fe. Sitúo igualmente dentro de esta vía el diálogo interreligioso en su sentido más preciso, aquél que tiene presentes estos núcleos simbólico narrativos y no sólo las orientaciones éticas¹⁵.

Por último, está la vía *celebrativa* de la fe en comunidad. Mientras que las otras vías tienen su lugar curricular, aunque haya que hacer las distinciones pertinentes y aunque estén también abiertas a lo extracurricular, entiendo que el lugar propio de ésta es el extracurricular. Sin que, de todos modos, deba interpretarse esto como extrauniversitario: la celebración puede realizarse en la universidad, moldeada por lo que la universidad es, aunque no sólo con participación libre, sino al margen del saber reglado¹⁶.

Sintetizando estas vías, puede verse que determinados acercamientos a aspectos de la *fides* no presuponen la vivencia de la fe y pueden imponerse como curricularmente necesarios para determinados estudios desde los propios supuestos académicos. Se trata, por tanto de acercamientos que incluso las universidades públicas, a las que debe presuponerse laicas, tendrían que asumir. Otros, en cambio, al implicar de un modo u otro la experiencia de fe, se nos muestran como curricularmente apropiados porque se hacen desde las pautas de la razonabilidad, pero sólo en marcos de opcionalidad. Por último, lo que es propiamente celebración de la fe, se impone que lo abordemos de forma extracurricular, que puede ser intrauniversitaria o extrauniversitaria.

¹⁴ En realidad, este nivel, por él mismo, se asume desde la perspectiva del agnosticismo metodológico, sólo que, enmarcado de ese modo, está al servicio de la maduración de la inteligencia de la fe. Dicho con el lenguaje de la hermenéutica, es un nivel que supone la mediación de la explicación para una mejor comprensión.

¹⁵ Este diálogo interreligioso puede abrirse a la celebración y el silencio contemplativo compartidos ante quien desborda todas nuestras percepciones de Él. Pero, situados en este punto, nos encontramos en la vía que indico a continuación.

¹⁶ Se matiza algo esta contundencia con lo que se dice en 4.1 al hablar del referente de «experiencias de identidad» aplicado a la *fides*.

3.3. Cultivo de la *fides* propiamente dicha en la Universidad

Aunque ha quedado en parte sugerido en lo precedente, conviene resaltar que el cultivo de lo que es más propiamente la *fides* puede hacerse en la Universidad a tres niveles:

El primero de ellos se expresa como búsqueda o pregunta abierta por el *sentido último* de la realidad. Puede abocar, o no, a respuestas religiosas. En relación con él, en los centros de UNIJES tenemos que sentir la llamada a dar solidez a las actuales búsquedas de sentido de un sector no irrelevante de estudiantes, en las que, dejadas a la espontaneidad, el elemento subjetivo, individualista y superficial tiende a tener una presencia muy fuerte.

El segundo de ellos toma la forma de apertura a *vivencias de espiritualidad* que pueden compartirse desde todas las religiones, e incluso desde la “mística ateoagnóstica”, cultivando la sensibilidad que también existe a este respecto en la sociedad actual. También aquí nuestras universidades tienen que preguntarse si están haciéndose eco de las realidades y las necesidades actuales.

Por último, hay un tercer nivel que se concreta como apertura explícita a la *experiencia cristiana teológica*. Aunque habrá que encontrarle sus lugares, tiempos y modos propios, los centros de UNIJES, si quieren ser fieles a su identidad, tendrán que hacer una firme apuesta para que este nivel se haga también presente con toda la relevancia y consistencia que se merece, no contentándose con apuntar a los dos primeros.

4. Una propuesta para los centros de UNIJES

En lo que he ido proponiendo en el apartado precedente al distinguir lo “obligante” universal, lo imponible por rigor académico más allá de las creencias y lo ofertable para las libertades, puede ya intuirse una opción de fondo y global respecto a la presencia de la *fides* en los centros de UNIJES. Lo que pretendo en este apartado es definirla de modo explícito, desarrollando además sus implicaciones

4.1. ¿Qué confesionalidad?

La opción por la que considero que conviene apostar la definiría sintéticamente como: opción por la *confesionalidad cristiana de inspiración e invitación* (frente a otras posibles como la de confesionalidad omniabarcante firmemente tutelada por

el Magisterio eclesiástico, o la de la laicidad) en el marco de la *acogida empática del pluralismo*¹⁷.

Los supuestos implicados en esta opción son los siguientes: 1) la universidad se define públicamente por una referencia al cristianismo y al camino ignaciano, que lo inspira todo¹⁸; 2) inspira, en concreto, la apuesta por la justicia evangélica que se imbrica con las apuestas seculares a favor de la justicia y que enmarca la búsqueda de la excelencia profesional o *utilitas*; 3) motiva y orienta a su modo la apuesta por el respeto –empático y de interpelación– a la autonomía personal y al pluralismo dentro de la propia universidad, entre alumnos y profesores; 4) estimula igualmente, con toda la fuerza posible, la promoción de actividades académicas y extraacadémicas en las que se expresa y potencia la fe y la moral cristiana, en ámbitos de opcionalidad¹⁹ y en la lógica de la invitación.

La articulación de estos supuestos se plasma en iniciativas como éstas: 1) las actividades de docencia, investigación y proyección social con densidad confesional quedan en el ámbito de lo optativo, no necesariamente de lo extracurricular; no así, necesariamente, las de contenido cultural religioso, que pueden ser obligatorias al margen de las propias creencias; 2) la ética que se propone como universalmente “obligante”, por tanto también para la propia institución universitaria, es la ética cívica inspirada en los derechos humanos y abierta a los aportes universalizables de tradiciones religiosas como la cristiana: lo lógico es plasmar esto proponiendo una materia obligatoria de ética cívico–profesional en todas las especialidades; 3) la religiosidad cristiana que se cultiva es acorde con ese espíritu de respeto y colaboración no ingenua ni mimética con lo secular, lo que implica una crítica explícita de las versiones fundamentalistas de lo religioso; 4) se generan expresamente espacios para el debate de la pluralidad moral y religiosa²⁰; 5) las actividades

¹⁷ Explico en detalle el marco de esta propuesta y lo que significa –diferenciándola de las otras– en (2008) “Misión, socialmente contextualizada, de la Universidad de Deusto”, *Mundaiz*, n. 75 (enero–junio), pp. 9–55. Suponiendo lo ahí dicho, aquí avanzo en detalles complementarios.

¹⁸ Interpreto de este modo la afirmación de Kolvenbach de que la Universidad, en cuanto jesuita, es “exclusivamente religiosa”.

¹⁹ Esta opcionalidad no es vista como mal menor –lo que se desearía de verdad sería obligar, pero no se puede– sino como algo intrínsecamente coherente con una vivencia de la fe que sintetiza una firme convicción y un respeto empático a las convicciones de los demás.

²⁰ Al plantear en una universidad jesuita el diálogo interreligioso, algo a lo que me estoy refiriendo en varias ocasiones, hay que tener presentes los diversos enfoques del mismo y preguntarse si conviene privilegiar –sin imponer– alguno de ellos, por considerar que sintetiza mejor la llamada a la doble

enmarcadas en la confesionalidad explícita que se fomentan están inspiradas por los ideales de excelencia, de experiencia y saber de fe sólidamente contruidos y adecuadamente contextualizados en el aquí y ahora.

4.2. ¿En qué clima universitario?

El *clima* propio de esta opción por la confesionalidad inspiradora podría definirse del siguiente modo: *confesionales pero abiertos a la pluralidad, plurales pero abiertos a la confesionalidad*²¹.

Lo que debería posibilitar la gestión adecuada de cuestiones como éstas: 1) creación de lugares y posibilidades de explicitación de la fe, no imponibles pero acogibles empáticamente; 2) creación de lugares de encuentro de quienes se comprenden y dialogan en torno a lo religioso, aunque no estén unidos en sus convicciones y vivencias; 3) sin caer en ningún momento en provocar el síndrome del «voluntario forzoso» (es en sí voluntario, pero como estás voluntariamente en un centro confesional...), o en hacer que la fe sea una ventaja para una promoción docente que debe sustentarse en la excelencia académica, etc.; 4) como trasfondo, para que la comunicación fluya en la libertad y la confianza, sin miedo a menosprecios ni represalias, hay que trabajar, a la vez, por «desacomplejar» al creyente y «dar seguridad» al agnóstico o ateo.

4.3. Relación fides–utilitas–iustitia–humanitas

La opción que estoy proponiendo se concreta de modo más claro cuando se precisa la relación de la dimensión *fides* con las otras tres dimensiones del modelo Ledesma–Kolvenbach (*utilitas, iustitia, humanitas*).

En primer lugar, cabe definir a esta relación como «tensionalidad creativa», que se expresa del siguiente modo: Por un lado, hay que reconocer autonomía secular a las dimensiones de *utilitas, iustitia* y *humanitas*: pueden y deben ser cultivadas

autenticidad respecto a lo cristiano y a lo dialógico. Por mi parte, considero sugerente la propuesta al respecto de A. TORRES QUEIRUGA (2005), *Diálogo de las religiones y autocomprensión cristiana*, Santander, Sal Terrae. También es interesante lo que dice J.I. GONZÁLEZ FAUS en la conclusión del libro antes citado.

²¹ Retoco una afirmación de Augusto Hortal en una reunión de preparación del primer encuentro "Loyola II".

dignamente sin que precisen el sustrato de la fe, razón por la cual son una referencia para todas las personas implicadas en los diversos procesos universitarios, tanto si son creyentes como no creyentes. Por otro lado, la institución en cuanto tal –en cuanto jesuita– y los creyentes en ella, encuentran en *fides* el fundamento último, la motivación más radical y determinadas orientaciones e inspiraciones para esas tres dimensiones. Esto no implica, por supuesto, ninguna jerarquización valorativa de las personas, entre otras cosas, porque puestos a valorar, lo que en todo caso habría que tener presentes son las obras –por ejemplo a favor de la justicia–, no la expresión formal de las convicciones.

En segundo lugar, la relación entre la *fides* y las otras dimensiones puede ser calificada de *asimétrica*, además, desde una doble perspectiva. Desde el punto de vista de lo universalizable “obligante” para todo el personal de la Universidad, la asimetría juega «a favor» de las otras tres dimensiones, que tienen que imbricarse entre ellas para que se realicen adecuadamente: todos, todas, al margen de sus creencias, están afectados por ellas. Pero desde el punto de vista del sentido, fundamento, densidad de interrelación de las unas en las otras, la asimetría juega «a favor» de la *fides*, por supuesto, sólo para quien tiene fe (y para la institución jesuita como tal): ella es la decisiva a la hora de tenerlas presentes a todas.

Precisamente por la complejidad de esta relación, tanto en el momento de la tensionalidad como en el de la asimetría, hay que enfatizar la necesidad de «cultivarla con mimo», porque en ella nos jugamos la adecuada articulación de la afirmación simultánea de la acogida de la pluralidad y de la confesionalidad. Aunque, por otro lado, y reconociendo por mi parte que hay cuestiones debatibles en la forma como la he concretado, entiendo que hay que ver en ella otro de los puntos sujetos al diálogo²².

²² La gráfica sobre las cuatro dimensiones (a la manera de cuatro aspas de una hélice) y sus prolongaciones, elaborada en el Vicerrectorado de Innovación de la Universidad de Deusto, es expresiva para bastantes cosas, pero no lo es en cambio para dar idea de esta relacionalidad que se propone aquí, puesto que plasma la simetría, no la tensionalidad asimétrica. Hay, igualmente, un modo de presentar la *humanitas* como síntesis «necesaria» de las otras tres dimensiones –incluyendo, por tanto, la *fides*– y haciendo de ese modo que cierre el ciclo de dimensiones, que sólo se sostiene bien a costa de no resaltar la consistencia secular de las dimensiones que no son *fides*.

5. Sobre los espacios universitarios para la presencia de la *fides*

Tras el recorrido realizado, el último punto que nos queda es el de llevar a una mayor concreción programática lo que supone esta propuesta universitaria a favor de la confesionalidad cristiana de inspiración e invitación.. Los ámbitos de la concreción son múltiples: la docencia reglada, la investigación, las actividades extracurriculares, las actividades de proyección social, etc. Aquí, debido a los objetivos más específicos de estas jornadas, orientados especialmente a los currículos del grado, me centraré sobre todo en el primero de ellos.

5.1. En la docencia reglada

Respecto a la docencia reglada, pueden contemplarse los siguientes espacios para la presencia de la *fides*.

En primer lugar, hay que pensar en proponer materias y asignaturas relacionadas explícitamente con la *fides*, contemplando el complejo campo de la misma que en su momento se especificó²³. Esto significa que para algunas de esas materias existe la posibilidad de que sean propuestas al alumnado (de una carrera, de varias, incluso a todos) de modo obligatorio, pero con tal de que no impliquen confesionalidad (tienen que ver con ciencia, filosofía y cultura en torno a lo religioso)²⁴. Mientras que, para aquellas en las que se presupone la apertura a la confesionalidad, la oferta tiene que ser en la modalidad de optativas.

He aquí algunos ejemplos de asignaturas posibles, sobre las que cabe hacer esta distinción, que son viables dentro del marco de la ANECA: 1) «Pensamiento filosófico sobre Dios»: en sí es asignatura no confesional; 2) «Pensamiento social cristiano»: se presta a cierta ambigüedad que hay que clarificar, ya que puede ser presentado sin presuponer la fe ni dinámicas de obediencia al Magisterio –y desbordando el pensamiento del Magisterio papal– o presuponiendo todo esto, lo

²³ Dejo aquí de lado la especialidad de teología que, evidentemente y por definición, centra el conjunto de sus materias en la *fides*.

²⁴ Es importante que en este caso estas asignaturas se presenten y trabajen de tal modo que ni sean ni parezcan «tapaderas» de objetivos confesionales.

que hace que sea más bien «Doctrina social de la Iglesia»²⁵; 3) «Fenomenología del hecho religioso»: tiene que ver con ese modo de saber que en sí no es confesional; 4) «Introducción a la espiritualidad»: puede proponerse como inmersión en lo que significan los procesos de interioridad abiertos a la posibilidad de orientarse hacia la Plenitud de la Realidad; esto impregna a la materia de cierta confesionalidad, pero interreligiosa y tenue; 5) «El pluralismo religioso actual»: puede ofertarse desde una perspectiva de estricto análisis social que no presupone la fe, o como una asignatura con la que confrontarse de modo creyente con ese pluralismo; 6) «Jesús de Nazaret»: cabe en principio una aproximación estrictamente histórica a su figura –con agnosticismo metodológico–, pero a mí me parece muy necesario ofertar una materia como ésta con el rigor universitario que se merece pero, además, con el horizonte de apertura a la fe; 7) «Introducción (creyente) a los evangelios»: la materia me merece la misma consideración que la precedente.

Los criterios para decidir la proposición de materias como éstas son por supuesto varios: el de pertinencia para determinadas carreras según los baremos de excelencia; el prudencial, o de conveniencia por su adecuación a los contextos presentes; y, por supuesto, el de identidad y misión, que incluye que la *fides* tenga lugares para la explicitación y la maduración. Por mi parte, considero que debería ofertarse a todo el alumnado al menos una asignatura optativa con apertura *explícita* a la perspectiva de fe, concebida a la manera que en su momento se indicó. Sería además partidario, incluso, de apostar por que esa materia fuera «Jesús de Nazaret».

Respecto a estas materias en las que hay apertura –tenue o densa– a la fe, resulta conveniente, metodológicamente, aplicar a ellas el referente de «experiencias de identidad» que se está proponiendo para la dimensión de *iustitia* (estimulando la entrada en la vida de profesores y alumnos, de las realidades de injusticia por el contacto directo con quienes las sufren). Estas experiencias de identidad serían ahora contactos con el mundo vivo de quienes tienen fe o con determinados procesos de camino hacia ella o en ella. Piénsese en lo que podría hacerse, entre las asignaturas posibles que he citado, con las cuatro últimas (prácticas de meditación, convivencias con comunidades creyentes, escucha de testimonios de creyentes, etc.).

Un tema algo delicado, pero también importante, a la hora de plantearse la presencia de la *fides* en la docencia reglada de grado es el que podría ser definido

²⁵ Por mi parte considero que incluso en este segundo caso, si se quiere una presencia *universitaria* de esta doctrina, no puede estar ausente la actitud crítica.

como «apertura propedéutica» a ella. Tiene que ver con la docencia de materias obligatorias de las diversas carreras que en sí son seculares y se tienen que adecuar decisivamente al criterio de excelencia interna. Lo delicado de la cuestión viene del hecho de que hay que evitar «sermonear» con ocasión de la propia materia, por respeto a la materia y por respeto a la pluralidad del alumnado e incluso del profesorado. Ahora bien, este riesgo no debe hacernos olvidar que es no sólo posible sino acorde con ese criterio de excelencia y respeto, que se presenten las diversas materias de modo tal que no cierren sino que dejen abierta la posibilidad de trascendencia, pero sin que en la docencia de la materia se traspase la puerta hacia ésta. Presento algunos ejemplos, escorados al lado humanístico por ser el que mejor conozco. Los ofrezco además de modo muy elemental y en bruto, esto es, necesitados de ser corregidos, pulidos y desarrollados.

Hay disciplinas –tomemos el caso de la psicología– que en su propio mundo académico tienen enfoques diversos, unos más humanistas que otros, que son más duramente empíricos y con trasfondos materialistas. Pues bien, en estos casos, sin violentar por supuesto ni el rigor de la disciplina ni la libertad de cátedra ajustada a él, convendría hacer presentes esos enfoques que, por ellos mismos, esto es, como enfoques de saber de la disciplina, son más armonizables con preguntas por el sentido. O podrían presentarse todos ellos, explicitando no sólo sus supuestos epistemológicos sino también sus supuestos cosmovisionales –que, como tales, desbordan el saber científico–.

Si pensamos en los estudios históricos, en ellos se da una muy fuerte presencia del acontecimiento definible como religioso, tomado en su sentido más variado y complejo. No se trata en modo alguno de presentarlo apologeticamente. Se trata de ofrecerlo con todo el rigor del acercamiento a la realidad, llena de miserias y grandezas, protagonizada por personas e instituciones creyentes. Sin parcialidad prejuiciada en uno u otro sentido y sin reduccionismo. Piénsese, por ejemplo, en todo el período cubierto por el arte románico.

Cuando hay acercamiento (literario, artístico, filosófico, etc.) a personajes concretos que han tenido una relación vital con la fe o espiritualidad plasmada en sus obras (de acogida, de duda, de rechazo, de búsqueda, etc.), se trata, igualmente, de hacerlo con ese rigor que pretende introducir a los estudiantes en lo que el personaje en cuestión fue realmente, en lo que significó para él la obra que produjo, en la conexión real que esta obra tuvo con lo religioso. Se encontrarán fuertes enraizamientos en la fe y espiritualidad, e igualmente fuertes rechazos, pero haciendo todos ellos de la fe algo vivo y experiencial. Repito, no se trata de «catequizar con ocasión de», sino de presentar a las personas en cuestión tal como

plantearon su vida y su obra. Piénsese, por ejemplo, en Bach²⁶, o en Chillida, o en un sector significativo de los poetas, o en Teresa de Jesús, o María Zambrano, o en Nietzsche o en Pascal o en Voltaire, etc.

El último ejemplo tiene que ver con la materia de ética cívico–profesional que antes indiqué que debía proponerse obligatoriamente a todos los alumnos, de acuerdo con los criterios que se desprenden del modelo que aquí se propugna (algo, por lo demás, ya básicamente generalizado en los centros de UNIJES). Como tal ética universalizable, no presupone la fe ni la moral religiosa. Pero, igualmente, como ética que acoge decididamente la pluralidad, puede y debe ser presentada con tal afinamiento que abra a la posibilidad, incluso a la razonabilidad, de opciones de éticas y mundos de sentido religioso (también, por supuesto, a la razonabilidad de opciones agnósticas y ateas), con tal de que tengan presentes sus supuestos básicos.

5.2. Otros foros académicos

Despegándonos de la docencia de grado, pero en el entorno inmediato de ella, sería muy positivo crear espacios de interconexión, foros de reflexión interdisciplinar, ámbitos de debate, pequeños cursos formativos, etc., en torno a cuestiones relevantes de la *fides*, dirigidos en principio a profesores pero abiertos cuando se vea oportuno a los alumnos.

5.3. Actividades extracurriculares

Las posibilidades de presencia de la *fides* en las actividades extracurriculares (en las que hacer experiencia de búsqueda e identidad de fe), evidentemente, están totalmente abiertas. No entro aquí a desarrollarlas dado que se me pide centrarme en las iniciativas docentes. Sí subrayo que, dado que tienen que enfrentarse al menosprecio ambiental de lo eclesiástico–cristiano–religioso, piden dedicar a ellas personas y recursos especialmente adecuados, priorizando este tema.

²⁶ El único propósito y razón final de toda música debería ser la gloria de Dios y el alivio del espíritu (Bach). Algo de eso percibía el ateo militante Nietzsche al confesar que escuchar *La pasión según San Mateo* le hacía vivenciar el evangelio.

5.4. En la investigación

La *fides* tiene también un lugar de presencia, que hay que explorar más que hasta ahora, en el ámbito de la investigación. No me meto de lleno en él, por la razón precedente, pero apunto lo siguiente, a modo de ilustración y sin ánimo de exhaustividad. Convendría, en primer lugar, definir alguna línea prioritaria de investigación en los centros de UNIJES, que tenga que ver con la *fides*, a la que se le asignen los correspondientes apoyos institucionales. Sería muy positivo, en segundo lugar, estimular, por supuesto, la investigación en los estudios de teología, pero estimular también investigaciones enmarcadas en principio en otros ámbitos del saber que, desde una perspectiva interdisciplinar o de pluralismo de enfoques, a la vez en la autonomía respectiva y en la interconexión, contemplen el enfoque teológico-*fides*²⁷. En tercer lugar, es también muy conveniente prestar especial atención a la investigación de problemáticas y debates sociales que implican a la religión en general o al cristianismo en particular, tratando de ser fieles a las exigencias éticas seculares y a las demandas del cristianismo de enfoque liberador –desde la primacía de la referencia del Dios Amor–.

5.5. En la proyección social

El último ámbito que queda por contemplar, de cara a la presencia de la *fides* en nuestras universidades, es el de las actividades de proyección social. También aquí me limito a una breve mención, apuntando a iniciativas como éstas: difusión de las investigaciones antedichas, promoción de encuentros abiertos de diverso tipo (conferencias, jornadas, etc.) convocando a personas creyentes académicamente significativas y con impacto social, etc.

A modo de síntesis, acabo apuntado que el tema/debate de la laicidad puede ser especialmente rico para marcar la forma de implicación de la *fides* en las universidades jesuitas, en sus diversos ámbitos de docencia, investigación y proyección social. En coherencia con lo que se ha ido diciendo, debería expresarse como apuesta de colaboración con instancias religiosas y seculares a favor de una laicidad abierta, mediadora, inclusiva, frente a laicismos y antilaicismos intransigentes y dogmáticos. No es éste el lugar para desarrollar esta idea, pero la considero realmente sugerente y fecunda, no exenta de riesgos, sobre todo por

²⁷ En el Aula de Ética de la Universidad de Deusto hemos seguido este criterio para investigaciones sobre «El perdón en la vida pública», «Enfoques de la desobediencia civil», «La laicidad en los nuevos contextos sociales», «Conflictos, violencia y diálogo: el caso vasco».

las tensiones intraeclesiales que pueden generarse, pero por la que considero hay que apostar²⁸.

6. Para acabar, un texto de Kolvenbach

Dado que todas estas consideraciones han pretendido concretar lo que puede suponer en nuestros contextos plurales la presencia de la *fides* como dimensión relevante dentro del modelo universitario que estamos llamando de «Ledesma-Kolvenbach», es muy oportuno acabarlas con un texto expresivo de quien con su autoridad institucional y moral ha actualizado este modelo:

Lejos de nosotros el pretender convertir la Universidad en un mero instrumento para la evangelización, o peor aún, para el proselitismo. La Universidad tiene sus propias finalidades que no pueden ser subordinadas a otros objetivos. Es preciso respetar la autonomía institucional, la libertad académica, y salvaguardar los derechos de la persona y de la comunidad dentro de las exigencias de la verdad y del bien común. Pero una Universidad de la Compañía persigue otros objetivos, más allá de los objetivos obvios de la misma institución. En una Universidad católica, o de inspiración cristiana, bajo la responsabilidad de la Compañía de Jesús, no existe –no puede existir– incompatibilidad entre las finalidades propias de la Universidad, y la inspiración cristiana e ignaciana que debe caracterizar a toda institución apostólica de la Compañía. Creer lo contrario, o actuar en la práctica como si hubiera que optar entre o ser Universidad o ser de la Compañía, sería caer en un reduccionismo lamentable²⁹.

²⁸ Es interesante, a este respecto, tanto a nivel descriptivo de la realidad como a nivel propositivo, la obra de R. DÍAZ SALAZAR (2008), *España laica. Ciudadanía plural y convivencia nacional*, Madrid, Espasa. También puede ser útil la investigación interdisciplinar del Aula de Ética sobre este tema que antes he citado: VV.AA. (2007), *La laicidad en los nuevos contextos sociales*, Santander, Sal Terrae.

²⁹ En su intervención en Monte Cucco-Roma, 2001, “La Universidad de la Compañía de Jesús a la luz del carisma ignaciano”.

FIDES II: creyentes y no creyentes compartiendo una misma misión

Josep Miralles Massanés¹

Palabras clave: *espíritu, interioridad, antropología, calidad humana, ética, fe.*

Key words: *spirit, inner cultivation, anthropology, humanity, ethics, faith.*

I. Introducción: el problema

Xavier Etxeberría ha dibujado en su ponencia un “mapa” detallado de la problemática de la “fides” en los centros de UNIJES. Esta ponencia pretende complementar la de Xavier Etxeberría y focalizar la atención en un hecho que muchas veces se ha visto como amenaza para la formación humana y creyente en un centro educativo, pero que ahora empezamos a comprender como una oportunidad: se trata *del pluralismo de opciones vitales de vida en nuestros centros universitarios*. Este pluralismo se da en el profesorado, en los alumnos y en el personal de administración y servicios (PAS). Es un pluralismo que es más complejo de lo que a primera vista parece. Porque no sólo comparten el mismo proyecto de formación creyentes y no creyentes, ni sólo creyentes de diversas religiones. Entre los creyentes hay un gran pluralismo: los hay que apenas han asimilado el Vaticano II y los hay que suspiran por un Vaticano III que afronte con decisión y valentía los desencuentros entre la Iglesia y el mundo contemporáneo. Los hay convencidos de la bondad de su fe y

¹ Facultad de Ciencias Empresariales – ESADE, Universidad Ramon Llull, Barcelona. Texto revisado recibido el 2 de noviembre de 2008.

los hay que la viven con dificultad por múltiples causas: la experiencia personal del mal que contradice la idea de un Dios bueno y omnipotente; la experiencia de una Iglesia que parece demasiado lejana de lo que fue y vivió Jesús de Nazaret, etc. Entre los no creyentes también hay diversas aproximaciones vitales: indiferentes al hecho religioso; en búsqueda existencial de sentido; comprometidos con la transformación del mundo o serenamente instalados en la vida profesional y privada.

Para los centros universitarios vinculados a la Compañía de Jesús, la cuestión es si esta diversidad de situaciones y aproximaciones resulta un impedimento a la hora de ofrecer a los alumnos, y al mismo personal de los centros, un camino de progreso en la línea de la *utilitas*, la *iustitia*, la *humanitas* y la *fides*. El pluralismo, para ser vivido sin conflicto, puede llevar a una tolerancia que en la práctica signifique el silencio y la homogeneización a la baja: o no se habla de ello o se habla sólo del "mínimo" en el que podemos estar de acuerdo. Este tipo de planteamiento y de problema afecta a todos los valores pero de una manera especial a la *fides*, precisamente por la voluntad, que todos compartimos, de ser máximamente respetuoso en este terreno.

El problema se acentúa en el contexto actual de desprestigio de la institución eclesial y de privatización de la fe. Ambas situaciones desembocan en un discurso público que evita referirse a la fe. En esta situación es difícil para todos plantear la cuestión de la fe como una pregunta relevante para la sociedad y para las personas. En la práctica, muchas personas pasan muchos años sin compartir sus convicciones profundas ni con los compañeros de trabajo ni con los amigos.

Pues bien: de lo que se trata es de afrontar esta situación y de ofrecer un planteamiento de la misma que permita potenciar el dinamismo y las capacidades de cada persona, esté vitalmente donde esté, para que cada uno pueda progresar personalmente y pueda ayudar a los demás en la común misión de formar personas.

Dicho de otro modo: si no se profundiza en lo que significa *fides* y "no creencia" podríamos llegar a una "división del trabajo" demasiado simplificada: los creyentes cultivan y ayudan a cultivar las cuatro dimensiones (*utilitas*, *iustitia*, *humanitas*, *fides*), los no creyentes cultivan y ayudan a cultivar las tres primeras. Llegar a esto significa ya un gran éxito histórico, superados antiguos antagonismos, pero podemos llegar mucho más lejos porque tanto la fe como la no fe, bien entendidas, son situaciones dinámicas y relacionales: el propio progreso depende siempre de una buena relación con los que son diferentes y nos aportan su diferencia a la vez que reciben la nuestra.

Para avanzar en este camino se pueden seguir dos caminos. Para algunos, la ética ofrece la base de un acuerdo, porque la ética se basa en la razón que todos, creyentes y no creyentes, compartimos. Otros pensamos que hay que ir más allá de lo que habitualmente se entiende por ética proponiendo una antropología que, a la vez que fundamenta la ética, descubra la dimensión espiritual del ser humano. Nosotros nos inclinamos decididamente por la segunda opción. Por ello, mostraremos, en primer lugar, los inconvenientes de la “vía ética”, para desarrollar, en segundo lugar, esta antropología a la que aludíamos: una antropología que permita a creyentes y no creyentes colaborar codo a codo no sólo desde la tolerancia sino desde un respeto mutuo real y profundo.

2. La insuficiencia de la ética

En el contexto de la educación universitaria muchos piensan que la ética proporciona una base compartida y suficiente para sustentar la misión común. Dos argumentos servirían para justificar esta posición. En primer lugar, la ética, basada en la razón humana, que se supone universal, permite superar la particularidad de la confesión religiosa sólo aceptada por un sector minoritario. En segundo lugar si, como algunos han dicho, la realidad de la fe no fuera una cuestión de ortodoxia teórica sino sobre todo, de amor al prójimo, solidaridad y compromiso con los demás, podría parecer que la ética es suficiente para sustentar la misión común de formar personas². Existen, sin embargo, argumentos contra esta posición y no es tan claro que la ética pueda proporcionar una base común para la formación integral de la persona en el contexto universitario.

En primer lugar existiría un problema de definición dado que la ética es un campo de debate enormemente plural³. En el mundo occidental existen muchas éticas,

² Mucha gente ha citado con frecuencia el título de un libro de González Ruiz, *Crear es comprometerse*, para expresar esta posición reduccionista de la fe. En realidad, lo que hacía Gonzalez Ruiz en su libro era expresar su preocupación por la reducción de la fe a una cuestión teórica olvidando la exigencia de que desemboque en un compromiso práctico

³ En los párrafos siguientes no pretendo desarrollar un tratado de ética. Por esto hablo de “modas” en la manera de argumentar en debates y artículos que en muchos casos carecen de rigor filosófico. Sólo pretendo insinuar esquemáticamente las dificultades que suscita de hecho el lenguaje ético en las discusiones sobre el tema que nos ocupa, en una situación de pluralismo filosófico en la que, aunque la ética apele siempre a la razón, sin embargo hay un amplio debate sobre los principios fundamentales de la ética, debate que da lugar a diferentes escuelas de pensamiento. Estas escuelas de pensamiento se traslucen con frecuencia en el debate público. Pienso que las diferentes éticas remiten a diversas antropologías y por esto argumentaré después que hace falta remontarse a la antropología.

cada una con su correspondiente lenguaje y argumentación: ética de virtudes, éticas utilitaristas, éticas deontológicas. Estas éticas compiten entre ellas y pronto deberán hacerlo con éticas enraizadas en tradiciones culturales distintas de la occidental. Veamos, a continuación las dificultades que presenta cada una de ellas para nuestro propósito de formar integralmente a la persona humana.

– El lenguaje de “los valores” está hoy de moda. Se dice y repite que hay “crisis de valores” y que por esto hay que “educar en valores”. Pero ¿qué valores en concreto? ¿Los valores de la sociedad de consumo y del neoliberalismo: individualismo, competitividad, consumismo (de más o menos calidad)? ¿Los valores de alguna de las grandes tradiciones ideológicas: el socialismo o el liberalismo? ¿Los valores de algunas grandes tradiciones religiosas? Pero justamente, tanto las ideologías como las religiones están en crisis, no son aceptadas como ofertas universales de sentido... y además, y es lo más importante, ¿cómo “discernir” entre estas diferentes ofertas de sentido para elegir una de ellas, o para componer a partir de ellas un “sistema” de valores coherente y humanizador?

En realidad, este necesario “discernimiento” tiene como presupuesto una “antropología” que justifique por qué la *sensibilidad* en la captación de la realidad y la *evaluación* del impacto de nuestras acciones sobre las personas permite una decisión correcta. Creo que una antropología de este tipo subyace en el “discernimiento de espíritus” característico de la espiritualidad ignaciana.

Por otra parte: suponiendo que se sepan elegir los valores, ¿cómo manejar sus inevitables contradicciones? La vida no es una “armonía preestablecida” en la que siempre se puedan articular adecuadamente todos los valores implicados en una situación. Y todavía una última cuestión: ¿cómo proponer y trabajar los valores? Los valores no son verdades teóricas que se impongan universalmente por la lógica de su argumentación y no es suficiente conocerlos; hay que “admirarlos”, dejarse seducir por ellos y *trabajarlos* hasta incorporarlos a las propias motivaciones, en la vida cotidiana y en las grandes decisiones.

– También está de moda el lenguaje de la responsabilidad. Por ejemplo, en el grado de Administración y Dirección de Empresas (ADE) se habla de la “Responsabilidad social de las empresas” como si esto fuera ya suficiente para orientar la actividad organizativa. Pero las dificultades vienen cuando hay que precisar *de qué* se es responsable, *ante quién* y *por qué*. En realidad, todas estas preguntas nos remiten al apartado anterior, a los valores que hacen que determinadas consecuencias de nuestras acciones se consideren positivas o rechazables. También depende de la jerarquía de valores determinar ante quién y por qué se es responsable: ¿Quién

tiene derecho a exigirnos ser responsables? ¿El accionista, todo “stakeholder”, el compatriota, todo hombre y toda mujer, especialmente el débil y desprotegido? Y finalmente, ¿en nombre de qué somos responsables? ¿por compartir la ciudadanía nacional, por compartir la condición humana, por ser todos hijos de Dios? Otra vez, todos estos interrogantes hacen necesaria una antropología que ponga de manifiesto que las personas somos algo más que “individuos” aislados: los seres humanos nos definimos a nosotros mismos por la manera en que nos descubrimos en relación con los demás y por la manera de establecer relaciones con ellos, dicho de otra manera, al establecer a quién le damos el derecho de interpelarnos sobre la responsabilidad de nuestros actos.

– Finalmente existe el lenguaje de los derechos y deberes, del que ya se ha hecho mención en el párrafo anterior. Es el lenguaje universal de los derechos humanos y de los deberes absolutos (“imperativos categóricos”, como decía Kant). Es un lenguaje fuerte, pero abstracto y la sensibilidad postmoderna lo ha debilitado fuertemente al acentuar hasta la exageración el individualismo, el relativismo y la importancia de la sensibilidad. En este lenguaje “deontológico” aparecen los *problemas radicales de la ética en cuanto vía de transformación de la persona*. En primer lugar, el conocimiento del bien, siendo importante, no garantiza que llegue a realizarse porque el peligro de la incoherencia entre las palabras y los hechos acecha siempre al ser humano. En segundo lugar, en la ética deontológica brilla de manera especial su apelación a la razón como base de su universalismo cosmopolita; pero este brillo necesita de una sensibilidad educada y de unos valores interiorizados para poder ser percibido de manera que mueva a la acción.

Detrás de cada una de estas éticas se encuentra una antropología distinta, cada una con sus dificultades⁴. Frente a ellas, propongo una antropología aceptable para creyentes y no creyentes que guíe a la ética en su búsqueda de la acción buena pero que apunte más allá: a desarrollar una auténtica *calidad humana*, para llegar a ser bueno como el árbol bueno que produce buenos frutos, según

⁴ Mi posición respecto a estas éticas y antropologías responde a lo que J. Ferrater Mora llamó “integracionismo” y que se expresa bien en este párrafo:

Dadas dos posiciones en conflicto [...] cada posición puede considerarse como una posición límite, rotulable mediante uno o más conceptos-límite; las insuficiencias de una posición son corregibles mediante el paso a la posición opuesta, que entonces funciona como complementaria [...] Desde este punto de vista, la posición que defiende puede llamarse integracionismo. El integracionismo, sin embargo es un método, no una concepción de la realidad (J. FERRATER MORA (1979), De la materia a la razón, Madrid, Alianza).

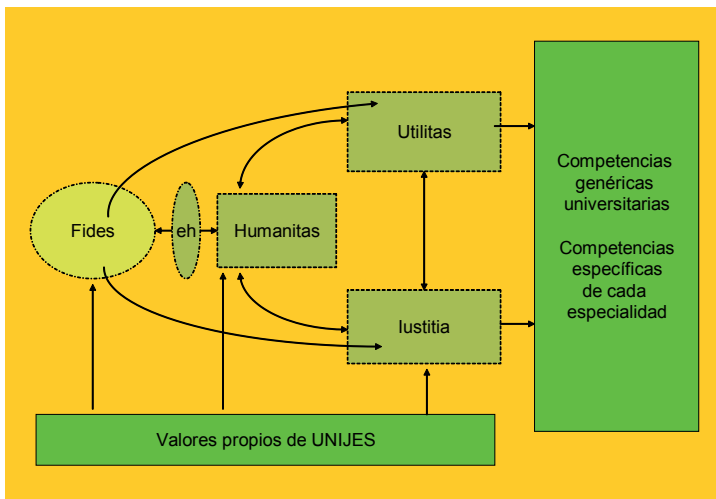
Este no es el lugar de exponer como relaciono estas éticas, según este método. En todo esto sigo el pensamiento de mi compañero de ESADE, J. M. LOZANO, *Ética y empresa*, Madrid, Trotta, 1999.

la conocida parábola evangélica. Y para llegar a esta calidad humana hay que descubrir que el progreso en este campo no se realiza sólo por el propio esfuerzo más o menos voluntarista. Hay que descubrir que lo más esencial de la vida es fundamentalmente don y regalo, que hay que saber descubrir, recibir y agradecer. Todo esto va más allá de lo que habitualmente se entiende por ética; esto es trabajar el “espíritu humano”, trabajo que consiste principalmente en educar la capacidad de reconocer y asumir este don capaz de transformar la propia vida.

Esta antropología está estructuralmente abierta a la posibilidad de la *fides* y también de la no creencia y, a la vez, es capaz de potenciar y educar la *utilitas*, la *iustitia* y la *humanitas*. Esta misma antropología muestra que la cuestión del sentido de la vida es una cuestión inevitable para el ser humano y a la vez que su respuesta no es nunca (ni en el creyente ni en el no creyente) la tranquila posesión de una verdad dominada. Por ello mismo esta antropología permite el diálogo enriquecedor entre una y otra opción vital.

Para situar de entrada el enfoque de este análisis puede ser útil el esquema siguiente. Vamos a focalizarnos en la zona del “espíritu humano” (“eh”, con minúsculas): lo que da al ser humano su específica peculiaridad; la fuente de la humanidad, la justicia y la profesionalidad, la posible apertura a la trascendencia, el motor del dinamismo humano siempre en movimiento.

Figura I



El esquema pretende visualizar la relación existente entre competencias exigidas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y los valores (o metacompetencias) propuestas por UNIJES siguiendo el modelo Ledesma–Kolvenbach. Las competencias EEES pueden interpretarse solamente en función de las exigencias del mercado, pero adquieren una nueva significación a la luz de los valores propuestos por UNIJES. La *utilitas* y la *iustitia* influyen directamente en la manera de interpretar las competencias EEES. La *humanitas* se sitúa como trasfondo de ambas. La *fides* se sitúa en otro nivel más fundamental y de otro orden. El espíritu humano (eh) aparece como “lugar” o más bien “estructura” que, siendo el núcleo fundamental de la *humanitas*, puede abrirse a la *fides*. Las flechas relacionan cada recuadro con todos los restantes porque el desarrollo o la atrofia de cada valor UNIJES influyen en todos los demás. Los recuadros tienen línea discontinua para expresar la “porosidad” de cada valor al conjunto de la realidad (que para el creyente está llena del Espíritu, con mayúscula esta vez: el Espíritu de Dios)⁵.

3. Antropología

Lo raro es vivir (Carmen Martín Gaité).

Este curioso título de una novela de Carmen Martín Gaité revela la extraña capacidad del ser humano de “admirarse ante la vida”: no sólo hay cosas que nos parecen “raras”, sino que el conjunto de la vida nos parece (al menos en ciertas situaciones vitales) “raro”, sorprendente, no-obvio: podríamos no existir y esto nos produce extrañeza y, a veces, admiración.

3.1. La peculiaridad del ser humano

Esta “rareza” de la vida se vive especialmente en muchos momentos en que el ser humano se pregunta por la “razón” o el “sentido” del vivir⁶. Porque el ser

⁵ El texto quiere mostrar el punto de vista del creyente de una manera que el no creyente pueda también aceptar. El creyente cree que todo ser humano se encuentra con Dios y le da una respuesta a través de la opción fundamental de su vida. Evidentemente, el no creyente no interpreta de la misma manera su propia existencia ni la del creyente, pero puede entender que el creyente vea la vida de otro modo.

⁶ Los párrafos que siguen se inspiran y a veces citan literalmente a J. MARTÍN VELASCO (2000) *El hombre y la religión*, Madrid, PPC, cap. V “Religión y sentido de la vida en las sociedades postreligiosas”, p.s 143–160.

humano no vive simplemente como vive un animal: se pregunta si puede vivir "mejor", si lo que hace tiene "sentido". En circunstancias extremas se puede plantear que vale la pena sacrificar el hecho de vivir por una causa que se ve como "más importante que la vida". Porque sentimos que si no obráramos así perderíamos aquello que da sentido a nuestro vivir. No queremos perder la razón de ser, el sentido de la vida: no queremos "propter vitam, vitae perdere causas" ("por causa de la supervivencia –entendida sólo como supervivencia– perder la razón de ser de la vida").

Esta "distancia" entre lo que la vida es y lo que queremos que sea, entre lo que es y el sentido de este "ser", ha sido y es objeto de indagación universal. La gran literatura de todos los siglos ha vuelto una y otra vez sobre este tema: la tragedia griega expresa la admiración y el horror ante el destino fatal (¿inmerecido?) del ser humano; Antígona reivindica por primera vez en la historia occidental la primacía de la conciencia y de una ley no escrita universal por encima de las leyes de la ciudad y por ello pierde la vida. Esta literatura a veces es creyente (Dostoyevsky, Tagore) a veces es atea o agnóstica: Camus, Yourcenar ("Memorias de Adriano"), Koetsee.... Esta indagación universal, en el tiempo y en el espacio, tiene un terreno común: la pregunta por el sentido de la vida humana. Una pregunta muy especial, porque ninguna respuesta madura puede pretender ni acabar con la pregunta ni imponer a otros la propia respuesta como si fuera una verdad universal y adquirida.

La pregunta por el sentido de la vida está íntimamente conectada con las religiones y con el Misterio al que todas ellas remiten. Para algunos, creyentes y no creyentes, el hecho mismo de plantearse esta pregunta es ya, en cierta manera, "religión". Paul Tillich, teólogo protestante decía: *Ser religioso significa plantearse apasionadamente el sentido de la vida y estar abiertos a las respuestas que incluso pueden llenarnos de estremecimiento*. Ortega, un filósofo no creyente decía a su vez: *Todo hombre que piense: "la vida es una cosa seria", es un hombre íntimamente religioso*.

Personalmente, pienso que es mejor respetar la definición que cada uno hace de sí mismo y no imponer (ni siquiera proponer) una etiqueta de "creyente" o "religioso" a quien no se considera de este modo. Pero sí creo interesante plantearse si esta pregunta se enraíza en algo esencial al ser humano (y por lo tanto "imprescindible") o en una "cualidad" que sólo algunos tendrían y que sería por lo tanto "prescindible". J. Martín Velasco afirma claramente la existencia de un *sustrato antropológico de la religión* que él identifica en la coexistencia en el ser

humano de dos dimensiones: su ineludible finitud y la superación de esta finitud que supone el mismo hecho de percibirla⁷.

3.2. El lenguaje y la doble perspectiva sobre la realidad

A lo largo de la historia se han dado distintos nombres a esta manera de ser del ser humano. Se ha hablado del "alma", del "espíritu", sea como una "parte" del ser humano, sea como algo que lo forma o configura por entero. Las distintas culturas le han asignado un "lugar" o una "sede" en el cuerpo humano: el corazón, el vientre, los riñones, el cerebro⁸.

En una cultura postmetafísica como la nuestra tal vez sea más inteligible para la mayoría caer en la cuenta de que el hecho aparentemente sencillo de ser "seres hablantes" abre la posibilidad de todo este tipo de interrogantes e indagaciones⁹.

Los animales no hablan. Su "mundo significativo" lo constituye el conjunto de estímulos al que son sensibles debido a su programación genética. El mundo de un animal es un mundo de *estímulos* cuya única *realidad* es la de ser interpeladores para el sujeto animal, despertando las reacciones programadas genéticamente que están orientadas a la supervivencia.

En cambio, el ser humano es un ser que habla. Y el lenguaje introduce un salto cualitativo y decisivo en la manera de relacionarse con su entorno. M. Corbí lo formula así:

Gracias a la mediación de la lengua podemos distinguir entre lo que es el significado de las realidades para nosotros como vivientes [que buscamos primariamente la supervivencia] y lo que las cosas son en si mismas.

Como consecuencia de esta estructura del lenguaje se produce una doble experiencia de la realidad: una configurada en función de nuestras necesidades, como sucede con los demás animales; y otra que no está en función de nuestras necesidades, no relativa a ellas...

⁷ Ver op. cit. pp. 149–150.

⁸ Ver J. MELLONI (2001) *La mistagogía de los Ejercicios*, Bilbao, Santander, Mensajero y Sal Térrea, Cap. 3 "Los elementos antropológicos de los Ejercicios" y también *Lo uno en lo múltiple*.

⁹ La relación del lenguaje con la estructura antropológica del ser humano tiene especialmente en cuenta las obras de M. CORBÍ, En su último libro se puede encontrar una síntesis de su pensamiento: (2007) *Hacia una espiritualidad laica*, Barcelona, Herder. Ver cap. 2.

*La experiencia relativa de la realidad se nos muestra como estímulo para nuestra acción... como valor de supervivencia. La experiencia absoluta de la realidad se nos presenta como ser y valor sin relación con nuestras necesidades, como separada, ab-soluta de toda relación con nosotros, como estando ahí, en si misma*¹⁰

Es decir: los seres humanos distinguimos el que algo sea significativo “para mí” del hecho de que “sea” aunque no tenga ninguna relación conmigo. Esta *distancia* entre *lo me afecta* y *lo que es* introduce una capacidad muy especial de relacionarse con el mundo.

Por una parte, el ser humano, debido a su base biológica, mira el mundo (y se relaciona con él) de manera “interesada”: principalmente quiere sobrevivir, buscar la felicidad y el bienestar. Pero al reconocer que la “realidad” existe en si misma, adquiere una capacidad de *distancia* respecto al “estímulo” que le impacta, que abre el camino a la inacabable aventura del vivir humano.

Gracias a esta *distancia*, el ser humano se hace capaz de *conocer científicamente*, distanciándose metódicamente del conocimiento espontáneo “interesado”, buscando *cómo la realidad es (o funciona) en si misma*. También se hace capaz de inventar herramientas con las que trabajar una realidad que existe y que tiene su propia lógica, es decir inventa y desarrolla la tecnología y la capacidad de *trabajar* la naturaleza.. Se hace capaz de captar la *belleza* que existe más allá de lo que le agrada instintivamente y así desarrolla su capacidad artística. También se hace capaz de pensar no sólo en *lo que es* sino también en lo que *debiera ser* y se abre a la *indagación moral* y al reconocimiento del valor absoluto de la *dignidad humana*. Se abre finalmente a la *admiración* ante la existencia que antes mencionábamos. Descubre que esta *realidad que le circunda es sagrada: misteriosa, fascinante, tremenda (es decir, capaz de conmover la existencia) y también digna de ser amada y servida*¹¹.

Todas esta son experiencias humanas. En todas ellas el sujeto es un “animal biológico y psíquico” que quiere sobrevivir, pero en todas ellas funciona, más o menos, una capacidad de *distancia* enraizada en el “*silencio*” de interpretaciones y apegos

¹⁰ M. CORBÍ, p. 30. Los corchetes son míos.

¹¹ La alusión a la realidad como “fascinans et tremens” alude al clásico libro de R. OTTO (1980) *Lo santo*, Madrid, Alianza Editorial. Que la realidad es digna de ser amada y servida alude a la “Contemplación para alcanzar amor” de los *Ejercicios* de S. Ignacio [233], aunque allí, Ignacio habla de Dios y no de la realidad. Creemos que también se puede decir que la realidad, creada por Dios es digna de amor y servicio.

que se caracteriza por la “gratuidad”: el ser humano puede interesarse por la realidad con (paradójicamente) un altísimo grado de “des-interés” respecto a su propia vida biológica y psíquica, des-interés que se expresa en un gran respeto, admiración y amor por la Naturaleza, por los demás y también por si mismo y, por Dios (si se le da este nombre a la Realidad última)¹².

3.3. El espíritu y el Espíritu

Esta peculiar manera de ser del ser humano es lo que llamamos su *dimensión espiritual*. Se trata de la misma estructura del ser humano. Pero se trata de una estructura “reflexiva” porque el ser humano cobra conciencia de ella en lo que llamamos su *interioridad*.

La dimensión espiritual del ser humano es el “lugar” de la opción creyente y también de la opción por la no creencia. Ninguna de las dos es demostrable con una racionalidad formal que pueda ser universal. Ambas son vividas como resultado de una opción libre y razonable¹³ a la vez que no puede imponerse a los demás.

La experiencia religiosa es la captación de la realidad última como Misterio y a su vez del Misterio “como bien”¹⁴, como salvación, como liberación, que puede tomar múltiples formas según las diferentes tradiciones religiosas, a su vez enraizadas en diferentes culturas. Siempre es una experiencia transformadora orientada al silencio del ego (frente al egocentrismo), al amor (frente a la posesión), a la apertura a los demás y al Otro, sea al Dios personal de las religiones monoteístas, sea al Vacío que es Plenitud, propio de las religiones “oceánicas” orientales.

¹² Al hablar de la experiencia religiosa creo que deberíamos asumir lo que R. Paniker ha llamado la intuición “cosmoteándrica”: no separar sino integrar la experiencia de la relación con la Naturaleza, con los otros seres humanos y con Dios.

¹³ En contextos económicos y políticos (que son los de nuestras facultades de empresariales) lo *racional* alude con frecuencia a la lógica medios-fines, la lógica del interés propio, lo que la filosofía de la Escuela de Frankfurt criticó como “racionalidad instrumental”. Lo *razonable* es aquello que puede ser entendido y aceptado por otro ser racional pero ello no implica que todos deban sacar la misma conclusión. Este es el caso en muchas discusiones de índole moral y política: cada uno puede entender y respetar los argumentos del otro pero ello no lleva a la unidad de criterios sino a un pluralismo “razonable”. Sobre esta distinción entre racional y razonable, cf. J. RAWLS (2000) *La justicia como equidad*, Barcelona, Paidós, pp. 27 y 127.

¹⁴ J. MARTÍN VELASCO, *El hombre y la religión*, p. 151

Como el ser humano es un animal hablante que necesita comunicar lo que vive y decírselo a sí mismo, la experiencia religiosa ha sido descrita una y otra vez mostrando sus múltiples formas. Sin embargo, el sujeto religioso reconoce siempre que se experimenta como formando parte de un Misterio que le sobrepasa y que nunca puede expresar adecuadamente.

Por esto la experiencia religiosa es apertura progresiva a la Realidad "cosmoteándrica" vivida como "Espíritu" (esta vez con mayúsculas, para expresar su sentido trascendente), apertura que se vive como "búsqueda" de Dios. Una búsqueda que tiene tantas dimensiones como facetas tiene el ser humano. Buscamos a Dios en la acción discerniendo cuál es su "voluntad". Le buscamos en nuestro ser acogiendo su capacidad transformadora, que nos hace capaces de amar cada vez más desinteresadamente, con mayor gratuidad. Buscamos la experiencia de Dios en nuestra interioridad, en la oración que es deseo y es contemplación, y que a su vez revierten en la búsqueda de Dios en la acción (ser "contemplativo en la acción" como decía el P. Nadal de S. Ignacio y de los jesuitas).

3.4. *El espíritu y la no creencia*

La estructura espiritual del ser humano es también el "lugar" de la no creencia, de la opción por el sentido de la vida sin trascendencia o divinidad.

Esta opción por el sentido es perfectamente razonable. Las dificultades intelectuales y prácticas para la fe en Dios son suficientemente fuertes como para hacer comprensible y razonable su negación, aunque dejan a su vez un resquicio suficientemente grande para que la fe sea a su vez razonable.

La no creencia desarrolla muchas formas pero aquí nos interesan especialmente las que asumen con lucidez y vigor la cuestión del sentido último de la vida. La opción no creyente consiste fundamentalmente en la aceptación lúcida de que la aspiración inherente al ser humano de un sentido último de la vida no tiene por qué resolverse de una vez por todas con la aceptación de un Dios benevolente. Y también forma parte de la opción del no creyente lúcido la experiencia de la validez incuestionable de ciertos valores que podríamos llamar "humanamente últimos" como la libertad, la dignidad humana, el derecho al respeto de esta dignidad y, finalmente, el amor. Son valores "últimos" y en cierto modo "absolutos" pero lo son "para el hombre" con lo que ello comporta de limitación y relatividad.

La grandeza del no creyente consiste en mantener los dos polos de la realidad tal como él la percibe: la realidad y su misterio no son percibidos “como bien”, pero a la vez, se afirma el valor y la dignidad del ser humano.

Desde esta perspectiva hay que relativizar la crítica que antes se ha hecho de la ética porque, en la práctica, en muchos casos, la ética incluye, aunque sea implícitamente, el reconocimiento de la dimensión espiritual del ser humano y supone una opción consciente y comprometida por una humanidad más libre, justa, respetuosa y solidaria.

Quisiera subrayar dos itinerarios que me parecen especialmente interesantes en la relación entre creyentes y no creyentes, itinerarios que se pueden ejemplificar con dos nombres propios (simplificando mucho la posición de cada uno de ellos).

El primero de ellos es A. Camus. No soy un experto en su obra pero he de decir que siendo muy joven quedé seducido por la lucidez y el amor al hombre que se expresan en *La peste*. El cuadro que compone con las diferentes actitudes ante la peste y las exigencias de solidaridad que comporta la lucha contra ella muestra su tremenda lucidez: los hombres no somos siempre buenos ni damos la talla que sería exigible. En muchos casos, comportamientos objetivamente correctos se apoyan en legitimaciones muy discutibles (en el caso del jesuita Paneloux). Taroux, el “santo laico” que encarna la lucha contra la peste acaba muriendo... Y, sin embargo, el doctor Rieux reconoce que *en los hombres hay más cosas dignas de admiración que de desprecio*. La reflexión del Dr. Rieux acaba diciendo:

Pero sabía que, sin embargo, esta crónica no puede ser el relato de una victoria definitiva. No puede ser más que el testimonio de lo que fue necesario hacer y que sin duda deberían seguir haciendo contra el terror y su arma infatigable, a pesar de sus desgarramientos personales, todos los hombres que, no pudiendo ser santos, se niegan a admitir las plagas y se esfuerzan, no obstante, en ser médicos.

La reflexión de Camus es desgarrada, carente de esperanza definitiva pero capaz de un amor desinteresado y radicalmente comprometido con el ser humano víctima del mal simbolizado por la peste, cualquiera que sea este mal: enfermedad, opresión, explotación, etc.

Muy distinta de tono es la reflexión de Compté-Sponville¹⁵, autor de un libro reciente, sereno y optimista, tal vez demasiado lejano del sufrimiento humano,

¹⁵ A. COMPTE-SPONVILLE (2006) *El alma del ateísmo*, Barcelona, Paidós.

pero que expresa bien algo que hoy día hemos de considerar: la posibilidad de un misticismo laico.

Compte-Sponville reivindica una "espiritualidad sin Dios". Esto implica el reconocimiento de la dimensión espiritual del ser humano:

"El espíritu no es una sustancia, sino una función, una potencia, un acto (el acto de pensar, de querer, de imaginar, de bromear) y al menos este acto es indudable porque cualquier refutación lo supone" (p. 144)... Somos seres finitos abiertos al infinito... seres relativos abiertos al absoluto. Esta apertura es el espíritu mismo. La metafísica consiste en pensarla; la espiritualidad, en experimentarla, ejercerla, vivirla" (p. 145)

Esta experiencia puede llegar más lejos de lo que habitualmente se piensa: el autor narra con gran belleza y convencimiento su experiencia mística y a la vez atea del ser, de la realidad: una experiencia pacificadora, lúcida, gratuita, que tiene innegables ecos de las religiones oceánicas caracterizadas más por la iluminación que por la salvación:

"Ya no había palabras, ni carencia, ni espera: puro presente de la presencia... Ya no había ego, ni separación ni representación: únicamente la presencia silenciosa de todo. Ya no había juicios de valor: tan sólo lo real. Ya no había tiempo: tan sólo el presente. Ya no había la nada: tan sólo el ser. Ya no había insatisfacción, ni odio, ni miedo, ni cólera ni angustia: únicamente alegría y paz" (p. 164-165)

Lo interesante del libro de Compte-Sponville es su permeabilidad a la sensibilidad actual que incluye la pluralidad de experiencias en el debate sobre el sentido último de la vida. También lo es la decidida aceptación del término espiritualidad, incluso en un contexto ateo o agnóstico, como un elemento necesario de un desarrollo personal que no mutile ninguna dimensión del ser humano. En cambio parece muy alejado del dramatismo de la vida humana y del sufrimiento solidario con las víctimas de la injusticia.

La consideración de las dos opciones vitales caracterizadas por la fe y por la no creencia muestra algo importante: su carácter dinámico; su carácter de "vías" por las que se apuesta y por ello mismo se transita, de tal modo que el caminar refuerza la opción y, a la vez y paradójicamente, la mantiene abierta a un diálogo sincero con otras opciones vitales. También muestra su carácter "motor": las dos opciones, cuando son vividas con lucidez y se alimentan en la interioridad y el compromiso práctico, se convierten en poderosos motores de transformación del conjunto de la vida que entonces se vive como una indagación y un discernimiento constante, orientado en los dos casos al desarrollo de la *humanitas, la iustitia y la utilitas*, y que en el caso de la opción creyente se abre,

en la *fides*, no sólo a trabajar el (propio) espíritu sino a permitir que el Espíritu de Dios trabaje en uno¹⁶.

4. Antropología práctica y “practicable”

Decimos que esta antropología es práctica y practicable porque permite pensar en qué consiste el desarrollo de la dimensión espiritual del ser humano y la función que tiene la interioridad en este desarrollo. A partir de aquí, es posible pensar en pedagogías que desarrollen todas estas dimensiones de la persona. Estas pedagogías pueden cubrir sólo un aspecto de la formación humana pero en realidad deben ser interpretadas como maneras de trabajar el espíritu que últimamente apuntan a definir la opción fundamental por la fe o la Increencia lúcida y que, en este sentido, repercuten sobre el conjunto de la vida.

4.1. Una espiritualidad polémica pero necesaria

Decía Aristóteles que todos los seres humanos buscan la felicidad como su fin último. Esta búsqueda de la felicidad forma parte de esta *distancia* que el ser humano establece entre lo que es y lo que debiera ser, entre lo experimenta y lo que desea. Nuestra sociedad tiende espontáneamente a llenar esta distancia entre la realidad de la vida y lo que quisiéramos que fuera, por una triple vía: la posesión, el dominio y el estatus. De esta manera nuestra sociedad se “distrae” de lo esencial.

Muchos sienten que no son todo lo que quisieran ser y buscan llenar este vacío de ser llenándolo de cosas, con un “tener” mayor. No se sienten reconocidos como desearían y buscan este reconocimiento mediante el dominio de los demás. Las situaciones que viven no les gustan y buscan “distraerse” de ellas. En todos los casos se parte de un mismo presupuesto: la felicidad consistiría en la tranquilidad de asegurar lo que consideramos necesario para la vida a partir de un “ego” que, por otra parte, es insaciable: la *distancia* de la que antes se ha hablado crea una brecha entre lo que es y lo que podría llegar a ser que por definición es inagotable. Por lo tanto, la vía del incremento ilimitado de la posesión, el dominio y el estatus nunca podrá conducir a la felicidad; al contrario provoca más y más insatisfacción. La “distracción” no es por tanto una buena solución¹⁷.

¹⁶ Ver, por ejemplo, Rm. 7,22-27 y Gal. 5,16-26

¹⁷ J. MARTÍN VELASCO debate estos puntos clara y brevemente en (1995) *La experiencia cristiana de Dios*,

En realidad, el miedo a perder lo que consideramos “necesario” para la vida no puede vencerse “amarrando” los bienes que creemos necesitar. Sólo podemos acercarnos a la felicidad trabajando este “ego” que busca instintivamente la supervivencia y el bienestar a todos los niveles y que se deja engañar por la posesión de lo inmediato. Trabajar el ego significa “descentrarlo”: experimentar que la felicidad se alcanza cuando el interés sale de uno mismo y se centra en lo “otro” (la Naturaleza, los seres humanos, Dios)¹⁸.

Decir esto es algo muy polémico. El sistema económico y cultural en el que vivimos orienta hacia el consumo y el dominio como símbolos de estatus y por lo tanto como medios de alcanzar la plenitud deseada. El consumo es también la herramienta de distracción, la que bloquea la posibilidad de plantearse las grandes cuestiones de la vida.

¿Podemos basarnos en esta antropología para educar hombres y mujeres para que consigan *los medios que necesitan para desenvolverse en la vida* como formulaba el P. Ledesma a fines del siglo XVI?¹⁹ ¿No los llevamos al fracaso?

Contra lo que pudiera parecer, esta antropología es sumamente útil en un momento de cambio acelerado en todos los sentidos: tecnológico, social, económico, político y cultural; en una sociedad que no puede utilizar las antiguas soluciones para los nuevos problemas; en una sociedad cuyos grandes problemas (supervivencia económica y ecológica, convivencia intercultural, gobernanza mundial) provienen precisamente de lo que en el pasado se consideraron buenas soluciones.

Esta sociedad necesita de personas y profesionales capaces de una gran libertad interior para desvincularse de las soluciones tradicionales y capaces de inventar otras nuevas. Y esta capacidad de invención ha de llegar hasta entender el ser humano de una manera distinta. El egocentrismo no solucionará los problemas del mundo. Y las personas que rompan con el egocentrismo aportarán algo muy importante a la vida y a la felicidad de nuestra sociedad.

Madrid, Trotta, p. 29 y sg. Notar la alusión al clásico tema del “divertissement” de Pascal.

¹⁸ Esto es lo que sugiere S. Ignacio en el célebre Principio y fundamento de los EE, cuando explica la necesidad de la *indiferencia* [23] y también cuando habla de la reforma de vida y estado [189] *Porque piense cada uno que tanto se aprovechará en todas cosas espirituales, cuanto saliere de su propio amor, querer, e interesse.*

¹⁹ P.H. KOLVENBACH, “Discurso de Monte Cuco”.

4.2. Una espiritualidad abierta a la realidad²⁰

La espiritualidad que aquí se propone no tiene nada de intimista o autocentrada. Lo primero que hay que hacer para trabajar el espíritu es abrirse a la realidad. Pero hay que vigilar la calidad de esta apertura. Hay una apertura superficial a la realidad: la del turista que la fotografía para poseerla; la del que se conforma con clichés y tópicos en su interpretación; la del que pasa rápidamente de una a otra cosa, incapaz de profundizar en nada. El denominador común de estas actitudes es la "inquietud", la incapacidad de "parar" la aceleración en la que vivimos habitualmente la vida cotidiana.

La apertura necesaria para trabajar el espíritu intenta tomar como punto de partida *la serenidad y la lucidez*. La serenidad recupera un ritmo ajustado a lo que la realidad necesita para ser conocida y valorada. La lucidez sabe posar la mirada, también, sobre lo que no es agradable de ver y permite *conocer* lo que realmente es, no sólo lo que uno desearía que fuera. Porque la apertura aspira a *conocer* a fondo la realidad: en extensión y en profundidad; es curiosidad en el sentido "serio" de la palabra²¹

*Finalmente, la apertura a la realidad necesita de la sensibilidad. Se trata de la capacidad de captar el valor de las cosas y las personas, de dejarse impactar por la realidad de manera que llega a producirnos maravilla y conmoción... La sensibilidad se desarrolla principalmente en cuatro grandes campos: la relación con la naturaleza, la contemplación activa de las obras de arte, la relación profunda con las otras personas y de una manera especial con los que sufren, con los pobres y marginados; es la conciencia aguda del sufrimiento ajeno... La atención activa al entorno y a uno mismo son imprescindibles: la indiferencia, el pasotismo escéptico, el individualismo egocéntrico, la diversión evasiva, el cerrar los ojos a la realidad... así como pretender ignorar lo que no se puede encerrar en los propios cuadros mentales, en las propias expectativas, son actitudes que van en dirección contraria a lo que estamos señalando.*²²

Esto es importante en la educación: el P. Kolvenbach decía en la Universidad de Santa. Clara que

Los estudiantes, a lo largo de su formación, tienen que dejar entrar en sus vidas la realidad perturbadora de este mundo de tal manera que aprendan a sentirlo, a pensarlo

²⁰ Aquí sigo otra vez a M. CORBÍ, *Hacia una espiritualidad laica*, cap. VII. p.s 330–341.

²¹ Las siguientes citas de CORBÍ están tomadas de un artículo anterior: *Ideas*, n° 13, Barcelona, 1999, M. CORBÍ, y R. RIBERA, "Interès, distanciament, silenciament" p.s 109–122.

²² M. CORBÍ y R. RIBERA, op. cit. p. 112.

críticamente, a responder a sus sufrimientos y a comprometerse con él de forma constructiva.

4.3. Una espiritualidad capaz de tomar distancia de la realidad

Abrirse a la realidad no significa dejarse deslumbrar ni seducir por ella. La espiritualidad que proponemos desarrolla la capacidad de *distancia* que antes se ha señalado como una característica esencial del espíritu humano. Se trata de dejar que las cosas se nos aparezcan como realmente son, no como nos gustaría que fueran para responder a mis necesidades y deseos. Se trata de lograr la máxima objetividad posible frente al subjetivismo egocéntrico. Se trata de desarrollar el sentido crítico que supone que las explicaciones obvias de las cosas son sometidas a revisión. Pero todo esto no es posible sin una gran dosis de algo sobre lo que los místicos han insistido una y otra vez: el *desapego* respecto de los propios afectos y también sobre nuestra manera cotidiana de interpretar la realidad.

El apego a sentimientos y opiniones es un gran mecanismo de defensa contra la inseguridad que nos produce un mundo cambiante que nos supera continuamente. Pero el apego nos impide cambiar la manera de entender y valorar las cosas cuando esto hace falta. El *desapego* no es una actitud ascética de desprecio del mundo. Al contrario, como señala Corbí:

*Sin distanciamiento, sin desapego y sin desidentificación de la situación y de mi mismo, no podré hacer justicia a la realidad que se me presenta. Las características de este segundo rasgo de la espiritualidad son hijas del amor y la pasión por la verdad y la realidad.*²³

4.4. Una espiritualidad capaz de descubrir y captar el misterio de la realidad

El rasgo característico de la espiritualidad que hasta ahora se ha dibujado ha sido la salida de sí mismo: la apertura a la realidad, la distancia y el desapego se pueden definir como procesos de des-centramiento: la realidad importante deja de ser mi propio ego que busca la supervivencia y su propio bienestar a todos los niveles y pasa a ser la realidad en sí misma: tanto la exterior a mí como yo mismo, pues yo formo parte de la realidad englobante. Este "silencio del ego" como algunos lo han definido, es un proceso sin fin en la vida humana. Los grandes santos y los grandes hombres y mujeres de la humanidad lo han recorrido en mayor medida que las personas que nos consideramos "corrientes", no excepcionales.

²³ *Ibidem.* El subrayado es mío.

Lo interesante es notar que este vaciamiento, que suena muy austero, ha sido siempre descrito a la vez como inmensamente gratificante. Los santos y santas que se han adentrado en este camino han descubierto que podían ver y experimentar el conjunto de la vida y de la realidad “de otra manera” y que la realidad se les aparecía ciertamente misteriosa, con-movedora en el sentido etimológico de la palabra (que mueve con, que despierta sintonía profunda), a veces terrible, pero en definitiva digna de ser “amada y servida”²⁴.

Los cristianos decimos que “el Espíritu de Dios llena el mundo” y lo transfigura. Jesús, que estaba lleno de este Espíritu, anunciaba esta buena nueva a los pobres: es decir a los que son víctimas de esta manera egocéntrica de ver y vivir la realidad que lleva al autocentramiento, a la posesividad y al dominio de los otros, y que tiene como consecuencia la pobreza, la exclusión social y opresión del débil. Jesús, liberado de todo ego-centrismo captaba la realidad “como es en si misma”, “a los ojos de Dios”: como proximidad y amor de un Dios que creó el mundo “y vio que era bueno”; que “hace salir el sol sobre buenos y malos”, que “cuenta hasta los cabellos de la cabeza” de cada persona²⁵. Un Dios al que se accede en la medida en que nos dejamos fascinar por los destellos, las rendijas de este Espíritu que llena el mundo, les seguimos la pista en el discernimiento y avanzamos en el camino del seguimiento de Jesús que es el camino del amor des-apegado, el camino, correlativamente, del “silencio del ego”.

5. Consecuencias para una pedagogía del espíritu

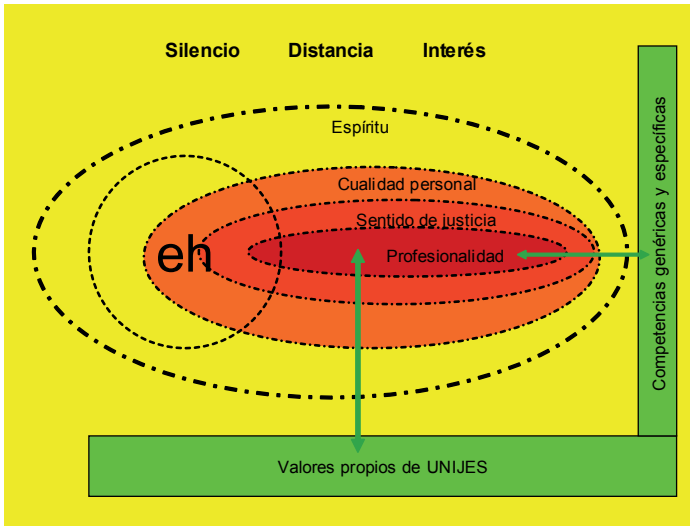
5.1. Trabajar el espíritu humano

Este trabajo del espíritu, tal como se ha descrito, no se trabaja en una interioridad desconectada del mundo sino en el mundo mismo, El esquema siguiente pretende sugerir esta concepción de la realidad: el espíritu humano esta abierto al Espíritu de Dios que lo impregna todo y se puede descubrir en todo.

²⁴ Véase lo que dice de si mismo S. Ignacio al describir la “iluminación” del Cardoner: *Autobiografía*, nº 30: “le parecían todas las cosas nuevas... recibí una gran claridad en el entendimiento”. Ya se ha citado el texto sobre el amar y servir.

²⁵ José Antonio Pagola describe de manera impactante como Jesús anunciaba el reino de este Dios al que llamaba “Abba”. Ver J. A. PAGOLA (2007) *Jesús. Aproximación histórica*, Madrid, PPC.

Figura 2



El esquema pretende visualizar otra perspectiva sobre las relaciones entre los valores UNIJES, el espíritu humano y el Espíritu de Dios. El esquema quiere sugerir que cada valor “engloba” o abarca los anteriores. Por ello mismo, al trabajar seriamente cada uno de ellos se trabaja el conjunto, y por tanto también la preparación de una posible opción madura por la *fides*. Trabajar el espíritu humano tiene repercusiones en todos los valores. Las elipses tienen bordes discontinuos para expresar su “porosidad” a la presencia omniabarcante del Espíritu de Dios. El esquema así explicado va orientado al creyente. Pero el no creyente puede aceptar muy bien la “porosidad” de la *utilitas*, la *iustitia* y la *humanitas* al espíritu humano y la legitimidad de una posible, no necesaria apertura a la *fides*.

Lo importante es descubrir qué tipo de trabajo sobre la *utilitas*, la *iustitia* y la *humanitas* cultivan el *espíritu humano* de manera que éste se abra a la *realidad* descubriéndola, sea como realidad impregnada del Espíritu de Dios (opción creyente), sea como realidad que merece *fidelidad a lo verdadero*, *fidelidad al amor* pero también rechazo a un dios garante a la vez de la verdad y del amor (opción no creyente)²⁶.

²⁶ A. COMPTE-SPONVILLE, op. cit. p. 210.

¿Cómo trabajar el espíritu humano? Se ha dicho ya antes y sólo queda recapitular y acentuar lo más relevante desde el punto de vista de la formación humana integral.

– Alimentar la *sensibilidad profunda* parece el punto de partida indispensable. Sin ella no hay apertura inicial a la realidad. En el aula, la sensibilidad al conocimiento y sobre todo al sentido humano de este conocimiento es esencial. Por desgracia, un concepto limitado de la profesionalidad como saber puramente técnico al servicio de finalidades que se dan por supuestas (las que marca el mercado) oscurece el sentido humano del conocimiento y de la profesión. Recuperarlo es un importante “trabajo del espíritu”.

– Provocar la “reflexividad”, la *distancia*. La cultura postmoderna capta bien la importancia de la sensibilidad pero puede quedar prisionero de ella. Sin “reflexividad” y sin distancia no puede haber gratuidad: el amor queda prisionero del deseo de que la realidad (la situación social, la persona del otro, la realidad de mi mismo, el misterio de la vida) sea como yo lo deseo. La distancia permite amar con lucidez y realismo. Permite amar y vivir el amor en la austeridad del servicio.

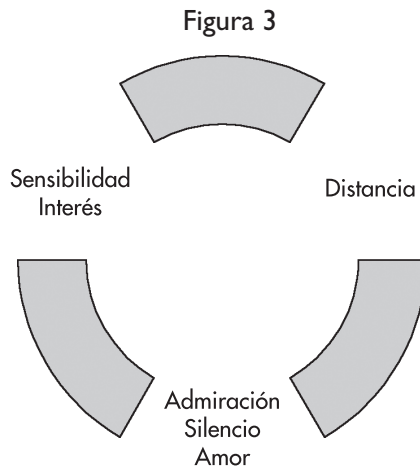
En el aula la “reflexividad” se puede trabajar de múltiples maneras, haciendo ver la importancia de reconocer la realidad intelectual o práctica tal como realmente es. Pero es importante hacer sentir que la realidad puede ser cambiada y de hecho lo ha sido: no por unos sueños de omnipotencia sino por la humilde acción lúcida, informada y orientada por valores (positivos o negativos para la humanidad). Como dice M. Castells

No hay un mal eterno en la naturaleza humana. No hay nada que no pueda ser cambiado por la acción social consciente e intencionada, provista de información y apoyada por la legitimidad. Si las personas están informadas, son activas y se comunican a lo largo del mundo; si la empresa asume su responsabilidad social; si los medios de comunicación se convierten en mensajeros en lugar de ser el mensaje; si los actores políticos reaccionan contra el cinismo y restauran la fe en la democracia; si la cultura se reconstruye desde la experiencia; si la humanidad siente la solidaridad de la especie en todo el planeta; si afirmamos la solidaridad intergeneracional viviendo en armonía con la naturaleza; si emprendemos la exploración de nuestro yo interior, haciendo la paz con nosotros mismos. Si todo esto se hace posible por nuestra decisión compartida, informada y consciente, mientras aún hay tiempo, quizá entonces, por fin, seremos capaces de vivir y dejar vivir, de amar y ser amados²⁷.

²⁷ M. CASTELLS, *La era de la información*, Madrid, Alianza Editorial. Vol. III, p. 394.

– Tal vez lo más difícil en el mundo actual sea provocar y trabajar la sorpresa, la maravilla y sobre todo el silencio, que es la antesala de la captación de la existencia como *misterio*. Ojalá se pudiera provocar con cierta frecuencia la maravilla del “descubrimiento” ligado al progreso en el conocimiento. Pero tal vez el campo más adecuado para ello sea la profundización de las relaciones personales que se inician en los trabajos de equipo y en los voluntariados: como decía Camus, en el ser humano siempre hay más elementos que conducen a la admiración que al desprecio. En las relaciones personales se descubre el valor incondicionado de la persona (su dignidad) que brilla de una manera especial en el pobre y humillado. Guiados por esta confianza pensamos que el encuentro humano es una de las grandes vías de acceso al misterio de la vida y al cultivo del espíritu.

– Estas tres dimensiones de la espiritualidad no están separadas. Pensamos más bien que se relacionan en un movimiento circular en el que cada elemento refuerza y orienta el desarrollo de los otros elementos. Por esto la pedagogía del espíritu ha de ser siempre consciente de todas las dimensiones aunque no pueda explicitarlas simultáneamente.



5.2. Pedagogía en el aula

Trabajar el espíritu puede hacerse en el aula. Es más, es necesario hacerlo para no limitar las competencias que debe adquirir el alumno a meras capacidades para el mercado (aunque tales capacidades sean también necesarias). Trabajar

las competencias en la perspectiva de los valores de UNIJES significa quitarles la ambigüedad que tienen al trabajarlas solamente en la perspectiva de una *utilitas* reducida al éxito profesional en el mercado.

Veamos un ejemplo, ilustrado en el cuadro siguiente:

Cuadro I

Valores orientadores	Modo de trabajar	Competencias	Ejemplos
Profesionalidad Sentido de la justicia Sentido humano Abertura a la realidad última	Sensibilidad Distancia Admiración Amor compromiso	•Analizar y aplicar los conocimientos de manera crítica para conseguir resultados •Comunicar información i conocimiento * Pensamiento sistémico * Atención al contexto local y global	<i>Sociología I</i> Lectura crítica de textos para la discusión posterior en el aula: artículo sobre la pobreza del Presidente de Caritas

En la asignatura de Sociología I del grado en Administración y Dirección de Empresas se estudia la pobreza y se utiliza como material un artículo del director general de Caritas Española en *El País*²⁸.

Las competencias EEES orientan hacia un trabajo conceptual necesario para que los valores UNIJES no queden luego en pura moralina emocional: hay que trabajar conceptos como el de definición de pobreza, la pobreza relativa o absoluta, el umbral de pobreza y el debate actual sobre la salida de la pobreza como un desarrollo de capacidades. Habrá que exigir que los alumnos lleguen a saber formularse con precisión y que integren lo que aprenden ahora con otros elementos ya estudiados o que se estudiarán más tarde: desarrollo, Estado del bienestar, etc.

²⁸ S. AGEA (2006) "Lo que no queremos ver", *El País* 22 de enero.

Desde el punto de vista de los valores UNIJES, es importante que los alumnos integren la conexión de la pobreza con el modelo de desarrollo de una sociedad concreta y también con el modelo de empresa dominante en tal sociedad. De este modo la pobreza no sólo será percibida como una responsabilidad gubernamental sino también como una responsabilidad ciudadana y profesional (*iustitia* y *utilitas*). En algún momento hay que llegar a formular que si la pobreza es inadmisibles es porque toda persona tiene un valor incuestionable, su dignidad y que la pobreza, atenta a esta dignidad. En algún momento puede debatirse las motivaciones, laicas o religiosas que animan a muchos a luchar contra la pobreza.

El paso de la columna de las competencias EEES a los valores de UNIJES viene mediado por las maneras de trabajar el espíritu que evitan un trabajo puramente moralista. La *distancia* viene dada por el trabajo conceptual antes mencionado que habrá que compensar con estrategias para “acercar” el problema y hacer sentir su importancia. Las narraciones, los fragmentos de películas o de documentales pueden ayudar a ver que los afectados son personas semejantes a cada uno de nosotros. Lo importante es educar la *sensibilidad* que hace captar la dignidad en las personas que son víctimas de situaciones injustas o que luchan en circunstancias adversas por salir de la pobreza.

Como se decía antes, lo más difícil parece ser provocar la *admiración* que puede llevar al *silencio*. Es decir: se trata de que en esta situación el alumno no reaccione con los tópicos que su experiencia le proporciona, que le evitan pensar y que le quitan responsabilidad. Se trata de provocar el *desapego* respecto a las respuestas socialmente “normales” y de invitar a reaccionar con libertad de espíritu a la interpelación profesional, cívica y humana que la pobreza plantea.

Trabajar todos estos aspectos es trabajar un desarrollo del espíritu que hace posible una maduración de la *fides* en el caso de que el alumno sea creyente y una opción más lúcida por una ética laica en caso contrario. Lo importante, otra vez, es hacer caer en la cuenta de la conexión existente entre campos de la vida humana que el alumno vive normalmente como separados.

El ejemplo propuesto muestra las posibilidades y también las dificultades de lo que pretendemos. La asignatura y el tema propuesto como ejemplo tienen una conexión bastante evidente con los valores de UNIJES. El trabajo será ciertamente más mediatizado y difícil en Contabilidad, Finanzas y otras asignaturas especialmente técnicas. Sin embargo con imaginación y constancia se puede trabajar en esta línea. Un profesor de Sistemas de Información (una asignatura que todos diríamos eminentemente “técnica”) me ha explicado recientemente que se ha propuesto

elegir casos en los que aparezcan valores y que den a lugar a la discusión de estos valores, y de hecho, lo ha conseguido.

También es ciertamente difícil trabajar todos estos aspectos porque esto supone tiempo y recursos (materiales, trabajo en pequeños grupos, etc.). Desde esta perspectiva, la exigencia del nuevo modelo pedagógico de establecer con cierta precisión “objetivos de aprendizaje”, competencias, procedimientos para el aprendizaje, etc. puede permitir diseñar *estrategias de trabajo progresivo* de estos valores: no se trata de trabajarlo todo en cada punto del programa... Por ello el enfoque que proponemos es el de un trabajo a largo término y que debería ser en buena parte un *trabajo en equipo* del conjunto de profesores, o al menos de un pequeño grupo con voluntad decidida de progresar en esta dirección, contando con el apoyo claro de la institución académica.

6. Conclusión

El contenido de esta ponencia no pretende en absoluto ser definitivo. Sin duda se trata de una indagación que cada vez parece más necesaria y en la que confluyen muchas personas desde perspectivas muy diferentes, pero que está todavía en una fase inicial. Por esto quisiera terminar con un texto de Dag Hammarskjöld en el que me encuentro reflejado en profundidad y que en cierto modo se podría proponer como clave de lectura de todo lo que he intentado decir:

*Dios no muere el día en que dejamos de creer en una divinidad personal. Pero nosotros morimos el día en que nuestras vidas dejan de estar iluminadas por el permanente resplandor, renovado cada día, de un misterio el origen del cual escapa a la razón*²⁹.

²⁹ D. HAMMARSKJÖLD (1999) “Marcas en el camino” en *¡Te conocimos, Señor!* Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos. Con textos de Manuel García Morente, Dag Hammarskjöld y André Frossard. Edición preparada por T. H. Martín con introducciones de J. Martín Velasco, p. 146.

Orientaciones i+m Ante los nuevos desafíos universitarios Documento–Marco de UNIJES

I. Presentación

La construcción del EEES obliga a revisar el cuadro de titulaciones universitarias y a redefinir sus currículos académicos. Las Universidades y Centros Superiores de la Compañía de Jesús en España consideran que esta circunstancia es una excepcional oportunidad para revisar, a la luz de su IDENTIDAD y MISIÓN (i+m), los objetivos últimos de su presencia en el mundo universitario, más allá de las exigencias estrictamente académicas.

UNIJES (Universidad–Jesuitas) elaboró en Septiembre de 2001 una DECLARACIÓN en la que describía de manera general la última razón de ser de las Universidades y Centros Superiores de la Compañía de Jesús¹. Con ella enlazan

¹ DECLARACIÓN DE LOS CENTROS DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS [Sept. 2001]

Los Centros Docentes Superiores Jesuíticos, desde la perspectiva de la relación de la fe con la cultura, tienen como Misión:

- *inculturar el Evangelio*: el Evangelio, formulado en una determinada situación cultural, necesitó dejarse impactar por las diferentes culturas a través del espacio y el tiempo; lo mismo sucede hoy, de tal manera que el cristianismo pueda hacerse experiencia viva, asumiendo los valores pertinentes de las culturas actuales,
- *evangelizar en la Cultura*: nos dirigimos a las personas de hoy, con actitud de respeto y búsqueda de “semillas de Evangelio” presentes en todas las culturas, y con deseo de participar en la génesis de una nueva sociedad aportando los valores, actitudes y preguntas que surgen de la experiencia cristiana de Dios,

de tal manera que a los miembros de esa sociedad les resulte parte de su propia cultura el pensar y

las presentes "Orientaciones" como una ulterior concreción de la misma en la circunstancia dicha.

actuar de una manera correspondiente a los valores cristianos, en búsqueda de un mundo más justo y digno para el hombre.

Se pretende crear estructuras de relación con la sociedad, que impliquen conocimiento, valoración y acción:

- con una conciencia interdisciplinar;
- que rompa la falsa seguridad cultural, sin caer en el escepticismo, yendo más allá de los análisis estrictamente profesionales de la realidad;
- abiertas a las distintas antropologías, saberes e inspiraciones que constituyen la cultura global actual;
- que, al mismo tiempo, se sitúen en una Europa secularizada, globalizada y rica, que exige prioridades propias desde la misión de relacionar la fe con la cultura y la justicia;
- en las que Dios puede manifestarse y hacerse presente la sabiduría cristiana;
- que perciben en los diversos contextos culturales y en las situaciones de injusticia una llamada al sentido crítico, a la creatividad y al compromiso.

a. *En la formación del alumno*

Nuestros Centros Superiores formarán personas:

- competentes profesionalmente,
- que comprendan los mecanismos de la sociedad y aprendan a responder a ellos,
- abiertas a la pregunta desde los valores sociales, humanos y éticos enraizados en una personalidad que vive lo profundo de su ser humano,
- a las que se brinda la posibilidad de acabar su desarrollo en una apertura explícita al cristianismo: a sus preguntas, planteamientos y vivencias,
- a las que particularmente se brindan posibilidades de formación en orden a una conciencia que vibra con la justicia, que responden al concepto de "ser para los demás".

b. *En la aportación del conocimiento*

La Universidad, en la que la comunidad universitaria es protagonista y agente esencial, destacará en una actividad académica que:

- busca el crecimiento y la libertad de las personas mediante la elaboración de saberes armónicamente situados e interrelacionados, más allá de una mera yuxtaposición o departamentalización exclusivista,
- afronta los distintos problemas y situaciones donde se juega hoy el futuro de la humanidad y la posibilidad de una vida digna y en paz para todos;
- en su investigación y docencia hace presente el compromiso solidario con los menos favorecidos, con una especial atención al Tercer Mundo y al continente europeo, desde el cual plantea su actuación, en el actual contexto de globalización.

c. *En la presencia en la sociedad*

Nuestras Instituciones Universitarias intentan, a través de lo anteriormente expuesto, ser polo de referencia social, hacerse presentes en la sociedad como centros de calidad en la producción de saberes y análisis de la realidad, capaces de un diálogo honesto y profundo con la compleja cultura actual.

El EEES exige la justificación de las especialidades que se pretende impartir, en función de parámetros prefijados: adecuación de la titulación al mercado económico-laboral, relevancia académico-científica, homologación con especialidades europeas afines, competitividad intra e internacional, conexión con otras titulaciones, etc. Esta justificación sigue siendo válida como expresión de la calidad y transparencia pretendidas por el proceso-Bolonia.

UNIJES presenta la justificación de sus titulaciones, además, en función de los objetivos básicos del Proyecto Apostólico de la Compañía de Jesús: [*“servicio a la fe”*–*“promoción de la justicia”* como política, *“evangelización de la cultura”* – *“diálogo intercultural e interreligioso”* – *“colaboración”*, como estrategias].

De este modo, la calidad de sus titulaciones integra criterios de calidad externa con requisitos internos derivados de sus documentos institucionales: criterios y requisitos que cada Centro deberá traducir a sus Planes Estratégicos.

En el proceso de esta conjunción, los Centros tienen recorrido ya un largo trecho del camino; los documentos elaborados y las medidas adoptadas en aplicación de sus Planes Estratégicos o como resultado de largos procesos de reflexión, mentalización y formación de los estamentos universitarios, no sólo siguen siendo válidos como cauces de aplicación del proceso Bolonia (incluso, desde exigencias i+m) sino que pueden servir de modelo operativo concreto de estas genéricas Orientaciones.

Así pues, el presente Documento-Marco servirá, en muchas ocasiones, de confirmación de una dirección académica correcta, en otros, de estímulo para realizar los ajustes convenientes, siempre, de guía de reflexión y de criterio de evaluación de las instituciones desde instancias I+M.

Las presentes “Orientaciones” se centran básicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (UNIJES es consciente de que existen otras dimensiones de la misión universitaria no desarrolladas en este Documento-Marco, que quedan abiertas a futuras reflexiones institucionales):

- En la PRIMERA PARTE se enumeran Objetivos últimos específicos [*“para-qué”*] de la educación de las Universidades y Centros universitarios de la Compañía de Jesús, según un paradigma clásico de su Pedagogía.
- En la SEGUNDA PARTE se apuntan Modos de realización [*“cómo”*], recogiendo indicaciones hechas por los “Grupos de Reflexión I+M”.

2. Parte Primera. Objetivos: “Para-Qué”. [Perfil ideal de la “persona completa”]

“La Universidad tiene sus propias finalidades que no pueden ser subordinadas a otros objetivos... Pero una Universidad de la Compañía persigue otros objetivos más allá de los objetivos obvios de la misma institución... Porque si bien la educación superior, como instrumento y como medio, tiene un valor intrínseco, cabe siempre preguntarse ‘para quién’ y ‘para qué’. La respuesta a estas preguntas estará siempre estrechamente ligada al bien común y al progreso de la sociedad humana”. [MC]

El objetivo de toda Educación es la formación de la persona.

Cada sistema pedagógico tiene su propio concepto de persona.

En la pedagogía jesuítica, el objetivo de la educación es la “*persona completa*”.

Un paradigma clásico, (actualizado recientemente por el P. Kolvenbach), considera en la “*persona completa*”, cuatro dimensiones:

1. Dimensión práctica [UTILITAS]
2. Dimensión cívico-social o ético-política [IUSTITIA]
3. Dimensión humana-personal [HUMANITAS]
4. Dimensión religiosa [FIDES]

El presente Documento-Marco utiliza este modelo como instrumento de análisis. En cada una de las cuatro dimensiones se subrayan aquellas características que configuran el específico perfil ideal de la “*persona completa*” según la pedagogía jesuítica y de acuerdo con el Proyecto Apostólico de la Compañía de Jesús y su espiritualidad propia.

Las características que integran las 4 dimensiones del Paradigma aludido no son competencias en sentido estricto, es decir, *conocimientos-habilidades-destrezas...* sino más bien *orientaciones-sensibilidades-actitudes-valores...*, que sirven de base a *opciones y comportamientos personales*, sobre todo, en el ejercicio de la propia profesión. Por esta razón no son evaluables en sentido académico estricto, pero constituyen *resultados* que se espera obtener del proceso formativo: las instituciones deberán ofrecer *estructuras formales y actividades específicas* que faciliten la consecución de tales resultados formativos; en este contexto, *evaluables son las instituciones*.

Pretensión de las presentes “Orientaciones” es encauzar el ensamblaje del paradigma cuatridimensional en el sistema–Bolonia y así contribuir al proceso de formulación y desarrollo de los nuevos diseños curriculares desde consideraciones I+M. La sintonía entre las Dimensiones del Paradigma y los “Mapas de Competencias” (Genéricas y Específicas) es una clave del proceso; otra clave será el diseño y aplicación de actividades de aprendizaje y evaluación coherentes con el modelo.

2.1. Dimensión Práctica [Utilitas]

“La educación jesuítica es eminentemente práctica y pretende proporcionar a los estudiantes los conocimientos y las destrezas necesarias para sobresalir en cualquier terreno que ellos escojan” (MC).

El sistema–EEES concreta la dimensión práctica en los Mapas de Competencias Específicas y en los repertorios de Competencias Genéricas de sus respectivos Libros Blancos.

La *competencia profesional* que de ahí se deriva, incluye no sólo “conocimiento” (saber) y “destreza–habilidad” (saber hacer) sino también “referencias de valor” (saber estar, saber ser) tales como creatividad y capacidad innovadora, pensamiento crítico y madurez personal, liderazgo y orientación al logro, visión holística de la realidad etc.

El paradigma jesuítico construye sobre este cuadro, al que añade un doble subrayado:

a) por un lado, cualifica la competencia profesional con categorías de excelencia, calidad académica, rigor..., y la motiva en razón de sus fines propios [que debe realizar universitariamente] y de acuerdo con exigencias derivadas de su espiritualidad [*magis*]:

“Si estamos convencidos de la importancia de nuestro trabajo y de su hondo significado para la comprensión del sentido del hombre, de la sociedad y de la historia y para su transformación de acuerdo con un cuadro de valores congruentes con su dignidad, pondremos todo el empeño en promover continuamente la excelencia de la Universidad. Una Universidad mediocre no podría, en modo alguno, conseguir las finalidades que le son propias. Sabemos cuáles son los parámetros de esa excelencia. Ante todo, un planteamiento global auténticamente universitario de la institución, donde la enseñanza venga continuamente actualizada por una investigación rica y comprometida. Unos planes de estudio que respondan verdaderamente al nivel de progreso de cada disciplina y que, en su conjunto, den una visión al día de la misma y respondan a necesidades reales

de la sociedad. Un profesorado suficiente, competente y dedicado, en condiciones de trabajar con ilusión y entrega en la Universidad... Un conjunto de recursos suficiente para sustentar todos estos aspectos y en todo caso, una aplicación racional y rigurosa de los mismos que prime, por encima de las demás, las finalidades esenciales de la Universidad" [UC]

b) por otro lado, previene contra la reducción de 'competencia' a 'habilidad-destreza' o a 'pura tecnología'. La visión reductivista de la competencia profesional amenaza con asfixiar las otras dimensiones del Paradigma y reducirlas "a puras abstracciones". En ese caso, todo el sistema corre el riesgo de quedar reducido, en la práctica, a un modelo unidimensional.

"La ideología que predomina hoy reduce el mundo humano a una jungla globalizada, cuya ley primordial es la supervivencia de los más preparados. Los estudiantes que comparten esta visión desean verse equipados a la última en lo profesional y en lo técnico para poder competir así en el mercado... En ese es el éxito que esperan muchos estudiantes (¡y padres!). Todas las universidades americanas, incluidas las nuestras, están sometidas a una presión tremenda para optar decididamente por un éxito así entendido" [StC].

"No es simple ficción pensar en una Universidad que tiene que rediseñar sus carreras y ofertar sus facultades de acuerdo a la demanda del mercado, y que acaba cediendo a las presiones de sus clientes, en un entorno cada vez más competitivo. No nos engañemos: cuántos de nuestros estudiantes acuden a nuestras Universidades simplemente en búsqueda de la excelencia que ofertamos, y de una capacitación que les permita conseguir un buen puesto de trabajo y mejorar sus ingresos..." [MC]

"La finalidad práctica de la Universidad, la Utilitas, a veces amenaza con anegar todo lo demás. Concentrarse exclusivamente en los elementos pragmáticos de la educación, solamente en el avance económico, simplemente en el progreso científico y tecnológico, meramente en intereses empresariales, puede fácilmente reducir el fin práctico de una Universidad a una estrecha perspectiva que convierte las otras tres metas de la vida universitaria en meras abstracciones. Más bien, una Universidad jesuítica será eminentemente práctica cuando siga insistiendo en una formación integral y en un enfoque holístico de la educación... Tiene Utilitas porque responde a la obvia necesidad de la sociedad humana de considerar el progreso técnico y todas las especialidades científicas, a la luz de las más profundas implicaciones humanas, éticas y sociales, de modo que la ciencia y la técnica sirvan a la humanidad y no lleven a su destrucción. La Universidad es la que tiene que llevar la delantera en la promoción de este enfoque holístico al servicio de la humanidad..." [GR]

Una lectura I+M de la "competencia profesional" pide:

- exigente formulación del mapa de competencias genéricas
- correcto ensamblaje en el mapa de competencias específicas

- integración adecuada de las cuatro dimensiones del Paradigma
- definición coherente de procesos de experiencia, aprendizaje y evaluación

2.2. Dimensión Cívico–Social y Ético–Política [Iustitia]

“La educación ignaciana debe formar a los estudiantes de tal manera que puedan asumir sus responsabilidades sociales y políticas, indispensables para el bienestar y desarrollo de su país, siendo sensibles al bien común y con espíritu de servicio”. [IQS]

El sistema–EEES afirma el “sentido ético” como una Competencia Genérica. No pocos diseños curriculares desarrollan Éticas Profesionales como parte integrante de las Competencias Específicas profesionales. Desarrollos sistemáticos de muchas materias introducen una fuerte componente ética en reflexiones tales como la responsabilidad social de las empresas y organizaciones, las exigencias medio-ambientales y otras...

[Si el “SENTIDO ÉTICO” puede ser considerado “Competencia” en sentido académico estricto, no es tema que se pueda tratar aquí. Los valores y actitudes a los que nos vamos a referir a continuación, entran en la categoría de sensibilidades, actitudes etc. antes mencionadas].

El paradigma jesuítico construye sobre este contenido ético–axiológico de la profesión y del profesional, por cuanto asume y afirma la dimensión cívico–social y ético–política del profesional y de la profesión. A la vez, enfatiza valores, actitudes y sensibilidades acordes con la espiritualidad ignaciana y con el proyecto apostólico de “promoción de la justicia”, en consonancia con una concepción cristiana de la persona, de la cultura y de la sociedad.

A modo de apunte ideal estos vendrían a ser los principales rasgos que subraya el Paradigma:

a) Cooperación: la capacidad y voluntad de *colaboración* y el sentido de trabajo en equipo son exigencias cada vez más ineludibles en el mundo altamente interrelacionado de la economía y la cultura; la espiritualidad ignaciana eleva esta actitud a objetivo de formación de “hombres y mujeres para los demás y con los demás”:

“A pesar de los fuertes impulsos individualistas en nosotros, una universidad jesuita debería conseguir transformar a sus estudiantes en mujeres y hombres para los demás, como el Padre Arrupe repitió con tanta frecuencia, pero también, y mucho más en nuestros días, en mujeres y hombres con los demás... Impulsados por los efectos positivos de

la globalización, el acento recae ahora, pesada y felizmente, en la preposición “con” –sobre un fructuoso partenariado–, no sólo desde el lado de la persona individual, sino también desde el lado de la misma universidad” [GR]

b) Liderazgo/Servicio: la actitud de servicio es pieza central de la espiritualidad ignaciana; la capacidad y voluntad de liderazgo ha sido constante objetivo de la formación jesuítica:

“Los centros de enseñanza de la Compañía pueden brindar oportunidades para hacer estudios sobre valores humanos, no sólo con sentido crítico sino también experimental, a la luz del Evangelio, con el fin de formar líderes–para–servir a los demás [...] Nosotros queremos graduados que estén dispuestos a ser líderes preocupados por la sociedad y el mundo, deseosos de acabar con el hambre, los enfrentamientos [...] En resumen, queremos que nuestros graduados sean líderes–para–servir. Este ha sido el objetivo de la educación jesuítica desde el siglo XVI y sigue siéndolo hoy” [GIII]

c) Solidaridad apoyada en una amplia capacidad de análisis y en un conocimiento profundo de los problemas socioculturales actuales y de sus causas a escala mundial:

“En este mundo globalizado emergente [...] la ‘persona completa’ se entiende de modo diferente a como se entendía en la contrarreforma, en la revolución industrial o en el siglo XX. Y la ‘persona completa’ del mañana no podrá ser ‘completa’ sin una conciencia instruida de la sociedad y de la cultura con la que contribuir generosamente en el mundo tal cual es. La ‘persona completa’ del mañana debe tener, por resumirlo, una solidaridad bien informada”. Por esta razón debemos elevar nuestro nivel educativo hasta ‘educar a la persona completa en la solidaridad para con el mundo real’” [StC]. “En palabras de Juan Pablo II, es necesario contribuir a la globalización de la solidaridad” [MC]

d) Compromiso social como disposición consciente y voluntaria para invertir el bagaje universitario, personal y técnico, en la construcción de estructuras sociales más humanas:

“El término “Iustitia” expresa el acento puesto en la necesidad de educar mujeres y hombres [...] para construir unas justas estructuras sociales, económicas y políticas que defiendan nuestra humanidad común” [GR]

e) “Opción preferencial por los pobres” como orientación de su compromiso y como criterio de sus decisiones futuras en el ejercicio de la profesión:

“Para evitar malos entendidos, nótese bien que la opción por los pobres no es una opción excluyente. A nosotros no se nos exige que eduquemos únicamente a los pobres, a los que carecen de medios. La opción abarca y exige mucho más porque exige de nosotros que eduquemos a todos: ricos, clase media y pobres, desde una perspectiva

de justicia [...] La preocupación por los problemas sociales nunca deberá quedar fuera; deberíamos exigir a todos nuestros alumnos que usen la opción por los pobres como un criterio, de forma que nunca tomen una decisión importante sin pensar antes lo que ella puede afectar a los que ocupan el último lugar en la sociedad. Esto afecta seriamente a los planes de estudio, al desarrollo del pensamiento crítico y los valores, a los estudios interdisciplinarios...” [Gtl]

“Los estudiantes, a lo largo de su formación, tienen que dejar entrar en sus vidas la realidad perturbadora de este mundo, de tal manera que aprendan a sentirlo, a pensarlo críticamente, a responder a sus sufrimientos y a comprometerse con él de forma constructiva. Tendrían que aprender a percibir, pensar, juzgar, elegir y actuar a favor de los derechos de los demás, especialmente de los menos aventajados y de los oprimidos” [StC]

f) Conciencia internacional y equipamiento suficiente para enfocar los problemas y sus soluciones con perspectiva de globalización:

“Vivimos en una época en que el pensamiento y la acción a nivel mundial configuran el futuro inmediato [...] ¿Ayudamos realmente a formar hombres–y–mujeres–para–los–demás en la comunidad del mundo del siglo XXI si no nos adaptamos a la cultura internacional en cambio? [...] Estas son muestras del típico empuje jesuítico para incorporar en vuestro proyecto educativo una proyección mundial, no como un hecho aislado, sino como parte muy característica de un College o Universidad de jesuitas” [Gtl]

“Nuestra interdependencia en este planeta se hace cada día más evidente con realidades de amplio espectro, desde la economía hasta la ecología. Para responder a este mundo, que se va quedando pequeño rápidamente, nosotros hemos puesto la mira en educar para una ciudadanía responsable en la ciudad del mundo”. [Gtl]

2.3. Dimensión Humanista [Humanitas]

“La formación universitaria debe contribuir a un crecimiento integral –cuerpo y espíritu, intelectualidad y afectividad– de la persona humana, que es el ornato, el esplendor y la perfección de la naturaleza racional y de la naturaleza humana” [IQS]

El sistema–EEES sitúa la persona en el centro del proceso de producción. Las diversas Titulaciones refieren sus cuadros de Competencias Específicas a un amplio repertorio de cualidades humanas, enumeradas en los respectivos Mapas de Competencias Genéricas. Estas cualidades personales constituyen el *equipamiento interior* y la *calidad personal* que el sistema requiere para el desarrollo eficiente y eficaz de una profesión determinada (Hacer).

El paradigma jesuítico, partiendo de la espiritualidad y la pedagogía ignacianas, ha cultivado, desde sus comienzos, un Humanismo cristiano que resalta el sentido

y valor de la “*persona completa*” y condiciona decisivamente los procesos de enseñanza–aprendizaje.

“Desde sus orígenes en el siglo XVI nuestra educación se ha dirigido al desarrollo y transmisión de un auténtico humanismo cristiano. Este humanismo tiene dos raíces: la experiencia espiritual específica de Ignacio de Loyola, y los desafíos culturales, sociales, religiosos del Renacimiento y la Reforma de Europa [...] Esta espiritualidad capacitó a los primeros jesuitas para apropiarse el humanismo del Renacimiento y para fundar una red de centros educativos que representaban una renovación y respondían a las necesidades urgentes de su tiempo. La Fe y el fomento de la «humanitas» trabajaban mano a mano”. (VC)

El Humanismo es concebido por la pedagogía jesuítica como la afirmación y celebración optimista del ser humano y de sus potencialidades para *descubrir la verdad y hacer el bien* (sin desconocer la constitutiva fragilidad de lo humano); se centra, por tanto, en la persona humana no sólo (ni tanto) desde una perspectiva funcional–práctica (sus necesarios mecanismos para el ejercicio eficiente de una profesión) sino también y sobre todo, desde puntos de vista axiológicos [Ser – Valer: la persona como valor y fin en y por sí misma].

“La educación jesuítica enaltece las enormes potencialidades y los logros del intelecto humano y afirma su confianza en la razón, no como opuesta a la fe sino como su complemento necesario” [MC]. “Celebra el conjunto total del poder y logros intelectuales humanos, al afirmar con confianza la razón” [GR]

Los acentos de afirmación–celebración y por tanto, los sesgos del Humanismo han variado históricamente: la valoración de la persona como el punto focal de la enseñanza–aprendizaje no ha variado.

a) Primero, el Humanismo “clásico”:

[El siglo XVI] “creía que la educación jesuítica aspiraba, y aspira, a la formación de personas más plenamente humanas, y que este credo y tradición humanísticos deberían producir un impacto en todos los aspectos y en todas las materias de la empresa educativa jesuítica [...] La mejor manera de alcanzar este objetivo en el siglo XVI, era por medio del amplio potencial humanizador de las Humanidades” [GR]

b) Luego, el Humanismo “científico–tecnológico”: complemento del “clásico”, aspiración y necesidad de los siglos de desarrollo científico y técnico:

“En la cultura actual, los avances tecnológicos y sus enormes posibilidades dan “ornato, esplendor y perfección a la naturaleza racional del ser humano” [...] Hoy, cuando el escolar dedicado a resolver problemas intelectuales especulativos mediante el estudio

y la investigación encuentra en el mismo campus al profesional competente que ha dominado todos los tecnicismos de su propia especialidad, incluida la jerga técnica, ambos deberían dar gracias a su alma mater por el ornato, esplendor y perfección de su naturaleza racional” [GR]

c) Pronto un “Humanismo personalista”: desde un principio, se acentuó la libertad y la dignidad como el centro definitorio de la persona humana; este acento se alió con la sensibilidad de siglos posteriores, dando así lugar a una corriente en la que el “ornato, esplendor y perfección” de la naturaleza humana se fundamenta en el cultivo y promoción de la dignidad, la libertad, los derechos humanos... [propios y ajenos, como sello de dignidad propia y como tarea a realizar en la sociedad]

“En el centro de la espiritualidad ignaciana se sitúa la libertad y el concepto de la dignidad (a la vez como ‘ornato y esplendor’ de la persona y como tarea a realizar en la sociedad) [...] Esta tradición humanística no se limita a la mens sana in corpore sano...; desde sus comienzos, la educación jesuítica ha consistido en una lucha por la dignidad humana y por los derechos humanos, ilustrada libertad de conciencia y responsable libertad de expresión, respetuoso diálogo y paciente promoción de la justicia”. [GR]

d) Actualmente, el “Humanismo social”

Desde el Concilio Vaticano II venimos experimentando un nuevo y profundo desafío que exige una nueva forma de humanismo cristiano, con especial énfasis en lo social. [...] Una sensibilidad dirigida hacia la miseria y explotación de los hombres no es simplemente una doctrina política o un sistema económico. Es un humanismo, una sensibilidad humana que debe lograrse de nuevo dentro de las demandas de nuestro tiempo y como resultado de una educación cuyo ideal está influido por los grandes mandamientos: amar a Dios y al prójimo. [...] En otras palabras, el humanismo cristiano de finales del siglo XX incluye necesariamente el humanismo social. Como tal, participa en gran parte de los ideales de otras creencias, al pretender que el amor de Dios se manifieste eficazmente y que se edifique un reino de Dios justo y pacífico en la tierra. Así como los primeros jesuitas contribuyeron al humanismo del siglo XVI, de forma peculiar a través de sus innovaciones educativas, así nosotros estamos llamados hoy a una tarea semejante. Esto requiere creatividad en todos los campos del pensamiento, educación y espiritualidad. Será el resultado de una pedagogía ignaciana que sirva a la fe, a través de una autorreflexión sobre el sentido pleno del mensaje cristiano y de sus exigencias en nuestro tiempo. El servicio a la Fe y la promoción de la Justicia, que ella lleva consigo, es el fundamento del humanismo cristiano contemporáneo. Y está en el núcleo de la tarea educativa católica y de la Compañía en nuestros días [VC]

En resumen: esta tercera dimensión, en cuanto afirmación de *humanismo*, pone en un primer plano de la tarea universitaria la centralidad de la persona humana como valor en sí misma, más allá de exigencias técnico-funcionales del mercado y de la profesión. El *humanismo cristiano* destaca particularmente un cuadro de

valores derivado de la concepción cristiana de la persona, pasada por el filtro de la espiritualidad ignaciana.

2.4. Dimensión Religiosa [Fides]

“Esta educación quiere ayudar a formar creyentes, cristianos...” [IQS]. Coloca todo lo que hace en el contexto de una comprensión cristiana de la persona humana como criatura de Dios cuyo último fin trasciende lo humano” [GR]

En el sistema EEES no se contempla la dimensión trascendente del ser humano como tarea universitaria.

Sin embargo, la Universidad, como Universidad, no puede menos de formularse interrogantes que exigen una honesta reflexión universitaria; tales son: el tema de los Valores, el concepto del ser humano y el sentido de la vida, las realidades-límite de la sociedad y su repercusión sobre las personas, la investigación radical en las ciencias. Al llevar al límite estos problemas, se abre un camino de posibles encuentros de la persona y de la Universidad con ámbitos de trascendencia.

El paradigma jesuítico coloca en un plano central el horizonte de la cuarta dimensión interpretada en clave cristiana. Por tanto, una Universidad jesuítica:

a) No sólo trasmite perspectivas y valores sociales y humanos (implícitamente cristianos), sino que confronta explícitamente su actividad docente e investigadora con el mensaje cristiano como *principio animador e inspirador*.

“La acción social que emprenden los estudiantes y el trabajo relevante desde el punto de vista social que los profesores realizan, son vitalmente importantes y necesarios, pero no dan cuenta cabal del carácter de una universidad de la Compañía, ni agotan su compromiso con la fe y la justicia, ni cumplen del todo con sus responsabilidades para con la sociedad [StC]

“Nuestra Universidad no es una Universidad sin más; pretende ser una Universidad que hace institucionalmente presente en ella el mensaje cristiano, como principio animador e inspirador de toda su actividad” [UC]

b) Se siente ‘enviada’ a hacer transparente la concepción cristiana de la cultura y de la sociedad en *diálogo amplio y abierto* con otras ideologías:

“La rigurosa actividad intelectual que presupone, brilla más allá de la mera presencia de una capilla universitaria, un departamento de ciencias religiosas, o incluso una Facultad de Teología. La Universidad en cuanto Universidad debería proponer y defender la fe

crisiana, como una defensa de la religión [...] En el caso de una Universidad jesuita que busca ser fiel a su nombre, este objetivo último de las actividades de una Universidad debería estar explícitamente presente en todas sus opciones y elecciones, en todos sus proyectos y planes. [GR]

“Este aspecto fundamental aparece seductor... [pero] cargado de dificultades, por el esfuerzo que es preciso desplegar para, por una parte, atenerse con plena honestidad al rigor metodológico de cada una de las disciplinas que tratan de conocer y comprender la realidad, y, por otra, introducir en ese trabajo, con no menor honestidad, sin violentarlo ni deformarlo, las perspectivas éticas y teológicas, encerradas en la misma realidad y susceptibles de ser descubiertas, a la luz que aporta la fe cristiana [...] Toda esta actividad de la Universidad Católica se desarrollará en un diálogo amplio y abierto, cuyo interlocutor privilegiado será el mundo académico, cultural y científico de la región en que ella trabaja, con todo lo que es y significa la cultura actual de cada momento y con las ciencias modernas, naturales y humanas. [UC]

c) En actitud de servicio leal a la Iglesia evangelizadora y educadora:

“Mediante la enseñanza y la investigación la Universidad Católica da una indispensable contribución a la Iglesia [...] Gracias a los resultados de las investigaciones científicas que pone a disposición, la Universidad Católica podrá ayudar a la Iglesia a dar respuesta a los problemas y exigencias de cada época” [ExC]

“Si nuestras Universidades jesuíticas quieren seguir siendo fieles a su tradición, han de servir a la Iglesia en su misión de evangelizar el mundo. Esto implica una estrecha colaboración con la Iglesia jerárquica, aun cuando tal colaboración parezca entorpecer las cosas” [FR].

“En todo esfuerzo para formar al hombre y a la mujer para los demás, si nuestros Colleges y Universidades son fieles a su misión, servirán a la Iglesia en su misión de evangelizar al mundo. Esto lleva consigo una estrecha colaboración con la Iglesia jerárquica, incluso cuando esta colaboración parece podría crear dificultades [...] Ha de existir una estrecha relación con la Iglesia como educadora” [GII]

d) Crea espacios y ofrece oportunidades para un encuentro personal con el Jesús del Evangelio:

“Porque, cuando todo está dicho y hecho, la piedra angular de la educación jesuita no es, al fin y al cabo, un manual o unos estatutos, sino una Persona, una Persona que enseñó, con su palabra y con su estilo de vida, la visión y los valores de Dios, en orden a edificar y salvar a la humanidad en todas las cosas. En este sentido, las Universidades jesuitas siguen siendo entornos institucionales cruciales en la sociedad humana” [GR]

En los orígenes de la Compañía, esta cuarta dimensión era considerada como la culminación natural de la educación. La situación de los Centros ha cambiado radicalmente en nuestros días:

- Es creciente el número de Profesores y Alumnos que no creen o “creen de otra manera”.
- Para algunos, resulta cuestionable y cuestionada su compatibilidad con el carácter “universitario” de la enseñanza–aprendizaje; lo “religioso” se remite al ámbito personal y a la ejemplaridad testimonial pública de alumnos y Profesores.
- No parece ponerse en tela de juicio el carácter abiertamente “confesado” de los Centros, ni su simbología externa, ni la existencia de un departamento de Pastoral o Teología ni la oferta organizada de servicios motivados de vivencia personal religiosa opcional.
- Especialmente extraña resulta, (sobre todo, en los Centros no ‘eclesiásticos’), la referencia explícita Institución–Iglesia.

La ignaciana “acomodación a tiempos, personas y lugares”, juntamente con la lealtad a la Identidad y Misión de las Instituciones habrá de dictar los modos de hacer realidad una dimensión tan esencial a la formación jesuítica, incluida la universitaria.

3. Parte Segunda. Organización: “Cómo” [Orientaciones]

“¿Cómo encarna efectivamente la Universidad las cuatro características [dimensiones]? ¿Qué programas y políticas pone en práctica para mantener, promover y ampliar el compromiso con su carácter católico y jesuítico? ¿De qué recursos necesita disponer para cumplir esta misión? ¿Qué obstáculos tiene que remover para liberar las energías requeridas para hacer a la universidad capaz de llegar a ser más y más aquello que proclama ser?” [G–R]

Observaciones

Las siguientes “Orientaciones” son un compendio sistematizado de las reflexiones hechas por los Grupos “i+m” en sus reuniones del curso 2006–2007.

Teniendo en cuenta la diversidad de los Centros–UNIJES, no es posible formular normas directamente aplicables a las Instituciones. El presente Documento–Marco, definida la filosofía común en su Primera Parte–vinculante para todos los Centros–, se limita a formular una serie de Orientaciones generales: son los Rectores/Directores los responsables de hacer las debidas concreciones dentro de la orientación unitaria.

Las Orientaciones formuladas son necesariamente heterogéneas: unas se refieren a contenidos de los Planes de Estudio desde la perspectiva i+m, otras a procesos de enseñanza–aprendizaje y evaluación, otras a estructuras de organización de más largo alcance. Así, pues, parte de las Orientaciones son de aplicación a corto plazo, parte se refieren a factores estructurales de medio–largo plazo, propios más bien de Planes Estratégicos. De igual modo, los destinatarios del documento varían según los temas.

Los Grupos i+m esbozaron un amplio proyecto, necesario, a su parecer, para impulsar el rearme integral “i+m” con ocasión de la oportunidad–Bolonia. Como es obvio, ellos se concentraron en el análisis de los aspectos que se refieren al corto plazo.

3.1. Plan de estudios e identidad

3.1.1. Materias–contenidos [Dimensiones 1–3]

[Nos referimos a aquellas *materias* que, por su mismo *contenido*, vehiculan la problemática directa o indirectamente *axiológica*, como son: Ética, Pensamiento social, Antropología, Historia del Hecho Religioso (en diversas fórmulas) etc.]

- a. Los Planes de Estudio deberán asegurar a estas materias una presencia:
 - significativa avalada con créditos
 - en todos o en la mayoría de los cursos,
 - progresiva en contenidos y dinámica pedagógica.
- b. En la organización de estas materias, tienen que jugar un papel importante las facultades de teología (donde las haya), las aulas de ética (o similares) y/o los institutos especializados.

Se debe establecer un Plan Formal de desarrollo de estas materias en el que estén debidamente determinados indicadores, metas, acciones, recursos y responsabilidades. En esta área, más que en ninguna otra, es indispensable un tratamiento interdisciplinar o interdepartamental, en cuyo caso, el protagonismo de los departamentos es clave.

- c. El intercambio de información enriquecerá al conjunto–UNIJES, al tiempo que facilitará un modo indirecto de hétero–evaluación.

3.1.2. Materias–contenidos [Dimensión 4]

La “dimensión religiosa” de un Centro universitario ofrece diversos planos o niveles de formación y expresión.

¿Qué nivel o niveles no pueden faltar en la oferta “religiosa” formativa de una Institución jesuítica? Parece claro que aquel o aquellos sin cuya presencia no es posible la “formación integral” del alumno.

De menor a mayor necesidad, se propone una escala de aproximaciones a la dimensión religiosa.

a. Pregunta por la “dimensión de sentido”

Embrionariamente “religiosa”, la pregunta tiene una respuesta ética, no necesariamente “religiosa”.

El planteamiento de la “dimensión de sentido” –sus raíces, sus proyecciones últimas, sus consecuencias prácticas– no es negociable en un Centro universitario jesuítico porque, sin un planteamiento universitario de la misma, no se ofrecería una formación “integral” al alumno.

Las vías de acceso a este planteamiento son múltiples: la antropología, la axiología, la Ética, las Ciencias en su confrontación con la Fe, la transversalidad e interdisciplinariedad en el tratamiento de los radicales problemas humanos y sociales etc.

b. Confrontación con el “hecho religioso–cristiano”.

Es indispensable en un Centro “jesuítico” la posibilidad de una confrontación universitaria con la “opción cristiana de vida”, en honesto diálogo intercultural con otras opciones –religiosas o ateas.

El “hecho religioso”, el “hecho cristiano” y la “opción cristiana de vida” presentan a su vez niveles diversos de tratamiento universitario: Jesucristo, Iglesia, Espiritualidad –con referencia especial a la espiritualidad ignaciana.

El intercambio de las “mejores prácticas” entre los Centros–UNIJES se presenta como un mecanismo apto para encauzar y evaluar experiencias.

c. Formación religiosa personal

Los Centros tendrán formalmente organizado un servicio de consejo y acompañamiento personal para los que lo deseen.

Tendrán asimismo un servicio organizado de promoción de actividades que faciliten compromisos personales.

Los Centros deben manifestar –y celebrar en los tiempos y con los ritmos que sea posible– lo que constituye la fuente de su inspiración y sus raíces cristianas.

3.1.3. Orientación académica

- a. Más allá de las “materias–contenido”, los Planes de Estudio contienen asignaturas con especial carga axiológica: potenciar sinergias entre unas y otras es exigencia de la misión y de sus responsables.

“La Universidad necesita reforzar su preocupación por los problemas éticos y por los aspectos éticos de todos los problemas de que se ocupa; lo que, aunque lo incluye, significa algo más que yuxtaponer a los programas una disciplina de la correspondiente deontología. Significa descubrir e iluminar la relación que los diversos conocimientos teóricos y prácticos tienen con la persona humana, y, consiguientemente, modifica profundamente la visión global y la orientación de cada disciplina. Valga como ejemplo [...] la economía, que tiene su propio método y sus principios, si se la enseña y se la aprende desde la perspectiva de la promoción de la justicia, se negará a dejarse encerrar en una concepción de Economía que trata exclusivamente de “cosas”, y caerá en la cuenta de que debe considerar también las relaciones interpersonales. En esa perspectiva, la Economía verá los bienes materiales como instrumentos al servicio del hombre. ... De la misma manera, todas las demás ciencias y tecnologías, cuando se las enseña y se las estudia desde la perspectiva de la promoción de la justicia, serán profundamente conscientes de que toda investigación debe promover, en último término, la dignidad de la persona humana” [UC].

- b. Más allá de las “materias–contenido” y del “potencial axiológico” de otras materias, está la “ideología” que brota del Plan de estudios en su conjunto: la coherencia de los “mensajes” emitidos desde las materias de dimensión 1 y los propios de las de dimensión 2–4, es delicado y sutil cometido de la misión y sus responsables.

Este “sutil cometido” tiene claras resonancias estratégicas, además de una dimensión académica:

Como quehacer académico, está exigiendo un tratamiento interdisciplinar y por tanto, una presencia destacada de los Departamentos y órganos especializados: Aula de Ética, Facultad de Teología, Institutos...

Como problema estratégico, los órganos de gobierno y/o dirección deben convertirlo en un proyecto evaluable, dotado de sus indicadores, objetivos, metas, acciones, recursos, responsabilidades, que permitan realizar su difícil y delicado seguimiento.

3.1.4. Actividades académicas

- a. Por un lado, las “Prácticas externas” en empresas y el “Trabajo fin de carrera”, integrados en el currículum, referidos principalmente a las dimensiones 1–3 de las distintas especialidades.
- b. Por otro, las “Prácticas extracurriculares”, ofertadas por el Centro a la libre elección de los Alumnos como expresión, en más de una ocasión, de motivaciones y opciones personales estrechamente vinculadas a la dimensión: se trata de actividades de gran potencial de comprensión holística de la realidad y de maduración humana y de compromiso personal.
- c. Asimiladas a ellas estarían las “Experiencias de Identidad”

Los documentos pedagógicos jesuíticos acentúan la necesidad de la “experiencia” para ayudar al currículum académico a construir la “persona completa”

Necesidad para el Alumnado:

“Los estudiantes a lo largo de su formación, tienen que dejar entrar en sus vidas la realidad perturbadora de este mundo, de tal manera que aprendan a sentirlo, a pensarlo críticamente, a responder a sus sufrimientos y a comprometerse con él de forma constructiva [...]. Nuestras universidades se glorían también de una espléndida variedad de programas de actividades complementarias en las que el estudiante presta un servicio, de programas de extensión y de inserción, de contactos más allá del campus y de cursos prácticos. Todo esto no debería ser sólo algo opcional o periférico, sino quedar incluido en el núcleo mismo del programa de estudios de toda universidad de la Compañía [...] Las actividades en las cuales se comprometen en el presente, por muy buenos que sean sus efectos, serán siempre actividades para su formación. Esto no convierte a una universidad en un campo de entrenamiento para activistas sociales” [StC]

Necesidad para el Profesorado:

“Para asegurar que las necesidades reales de los pobres encuentran su sitio en la investigación, los profesores precisan de una colaboración orgánica con aquellos que, en la Iglesia y en la sociedad, trabajan entre los pobres y en favor de ellos, buscando activamente la justicia. Deberían implicarse con ellos en todos los aspectos: presencia entre los pobres, diseño de la investigación, recogida de datos, profundización en los problemas, planificación y acción, ejecución de la evaluación y reflexión teológica. [...]. Del mismo modo que los estudiantes tienen necesidad del pobre para aprender, los profesores necesitan compartir con el apostolado social para investigar, enseñar y formar. Tales lazos no convierten a las universidades de la Compañía en sucursales de los ministerios sociales o en instancias de cambio social, como cierta retórica del pasado llevó a algunos a temer. Son, más bien, como una garantía verificable de la opción del profesorado y una ayuda real para, como se dice coloquialmente, “jestar siempre en la brecha!”. [StC]

Si bien para el Profesor y el Alumno, tales experiencias sólo pueden ser opcionales, no así para la Institución: la oferta organizada de estas experiencias es un distintivo de la Universidad jesuítica en la línea de su Identidad y Misión.

La organización, el acompañamiento y la “inclusión en el currículo” en la forma y modo que lo permita el complejo organismo de la Universidad, es un reto a la creatividad de los Centros.

3.2. Pedagogía para la identidad²

Estructuras pedagógicas de Identidad

Por encima de los contenidos del Plan de Estudios y de las actividades curriculares y/o extracurriculares, está el Sistema Pedagógico.

Los documentos internos enfatizan el poder formativo de:

- a. La Interdisciplinariedad como método de convergencia de la pluralidad de especialidades en la unidad de sentido de las mismas (repercusión sobre la persona y la sociedad).

² Aun cuando en la presentación (pg.3) se afirmaba que “las presentes “Orientaciones” se centran básicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, en los números siguientes sugerimos otros ámbitos que apenas han sido desarrollados aquí y que deberían ser abordados con mayor extensión en futuras reflexiones institucionales

- b. La flexibilidad de los sistemas organizativos [Superación del rígido esquema de asignaturas: espacios de interconexión, espacios de encuentro para Prácticas, para procesos de reflexión acompañada; foros de reflexión interdisciplinar; debates...]
- c. El trabajo en equipos de Profesores.
- d. La tutoría como acompañamiento y atención personal

3.3. Organización institucional para la identidad

3.3.1. Contexto institucional

La fase de diseño curricular–EEES (con la consiguiente reestructuración académica) precisa de una actualizada *conciencia y dinámica de misión* en toda la Institución.

Los Órganos competentes deberán impulsar:

- a. la difusión programada de las Declaraciones Institucionales y otros Documentos pertinentes de Misión.
- b. la traducción de los Objetivos I+M a Planes y Diseños curriculares.
- c. la dinamización y acompañamiento eficaz de los Cuadros Intermedios de cuya actuación depende en gran parte el resultado del proyecto: Decanos, Jefes de Estudio, Jefes de Departamento y aquellos Profesores que por su rango o autoridad personal influyen en los complejos procesos académicos que se desarrollan en esta fase.

3.3.2. Profesorado

El proceso Bolonia es ya de por sí un reto para el Profesorado.

El proceso Bolonia con las exigencias de Identidad y Misión de la Compañía es un reto no sólo para el Profesorado sino para toda la Institución.

De ahí, la necesidad de una exigente Política de Recursos Humanos

- Política de selección, no únicamente por procesos competitivos.
¿Distinción por círculos y niveles de Identificación con la Misión?
- Política de Formación Permanente
También desde la perspectiva de la Identidad y Misión

3.3.3. Evaluación de Identidad

El sistema Bolonia nace con la obligatoriedad de la evaluación periódica externa

Los Centros deberían ampliar la evaluación a los aspectos propios de la Identidad y Misión.

Autoevaluación periódica, por supuesto

¿También hetero-evaluación? Sería un procedimiento más pleno. ¿Podría ser éste un servicio de UNIJS a los Centros?

SIGLAS

Gtl	Georgetown I "CARACTERÍSTICAS DE NUESTRA EDUCACIÓN". A LA ASAMBLEA DE ENSEÑANZA SUPERIOR DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS, GEORGETOWN, JUNIO 1989
GtII	Georgetown II "EN EL SEGUNDO CENTENARIO DE LA ENSEÑANZA JESUÍTICA EN LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA. GEORGETOWN". Junio 1989
UC	Universidad COMILLAS "EN EL PRIMER CENTENARIO DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS". Madrid 1 Octubre 1991
VC	Villa Cavalletti (Roma) "LA PEDAGOGÍA IGNACIANA HOY". Abril 1993
SrC	Santa Clara (California) "EL SERVICIO DE LA FE Y LA PROMOCIÓN DE LA JUSTICIA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS EN ESTADOS UNIDOS" Universidad de Sta. Clara - California, octubre 2000

MC	Monte Cucco "LA UNIVERSIDAD DE LA COMPAÑÍA A LA LUZ DEL CARISMA IGNACIANO". Monte Cucco-Roma (2001)
IQS	Instituto Químico de Sarriá – Barcelona "EVOLUCIÓN DEL ENCUENTRO ENTRE CIENCIA Y FE". Clausura de los actos del Centenario, julio 2006
GR	Georgetown-Roma "AL CONSEJO DIRECTIVO DE LA UNIVERSIDAD DE GEORGETOWN. Pontificia Universidad Gregoriana. Roma, mayo 2007

BIBLIOGRAFÍA

RECENSIÓN

KOLVENBACH, PETER-HANS (2008), *Discursos universitarios*, Madrid, Ed. UNIJES-Provincia de España de la Compañía de Jesús, 289 pp.

A quien haya leído con algún interés al menos alguno de los artículos que anteceden, este libro le va a interesar. Se trata de una recopilación de 17 discursos de Peter-Hans Kolvenbach, el que fuera Superior General de la Compañía de Jesús hasta enero de 2008 cuando, en la Congregación General 35 reunida en Roma, presentó su renuncia, procediéndose entonces a la elección de su sucesor, el P. Adolfo Nicolás.

Esta publicación constituye, de alguna manera, un homenaje al perfil universitario de Kolvenbach, actualmente retirado en el Líbano, precisamente en la Universidad Saint-Joseph de Beirut.

La edición, selección e introducción de la obra han estado a cargo de Melecio Agúndez, autor del artículo que abre este número especial y que deja bien claro por qué el pensamiento de Kolvenbach acerca de la misión de las universidades jesuitas resulta de tanto interés en la actualidad.

Los textos seleccionados, que se presentan por orden cronológico, son los siguientes:

1. FRASCATI 1985 = *La Universidad jesuítica hoy: sobre el ministerio de la enseñanza*. A los rectores y presidentes de universidades y centros de educación superior de la Compañía de Jesús, Frascati, Italia, (05.11.1985)
2. DEUSTO 1987 = *En el centenario de la Universidad de Deusto*, Bilbao, (05.06.1987)
3. GEORGETOWN 1989a = *Características de nuestra Educación. A la Asamblea de la Enseñanza Superior de la Compañía de Jesús en Estados Unidos*, Universidad de Georgetown, Washington, (07.06.1989)
4. GEORGETOWN 1989b = *En el segundo centenario de la enseñanza jesuítica en Estados Unidos. A la Asamblea de la Enseñanza Superior de la Compañía de Jesús en Estados Unidos*, Universidad de Georgetown, Washington, (08.06.1989).

-
5. MÉXICO 1990 = *Aun nuevo modelo de Universidad. A la Universidad Iberoamericana, México, (23.08.1990).*
 6. COMILLAS 1991 = *En el primer centenario de la Universidad Pontificia Comillas, Madrid, (01.10.1991).*
 7. UNISINOS 1992 = *Universidad católica y evangelización de la cultura. Conferencia en la Universidad de UNISINOS, Sao Leopoldo, Brasil, (08.12.1992).*
 8. ROMA-VILLA CAVALLETTI (1993) = *A los participantes del grupo de trabajo sobre "La Pedagogía Ignaciana: Un planteamiento práctico", Roma, (29.04.1993).*
 9. ETEA 1994 = *Presente y futuro de IN-SA-ETEA, Córdoba, (22.02.1994).*
 10. BEIRUT 2000 = *Alocución en la Universidad de Saint-Joseph, (19.03.2000).*
 11. SANTA CLARA 2000 = *El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la educación universitaria de la Compañía de Jesús de Estados Unidos, Universidad de Santa Clara, California, (06.10.2000)*
 12. MONTE CUCCO 2001 = *La Universidad de la Compañía de Jesús a la luz del Carisma ignaciano, Reunión Internacional de la Educación Superior de la Compañía de Jesús, Monte Cucco, Roma, (27.05.2001).*
 13. CREIGHTON 2004 = *Colaboración con los laicos en la misión. 125º aniversario de colaboración en Omaha, Discurso en la Universidad de Creighton, (06.10.2004).*
 14. SANTIAGO DE CHILE 2006 = *Lectio inauguralis - Universidad Alberto Hurtado, (01.05.2006).*
 15. BARCELONA 2006 = *Evolución del encuentro entre ciencia y fe. En los cien años del Instituto Químico de Sarriá. Clausura de los actos del Centenario, (14.07.06).*
 16. NAMUR 2006 = *A las Facultades Universitarias de Notre Dame de la Paix. 175 aniversario de su fundación, (15.09.06).*
 17. ROMA 2007 = *Al Consejo Directivo de la Universidad de Georgetown, Pontificia Universidad Gregoriana de Roma, (10.05.07).*
- No nos extendemos en la exposición de las claves del pensamiento del Kolvenbach sobre el sentido de la misión universitaria jesuita porque los artículos que preceden tratan el tema con amplitud y profundidad. Solamente nos sumamos, al deseo formulado por el propio Kolvenbach en la presentación del libro, que
- mis modestos discursos pudieran contribuir a una más estrecha y motivada colaboración jesuitas-laicos en la común tarea apostólica, con espíritu de 'compañerismo creativo', que es el lema, querencia y compromiso de la actual Compañía de Jesús.*
- En un Apéndice final se incluye un extracto de un documento elaborado por la Congregación General 32 de los jesuitas (1975), cuando todavía era General el P. Pedro Arrupe; se trata de un documento que define la misión de la Compañía

hoy como “el servicio de la fe del que la promoción de la justicia es una exigencia absoluta”.

Cada discurso va precedido de una muy útil guía para la lectura; en ella se anotan circunstancias y contextos en que los discursos fueron pronunciados y se subrayan los temas sobresalientes en cada caso.

Un excelente estudio preliminar del propio Melecio Agúndez sirve para sintetizar las constantes del pensamiento universitario de

Kolvenbach; de alguna manera han quedado recogidas también en el artículo del mismo autor que abre el presente número de la *Revista de Fomento Social*. El libro termina con un útil índice analítico.

Las personas interesadas pueden solicitar este volumen a la siguiente dirección: Provincia de España de la Compañía de Jesús, Av. Moncloa, 6 – 28003 MADRID. Tel. 91–5344810. <proespa@jesuitas.es>

José J. Romero SJ

ÍNDICE GENERAL VOLUMEN 63 (2008)

ÍNDICE DE AUTORES

– AGÚNDEZ, MELECIO SJ: <i>Contexto y contenido del presente número</i>	599
– AGÚNDEZ, MELECIO SJ: <i>El paradigma universitario Ledesma-Kolvenbach</i>	603
– AMADOR HIDALGO, LUIS: <i>La implantación de la Agenda 21 Local en las diferentes Comunidades Autónomas. Orígenes, evolución y valoración global del proceso</i>	233
– CAMACHO LARAÑA, I. SJ: <i>Crónica de la XX reunión del Grupo Fomento Social</i>	135
– DÍAZ-SALAZAR MARTÍN, RAFAEL: <i>La laicidad después de Sarkozy</i>	87
– ETXEBERRIA MAULEÓN, XABIER: <i>FIDES – I: cultivar la dimensión trascendente</i> ...	691
– EDITORIAL <i>La Constitución Europea renace de sus cenizas: el Tratado de Lisboa</i>	11
– EDITORIAL: <i>El malestar de la política</i>	193
– EDITORIAL: <i>El hambre, ¿tsunami silencioso?</i>	383
– EDITORIAL: <i>Nota introductoria</i>	597
– FLORENZA GIMÉNEZ, ALBERT: <i>HUMANITAS: la persona en el centro del proceso de formación</i>	671
– FONT I VIDAL, ÁNGEL Y MOSLARES GARCÍA, CARLOS: <i>Definición de un modelo evolutivo para las entidades de financiación inclusiva</i>	481
– FRUET CARDOZO, JUAN VICENTE: <i>El desarrollo económico de Paraguay: fracaso de su modelo de financiación</i>	105
– GONZÁLEZ FABRE, RAÚL SJ: <i>La formación moral en las asignaturas universitarias de ciencias humanas y sociales</i>	63
– HORTAL ALONSO, AUGUSTO SJ: <i>UTILITAS: la dimensión práctica de la formación universitaria</i>	633
– MARGENAT PERALTA, JOSÉ M ^o SJ: <i>IUSTITIA: educar para una ciudadanía responsable</i>	651
– MÀRIA, JOSEP F. SJ: <i>La globalización y los Estados del bienestar en Europa</i>	207

– MIRALLES MASSANÉS, JOSEP SJ: – FIDES – II: <i>creyentes y no creyentes compartiendo una misma misión</i>	715
– MONCLÚS GONZÁLEZ, J.: <i>Marcos metodológicos para políticas y trabajos de seguridad vial</i>	509
– MORALES GUTIÉRREZ, ALFONSO CARLOS: <i>In Memoriam: Dionisio Aranzadi SJ</i> ..	321
– MORALES GUTIÉRREZ, ALFONSO CARLOS: <i>Innovación social: una realidad emergente en los procesos de desarrollo</i>	411
– MOYANO ESTRADA, EDUARDO: <i>Integrando la agricultura y el medio ambiente en España. Sobre el nuevo Ministerio de Medio Ambiente y de Medio Rural y Marino</i>	289
– OCCHETTA, FRANCESCO SJ: <i>¿Dónde va la Italia del 2008?</i>	121
– PÉREZ ALCALÁ, GABRIEL M ^o : <i>Discurso de toma de posesión como Director de INSA-ETEA</i>	309
– RUIZ LOZANO, MERCEDES Y TIRADO VALENCIA, PILAR Y BUSTOS LAMBERT, CARMEN: <i>El principio de transparencia en el ámbito de la Responsabilidad Social de la Empresa: un análisis aplicado al caso de la banca española</i>	445
– SANTOS PITA, MANUELA DEL PILAR Y MILLÁN VÁZQUEZ DE LA TORRE, GENOVEVA: <i>Discapacidad y accesibilidad: la lucha por la plena integración</i>	275
– SANTOS VIJANDE, M ^o LETICIA, GONZÁLEZ-BUSTO MÚGICA, M ^o BEGOÑA., LÓPEZ FERNÁNDEZ, BEGOÑA: <i>La responsabilidad social corporativa en las PYME: un estudio en empresas asturianas de economía social</i>	31
– SARKOZY, NICOLAS: <i>Discurso del presidente de la República en Letrán</i>	141
– UNIJES (2007), <i>Orientaciones i+m. Ante los nuevos desafíos universitarios (Documento marco)</i>	741

ÍNDICE DE TEMAS

Cooperación Internacional

- *El hambre, ¿tsunami silencioso?*, EDITORIAL 383

Economía

- *El desarrollo económico de Paraguay: fracaso de su modelo de financiación*, FRUET CARDOZO, J. V. 105
- *La globalización y los Estados del bienestar en Europa*, MÀRIA, J. F. SJ.... 207
- *Integrando la agricultura y el medio ambiente en España. Sobre el nuevo Ministerio de Medio Ambiente y de Medio Rural y Marino*, MOYANO ESTRADA, E. 289

Empresa

- *La responsabilidad social corporativa en las PYME: un estudio en empresas asturianas de economía social*, SANTOS VIJANDE, M^ª L.; GONZÁLEZ-BUSTO MÚGICA, M^ª B. Y LÓPEZ FERNÁNDEZ, B. 31
- *El principio de transparencia en el ámbito de la Responsabilidad Social de la Empresa: un análisis aplicado al caso de la banca española*, RUIZ LOZANO, M., TIRADO VALENCIA, P. Y BUSTOS LAMBERT, C. 445
- *Definición de un modelo evolutivo para las entidades de financiación inclusiva*, FONT I VIDAL, A. Y MOSLARES GARCÍA, C. 481

Ética

- *La formación moral en las asignaturas universitarias de ciencias humanas y sociales*, GONZÁLEZ FABRE, R. SJ 63
- *Iustitia: educar para una ciudadanía responsable*, MARGENAT PERALTA, J. M^ª. SJ 651

Política

- *La Constitución Europea renace de sus cenizas: el Tratado de Lisboa*, EDITORIAL..... 11
- *El malestar de la política*, EDITORIAL..... 193

Religión

- *La laicidad después de Sarkozy*, DÍAZ-SALAZAR MARTÍN, R..... 87
- *Discurso del presidente de la República en Letrán*, SARKOZY, N..... 141
- *El paradigma universitario Ledesma-Kolvenbach*, AGÚNDEZ AGÚNDEZ, M. SJ 603
- *Fides-I: cultivar la dimensión trascendente*, ETXEBERRIA MAULEÓN, X 691
- *Fides-II: creyentes y no creyentes compartiendo una misma misión*, MIRALLES MASSANÉS, J. SJ 715

Sociedad

- *¿Dónde va la Italia del 2008?* OCCHETTA, F. SJ 121
- *Crónica de la XX reunión del Grupo Fomento Social*, CAMACHO LARAÑA, I. SJ 135
- *La implantación de la Agenda 21 Local en las diferentes Comunidades Autónomas. Orígenes, evolución y valoración global del proceso*, AMADOR HIDALGO, L 233
- *Discapacidad y accesibilidad: la lucha por la plena integración*, SANTOS PITA, M. P. Y MILLÁN VÁZQUEZ DE LA TORRE, G 275
- *Innovación social: una realidad emergente en los procesos de desarrollo*, MORALES GUTIÉRREZ, A. C 411
- *Marcos metodológicos para políticas y trabajos de seguridad vial*, MONCLÚS GONZÁLEZ, J 509
- *Utilitas: la dimensión práctica de la formación universitaria*, HORTAL, A... 633
- *Humanitas: la persona en el centro del proceso de formación*, FLORENSA GIMÉNEZ, A..... 671
- *Orientaciones i+m. Ante los nuevos desafíos universitarios (Documento marco)*, UNIJES (2007)..... 741

BIBLIOGRAFÍA (Reseñas y Reseñas)

- ALBOAN, ENTRECULTURAS Y FUNDACIÓN ETEA PARA EL DESARROLLO Y LA COOPERACIÓN (2008) *La AOD en educación a examen. Un análisis de la cooperación española en 2005–2006*, Bilbao–Madrid–Córdoba, ALBOAN, ENTRECULTURAS, FUNDACIÓN ETEA PARA EL DESARROLLO Y LA COOPERACIÓN, 198 pp. [JOSÉ JUAN ROMERO RODRÍGUEZ, SJ] 571
- BANCO DE ESPAÑA (2008) *Informe anual 2007*, Madrid, Banco de España, 310 pp. / BANCO DE ESPAÑA (2008) *Cuentas financieras de la Economía Española 1990–2007*, Madrid, Banco de España, 346 pp. [ADOLFO RODERO FRANGANILLO]..... 562
- BAUMAN ZYGMUNT (2007) *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*, Barcelona, Arcàdia, 44 pp. [CSDP]..... 367
- BENTOLILA, S.; DOLADO, J. J., Y JIMENO, J. (2008) *Does Immigration Affect the Phillips Curve? Some Evidence for Spain*, Madrid, Banco de España, documento de trabajo num. 0814; 51 pp. / ERCE, A. (2008) *A Structural Model of Sovereign Debt Issuance: Assessing the Role of Financial Factors*, Madrid, Banco de España, documento de trabajo num. 0809; 40 pp. / BROTO, C. Y RUIZ, E. (2008) *Testing for Conditional Heteroscedasticity in the Components of Inflation*, Madrid, Banco de España, documento de trabajo num. 0812, 37 pp. [ARF].....
- BERUMEN, SERGIO A. (2006) *Introducción a la economía internacional*, Madrid, Esic, 410 pp. [ADOLFO RODERO FRANGANILLO] 348
- CANALS, CLAUDIA Y FERNÁNDEZ, ENRIC (2008) *Luces y sombras de la competitividad exterior de España*, Barcelona, La Caixa, 30 pp. [JRD]..... 367
- CONSEJERÍA DE ECONOMÍA Y HACIENDA (2008) *Estrategia para la competitividad de Andalucía 2007–2013*, Sevilla, Servicio de estudios y publicaciones, Consejería de Economía y Hacienda, 291 pp. [ADOLFO RODERO FRANGANILLO]..... 154
- CORTINA [ORTS], ADELA (2007) *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*, Oviedo, Nobel (Premio internacional de ensayo. Jovellanos, 2007), 268 pp. [JOSE MARÍA MARGENAT PERALTA, SJ] 547
- CUENCA, EDUARDO (2007) *Economía de la Unión Europea*, Madrid, México y otros, Pearson–Prentice Hall, 583 pp. [JOSÉ J. ROMERO RODRÍGUEZ, SJ]..... 169
- CUMMINGS, ANDREW ROBER (2005) *Against All Odds. Building innovative Capabilities in Rural Economic Initiatives in El Salvador*, Aalborg (Dinamarca) SUDESCA (PhD Thesis; Department of Development and Planning, Universidad de Aalborg–Research Papers n° 40), 309 pp.[VICENTE GONZÁLEZ CANO] 557

-
- CHI TIEN, TRAN; ANH TAI, DO Y SNEESBY, PATRICIA (2007) *Bases for Territorial Based Rural Development in Vietnam. Northern Mountainous, Area*, Hanoi, Agricultural Publishing House, 252 pp. [JULIO RUEDA DOTOR] 345
 - DÍAZ-SALAZAR [MARTÍN], RAFAEL (2007) *Democracia laica y religión pública*, Madrid, Taurus, 206 pp. / DÍAZ-SALAZAR [MARTÍN], RAFAEL (2008) *España laica: Ciudadanía plural y convivencia nacional*, Madrid, Espasa, 319 pp. [JOSÉ M^o MARGENAT PERALTA SJ] 158
 - DIFFENDERFFER, BILL (2007) *El líder samurai*, Madrid, Temas de Hoy, 288 pp. [JOSÉ AGUILAR GÓMEZ Y ANTONIO GARCÍA LIZANA] 357
 - FERRERO Y DE LOMA-OSORIO, GABRIEL (2008) *Apoyando los procesos de desarrollo. Enfoques y métodos para una ayuda inclusiva*, Madrid, Fundación Carolina – Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional (CeALCI), Documento de trabajo n^o 17, 195 pp. [M^o LUZ ORTEGA CARPIO]..... 151
 - FERRERO MUÑOZ, IGNACIO (2006) *La mano invisible al descubierto. La economía de mercado*, Madrid, CIE Dossat, 111 pp. [RAP]..... 368
 - GREENSPAN, ALAN (2008) *La era de las turbulencias. Aventuras en un nuevo mundo*, Barcelona, B (ediciones), 620 pp. [ADOLFO RODERO FRANGANILLO].. 330
 - [GRUPO DE TRABAJO SOBRE LA EFECTIVIDAD DE LA AYUDA AL DESARROLLO] (2008) *Aid effectiveness. A Progress Report on Implementing the Paris Declaration*. (Tercer foro de alto nivel sobre efectividad de la ayuda), 2-4 de septiembre de 2008, Accra (Ghana). 165 pp. [JJR] 368
 - INTERMÓN OXFAM (2007) *La realidad de la Ayuda 2007-2008. Una evaluación independiente de la ayuda al desarrollo española e internacional*, Madrid, INTERMÓN OXFAM, 256 pp. [JOSÉ J. ROMERO RODRÍGUEZ, SJ] 168
 - IZUZQUIZA, DANIEL (2008) *Enraizados en Jesucristo. Ensayo de eclesiología radical*, Santander, Sal Terrae, 320 pp. [ILDEFONSO CAMACHO LARAÑA, SJ].. 335
 - KOLVENBACH, PETER – HANS (2008), *Discursos universitarios*, Madrid, Ed. UNIJES – Provincia de España de la Compañía de Jesús, 289 pp 763
 - KOZIKOWSKI, ZBIGNIEW (2007) *Finanzas internacionales*, México, McGrawHill, 478 pp. [JULIO RUEDA DOTOR] 566
 - LACALLE CALDERÓN, MARICRUZ Y RICO GARRIDO, SILVIA (2008) *Evaluación del impacto de los programas de microcréditos: una introducción a la metodología científica*, Madrid, Foro Nantik Lum de Microfinanzas, 100 pp. [JRD].... 369

-
- ~~(2007)~~ *Nuevos Escenarios del Desarrollo Humano. Un proyecto global. En el 40 aniversario de Populorum Progressio y en el 20 de Sollicitudo Rei Socialis*: Cuadernos del Instituto Social León XIII nº 6 (especial), 134 pp. [JOSÉ J. ROMERO RODRÍGUEZ, SJ] 577
 - LOZANO, JOSÉ; ALBAREDA, LAURA Y ARENAS, DANIEL (2007) *Tras la RSE. La responsabilidad social de la empresa en España vista por sus actores*, Barcelona, Granica, 254 pp. [RAP]..... 580
 - MARTÍN Y PÉREZ DE NANCLARES, JOSÉ Y URREA CORRES, MARIOLA, editores (2008) *Tratado de Lisboa* (con un estudio preliminar de los editores), Madrid, Real Instituto Elcano–Marcial Pons, 342 pp. [JOSÉ JUAN ROMERO RODRÍGUEZ, SJ] 578
 - MORENO GOMAZ, JOSÉ ELADIO (2008) *Guía teórica y práctica del Comercio Exterior*, Madrid, Dykinson, 535 pp. [JRD]..... 584
 - NIETO, MARÍA J. Y SCHINASI, GARRY J. (2008) *EU Framework for Safeguarding Financial Stability: towards an Analytical Benchmark for Assessing its Effectiveness*, Madrid, Banco de España (Documentos ocasionales nº 801), 30 pp. / ANDRÉS, JAVIER y otros (2008) *Money and the Natural Rate of Interest. Structural Estimates for the United States and the Euro Area*, Madrid, Banco de España (Documentos de trabajo nº 805), 54 pp. [ARF] 181
 - NOGUER, MARTA (2008) *El enigmático mundo de los “hedge funds”: beneficios y riesgos*, Barcelona, La Caixa, 36 pp. [JULIO RUEDA DOTOR] 170
 - OCCHETTA, FRANCESCO (2007) *Jesuitas y Papas, la guerra y la paz. La evolución del pensamiento de la Santa Sede sobre la guerra y la paz leída por los jesuitas de “La Civiltá católica”, Madrid, Endimión, 314, pp.”* [CAMILO SAVANY DE PALOU] 177
 - ORTEGA CARPIO, M^o LUZ (2007) *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española* (coordinadoras: DE FUNES CASELLAS, SUSANA y HERNANDO ECHEVARRÍA, MILAGROS), Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 138 pp. [VICTOR J. FERNÁNDEZ TROYANO] 338
 - PARELLADA, MARTÍ (dir.) (2008), *La contribución de las universidades españolas al desarrollo. Informe CYD 2007*. Barcelona, Fundación CYD (Conocimiento y Desarrollo), 347 pp.[JRRR]..... 581
 - PERDICES DE BLAS, LUIS Y GALLEGU ABAROA, ELENA (Coord.) (2007) *Mujeres economistas. Las aportaciones de las mujeres a la ciencia económica y a su divulgación durante los siglos XIX y XX*, Madrid, Ecobook, 570 pp. [ADOLFO RODERO FRANGANILLO]..... 173

-
- PÉREZ RAMÍREZ, J. Y CALVO GONZÁLEZ–POLLINOS, J. (2006) *Instrumentos financieros. Análisis y valoración con una perspectiva bancaria y de información financiera internacional*, Madrid, Pirámide, 615 pp. [M^o DEL CARMEN LÓPEZ MARTÍN]..... 351
 - PITA, JUAN IGNACIO (coordinador), BOTELLA, CARLOS; DE LA CORTE, PILAR Y FERREIRA, SANDRA (2006) *Nuevos instrumentos de la cooperación española: lecciones de la experiencia mozambiqueña*, Madrid. Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional (CeALCI)–Fundación Carolina (Documento de Trabajo, n^o 2), 166 págs. [JOSÉ JUAN ROMERO RODRÍGUEZ].. 557
 - POMBO GONZÁLEZ, PABLO, autor y coordinador general, MOLINA SÁNCHEZ, HORACIO Y RAMÍREZ SOBRINO, JESÚS N., autores y CALDERÓN ALCAS, ROMY, coordinador técnico (2008) *Los sistemas de garantía de Iberoamérica: experiencia y desarrollo recientes*, Red Iberoamericana de Garantías (REGAR), Lima (Perú), 491 pp. [CSDP] 581
 - POMBO GONZÁLEZ, PABLO, MOLINA SÁNCHEZ, HORACIO Y RAMÍREZ SOBRINO, JESÚS N. (2008) *Aportes conceptuales y características para clasificar los sistemas y esquemas de garantía / Conceptual contributions and characteristics for classifying guarantee system / schemes*, Sevilla, Analistas Económicos de Andalucía, 157 pp. (castellano) + 157 pp. (inglés) [CSDP]..... 582
 - PRADO, MIMI editora (2008) *Alianza estratégica entre Centroamérica y Europa. Más allá de un acuerdo*, San José de Costa Rica, Centro Internacional para el Desarrollo Humano, 294 pp. / OSTERLOF OBREGÓN, DORIS, editora (2008) *América Latina y la Unión Europea: una integración esperanzadora pero esquiva*, San José de Costa Rica, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), 158 pp. [JOSÉ JUAN ROMERO RODRÍGUEZ, SJ].... 570
 - PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (2008), *Informe sobre Desarrollo Humano 2007/2008. La lucha contra el cambio climático: Solidaridad frente a un mundo dividido*, Washington, 386 pp. [ILDEFONSO CAMACHO LARAÑA, SJ]..... 323
 - PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD) (2008) *Informe sobre desarrollo Humano. El Salvador 2007–2008. El empleo en uno de los pueblos más trabajadores del mundo*, San Salvador, PNUD, 375 pp. [JOSÉ JUAN ROMERO RODRÍGUEZ, SJ]..... 340
 - PROGRAMA ESTADO DE LA NACIÓN (Costa Rica) (2008), *Estado de la Región en Desarrollo Humano Sostenible. Un informe desde Centroamérica y para Centroamérica*, Ed. Programa Estado de la Nación, San José de Costa Rica, 656 pp.....

-
- REINERT, ERIK S. (2007) *La globalización de la pobreza. Cómo se enriquecieron los países ricos... y por qué los países pobres siguen siendo pobres*, Barcelona, Crítica, 370 pp. [JOSÉ J. ROMERO RODRÍGUEZ, SJ] 172
 - RODRÍGUEZ ALCAIDE, JOSÉ JAVIER Y RODRÍGUEZ ZAPATERO, MARIBEL (2008) *Confianza, comunicación y pacto de la familia empresaria*, Córdoba, Universidad de Córdoba (Cátedra Prasa de Empresa Familiar), 150 pp. / RODRÍGUEZ ALCAIDE, JOSÉ JAVIER; RODRÍGUEZ ZAPATERO, MARIBEL Y RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, M. (2008) *El padre líder en la empresa familiar*, Córdoba, Universidad de Córdoba (Cátedra Prasa de Empresa Familiar), 40 pp. / RODRÍGUEZ ALCAIDE, JOSÉ JAVIER; RODRÍGUEZ ZAPATERO, MARIBEL Y RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, M. (2008) *Comportamiento carismático del padre líder en la empresa familiar y actitudes de los hijos como subordinados*, Córdoba, Universidad de Córdoba (Cátedra Prasa de Empresa Familiar), 51 pp. / RODRÍGUEZ ALCAIDE, JOSÉ JAVIER; RODRÍGUEZ ZAPATERO, MARIBEL Y RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, M. (2008) *La estructura reticular de la familia empresaria*, Córdoba, Universidad de Córdoba (Cátedra Prasa de Empresa Familiar), 55 pp. [ARF] 370
 - RODRÍGUEZ UGARTE, JUAN JOSÉ, director (2007) *La situación de los refugiados en España. Informe 2007*, Madrid, Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR), 281 pp. [JOSÉ J. ROMERO RODRÍGUEZ, SJ]..... 578
 - RUIZ LOZANO, MERCEDES (coordinadora), ARAQUE PADILLA, RAFAEL, MONTERO SIMÓ, M^o JOSÉ, TIRADO VALENCIA, PILAR, MORALES GUTIÉRREZ, ALFONSO CARLOS Y NUÑEZ-CORTÉS CONTRERAS, PILAR (2007) *Manual de responsabilidad social para pymes*, Córdoba, Instituto Municipal de Desarrollo Económico y Empleo de Córdoba, (IMDEEC) –INSA–ETEA (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales), 72 pp. [J. ANTONIO ARIZA MONTES] 575
 - SALAS FUMÁS, V. (2007) *El siglo de la empresa*, Madrid-Bilbao, Fundación BBVA, 207 pp.[ALFONSO CARLOS MORALES GUTIÉRREZ]..... 574
 - SÁNCHEZ, MARIANO (director) (2007) *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*, Barcelona, Fundación La Caixa, 262 pp. / DÍAZ MÉNDEZ, CECILIA Y GÓMEZ BENITO, CRISTÓBAL (coordinadores) (2008) *Alimentación, consumo y salud*, Barcelona, Fundación La Caixa, 288 pp. [ARF] 181
 - SAVIANO, ROBERTO (2007) *Gomorra*, Barcelona, Debate, 325 pp. [JOSÉ J. ROMERO RODRÍGUEZ, SJ] 179
 - URIEL JIMÉNEZ, E. Y BABERÁN ORTIZ, RAMÓN (2007) *Las balanzas fiscales de las Comunidades Autónomas con la Administración Pública Central (1991–2005)*, Fundación BBVA, 622 pp. [ARACELI DE LOS RÍOS BERJILLOS].... 354

-
- VALDALISO, JESÚS MARÍA Y LÓPEZ, SANTIAGO (2008) *Historia Económica de la Empresa*, Barcelona, Crítica (Historia del Mundo Contemporáneo), 574 pp. [ALFONSO CARLOS MORALES GUTIÉRREZ]..... 365
 - VAN THAT, NGUYEN Y THANT HA, THAI, editors (2007) *Bases for Territory-based Rural Development: Central Region in Vietnam*, Hue, Hue College of Economics e INSA-ETEA, 324 [ADOLFO RODERO FRANGANILLO] 559
 - VELAYOS, CARMEN (2008) *Ética y cambio climático*, Desclée De Brouwer (Ética Aplicada), 160 pp. [LUIS AMADOR HIDALGO] 360

La **Revista de Fomento Social** se encuentra indexada, al menos, en las siguientes bases de datos internacionales y nacionales:

- **CBUC**, Consorcio de **Bibliotecas Universitarias de Cataluña**.
- **CIDEC**, Centro de Información y Documentación Europea de Economía Pública, Social y Cooperativa de la **Universidad de Valencia**
- **COMPLUDOC**, de la **Universidad Complutense de Madrid**
- **DIALNET**, de la **Universidad de La Rioja**
- **ECONDOC y ECONIS**, **Universidad de Kiel, Alemania**
- **IBSS**, **London School of Economics and Politics**
- **IN-RECS**, Grupo de Investigación Evaluación de la Ciencia y de la Comunicación Científica, **Universidad de Granada**.
- **ISOC**, **Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)**
- **LATINDEX**, **Sistema de Información para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal**
- **RAS**, **Russian Academy of Sciences Bibliographies (RAS)**
- **SUMMAREV**, de la **Universidad de Sevilla**

Serie Gestión empresarial

Directora: Pilar Tirado

1. **EL RETO DEL EQUILIBRIO.** *Una guía práctica para decidir cómo emplear su tiempo,* por J. ANTONIO ARIZA 15 €
2. **MANUAL DE CONTABILIDAD FINANCIERA,** por MAGDALENA CORDOBÉS, HORACIO MOLINA Y JUAN M^a MUÑOZ 20 €
5. **GESTIÓN DE COSTES Y MEJORA CONTINUA.** *Los sistemas de costes y de gestión basados en las actividades (ABC-ABM),* por PILAR TIRADO VALENCIA 13 €
6. **MANUAL DE AUDITORÍA FINANCIERA,** por JOSÉ ANTONIO ARCENEGUI RODRIGO, ISABEL GÓMEZ RODRÍGUEZ Y HORACIO MOLINA SÁNCHEZ 21 €
7. **TRABAJAR EN EQUIPO: TALENTO Y TALANTE.** *Técnicas de dinámica de grupos,* por JOSÉ LUIS TRECHERA HERREROS 13 €
8. **CASOS DE CONTABILIDAD FINANCIERA.** *Referencia a la normativa internacional,* por MAGDALENA CORDOBÉS Y J. M. MUÑOZ (Coord.) 23 €
10. **EL MARKETING EN LAS ONGD.** *La gestión del cambio social,* por M. JOSÉ MONTERO 15 €
11. **PREPARACIÓN Y ANÁLISIS DE ESTADOS FINANCIEROS,** por L. GODOY (Coord.), L. MOLINA Y H. MOLINA 20 €
16. **RIESGO, RENTABILIDAD Y EFICIENCIA DE CARTERAS DE VALORES,** por FUENSANTA GALÁN 15,05 €
18. **EXTRACCIÓN DE CONOCIMIENTO DE BASES DE DATOS.** *Una aplicación para la calidad en centros universitarios,* por JESÚS DUARTE MERELO 14 €
19. **INTRODUCCIÓN A LAS MATEMÁTICAS PARA LA ECONOMÍA,** por FRANCISCO J. MARTÍNEZ ESTUDILLO 33 €
21. **PRÁCTICAS DE ECONOMÍA DE LA EMPRESA,** por ARACELI DE LOS RÍOS Y CARMEN BUSTOS (Coord.) 17 €

Serie Economía y Sociedad

Director: Ildelfonso Camacho

3. **LOS EFECTOS DE LA POLÍTICA AGRARIA EUROPEA.** *Un análisis crítico,* por JOSÉ J. ROMERO RODRÍGUEZ (Coord.) (*) 15 €
4. **LOS BENEFICIOS FISCALES DE LA IGLESIA CATÓLICA.** *Negociación, fundamento y alcance,* por JULIO JIMÉNEZ ESCOBAR 17 €
9. **EJERCICIOS DE MICROECONOMÍA,** por MANUEL DELGADO, ANA HERNÁNDEZ Y LUIS AMADOR 23 €
12. **DESARROLLO RURAL EN NICARAGUA.** *Del consenso en los principios a una propuesta para la acción,* por J. J. ROMERO Y G. FERRERO (eds.) (*) 14 €
13. **FINANCIACIÓN AUTÓNOMICA.** *Cuestión de principios,* por ARACELI DE LOS RÍOS BERGILLOS 16 €
14. **COMO GOTA DE AGUA.** *La Psicología aplicada a las organizaciones,* por JOSÉ L. TRECHERA HERREROS 17 €
15. **EL SISTEMA DE GARANTÍAS RECÍPROCAS EN ANDALUCÍA.** *Un análisis del modelo y propuesta de futuro,* por EDUARDO J. VILLASECA MOLINA 15,20 €
17. **ANÁLISIS JURÍDICO TRIBUTARIO DE LA SOCIEDAD COOPERATIVA,** por MARTA MONTERO SIMÓ 20 €
20. **ECONOMÍA Y TERRITORIO.** *La Comunidad Autónoma Andaluza,* por MANUEL DELGADO, M^a CARMEN LÓPEZ Y JOSÉ J. ROMERO (Coord.) 18,15 €

(*) AGOTADO

EDITA: **Desclée de Brouwer, coedición académica ETEA.**

PEDIDOS: **Desclée de Brouwer**

Lérida, 7, bajo. 28020 MADRID. ☎ 915 708 759. Fax: 915 708 580

DISTRIBUIDOR EN ANDALUCÍA: **Emaús Libros, S.L.**

Río Tinto, 11. 29010 MÁLAGA. ☎ 952 613 739. Fax: 952 304 827

Publicaciones ETEA

Escritor Castilla Aguayo, 4. 14004 CÓRDOBA. ☎ 957 222 100. Fax: 952 222 182

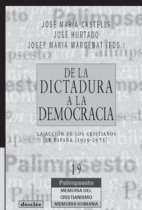


RELACIÓN DE TÍTULOS PUBLICADOS

Publicaciones ETEA

	P.V.P. I.V.A. incluido
Agricultura	
J. J. ROMERO RODRÍGUEZ, Cuarenta años de agricultura andaluza: Un estudio de casos (*)	7,36
P. CALDENTEY ALBERT, Organización Industrial y Sistema Agro-Alimentario	10,61
P. P. PÉREZ HERNÁNDEZ Y J. J. ROMERO RODRÍGUEZ (Dir.), Globalización de los mercados y crisis agraria: perspectivas para la agricultura andaluza (*)	10,42
A. TITOS MORENO Y OTROS, Cambio estructural en el Sistema Agroalimentario Español (1970-88)	9,62
JOSÉ M. MARTÍN LOZANO, El impacto de la Política Agraria Común en las agriculturas andaluzas	11,12
V. GONZÁLEZ CANO, Crédito y endeudamiento en las agriculturas andaluzas	12,00
P. P. PÉREZ HERNÁNDEZ, La demanda del aceite de oliva en España y la política agraria de la Unión Europea ...	11,42
Contabilidad	
F. J. RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, Aplicaciones Empresariales del Plan General de Contabilidad (*)	7,06
VARIOS, Supuestos prácticos de contabilidad General Avanzada (*)	4,71
M. VALERO PULIDO, Contabilidad de Sociedades	7,90
F. PÉREZ ROJAS, Contabilidad y organización: una aplicación a las cooperativas oliveras	10,22
M. CORDOBÉS MADUENO; J. M.º MUNOZ TOMÁS; M. RUIZ LOZANO y P. TIRADO, Contabilidad de costes: casos y soluciones	11,42
Derechos humanos	
V. THEOTONIO CÁCERES y F. PRIETO MARTÍNEZ (Dir.), Los derechos Humanos. Una reflexión interdisciplinar	9,02
V. THEOTONIO CÁCERES y F. PRIETO MARTÍNEZ (Dir.), Los derechos económico-sociales y la crisis del Estado de bienestar	9,62
V. THEOTONIO CÁCERES y F. PRIETO MARTÍNEZ (Dir.), Neoliberalismo, libertad y liberación	9,62
Economía General	
VARIOS, Sociedad y economía en los años 90. Reflexión de la Revista de Fomento Social	9,92
A. RODERO FRANGANILLO y C. BARROSO CAMPOS, Un modelo Macroeconómico del Equilibrio Global (2ª Ed.)	6,01
J. J. ROMERO RODRÍGUEZ y A. RODERO FRANGANILLO (Dir.), España en la CEE: del Acta Única al Tratado de Maastricht (2ª Ed.)	10,92
J. J. ROMERO RODRÍGUEZ y A. RODERO FRANGANILLO (Dir.), España en la Unión Europea. Más allá del euro	12,02
J. J. ROMERO RODRÍGUEZ, P. CALDENTEY y M.º LUZ ORTEGA CARPIO, La UE en la hora del Tratado de Amsterdam: una perspectiva española (CD)	3,91
C. BARROSO CAMPOS; M. C. LÓPEZ MARTÍN; P. P. PÉREZ HERNÁNDEZ; A. DE LOS RÍOS BERJILLOS y A. RODERO FRANGANILLO, Ejercicios de macroeconomía (Coeditado con Algaida Editores) (*)	13,22
M. DELGADO ÁLVAREZ; A. HERNÁNDEZ ROMÁN; L. AMADOR HIDALGO; V. GONZÁLEZ CANO; J. M. MARTÍN LOZANO y M.º LUZ ORTEGA CARPIO, Ejercicios de microeconomía: Cuestiones y problemas (*)	12,02
Economía regional. Economía andaluza	
L. GODOY LÓPEZ, Estudio de un caso de Desarrollo Endógeno	16,61
J. N. RAMÍREZ SOBRINO, El análisis cuantitativo de la economía regional: los modelos econométricos regionales	12,44
J. J. ROMERO RODRÍGUEZ, Cuarenta años de agricultura andaluza: Un estudio de casos (*)	7,36
S. MILLÁN LARA y J. J. RODRÍGUEZ ALCAIDE, Modelos decisionales en la planificación de zonas urbanas. Una aplicación a los terrenos liberados por RENFE en la ciudad de Córdoba (Coeditado con la Universidad de Córdoba) ...	6,01
JOSÉ M. MARTÍN LOZANO, El impacto de la Política Agraria Común en las agriculturas andaluzas	11,12
Economía social	
A. C. MORALES GUTIÉRREZ, La Cooperativa como realidad social, ideológica y económica	4,72
A. C. MORALES GUTIÉRREZ, Financiación de las Cooperativas de Trabajo Asociado: ¿Problema o Síntoma?	8,50
F. PÉREZ ROJAS, Contabilidad y organización: una aplicación a las cooperativas oliveras	10,22
M. L. ORTEGA CARPIO, Las ONGD y la crisis del desarrollo. Un análisis de la cooperación con Centroamérica (Coeditado con IEPALA editorial)	15,63
Empresa	
VARIOS, La Empresa y su entorno. Conmemoración del XXV Aniversario de ETEA (1963-1988) (*)	
G. RUIZ-LÁN BUADES, Administración de recursos humanos (3ª Ed.)	7,21
A. C. MORALES GUTIÉRREZ, Análisis de las organizaciones. Fundamentos diseño y aplicaciones (2ª Ed.) (*)	11,42
A. LÓPEZ CABALLERO, El factor humano en la empresa. Lecturas. y Ejerc. (2ª Ed.) (*)	5,02
L. AMADOR HIDALGO, La aplicación de los sistemas expertos a la gestión de la empresa agrícola	10,22
A. C. MORALES GUTIÉRREZ, Ética y negocios. Casos para el análisis ético (Coeditado con Algaida Editores)	12,62
A. C. MORALES GUTIÉRREZ, Arquitectura de los sistemas organizativos + CD de ejercicios	15,63
Matemáticas e Informática	
C. HERVÁS MARTÍNEZ, Problemas de Combinatoria y Probabilidad (*)	2,94
J. M. CARIDAD OCERÍN, T.S.P. y Estimación de Modelos Econométricos (*)	5,32
J. M. CARIDAD OCERÍN y J. A. MURILLO FERNÁNDEZ, dBASEIII+ para usuarios de Basic y Pascal (*)	2,94
F. MARTÍNEZ ESTUDILLO, Superficies maximales en el espacio de Lorentz- Minkoswvski	5,32
J. N. RAMÍREZ SOBRINO, El análisis cuantitativo de la economía regional: los modelos econométricos regionales	12,44
L. AMADOR HIDALGO, La aplicación de los sistemas expertos a la gestión de la empresa agrícola	10,22
A. PASCUAL GAÑÁN, Curso teórico-práctico de matemáticas financieras (coeditado con Algaida Editores)	13,22
A. PASCUAL GAÑÁN, Matemáticas financieras. Ejercicios y problemas resueltos y propuestos	10,22

**De la dictadura a la democracia,
La acción de los cristianos en
España, 1939-1975**



José M. Castells, José Hurtado
Josep M. Margenat (eds.)

Bilbao 2005, Desclee de Brouwer
(colección Palimpsesto · 19)
526 pp. 12 euros

Un libro para el diálogo cívico entre todas las fuerzas sociales, políticas y culturales de progreso con los movimientos, asociaciones y comunidades cristianas.

Un libro de la memoria integral, activa, crítica y reconciliadora de la transición democrática de los católicos entre la segunda república de 1931 y la monarquía parlamentaria de 1978.

Un libro sobre la historia de la lucha de los cristianos por la democracia, que sirva para seguir abriendo espacios de diálogo y de escucha de la Palabra.

Un libro para el reconocimiento de la existencia de tantas mujeres y hombres, "capaces de expresar las exigencias concretas de la fe cristiana" en nuestra historia reciente.

En el libro colaboran, entre otros, Francisco ACOSTA, antiguo dirigente de CCOO de Sevilla, Carlos AMIGO, cardenal-arzobispo de Sevilla, Rosario BOFILL, El Ciervo, Barcelona, Giuliana DI FEBBO, Università Roma Tre, Roma, Rafael DÍAZ-SALAZAR, Universidad Complutense, Madrid, Francisco FERNÁNDEZ BUEY, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, José Antonio GONZÁLEZ CASANOVA, Universidad de Barcelona, Alberto INIESTA, obispo auxiliar emérito de Madrid, José María JAVIERRE, antiguo director de El Correo de Andalucía, escritor, Sevilla, Alberto MELLONI, ISR, Bolonia, Italia, Feliciano MONTERO, Universidad de Alcalá de Henares, Madrid, Hilari RAGUER, Abadía de Montserrat, Cataluña, Joaquín RUIZ-GIMÉNEZ CORTÉS, Madrid, Francisca SAUQUILLO, antigua dirigente de FECUM y de ORT, Madrid, Paul VALADIER, Centre Sèvres, París, Juan Bautista VILAR, Universidad de Murcia.

El libro contiene 28 estudios. Un índice onomástico y una bibliografía completan el volumen. El libro tiene su origen en el Congreso de Sevilla de marzo de 1999.

Pedidos a la editorial Desclee de Brouwer (c. Henao 6, 3º dcha., 48004 BILBAO; info@edesclée.com) o a Publicaciones ETEA (pago sólo contra reembolso): 12 euros + gastos de envío; jalmend@etea.com y (34+) 957 222 203

José Juan Romero (Ed.)

Sociedad, política y economía en el cambio de siglo

*Reflexiones de
"Fomento Social"*

Presencia
Social

SAL TERRAE

JOSÉ JUAN ROMERO (Ed.). Sociedad, política y economía en el cambio de siglo. Reflexiones de "Fo- mento Social"

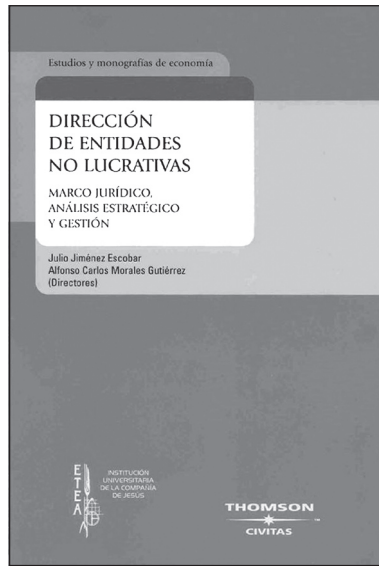
Este libro contiene una selección de editoriales publicados en los últimos diez años (1994-2004) por la *Revista de Fomento Social*, órgano oficioso de los jesuitas españoles en relación con el pensamiento social cristiano. Se trata de 22 "Reflexiones" de carácter interdisciplinar sobre las cambiantes realidades sociales, económicas y políticas de este giro de siglo, en distintos temas relacionados con la globalización y el desarrollo, la economía mundial, la construcción europea, la política gubernamental española, "ética y sociedad"...

600 págs. / P.V.P. (IVA incl.): 26,00 €

Precio especial para nuestros suscriptores:
16,00€ + gastos de envío.

Pedidos a:

José Almendros
Revista de Fomento Social
ETEA
Escritor Castilla Aguayo, 4
14004 Córdoba (España)
Tel. +34-957-222100
<jalmend@etea.com>



El principal objetivo de esta monografía ha sido determinar y analizar cómo a partir de los rasgos esenciales de las entidades no lucrativas (ENL), se derivan una serie de manifestaciones que requieren un tratamiento específico y que afectan necesariamente a su gestión. La obra se centra en tres ámbitos: el *jurídico* (regulación para fundaciones y asociaciones, tratamiento tributario singular, multitud de beneficios fiscales, etc.), el *estratégico* (en el que destacan sus relaciones peculiares con el entorno, con las administraciones públicas, con las entidades concurrentes, con los financiadores, ...) y el de *gestión* (motivaciones diferentes en los sujetos implicados, relevancia de los intangibles, importancia de la participación, singularidad de ciertos colaboradores –voluntarios–, y ausencia de bilateralidad en muchas relaciones), aspectos que sin duda tienen una gran importancia a la hora de rediseñar las técnicas de gestión susceptibles de aplicación. La variedad de temas y la profundidad con que se abordan, su enfoque y orientación, y su nivel de actualización –tanto normativa como académica–, lo hacen una obra de gran interés para personas que se ocupen del gobierno y gestión de las ENL, para los investigadores y estudiosos en este campo.

82 REVISTA DE ESTUDIOS REGIONALES

2ª EPOCA Mayo-Agosto 2008

SUMARIO

I. Artículos

- Raquel Ojeda García** Las políticas de articulación municipal en Francia: Los establecimientos públicos de cooperación intercomunal
- Andrés J. Marchante Mera**
Bienvenido Ortega Aguaza
José Sánchez Maldonado Convergencia en nivel de vida de las Comunidades autónomas españolas: Una referencia al caso de Andalucía
- Ángel Alañón Pardo**
Josep María Arauzo Carod Accesibilidad y localización industrial. Una aplicación a las regiones españolas fronterizas con Francia
- Antonio Rafael Peña Sánchez** Las disparidades económicas regionales en España: Las infraestructuras como factor de convergencia en el periodo 1980-2000

II. Notas

- Alejandro García Pozo** Determinantes del precio de la vivienda usada en Málaga: Una aplicación de la metodología hedónica
- María Dolores León Rodríguez**
Ana María Fernández Pérez Las relaciones ciencia-tecnología en Andalucía. Un análisis a través de las citas científicas en las patentes andaluzas
- José A. Camacho Ballesta**
Manuel Hernández Peinado
Lucas Van Wunnik Detección e influencia de los principales factores explicativos del consumo familiar de servicios en España y sus regiones
¿Es la inversión extranjera directa manufacturera un motor de desarrollo económico? Reflexiones a partir del análisis de dos casos aparentemente diferente

III. Reseñas y Reseñas Bibliográficas

- Fernández Güell, J.M.** Planificación estratégica de ciudades. Nuevos instrumentos y procesos (Adolfo Rodero Franganillo)
- Guillem López I Casasnovas**
Enric Argullol I Murgadas Inmigración y transformación social en Cataluña
- Anna Cabré Pla** La construcción familiar en España
- Ángels Pascual Sans** Redes sociales de apoyo. La inserción de la población extranjera
- Francisco Pérez García** Claves del desarrollo a largo plazo de la economía española

IV. Documentación

Propuesta de reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla-La Mancha

V. Textos

- José Juan Duro Cobo** Melchor de Soría y Vera: un escolástico preocupado por los problemas económicos del siglo XVI en Castilla

Edita: REVISTA DE ESTUDIOS REGIONALES. UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA
Secretaría: Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Málaga
El Ejido, s/n. Apartado Oficial Suc. 4 • 29071 Málaga • Telf. 952 13 12 97
E-mail: RER@uma.es / Internet: <http://www.revistaestudiosregionales.com>

Normas de publicación

La Revista de Fomento Social admite artículos y notas originales en español que no hayan sido enviados a otra revista. Los manuscritos, cuya extensión máxima no excederá de 60.000 caracteres con espacios para los artículos y 40.000 para las notas, se enviarán por correo electrónico a la dirección: info@revistadefomentosocial.es

Se recomienda la siguiente organización del texto:

1. ENCABEZAMIENTO. Constituido por:

Título: Claro, corto y conciso. No más de 40 caracteres incluyendo espacios.

Nombre del autor o autores.

Dirección completa de la institución a la que pertenecen.

Titulación académica y cargo profesional que desempeñan en la actualidad

2. RESUMEN. Debe ser lo suficientemente informativo para permitir al lector identificar el contenido e interés del trabajo y poder decidir sobre su lectura. No debe sobrepasar las 150 palabras.

3. PALABRAS CLAVE. Máximo de siete, sugeridas por el autor, podrán ser modificadas o complementadas por el Consejo de Redacción.

4. AGRADECIMIENTOS. Caso de incluir agradecimientos irán como primera nota, a pie de página.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS. Al final del trabajo. Las referencias se ordenarán por orden alfabético del autor o primer autor si son varios. Para distintos trabajos de un mismo autor o autores se tendrá en cuenta el orden cronológico según año de publicación. Si en un mismo año hay más de un trabajo de un mismo autor o autores, se añadirá a continuación del año una letra que permita identificar la referencia (por ejemplo, 2006a; 2006b).

El criterio de presentación de referencias será el siguiente: Apellidos (en Versalitas), inicial del nombre (en mayúscula), año de publicación (entre paréntesis), título del libro (en cursiva) o del artículo (entre comillas), título de la revista en la que se incluye el artículo (en cursiva), lugar de publicación y editorial (en caso de libro), número de la revista y páginas de ésta.

6. NOTAS A PIE DE PÁGINA. Las referencias bibliográficas se harán citando la inicial del nombre y el apellido del autor (en Versalitas), el año (entre paréntesis) y, en su caso, las páginas de referencia.

7. CUADROS Y FIGURAS. Se numerarán correlativamente y de forma independiente, tendrán un breve título e indicarán sus fuentes. Las figuras se presentarán en forma apta para su reproducción directa.

8. ABREVIATURAS. El uso de abreviaturas ahorra espacio, pero el artículo pierde facilidad de lectura si aquel es excesivo. Cuando por necesidad haya que utilizarlas se definirán cuando se citen por primera vez.

9. EVALUACIÓN. La Revista de Fomento Social acusará recibo de los trabajos a vuelta de correo electrónico. Los trabajos recibidos son sometidos de una manera anónima a dos procesos, al menos, de evaluación externa. Teniendo en cuenta los informes emitidos por los evaluadores, el Consejo de Redacción de la Revista decidirá sobre la aceptación de los trabajos.



INSTITUCIÓN
UNIVERSITARIA
DE LA COMPAÑÍA
DE JESÚS

RFS

www.revistadefomentosocial.es

sumario

El binomio identidad y misión ante los desafíos universitarios

Nota del **CONSEJO DE REDACCIÓN**

Contexto y contenido del presente número, **MELECIO AGÚNDEZ AGÚNDEZ SJ**

El paradigma universitario Ledesma-Kolvenbach, **MELECIO AGÚNDEZ AGÚNDEZ SJ**

Utilitas: la dimensión práctica de la formación universitaria, **AUGUSTO HORTAL ALONSO SJ**

Iustitia: educar para una ciudadanía responsable, **JOSÉ MARÍA MARGENAT PERALTA SJ**

Humanitas: la persona en el centro del proceso de formación, **ALBERT FLORENSA GIMÉNEZ**

Fides – I: cultivar la dimensión trascendente, **XABIER ETXEBERRIA MAULEÓN**

Fides – II: creyentes y no creyentes compartiendo una misma misión, **JOSEP MIRALLES MASSANÉS**

CON LA COLABORACIÓN DE:

