

CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN

Por el Académico de Número
Excmo. Sr. D. Ricardo Sanmartín Arce*

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

Remitirnos a la educación es casi una muletilla cuando tratamos de encontrar solución a los problemas sociales y humanos que nos embargan. Si realmente la educación fuese el bálsamo que todo lo cura, parecería que viviésemos en una época muy maleducada. Así podría parecerlo a la generación de nuestros abuelos, si comparamos su ambiente con nuestro presente. Algunos de mis actuales alumnos se sorprenden cuando, en medio de nuestro habitual tuteo, les hago caer en la cuenta de que el contacto por la red, entre pantallas, con desconocidos, es un nuevo tipo de distancia que, en gran medida, sustituye, con otros contenidos y significados, a la vieja estrategia de usar distintos grados de respeto como distancia en el trato social. Los espacios, tiempos, pasos y límites entre grados diferentes del *Vd.*, *el tú*, *Excelencia*, *Señor*, *Señora*, *Señorita*, *Padre*, *Madre*, *Sor*, *Monseñor*, *joven*, *chaval*, *niño*, *compadre*, *camarada*, *compañero*, *amigo*, *colega* (en el antiguo sentido literal, no en el sentido coloquial contemporáneo) no eran una mera fórmula, ni un simple reflejo de una estructura social que ya no existe sino, más bien, una manera de montar un escenario y dejar fuera del mismo todo cuanto no fuese pertinente al ámbito que el término de trato dibujaba. Con cada apelación se creaba todo un mundo de significados conocidos, delimitado con normas cuya aceptación se fundaba en creer como plenamente reales los contenidos que el marco de esa interacción incoaba. Sencillamente, así era la realidad. En ella había *Señoras y Monseñores*, *Excelencias* y *chavales*, *Herr Professor Doktor*, o el *chico de los recados*. No los he contado, pero posiblemente en toda época y sociedad habrá un número de términos adecuado a los espacios sociales significativamente distintos, acordes con los grandes principios en los que cada sociedad funda su existencia. *Tío*, *colegui*, *tronco*,

* Ponencia no expuesta oralmente.

tú... conviven hoy con *Señoría, Señor, Santidad*, etc. junto a un sinfín de alias o *nicks* en las redes, como antaño hubo —o aun hay— motes en los pueblos donde todos se conocían. Esos cambios se han dado siempre en la historia, pero se trata de cambios que son efecto de otros más hondos, y no un mero reflejo de la mejor o peor educación. Ya lo vio con claridad Goffman en 1959 y 1971.

Tampoco reflejan las preocupaciones centrales de la educación. Estas derivan, más bien, de los problemas de ajuste de las nuevas generaciones al proceso en marcha de la sociedad, o ante un futuro que parece llegar cada día más de prisa y sin dirección conocida.

Si los desajustes comienzan a percibirse a edades tempranas, las notas o los profesores, remiten a los padres a la ayuda de algún terapeuta. Pero si el problema viene del paro, se atribuye a la crisis económica, al cambio tecnológico, a la falta de formación. En respuesta a esas situaciones tan cambiantes del mercado laboral, hace tiempo que surgió la oferta de un sinfín de cursos para reciclar y poner supuestamente al día a quienes no completaron a tiempo su formación más básica, o para quienes, sencillamente, creen conveniente mejorar la puntuación ya abultada de sus *curricula vitae*. Más antigua todavía —de siempre, en realidad— consta la estrategia de llevar a los hijos a buenos maestros o a buenos colegios, el aprendizaje de idiomas y, más tarde, tras aquel viaje juvenil que ampliase el horizonte local, incluso de los bien educados, si *Natura* lo daba, se prestaban a recibir formación en la Universidad, fuese de Salamanca, de la Sorbona, de Oxford o de Harvard, Berlín, Roma o cualquier institución de gran prestigio. Siempre, pues, se ha contado con la educación, con la buena educación, como instrumento clave para la supervivencia.

Bien aprendida esa vieja lección, sigue siendo necesario aplicarla infinitamente, no solo porque cambian las generaciones y las nuevas tienen que aprenderla, sino también porque el cambio en la historia es tan hondo y acelerado que no solo tiene que cambiar el contenido de lo enseñado sino el modo de hacerlo. Cada vez más, se insiste en preparar a los estudiantes para ser buenos profesionales en el campo elegido y, más allá de dominar la materia, se afirma como máxima solución el logro de llegar a ser creativos. Tanto los enseñantes en sus distintos niveles, desde el parvulario hasta el doctorado universitario, como los propios alumnos, han de ser creativos. La propuesta es acertada y la intención buena. El problema está en que no es fácil reconocer en los hechos docentes, tanto formales como informales, dicha creatividad. Ni tan siquiera las encuestas que pretenden evaluar la calidad de la enseñanza aciertan en sus preguntas para atrapar con las respuestas aquel grado de calidad que buscan, y de ese modo nos prueban, más bien, que no saben qué es aquello que bautizan como calidad ni como creatividad. Ese uso abusivo de signos externos, de meras imágenes, ha sido criticado por los pensadores contemporáneos, desde R. Sennet, Z. Bauman o Byung-Chul Han entre otros muchos. Quizá nues-

tra sociedad sufre de aquello que ya diagnosticó Ortega. El tiempo presente se acelera a tal velocidad que hemos perdido nuestro pasado, no solo de vista, sino como posesión o patrimonio en el que pudiéramos buscar las herramientas adecuadas para encarar este futuro tan desconocido, más desconocido todavía precisamente por su empeño en hacérsenos presente de un modo inmediato. Nos llega, tenemos ya aquí el futuro, pero no lo conocemos en absoluto.

En realidad, el problema que de este modo tan resumido quisiera presentar es, más bien, síntoma de otro más básico y amplio, que afecta a nuestra sociedad y época entera y no solo a sus instituciones y procesos educativos. No todo está en enseñar y aprender en buenas instituciones. Una parte no pequeña de la eficacia de dichas instituciones depende de la propia selección en su ingreso, del nivel formativo previo exigido, del nivel social y económico necesario para poder entrar en un buen colegio privado o en una buena universidad. Quienes así serán compañeros compartirán un estilo de vida y una red de amistad y contactos que supondrá un capital social tan valioso como el académico. No me refiero solo a un posible tráfico de influencias, sino a la recíproca intelección entre quienes se han educado de un mismo modo, a la comprensión más fácil y fiable que deriva de compartir una muy similar asimilación de principios básicos, de criterios generales sobre el mundo, la vida, lo que está bien y lo que está mal. Más allá de los posibles intereses comunes, está esa común visión del mundo y de la vida (*weltanschauung*) que hermana a las personas y ayuda a fundar una sólida amistad. Claro que a todo ello se puede sumar con suave facilidad unos intereses u otros.

Y, desde luego, más allá de enseñar y aprender o de contar con el capital cultural y de esa red del capital social, está la formación lograda con la experiencia, la calidad de la experiencia de la vida que cada cual ha logrado tener. Quizá cabría decir que quien más nos educa o enseña es la vida. Es frecuente, cuando hacemos trabajo de campo, escuchar a las personas con quienes hablamos de estos temas distintas expresiones que remiten a esa inexorable maestra que es la vida. Sé que esto puede sonar a edad, a años cumplidos, a aquella vieja idea de que “la experiencia es un grado”. Y en esa tan larga escuela, por la que todos pasamos, por buena que sea la docencia impartida, todos somos malos alumnos, nos cuesta aprender y al final suspendemos. Para mejorar ese aprendizaje no solo basta que la maestra sea buena. La vida es como es. Es, sin duda, por dura que pueda ser, el bien que tenemos. Pero la palabra de la vida ha de caer en tierra buena —que también, la nuestra, es la que tenemos. Y es de esta relación, en realidad, de la que quisiera hablar.

Sabemos que el conocimiento tiene calidad si es fruto de la experiencia. Eso no es suficiente para que resulte objetivo, pero sí es condición necesaria para que, una vez obtenido, merezca ser llamado *conocimiento*. De hecho, muchas de las dificultades en el desarrollo de los estudiantes o jóvenes de distintas edades, aparecen debido a la carencia de ciertas experiencias y no solo

por la carencia de información. No me refiero, claro está, solo a la carencia de experiencia debida a la edad de la juventud. Me refiero sobre todo a la experiencia de los docentes, sean estos maestros, profesores, tutores o padres. No basta con dejar que la juventud encuentre al azar su propia experiencia —cosa que es de gran importancia. Cuando las oportunidades son escasas, las condiciones malas, o lo que abunda es la pobreza, quien tenga que educar tendrá que tener generosidad y experiencia propia de la vida para poder crear las condiciones en las que sus educandos accedan a la experiencia que necesitan, y no siempre, incluso en la riqueza, quien educa posee la experiencia que debiera facilitar a quien tiene a su cargo. Nunca basta con decir o informar a quienes enseñamos de aquellos contenidos curriculares que se estiman necesarios para su educación.

Para empezar, todo docente ha de saber de qué habla, esto es, ha de tener previa noticia por propia experiencia de aquello de lo que informa. Desde que existen bibliotecas, y mucho más ahora, en la Era Digital, la información está ya allí depositada, incluso con las instrucciones de búsqueda. Con todo, sigue habiendo demasiados docentes que, con un equivocado paternalismo, reparten los contenidos buscados por ellos mismos, ahorrándoles a sus alumnos ese mínimo esfuerzo de búsqueda, privándoles hasta de esa tan elemental aventura de buscar en medio de la masa de conocimientos que la Humanidad ha ido acumulando en su historia, evitando que encaren la experiencia de contactar con la imponente de ese monumental esfuerzo colectivo, impidiendo, así, que surja en ellos esa vivencia del respeto ante la inmensidad de la obra ajena. Lo que así transmitimos no solo tiene la propia unilateralidad del docente, sino que junto con esa sesgada información se transmite la actitud que la ha hecho posible, la comodidad, y una remisión a los sistemas informáticos de búsqueda que, mediante sus algoritmos, van repitiendo pautas previas que ahorran tiempo pero van progresivamente homologando los criterios de búsqueda. Ese ahorro de tiempo no solo ahorra tiempo, no solo gana velocidad, sino que transmite una implícita, pero eficaz, valoración de la velocidad, del tiempo, de la comodidad, de la ausencia de sorpresas, del rechazo del azar, de la aventura, del reto de encarar lo desconocido y, sobre todo, de tener que buscar preguntándose a uno mismo sobre la suficiencia o no de lo encontrado ante la punzante cuestión que lo desconocido esgrime como motor de lo buscado. En buena medida, es esa estima general de la homologación de criterios, modelos e ideas lo que dificulta la originalidad, la verdadera innovación.

Somos seres sociales. Nos hacemos los unos a los otros, pero para ello no se precisa tanto gregarismo, menos aún en el campo de la ciencia. Cierto es que necesitamos en todo saber su comprobabilidad, pero eso es solo un paso segundo, una garantía, una aproximación a cierta seguridad. Lo que pierde su sentido es que esa provisional seguridad rija por encima de la creatividad y a costa de la innovación, más en esta época en la que vivimos un cambio histórico tan acelerado, para el cual tanta homologación no es sino un pesado las-

tre. Del “que inventen ellos” hemos pasado casi a “que nadie se atreva a inventar, que se limiten a comprobar”, pues será expulsado del grupo. No estaría de más echar un vistazo al libro de Byung-Chul Han *La expulsión de lo distinto*.

Convendría pensar un poco más qué es eso de “hacernos los unos a los otros”. Si hay que tener experiencia para poder darla a quien carece de ella, esto no significa que el docente narre e informe de su experiencia, sino que, sabiendo por experiencia dónde reside la clave, tendrá que crear las condiciones necesarias para que el educando pueda llegar por sí mismo, no ya a esa información, sino a tener también él la experiencia que le falta. De ahí nacen las exigencias de una adecuada financiación de la educación. Y no me refiero a financiar aparatos informáticos, proyectores de *power point*, pizarras o tabletas electrónicas, me refiero, sobre todo, a cubrir los costes de aquellas condiciones que permitan a los educandos disponer del tiempo y estabilidad adecuados para estudiar, reflexionar, experimentar. Quizá los medios informáticos ayuden. También ayudaron los bolígrafos compitiendo con los tinteros y las plumillas. Pero siempre fue más importante el trato de persona a persona, y el contenido de lo que con un medio u otro se escribiese y comprendiese, se razonara y asimilase. Y eso es fruto de una eficaz comunicación personal, de un contacto humano en el que ambos se reconocen y respetan como tales personas, de un modo entero y generoso, reconociendo ambos aquel más allá de su propio espacio interpersonal que siempre les sobrepasa y del que, en última instancia, quedará la fuerza inmensa y desconocida de lo real. Sin ese respeto ante lo desconocido, tampoco se puede llegar a conocer. En la primera entrevista que tuve con mi tutor al llegar a Cambridge no hablamos de Antropología, ni de normas administrativas, sino de que nuestra relación iba a ser una relación personal entre caballeros.

Este tipo de espacio social, de relación, de tiempo y estabilidad es el que habría que financiar y para el cual habría que diseñar medidas políticas inteligentes como, por ejemplo, cambiar los horarios laborales de toda empresa o institución con el fin de favorecer la duración del tiempo en que padres e hijos puedan estar juntos. Medida que implicaría cambiar horarios de comidas y cenas, establecer más turnos en muchas empresas y, desde luego, contar con un mínimo de ingresos per cápita que no obligue a ambos padres a sumar empleo tras empleo, horario tras horario, limitando así el contacto estable y durable entre padres e hijos. Una buena ley de horarios generales nuevos para el país solucionaría muchos problemas, claro está que lo haría a un plazo superior al que transcurre entre elecciones al Parlamento. Pero habrá que elegir entre el poder a corto plazo y el plazo más humano de la historia de la gente que son la única patria. A veces escuchamos en los medios de comunicación escusar a quienes toman decisiones de gobierno diciendo que no hacen lo que hacen por electoralismo, sino porque han de gobernar. No dudo de su buena voluntad, pero mi oído etnográfico me impulsa a detectar creencias implícitas tras esas afirmaciones. ¡Claro que hay que gobernar! Pero eso no solo se puede hacer desde

distintas ideologías, en las que no voy a entrar. Lo que quisiera hacer ver es cómo dicha afirmación da por sentada una evidente asociación entre la idea de gobierno y la cortedad de los plazos como algo que se impone y trasciende la voluntad del propio gobernante restándole poder y responsabilidad. De nuevo encontramos la velocidad como imagen cultural actual incuestionada, asumida. En ello están, aun sin saberlo, como decía Ortega de las creencias. Sin duda, están presentes, aunque subconscientes, imágenes propias de esta cultura que definen cómo es el ritmo de las cosas, qué triunfos o fracasos dan sentido a las propias decisiones y cuáles no. Gobernar, dirigir, gestionar no son verbos todopoderosos, pero sí activos hacia una realidad solo a medias construida; verbos decisivos y que presuponen un marco y un horizonte, una historia no solo heredada, sino por hacer, y que hay que tentar en medio de la bruma que nos trae el futuro. La historia no solo está detrás, como con Ahab buscando a Moby Dick, ni como Ulises, para volver a Ithaca, sino delante como fue el caso de Colón, entre las olas de un mar desconocido. Esas creencias asumidas en el imaginario cultural legitiman qué está dispuesto cada cual a sacrificar (la generosidad de la que hablaba más arriba) para entregar a sus gobernados la oportunidad de la experiencia cuya carencia les limita y empobrece.

Sin duda, esos cambios implican grandes inversiones en campos aparentemente distantes del que se cree que es propiamente el educativo, pero parece claro que eso sería más eficaz que dotar a todas las aulas de *power point*. No quiero decir que la técnica no suponga un avance. Desde luego que lo es y, además, exige el desarrollo de nuevas habilidades. Pero nada de eso es tan importante como la base de experiencias humanas adquiridas desde la infancia. La clave está, sin duda alguna, en que al educar creemos personas humanas.

Pero, ¿en qué consiste eso? No es que creamos ser dioses, capaces de crear seres humanos, pero sí que todos nos gestamos los unos a los otros en la vida social y, en especial, al educar a las nuevas generaciones. También pensamos que es importante al crear personas hacerlas respetando su autenticidad, corrigiendo, pero sin forzarles a ser como no son o no puedan ser, alentando su iniciativa, su originalidad y creatividad, dentro siempre, claro está, no de un mundo irreal de fantasías, sino de los límites que esa medio hecha realidad nos impone. Por eso insiste tanto la Pedagogía en que hay que poner límites. Sin límites nada tiene forma y todo resulta monstruoso. Con otras palabras, más propias de finales del siglo XVIII, ya lo decía Francisco de Goya en su discurso ante la Academia, insistiendo en la libertad del estudiante.

CREATIVIDAD

Cuando pensamos en la creatividad, nos viene a la mente, como figuras que la encarnan, los artistas, los inventores, los científicos descubriendo los

secretos de la naturaleza. Ellos, sin duda, lo son, y por ello son quienes mejor pueden ofrecer una imagen de lo que fuere la creatividad. Lo que antes no parecía posible ni imaginable ellos lo abren y hacen posible. También, con frecuencia, la idea estereotipada que nos hacemos de tales personajes incluye una buena dosis de rareza, marginación o locura. ¿Qué tienen que ver todos esos rasgos con ser persona? En realidad el poeta maldito, el artista marginado, el sabio distraído o el científico loco no son más que caricaturas con las que se destaca la escasez de los grandes logros. Pero, como en toda caricatura, junto a la exageración expresiva, hay un punto de realidad.

No es que el artista nazca y no se haga, sino que se “hace” desde la infancia, en una época en la que no se le pide permiso a quien se está educando sobre cómo se le va a educar. Ese trato que recibe es el que le va formando. Obviamente, hay una carga genética de capacidades en la inteligencia y la sensibilidad, sin las cuales es difícil que se desarrolle una creatividad relevante. Pero eso es solo una base muy genérica, común a muchas personas, y no todas llegan a ser verdaderamente creativas. No cabe negar el componente educativo, formativo, que desarrolla esas capacidades, que hace, sin su permiso, al artista, al científico curioso.

En todos los creadores entrevistados a lo largo del trabajo de campo he podido comprobar su posesión de una sutil sensibilidad, inteligencia, rica imaginación (muy común en muchos niños), y cómo, al narrar su infancia, han coincidido en haber disfrutado del afecto familiar y, a su vez, haber sufrido ciertas dificultades que han tenido que superar. En algunos casos se ha tratado de alguna enfermedad que forzó cierta soledad (Toulouse Lautrec, Einstein, Tàpies, Saura...), escasez material (Van Gogh, Picasso, Miró, Miguel Hernández, R. M^a Rilke, Frank McCourt...) o, por el contrario, un nivel social elevado que haya obstaculizado la compañía de iguales (L. Wittgenstein, tres de sus cuatro hermanos varones se suicidaron); en otros se trataba de un lugar en la familia que les daba cierta mayor libertad, bien por centrarse la atención y exigencias de los adultos en otro hermano o hermana, bien por una cierta desatención que, dejándoles en un segundo plano, abría para ellos un tiempo y un espacio de libertad que les ayudaba a observar, desde niños, la vida alrededor, bien en los quehaceres familiares o en las habilidades manuales de sus mayores (Julio Rodríguez...). El aprendizaje lúdico, informal, de tareas próximas al oficio de sus mayores, es otra de las situaciones en las que se ha podido observar esa combinación entre libertad, juego, dificultad a superar, comparación con adultos más expertos que ellos mismos, de modo que el juego se combinaba con el reto de algo no fácil de alcanzar ni superar, peculiar y distinto del de sus compañeros o iguales; situaciones sociales ante las que las estrategias usuales no les resultaban accesibles, bien por carencias sociales o económicas, o bien por su menor habilidad en ese campo. Nada de eso excluye la rutina de un horario escolar, la disciplina propia de un programa curricular. Pero, desde luego, la fuerza de su circunstancia no se limitó a una cómoda homologación, sino que

siempre se unió dificultad y libertad, límites y genio, una cierta excentricidad de esos retos con respecto a la rutina escolar. Esos retos, unidos al espacio en el que soledad y libertad se suman, han estado presentes en muchos de los que luego fueron poetas, pintores, investigadores, o creadores de muy distintos campos. Idear algo nuevo, cifrar en lo imaginado su esperanza, fue para ellos algo natural. No sabían que eso fuese algo que les pudiese marcar en su futuro.

Ya subrayó Ortega cómo, en el paso de una a otra generación, la cultura se transmite de un modo peculiar que conlleva un cambio mínimo, pero inevitable. El se refería a que la cultura constituye un conjunto de soluciones que las generaciones que nos precedieron elaboraron para resolver los problemas que enfrentaron. A la vez que nos transmiten la cultura nos educan, nos dan sus soluciones a sus problemas y con ello nos socializan. Pero si esas soluciones, por haber resuelto los problemas pierden su tensión solvente de los retos a los que respondían, las heredamos con una fuerza decaída. Esa transmisión educa a la mayoría, a la vez que nubla la percepción del reto al que lo heredado respondía. De ahí vienen las rutinas, los *curricula*, los programas, el conocimiento ya sabido y comprobado, pero no la originalidad. Ser original no consiste meramente en ser nuevo, distinto, raro o contrario a la mayoría. Eso, si así resulta, es solo un posible efecto de la creatividad. Ser original es siempre fruto de ubicar la atención en el origen del problema. Un sujeto es original si se posiciona a sí mismo de un modo radical ante el punto en que nace un problema, aquel en el cual se nos desvela el problema, el lugar o momento de la *aletheia* del problema, esto es, donde el problema es visto como problema verdadero, donde la verdad de la vida es su problema, el lugar de la *poiesis* del reto, aquel en el que el problema nos reta personalmente. El sujeto abre entonces toda su atención hacia ese lugar, atento solamente al desgarrar, a la apertura, a la hondura de lo que el reto plantea, allí donde todo queda puesto radicalmente en cuestión. Puede que, al responder, descubra el Mediterráneo, nada nuevo. No importa. El lo habrá efectivamente descubierto, y ya no será nunca más una mera información geográfica, sino la experiencia de un mundo, de un misterio tan inquietante como necesario, algo que, aun siendo imposible, no cabe dejar sin respuesta, porque nos va la vida en ello. Ahora, ante tan gran apertura, todo vuelve a ser posible. El sujeto creador puede volver a determinarse creando su obra, haciéndose al hacerla de un modo que no es el previamente establecido por el programa, la rutina, el currículo escolar.

Ante el reto del problema, el creador es siempre un superviviente, un ave fénix a quien se ha perdonado y que hace de la necesidad virtud, un resucitado. Por eso no todos triunfan, sino que el fracaso es, más bien, el pan que alimenta su ingenio, y la valentía desde su soledad una virtud no buscada. Ya subrayó Morgan cómo todo logro de la Humanidad se fundaba en alguna necesidad verdadera, esto es, en alguna carencia que es preciso colmar. De ahí la carga de valor que llena de significado esa obra y su creación. También por eso decía Jung que “el arte: siempre trabaja en la educación del espíritu de la época,

pues convoca a esas figuras que más faltan al espíritu de la época. Desde la insatisfacción del presente”¹. Aquello que constituye la base experiencial de la formación del creador, Jung lo destaca como instrumento detector en la observación que el creador hace de su época y sociedad, de la cultura, por tanto.

Pero si la creación se gesta en ese intenso proceso de atención ante el reto que percibe la persona en su época y situación ¿puede eso educarse? Si la educación es algo que nos hacemos los unos a los otros y aprendemos por experiencia ¿podemos darnos unos a otros esa experiencia? ¿basta con abrir la atención de las nuevas generaciones? ¿Cómo les hacemos ver que el futuro todavía es posible? Ninguno de esos procesos es sencillo, ni caben recetas uniformes que aseguren un resultado homogéneo.

El paso que los países desarrollados han dado desde el mundo de la necesidad al de la abundancia constituye un legado patrimonial de gran valor, con el cual se ha logrado socializar a las últimas generaciones desde mediados del pasado siglo. Pero, si retomamos las ideas de Ortega, ese logro ha tenido también, entre otros costes, no solo la desigualdad que han destacado los economistas (Terceiro, Novales, Piketty...), sino la pérdida de una base muy generalizada de presión moral como fuente de normas implícitas y compartidas derivadas de la común percepción de los límites de la necesidad. Treinta años antes de la caída del muro de Berlín cayó el muro de la necesidad y todo pareció posible. Así lo fue confirmando el desarrollo de las nuevas tecnologías, el crecimiento del PIB, y el traslado de la violencia bélica lejos de las fronteras tradicionales de Occidente (hasta que sus efectos han puesto en marcha a quienes emigran y huyen de la violencia en busca de algún futuro posible). Esa pérdida de presión moral compartida no solo ha contribuido, junto a la desigualdad, a una mayor diferenciación cultural interna en nuestras sociedades, sino que esa quiebra de unidad ha ido de la mano con la creciente borrosidad del reto al que las nuevas generaciones debieran responder. Sencillamente, no lo ven. Todo parece estar ya previsto en la red, vigilado, satisfecho a gran velocidad. Hasta los buscadores aprenden de nuestras búsquedas y nos ofrecen réplicas incrementadas de los pasos previamente dados. Casi ya no habría nada más que hacer sino pulsar una tecla... encontrar trabajo y sentirse satisfecho.... Pero entonces ¿cuál es la pregunta?

En esta encuesta de la vida, se abulta cada vez más la casilla de “no sabe, no contesta”. Esta insatisfacción en el mejor de los mundos resulta inquietante y avisa de que hemos fallado al educar a las nuevas generaciones dándoles cuanto pudimos concebir. Si les evitamos retos verdaderos, si les ahorramos esfuerzos y objetivos por los que luchar, acabarán inventando luchas artificiales, ficciones en los videojuegos, en el cine, en series de TV, musculándose por-

¹ JUNG, C. G. 1999: *Sobre el fenómeno del espíritu en el arte y en la ciencia*. Madrid, Trotta:74.

que sí sobre una cinta que no lleva a ninguna parte, sin tener que hacerlo para cazar, construir o transportar nada de lo que dependa su supervivencia. Hemos confundido el uso de la imaginación con la hipertrofia de las fantasías. Desde sus inicios, el mito, el cuento, el teatro, la ficción, tuvieron un papel salvífico, catártico, desvelador de cuanto abrumaba la conciencia, sin acertar en su reconocimiento. El artista desvelaba al público “lo que más faltaba en el espíritu de la época” porque, él sí, encaraba el reto de la experiencia y, teniéndola, podía ofrecerla a sus convecinos.

Quizá no hemos entendido bien el papel de la imaginación en la creación verdadera. Estando la clave en esa virtud no buscada de tener que encarar el reto de la supervivencia, habría que reconocer que para ello hay primero que sentir el reto, y tampoco esa percepción es algo simple. Por *subsistir* no cabe entender la mera continuidad de nuestras constantes biológicas, sino el logro de un grado aceptable de plenitud humana, y esto varía según el grupo humano y la época. Eso no significa que nuestra época no tenga frente a sí retos verdaderos, sino que estos no son percibidos por cada sujeto en su dimensión personal. Lo que falla, pues, no es la ausencia de retos en nuestra historia actual, sino la construcción de la persona que los debiera sentir como propios. La ciencia y la técnica nos ofrecen multitud de preguntas inquietantes sobre la sostenibilidad de la Tierra, sobre la victoria ante enfermedades y vejez o la prolongación de esta vida, la inteligencia artificial y la robótica, los viajes interplanetarios, etc. De nada de lo que se nos viene encima tan deprisa tenemos verdadera experiencia propia, y ya no podemos entrevistar a Matusalén. Esa ruptura contracultural de las nuevas generaciones, entre sus significados, nos muestra una reacción paradójica de desamparo generacional espiritual ante un amparo material sobreprotector que nunca antes se había producido, y, desde luego, no parece ser una decisión acertada cargar sus desorientadas espaldas con el peso de nuestra deuda pública. Por eso la juventud se siente como “una generación con mitos y sin maestros”².

Tendremos que educar su capacidad para sosegar el proceso discursivo mental, y soportar un mayor tiempo con una más abierta y honda atención hacia todo cuanto se va sumando en los cambios de la historia; volver a escuchar la composición musical 4'33' de silencio de John Cage, y confiar firmemente en la capacidad e integridad de nuestra juventud para encarar el reto. Si observamos a nuestra juventud, si también nosotros detenemos el ritmo estresante de nuestras ambiciones a corto plazo, y dialogamos y convivimos con ellos, obtendremos una etnografía en la que veremos sueños quizá ingenuos, pero todavía llenos de inocencia; un fondo aun intacto —a pesar de las frustraciones laborales— combinado con curiosidad y energía. Pero son ellos quienes tendrán que mantener la atención frente a su futuro. No podemos sustituir su

² RIBAS, P. 2011: *Los '70 a destajo. Ajoblanco y la libertad*. Barcelona, Destino:318.

lugar en la historia. Lo que ese lugar significa no depende de nuestro deseo, ni del suyo. Hay siempre un marco histórico y existencial que otorga ese significado que ninguno conocemos. Sin duda todos construiremos *significantes*, pero su *significado* no está en nuestras manos. Para que en ese nuevo *significante* quepa el futuro habrá, no obstante, que construirlo bien. Y ese es el reto.

El reto es el de su esperanza, creadora, capaz de figurarse su futuro. Y también lo es nuestra esperanza, pues si nos compete hacer viable su crecimiento como personas verdaderas, capaces para ese plazo más allá de una o dos legislaturas, eso no podremos hacerlo si flaquea nuestra esperanza, sin tener nuestra propia experiencia de la esperanza. Qué duda cabe que esa virtud encierra valores culturales, cambiantes pero siempre poderosos. Ernst Bloch escribió *El principio esperanza* entre 1938 y 1947. Bloch se dio cuenta de que los sueños diurnos no son tan claros como creemos, pues en gran medida su contenido no se limita a cuanto, sin más, podamos verbalizar. Por eso los trató como un tercer inconsciente que si bien necesita ser esclarecido, su esclarecimiento no se basa en concienciar un pasado reprimido freudiano, sino, más bien, en la naturaleza de “lo ascendente [...] el sueño diurno está referido a algo [...] nuevo en sí mismo [...] *lo-todavía-no-consciente* [...] Se trata] del entrever hacia adelante [...] Le llama] preconsciente porque en él mismo se nos da un contenido de conciencia que todavía no se ha hecho manifiesto [...] que ha de surgir solo del futuro [...] En las épocas en trance de cambio, en la producción creadora [...el joven] se siente llamado a algo [...] ser diferente, ser mejor, más bello [...] Se trata de] un vislumbre más o menos agudizado socialmente [...] El ambiente de las épocas de cambio es sofocante [...] como la] calma que precede a la tempestad [...] La sociedad [...] está preñada de otra sociedad nueva [...] Lo hasta ahora real se halla tan penetrado por el constante plus *ultra* de la posibilidad esencial como, en su margen fronterero, iluminado en su torno por ella. Esta iluminación en torno, [es] una luz en el horizonte que brilla por delante, [...], en el *terreno moral* como *ideal* humano, el *campo estético* como símbolo [...Y, bien mirado,] los símbolos auténticos convergen, en último término, en su significación”³.

Lo que con dichas palabras intentaba atrapar Bloch a lo largo de sus tres volúmenes, es la naturaleza creadora de la esperanza. Esto no son meras palabras emocionantes. Bloch nos hace ver su naturaleza preconsciente pero realmente existente, y con ello nos desvela esa más amplia capacidad humana de tomar posesión de la vida que no se limita a la razón discursiva ordinaria, explícita y fácilmente expresable con los símbolos del habla, que tan erróneamente creemos inequívocos. No nos dice que seamos adivinos de feria, sino que abramos nuestra atención para escuchar lo que encierra esa luz de la posibilidad esencial que brilla en el horizonte. Esos ideales morales —los valores— o estéticos —valores, insisto— ya han incidido y, por ello, han sido percibidos (borro-

³ BLOCH, E. 2004: *El principio esperanza* [1]. Madrid, Trotta:150-284.

sos, brumos, luminosos, sin una figura clara y definitiva, incompletos...) y convergen en una misma significación pertinente al específico horizonte de la época en cuestión.

Decía Zubiri que “el figurarse, es algo inexorablemente necesario para poder acercarse a la realidad cuando esta realidad tiene que dar o tiene que realizar la función de servir no solamente como objeto de intelección, sino como un punto de apoyo en que estar en la realidad, y con ella forjar mi propio ser sustantivo”⁴.

No cabe, pues, forjar el propio ser sin un apoyo que nos permita estar en la realidad. Pero se trata de un apoyo que nos figuramos, esto es, se trata de una herramienta efectiva, capaz, tras ser creada, de ayudarnos a dar forma efectiva a esa posibilidad que se abre en el horizonte porque ya viene de ella preñada nuestra vieja sociedad.

Lo que tendremos que hacernos los unos a los otros al educarnos será brindarnos experiencia auténtica que permita a las nuevas generaciones sentir el reto que plantea esa borrosa luz de lo posible. La respuesta será creativa si hemos entregado una experiencia que globalmente, en su integridad, encarne fe en la vida, esto es, una respuesta no meramente racional, discursiva, sino vital, de la voluntad que se mueve en decidida respuesta al bien sentido al abrirse el horizonte de lo posible. Las nuevas generaciones sentirán el reto cuando al vérselas con su historia perciban el contraste entre su presente y otro mundo posible y deseable que reclame por su plenitud su respeto. Y eso siempre se hace con verdad, con honestidad, con tiempo, con trabajo, con calma y afecto, con fe en sus personas, con esperanza y, claro, con caridad.

⁴ ZUBIRI, X. 2005: *El hombre: lo real y lo irreal*. Madrid, Alianza Editorial:127.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOCH, E. 2004: *El principio esperanza* [1]. Madrid, Trotta.
- GOFFMAN, E. 1971: *Relaciones en público*. Alianza.
- HAN, BYUNG-CHUL. 2017: *La expulsión de lo distinto*. Barcelona, Herder.
- JUNG, C. G. 1999: *Sobre el fenómeno del espíritu en el arte y en la ciencia*. Madrid, Trotta.
- NOVALES CINCA, A. 2011: "Crecimiento económico, desigualdad y pobreza". *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, nº 88. <http://www.racmyp.es/noticias/2011/2011-06-21%20-%20Alfonso%20Noval%20Cinca.pdf>.
- PIKETTY, T. 2014: *El capital en el siglo XXI*. FCE.
- RIBAS, P. 2011: *Los '70 a destajo. Ajoblanco y la libertad*. Barcelona, Destino.
- TERCEIRO LOMBA, J. 2016: "Desigualdad y economía clientelar". Madrid, *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, nº 93.
- ZUBIRI, X. 2005: *El hombre: lo real y lo irreal*. Madrid, Alianza Editorial.