El profesor José Antonio Ibáñez-Martín y la filosofía de la educación. Entre Europa y América

Conrad Vilanou Torrano (Universitat de Barcelona)[1]

José Antonio Ibáñez-Martín. *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid, Editorial Dykinson, 2017, 279 págs.

Hace unos años que el profesor Ibáñez-Martín (1940) llegó a la edad bíblica, es decir, superó los setenta años de edad. «Los días de nuestros años son setenta, y ochenta en los más robustos; pero también la robustez es apariencia, un nada, porque pasa en un instante, y volamos», afirma el Salmo bíblico (90, 10), según la versión de Nácar-Colunga. Pero ello no ha sido óbice para que su actividad intelectual y profesional haya quedado en suspenso. Muy al contrario, mantiene todo su vigor desde el cargo de vice-rector de Ordenación Docente y Doctorado de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) y desde la dirección de la *Revista Española de Pedagogía*, una publicación de larga tradición y prestigio reconocido. En esta ocasión, nos ofrece un libro que recoge algún trabajo anterior –quizá el más llamativo sea «¿Llenar el vaso o encender el fuego?», correspondiente a la lección inaugural del curso 2010-2011 en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense– mientras que otros son de nueva factura, destacando por su significación la cuarta parte del libro, una coda dedicada a sus maestros y compañeros universitarios. En concreto, constan tres nombres propios: Antonio Millán-Puelles, su maestro y amigo, que fuera catedrático de Metafísica de la Universidad Complutense y que ha sido considerado el renovador de la metafísica clásica; Elliot W. Eisner, su colega norteamericano, especialista en educación estética y José Manuel Esteve, su primer discípulo y catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Málaga. Igualmente, no seríamos justos con la verdad si omitiésemos el nombre de Jacques Maritain, uno de los promotores de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, que también ha dejado su impronta en el pensamiento de Ibáñez-Martín.

De entrada, conviene hacer una precisión previa que no es otra que remarcar las relaciones del profesor Ibáñez-Martín, nacido y afincado en Madrid, con la ciudad de Barcelona. Aquí, junto al Mediterráneo, presentó el año 1963 su tesis de licenciatura en Filosofía bajo la dirección del profesor Joaquín Carreras Artau con un trabajo sobre «El origen del poder en el P. Juan de Mariana». Años después, en 1975, la editorial Herder –situada emblemáticamente en la calle Balmes, junto al edifico histórico de nuestra Universidad– publicó su libro *Hacia una formación humanística: objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica*, que mereció el Premio Nacional de Literatura (1975). Podemos añadir que su maestro Antonio Millán-Puelles (1921-2005) había obteni-

(1) La investigación que ha dado lugar a estos resultados ha sido impulsada por RecerCaixa.

10.1344/TE2017.52.22

do anteriormente el mismo galardón, por su trabajo *La función social de los saberes liberales* (1961).

A estas alturas, no vamos a desvelar la dimensión intelectual del profesor Millán Puelles, que en 1963 se ocupó de *La formación de la personalidad humana*, obra que cuenta con diversas ediciones posteriores, pero es obvio que su filosofía del objeto puro, ha servido para renovar la metafísica de raíz aristotélica al enfatizar la importancia del realismo como fuente de conocimiento, una epistemología que se presenta como alternativa a la filosofía moderna, ya sea kantiana, idealista e, incluso, fenomenológica (Husserl). No en balde, la teoría del objeto puro de Millán Puelles, con una metafísica de la irrealidad que está *in nuce* en la metafísica clásica, ha servido últimamente para plantear una respuesta alternativa al constructivismo de Jean Piaget que se ha situado en la línea del criticismo kantiano (Esparza Lara, 2017, p. 256). Con todo, no es menos verdad que Millán-Puelles siempre valoró de Husserl su búsqueda de la «absoluta validez de la verdad, frente a todas las formas de subjetivismo» (Millán Puelles, 1976, p. 11). No por azar, Ibáñez-Martín también recurre a Husserl a fin de reivindicar la importancia de la filosofía, «en cuanto es una materia vocacionalmente llamada a promover la reflexión, hábito sobre el que se basa el sentido crítico» (p. 249).

Por supuesto, Millán Puelles participa de una visión antropológica que ve el ser humano no desde la perspectiva de sujeto, sino como criatura de Dios que puede alcanzar la verdad, «Homo Capax Veritatis» según el profesor Barrio Maestre, una idea que también está presente en el libro del profesor Ibáñez-Martín que comentamos. Al fin de cuentas, éste es un punto fuerte de todos los discípulos de Millán Puelles, y muy especialmente en el caso de José Antonio Ibáñez-Martín que ocupa aquí un lugar preferente, tal como se desprende del hecho que coordinase la obra de homenaje al profesor Millán Puelles titulada *Realidad e irrealidad* (2001). A nadie se le escapa que aquí resuena el pasaje del Evangelio de Juan que recoge las palabras de Jesús: «Si permanecéis en mi palabra, seréis en verdad discípulos míos y conoceréis la verdad, y la verdad os librará» (Jn 8, 31-32). Por consiguiente, el ser humano es capaz de acceder a la verdad, a partir de un realismo metafísico que genera, a su vez, una ontología y una teodicea. «La libertad intelectual está basada en la libertad trascendental de la persona», si bien «el principal enemigo de la libertad intelectual en nuestros días es el fuerte ataque contra la idea de que a la persona le es factible alcanzar la verdad» (p. 129).

Resulta natural, por consiguiente, que la pedagogía no puede limitarse a las legalidades de las ciencias de la educación, que pueden dar lugar a técnicas utilísimas, porque «está llamada a encontrar respuestas racionales a cuestiones esenciales», por lo que debe procurar «saber qué significa un desarrollo humano de la personalidad, cuáles son los conocimientos que realmente vale la pena buscar, pensando que la vida no es infinita» (p. 63). Dicho con otras palabras: la filosofía de la educación del profesor Ibáñez-Martín se asienta en la metafísica clásica que hunde sus raíces en Aristóteles, continúa con el tomismo y que ha sido actualizada por Millán Puelles con sus obras *La estructura de la subjetividad* (1967) y *Teoría del objeto puro* (1990).

Ahora bien, sobre la base de la filosofía aristotélica, José Antonio Ibáñez-Martín también se interesó por la fenomenología, más en concreto por Merleau-Ponty, sobre quien presentó en 1972 su tesis doctoral *El compromiso humano con*

la historia en la filosofía de Merleau-Ponty, con lo que se confirma su empeño por alcanzar la verdad después del subjetivismo moderno, kantiano e idealista. En suma, el eje central del libro que comentamos no es otro que resarcir la idea de verdad, descalificada por la post-modernidad que ha propiciado una época de post-verdad (*post-truth*), con lo que se impone como tarea urgente la educación de la inteligencia en la línea del humanismo del Renacimiento. «El problema hoy día más grave es que se tiende a descalificar a quien desea promover una educación de la inteligencia ilusionada en la búsqueda de la verdad» (p. 103). Un poco más adelante añade: «La descalificación de la verdad y el imperio de la mentira es una de las más negras cadenas que pueden atenazar al ser humano» (p. 105). De esta forma, y ante la disminución del status de la verdad, reivindica una reflexión basada en el «amor a la verdad» (p. 133). De acuerdo con estos antecedentes, dibuja el perfil del buen profesor que «debe contagiar entusiasmo en la búsqueda de la verdad y no perder el sentido del humor, dentro siempre del respeto al alumno» (p. 212). Por si ello fuera poco, Ibáñez-Martín recuerda la opinión de Montaigne, en el sentido de que es más conveniente tener una cabeza bien hecha que bien repleta (p. 32). «Como decía mi maestro Antonio Millán-Puelles, el profesor tiene que descubrir las conclusiones que se deducen de unos principios y mostrar el nexo que los une, en la inteligencia que ello solo no origina el saber, pues éste sólo viene cuando el discípulo comprende» (p. 40).

Por lo demás, la vocación liberal marca el sentido del quehacer intelectual y profesional del profesor Ibáñez-Martín que muestra un apego especial hacia la figura de Manuel García Morente (1886-1942), a su entender el mejor decano que ha tenido la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid (p. 190). Baste recordar que García Morente frecuentó los ambientes de la Institución Libre de Enseñanza, profundizó en la filosofía neokantiana, giró alrededor de figuras como José Ortega y Gasset, hasta que experimentó una conversión religiosa durante su exilio en París. En efecto, se instaló en la capital francesa después de que su yerno fuese asesinado durante las primeras semanas de la Guerra Civil. Allí, a orillas del Sena, recuperó la fe después de escuchar por radio *L'enfance de Jésus* de Berlioz, ordenándose sacerdote hacia el final de su vida (1940). No deja de ser sintomático que García Morente, colaborador de Luzuriaga en la *Revista de Pedagogía* durante la etapa republicana, cambiase radicalmente su orientación ideológica, tal como se desprende de la recopilación de sus *Escritos pedagógicos* (1975). En realidad, la trayectoria intelectual del profesor Ibáñez-Martín no se puede entender sin los acontecimientos que vivió España en aquel período, entre 1931-1939, porque, por tradición familiar, sabe y conoce los entresijos –la intrahistoria– de aquella triste etapa de la historia de España, que condujo a la Guerra Civil (1936-1939).

Podemos añadir que el profesor Ibáñez-Martín ha puesto las bases de una tradición pedagógica de signo liberal, que sin perder de vista la historia reciente de nuestro país, mira hacia Europa, bajo la influencia del liberalismo anglosajón, inglés en parte (Newman), pero sobre todo norteamericano (Mann). El paso por las Universidades norteamericanas ha dejado una huella innegable en su pensamiento, tal como aparece a menudo en el libro que comentamos. Por ejemplo, cuando reivindica la asignatura de la Filosofía, cuya eliminación cercena la posibilidad de alcanzar la verdad y, lo que

es peor todavía, de amarla (p. 249). Pero no únicamente la filosofía, sino también la religión ha de tener su lugar en esta educación que atiende a la plenitud humana, si bien aquí estas enseñanzas no hay que verlas como adoctrinamiento sino como condición de posibilidad para que la libertad del alumno se pueda llevar hasta sus últimas consecuencias, en el intento de alcanzar la verdad en su máximo esplendor, al margen de cualquier intervención política más o menos sectaria. Además, Ibáñez-Martín –impresionado por la libertad americana– no comparte el criterio de que la religión quede reducida a la intimidad del hogar, de modo que puede y debe tener una dimensión pública (p. 171, p. 176). «En una sociedad libre, tanto los individuos particulares como las autoridades religiosas, tienen pleno derecho a presentar las ideas en la plaza pública». De lo que tampoco cabe duda es que para que esto sea posible, para que el alumno porfíe por la verdad, el papel del maestro, del profesor, adquiere una especial relevancia, o, mejor aún, una irrenunciable exigencia ética, debiendo singularizarse por su ejemplaridad, cosa que no siempre sucede en nuestras latitudes. Su estima por los Estados Unidos se trasluce una y otra vez. «Los americanos valoran la verdad mucho más que los latinos: basta ver las distintas consecuencias que una mentira tiene para un político estadounidense que para otro latino» (p. 160).

Si José Ferrater se refirió en su momento a tres modelos filosóficos (el continental europeo de ascendencia idealista, el materialista marxista-comunista del bloque soviético y el norteamericano abocado a la filosofía analítica), el profesor Ibáñez-Martín fijó su atención en el pensamiento yanqui, cosa lógica si tenemos en cuenta que los Estados Unidos son la meca del liberalismo. Como cabría esperar su primera mirada se dirigió hacia las cuestiones del lenguaje, sin olvidar la tradición metafísica de raíz aristotélica y, menos aún, la educación liberal, frente a las pretensiones reduccionistas del objetivismo científico-naturalista y del pragmatismo economicista. «El humanista, que sabe distinguir entre los medios y los fines se contrapone al filisteo, que todo lo ve en razón de su utilidad, de su precio» (Ibáñez-Martín, 1977, p. 64).

Consideraciones similares aparecen en el libro que comentamos, al leer que no hay que confundir «la universidad con la escuela para conseguir empleo» (p. 133), a la vez que se lamenta de «una cultura empresarial ordenada a ganar dinero» (p. 103). La enseñanza universitaria no escapa tampoco a esta función radical de buscar la verdad, en detrimento de aspectos más utilitaristas que potencian la empleabilidad. «La responsabilidad social de la universidad no ha de estar centrada en cuestiones muy de moda, como la empleabilidad, sino más bien en promover una ciudadanía capaz de alcanzar las metas sociales más relevantes y que se trata de conseguir esta finalidad a través del cuidado del pensamiento crítico» (p. 242). Dicho simplemente: por encima de las cuestiones prosaicas –el saber a favor del poder económico– se yergue una voluntad de alcanzar la verdad que conduzca a la plenitud humana, con lo que se dibuja un saber al servicio de una vida especialmente digna, con «la esperanza de una vida mejor, una vida examinada y lograda, para el alumno» (p. 68) o, lo que es lo mismo, una vida «en la que la verdad es descubierta, amada y practicada» (p. 202).

Naturalmente, después de la caída del muro de Berlín (1989) la educación experimentó un giro ético, que Ibáñez-Martín revisa con detenimiento, de modo que después de su inicial interés por la filoso-

fía del lenguaje se centró, a partir de la década de los ochenta, en este giro ético que aborda en el capítulo segundo del libro que comentamos, por lo común desde una mirada hacia lo anglosajón sin perder de vista alguna aportación interior y, menos aún, la tradición europea de signo cristiano que fue acechada por el fanatismo del siglo pasado. De cualquier modo, y lejos de la axiología (Scheler), que Quintana adoptó en su *Pedagogía axiológica* (1998), Ibáñez-Martín atiende a la formación de las virtudes y del carácter, en sintonía con su matriz aristotélica, aunque reconoce la aportación de Scheler en lo relativo a una cultura de la paz (p. 224).

Con estos presupuestos, el profesor Ibáñez-Martín se inscribe en la gran narrativa de la pedagogía perenne, de recia cepa humanista, vivificada por el sentido liberal de la educación y el doble giro –lingüístico y ético-moral– que ha experimentado la educación, especialmente norteamericana en las últimas décadas, sin perder nunca la confianza absoluta en la posibilidad de alcanzar la verdad. Aquí el referente bíblico del Evangelio joánico adquiere la condición de fundamento (*Grund*). En consecuencia, se trata de un pensador con criterio y opinión, de modo que resulta lógico que el número monográfico dedicado en 2013 por la *Revista Española de Pedagogía* a destacar su perfil personal, académico e intelectual, respondiese a un título bien significativo: la educación como quehacer de convicciones. En efecto, Ibáñez-Martín tiene poso y convicciones, sabe de dónde viene y en qué coordenadas hay que emplazar el debate educativo.

De cualquier modo, no hay duda de que el profesor Ibáñez-Martín quedó afectado por los fanatismos totalitarios del siglo pasado ya se trate del nazismo o del régimen soviético. Su enemiga se dirige, pues, contra aquellas formas pedagógicas que presentan la educación como adoctrinamiento en función de su absolutismo. En el fondo, ambos movimientos políticos –nazis y soviéticos– coinciden en más de un punto como pueden ser la exaltación de la máquina, lo cual limita el sentido liberal-humanista de la educación (por ejemplo, del *vir bonus* del clasicismo, del ideal de sabio de Juan Luis Vives o del *homme honnête* de Pascal), y, sobre todo, el sentido de trascendencia, había cuenta que si el ateísmo del marxismo-leninismo consideraba la religión el opio del pueblo, el nazismo –el pensamiento de Alfred Rosenberg y Joseph Goebbels, confirman cuanto decimos– estimaba que la religión judeocristiana no encajaba con su cosmovisión de señores. Si primero se apuntó contra los judíos, a quienes se persiguió de manera denodada hasta poner en marcha la Solución Final (1942), al concluir la Segunda Guerra Mundial hubiera tocado el turno a los cristianos. Ni Jerusalén ni Roma entraban en los sueños de grandeza del III Reich, una cosmovisión neopagana inspirada en el mito nórdico-germánico, la pretendida superioridad del ario (Gobineau, Chamberlain), en la lectura sesgada de Nietzsche y en la estética germanista de Wagner. Lógicamente, y tal como hemos señalado, el marxismo también recibe las críticas del profesor Ibáñez-Martín al señalarlo como «el sistema fáustico que más fuerza ha tenido en la edad contemporánea» (p. 133), una política fáustica que acalla la libertad ideológica y el pensamiento crítico. «Político fáustico es el que no se conforma con cuidar de la comunidad promoviendo el bien común, sino el que pierde el respeto a la naturaleza de las cosas y busca crear un *hombre nuevo* que responda a su forma de entender el ser humano, para lo que se servirá de modos diversos, según

el sistema político en el que se encuentre» (p. 135).

Es lógico, pues, que el profesor Ibáñez-Martín haya dirigido sus críticas contra el totalitarismo que no cree en la verdad ni en la veracidad (p. 104) y, por extensión, a una manera de entender la educación como adoctrinamiento, ya fuese el sentido político del nazi-fascismo, o bien la manipulación ideológica a través del nihilismo de la cultura postmoderna. El trasfondo de la crisis de la democracia liberal en la Europa de la década de los años 20 del siglo pasado, acechada por el fanatismo, constituye una especie de piedra de toque para su reflexión (Mazower, 2017). También aquí incluye el doctrinarismo del republicanismo, con la defensa de la escuela laica según el modelo de la III República francesa. De ahí, pues, que tampoco muestre simpatías por la Segunda República española, como se desprende de algunos pasajes del libro que nos ocupa en que pone de relieve las manipulaciones ideológicas que se produjeron en aquel período, como sucedió en Lérida en 1937, en un texto sobre la escuela en la guerra (p. 136). Así las cosas, Ibáñez-Martín se opone a cualquier forma educativa sectaria reivindicando la pluralidad no sólo democrática sino también escolar, a fin de zafarse del doctrinarismo político e, igualmente, de una educación secuestrada a menudo por el silencio (p. 124-125).

Situados en la periferia peninsular, en esta Barcelona que ha pretendido históricamente mantener una cierta identidad filosófica a partir del pensamiento de Javier Llorens Barba a través de una filosofía de la conciencia, principio que sirvió al profesor Sanvisens para construir una pedagogía sistémico-cibernética al identificar la conciencia con un elemento autoregulador, punto de partida de los trabajos del GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral), da la impresión como si el liberalismo pedagógico hispano surcase dos navegaciones. Una de cuño laicista y socializante (Lorenzo Luzuriaga, sería un buen representante, aunque no el único) y otra de signo liberal y tolerante, que bien podemos situar en la estela en la que se inserta el profesor Ibáñez-Martín, cuya tarea al frente de la *Revista Española de Pedagogía* recuerda –ni que sea a una considerable distancia temporal e ideológica– la que llevó a cabo Luzuriaga al frente de la *Revista de Pedagogía*, que en los últimos compases de su existencia trasladó su redacción a la ciudad Condal, poco antes de concluir la Guerra Civil.

Visto en perspectiva, observamos cómo la filosofía de la educación –y recordemos, que el profesor Ibáñez-Martín fue el primer catedrático de esta disciplina en España– ofrece, en su génesis y evolución inmediata, dos polos dispares. Mientras el núcleo de la Universidad Complutense de Madrid, liderado por el profesor Ibáñez-Martín, formado a la sombra de Antonio Millán-Puelles, se ha mantenido en la línea de una pedagogía perenne de raíz metafísica que dialoga con corrientes del pensamiento procedentes de los Estados Unidos, pero también de Europa, en especial con la filosofía del lenguaje y la ética, en Barcelona se dio una mirada hacia la pedagogía alemana. Antes de la Guerra Civil, Joaquín Xirau con el apoyo de Juan Roura-Parella, estuvieron atentos a la pedagogía de las ciencias del espíritu que, en los años de diáspora republicana, trasladaron a México, hasta el punto que allí –y a iniciativas de ambos– se inició la traducción de la *Paideia* de Jaeger. Por su parte, después de 1939, el profesor Juan Tusquets destacó los aportes de la pedagogía católica alemana (Otto Willmann, Friedrich Schneider) con lo cual la filosofía de la educación en Barcelona, sin olvidar la neo-

escolástica de Lovaina (Mercier, Zaragüeta), derivó hacia la pedagogía comparada, sobre la base de la existencia siempre de un primer analogado que es Dios.

Es obvio que quienes se formaron en Barcelona durante aquellos años –citamos los nombres de José María Quintana (1930-2013) y Octavi Fullat (1928)– se alinearon con la filosofía alemana. Quintana se acercó a la pedagogía científico-espiritual aunque en sus trabajos no da cuenta de los anticipos de Xirau y Roura-Parella. En realidad, él fue directamente a Alemania, siendo discípulo del profesor Reinhard Lauth –especialista de Fichte– que lo introdujo en la filosofía idealista, de modo que profundizó en Pestalozzi y en el idealismo, tal como confirma su póstumo libro sobre la pedagogía idealista (Quintana, 2013). Por su parte, el profesor Fullat –después de haber tratado a Foucault y Levi-Strauss en el Colegio de Francia en 1970, gracias a una beca del gobierno francés– se ha decantado, finalmente, por la hermenéutica de Gadamer. Salvando todos los imponderables, la pedagogía cosmovisional (Dilthey) y la científico-espiritual (Spranger, Flitner) cultivada por Quintana, encuentra un complemento en la pedagogía hermenéutica de Fullat que también recibió la influencia de Ricœur. En pocas palabras, la idea de formación (*Bildung*) se encuentra detrás de esta pedagogía alemana que busca un ciudadano ilustrado, en la línea de la mayoría de edad kantiana y bajo la órbita de Goethe, el hombre completo que hizo de su vida una obra de arte (Safranski, 2015).

Todo este largo periplo no tiene otro objetivo que marcar las grandes líneas de la filosofía de la educación en España, que en Madrid –y gracias al magisterio del profesor Ibáñez-Martín– ha seguido una tendencia propia y característica. Con todo, debemos realizar otra salvedad previa, con relación al título del libro que nos ocupa. En efecto, la «plenitud humana» es un sintagma que ya encontramos en el libro de Juan Mantovani *Educación y plenitud humana*, que se empezó a redactar en los años treinta del siglo pasado y que alcanzó diversas ediciones. Es un libro que el profesor Quintana tenía como referencia y que hacía leer a sus alumnos en la Universidad de Barcelona, aunque dudo que fuesen muchos lo que captasen los matices de la pedagogía científico-espiritual, que se situaba –según Mantovani– entre la tesis de la pedagogía científico-experimental y la antítesis de la pedagogía neokantiana de Natorp. En medio de ambas, y a modo de síntesis superadora, surgía la pedagogía científico-espiritual que formulaba la «plenitud humana» como algo que sólo se podía alcanzar a través de un proceso educativo que vivifica al alumno a través del espíritu, esto es, de la cultura, considerada globalmente, en su totalidad, más allá del atomismo generado por la modernidad y el mecanicismo pedagógico. Así se expresaba el profesor Mantovani: «En síntesis, diremos que la crisis pedagógica actual es un esfuerzo claro y efectivo por pasar de la parcialidad a la totalidad, de lo unilateral a la plenitud humana. Se quiere restituir sus derechos a la *vida plena*. Tales son los valores y el ideario de la nueva educación» (Mantovani, 1972, p. 169). Poco más adelante, acentuaba su culturalismo pedagógico de cara a la plenitud humana. «La educación, en su elevado sentido de formación, es la realización del individuo en la comunidad cultural. Es la formación del individuo socializado y vinculado a los valores objetivos de la cultura. En una palabra, la formación de la *persona*. De donde resulta que el ser humano tiene sentido y significado no en el aislamiento individual, sino en la convivencia con sus semejantes y en sus conexiones con los valores del reino cultural» (Man-

tovani, 1972, p. 170). Al fin y a la postre, la pedagogía científico-espiritual surge del cruce entre el idealismo (Hegel) y el historicismo (Dilthey), de manera que educar se convierte en una empresa que invita al alumno a participar de los bienes ideales y culturales, que se dan diacrónicamente a través del desarrollo histórico.

Está claro que la «plenitud humana» es una cosa diferente para el profesor Ibáñez-Martín que considera que la dignidad humana –muro de carga de su filosofía de la educación– ha de permitir y facultar la posibilidad de una auténtica plenitud humana, esto es, una «vida digna, examinada y lograda» (p. 21). Nuestro autor, parte de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, aprobada por la Asamblea de la ONU el 10 de diciembre de 1948 sin votos en contra, aunque con ocho abstenciones, un texto en cuya redacción intervino Jacques Maritain y que puso las bases para el desarrollo humano posterior, después del drama bélico de la Segunda Guerra Mundial. A partir de esta declaración de principios sobre la dignidad humana, que remotamente enlaza con la declaración de independencia de los Estados Unidos de 1776 y posteriormente con la Declaración de los Derechos del Niño de 1989, Ibáñez-Martín va construyendo su concepción liberal, democrática y pluralista, tolerante y trascendente, de la educación en un camino que no se cierra –bien al contrario– a la plenitud humana, que podemos entender como un piso superior, como algo que culmina el proceso que se inicia con la declaración de derechos humanos de 1948. «Ello implica que, por encima de la ineliminable común dignidad que como seres humanos poseemos, hay otra dignidad que podemos conseguir cuando adoptamos un estilo de vida plenificante…» (p. 226). Con otras palabras: si la dignidad constituye un punto de partida, la plenitud (una vida digna, examinada y lograda) significa el punto de llegada, con lo que la educación adquiere una dimensión humanizadora de cara a la plenitud del ser humano.

Resulta bien palpable que el profesor Ibáñez-Martín ha atesorado una inmensidad de lecturas, no sólo filosóficas sino también literarias, con lo que ilustra sus posiciones con argumentación lógica y pasajes literarios. Domina, por consiguiente, la lengua castellana, que escribe con fluidez y con un estilo conceptual, breve y preciso, sin barroquismos, e, incluso, de manera amena, cuando no irónica y mordaz. Cabe recordar, aquí, la afirmación de Ortega y Gasset al señalar que la claridad es la cortesía del filósofo. Además, todos sabemos –así lo pregonan sus discípulos– la gran cantidad de fichas que posee. Ello le lleva a citar trabajos que se escapan al común de los mortales, aparecidos a veces hace unos años pero que no han perdido ni un ápice de actualidad, con lo que el arsenal de fuentes que maneja es, sencillamente, monumental. Ello sólo es posible cuando se ha trabajado desde joven y se han acumulado ingentes materiales que han sido ordenados debidamente, mucho antes de la aparición en la década de los noventa de las nuevas tecnologías. Esta manera de trabajar erudita, ordenada y sistemática, confiere a sus estudios una gran solidez y, además, una eficaz agilidad que hace que sus contribuciones sean claras y distintas. De ahí que elabore continuamente textos, sobre todo artículos y capítulos de libros, forjados a fuego lento, a partir de los cuales elabora sus libros que son –como venimos diciendo– fruto de un trabajo continuado. Nada de frivolidades postmodernas en sus reflexiones, sino una voluntad humanista y liberal que recuerda a anglófilos como el Dr. Gregorio Marañón y que, sobre la base de la Obra Bien

Hecha (si bien el libro que nos ocupa no cita a Eugenio D'Ors, sí que tiene un recuerdo para su hijo Álvaro), «deberá esforzarse por promover una cultura de la calidad y del esfuerzo que aspira a la obra bien hecha, y que no teme a la competencia internacional» (p. 117). De todos modos, sus planteamientos no siempre se adecúan a las directrices del «políticamente correcto» que acaban por secuestrar la libertad de pensamiento y, por ende, la posibilidad de acceder a la verdad, lo cual «hoy expresa un atrevimiento» (p. 41). También se manifiesta un tanto distante respecto otros puntos fuertes del momento actual como la «memoria histórica, que a veces es usada como mero disfraz del odio, el resentimiento y el sectarismo» (p. 116). Tiene, pues, el profesor Ibáñez-Martín voz y criterio propio, al margen de tendencias y componendas.

Bien mirado, él es un pensador libre –la liberalidad aquí es la condición de posibilidad de su pensamiento siempre incisivo, con apuntes penetrantes y a veces incluso corrosivos, como corresponde a su flema anglosajona– de modo que no acepta amaños de ningún tipo: sabe cuál es su lugar en el mundo porque su itinerario intelectual tiene alfa y omega, principio y fin, protología y escatología, de modo que no es un navegante a la deriva en el inmenso océano del saber sino que una brújula guía sus pasos en una misma dirección: la trascendencia humana, una exigencia ineludible e irrenunciable para que la plenitud humana sea una realidad. Así las cosas, el estadio de una educación basada en la dignidad humana está bien pero es insuficiente, porque es necesario dar un paso adelante a través de la búsqueda de la verdad, del amor a la verdad, en un mundo –justamente– que ha puesto en circulación expresiones como la post-verdad. En el fondo, sólo la libertad –una educación libre– permite el acceso a la verdad, con lo que se fragua una *libertas ad veritatem*, de manera que la idea de formación reclama más que una forma bella (Schiller) una verdad que no se cierra a la dimensión metafísica, a fin de asegurar una vida de plenitud, concepto que en diferentes momentos del libro –insistimos de nuevo sobre el particular– equipara a una vida digna, examinada y lograda. Repetimos que Ibáñez-Martín no comparte el relativismo postmoderno que con su frivolidad niega la posibilidad de acceder a la verdad, sobre el supuesto de que todo son interpretaciones. «La descalificación de la verdad y el imperio de la mentira es una de las más negras cadenas que pueden atenazar al ser humano» (p. 105).

Su formación aristotélico-tomista, y su paso por la escolástica en sus años de formación, emerge en diferentes momentos de este libro en que estudia las diferentes posiciones sobre un tema, luego analiza las contrarias y, finalmente, deja sentir su opinión siempre atrevida y contundente, en el marco de un contexto político democrático como el derivado de la Constitución española de 1978 y, cuando conviene, recurre a los dictámenes del Tribunal Constitucional como fuente de doctrina, porque sabe que la libertad necesita no sólo de la filosofía sino también del derecho que sienta jurisprudencia con sus resoluciones. En fin, las bases del pensamiento pedagógico de Ibáñez-Martín están cerca de la Declaración de Independencia de 1776, firmada a la sazón por los trece Estados Unidos de América. No en balde, en el preámbulo de aquel texto fundacional de la libertad norteamericana se sostiene que estas verdades son evidentes por sí mismas y «que todos los hombres son creados iguales, que son dotados por su Creador

de ciertos derechos inalienables, que entre estos están la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad» (p. 21). Obviamente, se trata de un texto político que no niega la existencia de Dios, sino que bien al contrario reclama la protección de la Divina Providencia. Además, aquella declaración –que justificaba la separación norteamericana de la Gran Bretaña y del imperio de su Majestad– se presenta como un canto a la libertad, en una lucha contra el despotismo. En suma, los Estados Unidos –a pesar de algunas posibles críticas que se remontan a la época de Tocqueville– optan por la vía democrática, con sus enmiendas siempre abiertas a aclaraciones y nuevas disposiciones, en una actitud que contrasta con el jacobinismo estatalista del republicanismo europeo, sobre todo francés que descansa sobre la idea de Universidad imperial napoleónica (1806).

Por extensión, el profesor Ibáñez-Martín tampoco puede compartir aquellos regímenes políticos como el Segundo Imperio alemán, con Bismarck a la cabeza, que desencadenó un *Kulturkampf*, esto es, una lucha por la cultura que fortalecía el papel del estado, del *Diktat* imperial, a la vez que cercenaba las posibilidades de intervención de la Iglesia en materia educativa. Naturalmente, también cabe recordar la política educativa de la Segunda República española, con una laicidad que precipitó la expulsión de órdenes religiosas como los jesuitas. Frente a este estado de cosas, el profesor Ibáñez-Martín sale en defensa del respeto a las creencias religiosas, principio reconocido en la Constitución de 1978, a la vez que constituye un punto esencial con el objetivo de que la plenitud humana sea algo más que una simple declaración programática.

Pues bien, el profesor Ibáñez-Martín sabe de la dificultad de transitar de la dignidad humana a la plenitud humana, un camino difícil y lleno de escollos, que sólo es posible recorrer a través del fomento de un pensamiento crítico que haga posible amar la verdad. En su filosofía de la educación, la verdad y la bondad constituyen dos ejes nucleares que hay que alcanzar, a través del cultivo de la razón y de las virtudes. Un tanto a contracorriente y sin dar nunca la espalda a una vocación metafísica, remarca repetidamente la necesidad de salir a buscar de manera ilusionada la verdad. En efecto, la metafísica exige un pensamiento crítico («critical thinking», p. 243), en una época misológica, esto es, que aborrece la razón. Por eso, la verdad ocupa una centralidad en la propuesta del profesor Ibáñez-Martín hasta el punto de convertirse en un eje transversal a lo largo de todo el libro, una verdad que exige –como hemos visto– la libertad para razonar de manera crítica más allá de lo políticamente correcto. Ahora bien, la verdad no es suficiente ya que se exige también una praxis moral que complete un ideal educativo integral y humanista, que sobre la base de la dignidad humana sea capaz de alcanzar la plenitud, porque «la educación ha de desarrollar la humanidad del educando» (p. 164). Huelga subrayar que vista así la pedagogía, la educación se caracteriza más por su dimensión crítica y reflexiva que no por su eficacia tecnológica e instrumental, de modo que –en sintonía con su dimensión abierta y trascendente, de cara a conseguir la plenitud humana– reclama la presencia de la enseñanza de la religión católica en la escuela.

Con este libro el profesor Ibáñez-Martín alcanza el estadio de la sabiduría que corona su larga y fructífera trayectoria intelectual. El concepto de sabiduría –lo recordaba hace años Bruno Hamann (1970)– se emplea muy raramente en el lenguaje específico de la pedagogía, pero han intentado introducirlo diversos auto-

res como Johann Michael Sailer, Otto Willmann y Alfred Petzelt –entre otros– con suerte desigual. La sabiduría –fruto tardío pero fértil de la vida– posee dos posibles lecturas pedagógicas: como conocimiento del mundo y como norma de vida. La primera responde a un enfoque intelectual, la segunda a un trasfondo experiencial. No hay duda de que el profesor José Antonio Ibáñez–Martín es un pensador de la educación, un filósofo y un pedagogo, que habita ambos mundos: el árbol de la ciencia, pero también el árbol de la vida. En el primero descuella por sus escritos y reflexiones, que apelan –como Georges Gusdorf o George Steiner, autores que cita en más de una ocasión en el libro que comentamos– a la sabiduría del imaginario social, en el segundo destaca por su ejemplaridad, que como venimos indicando se cinceló junto a su maestro Antonio Millán Puelles.

Como cabría esperar, esta dimensión sapiencial, surgida de la suma de la madurez intelectual y de la madurez moral, tampoco está ausente de los planteamientos de este libro que recurre a la figura clásica del *vir bonus peritus dicendi* para iluminar la figura del profesor educador como mentor, uno de los puntos nucleares del libro que tenemos en las manos. Seguramente por ello, incluye un decálogo sobre este tipo de profesor que no se limita a transmitir conocimientos sino que aspira a fomentar un ideal pedagógico de signo sapiencial, que reclama no sólo una formación intelectual sino también moral, a través de las virtudes y el carácter (p. 65-71). Más allá de entender la educación como una tecnología, como una *tekné*, el profesor Ibáñez-Martín ve en ella una dimensión práctica, es decir, moral, de conformidad con la filosofía aristotélica, «un saber prudencial sobre lo que es bueno o malo para el ser humano» (p. 64). Es por esto que en esta llamada a la prudencia (*phronesis*) podemos ver el anticipo de la pedagogía sapiencial, vinculada a la auténtica sabiduría, que orienta los pasos del ser humano en cada momento.

Sin embargo, el pensar occidental no puede ser binario, so pena de caer en el reduccionismo del maniqueísmo. El árbol de la ciencia y el árbol de la vida, la sabiduría intelectual y la sabiduría vital, el conocimiento y la vida, sólo pueden iluminarse a la luz del árbol de la fe. Ciencia, vida y fe forman el uno y el todo que rememora el misterio trinitario. En el profesor Ibáñez-Martín se aúnan estos tres árboles de reminiscencias lulianas que también dieron cobijo a los primeros pasos de la *Revista Española de Pedagogía*, al abrigo del CSIC, cuando la dirigía Víctor García Hoz. Es quizás su obra más emblemática, pero no la única ni, probablemente, la más importante, demostrando además una gran generosidad ya que el trabajo de la edición –que es un servicio a toda la comunidad– no siempre se valora adecuadamente. Sea como fuere, constituye su buque insignia, el mejor altavoz y punto de referencia para su cátedra y magisterio, que no se ha circunscrito a Madrid, ni a la Universidad Complutense, sino a toda España y América. La *Revista Española de Pedagogía* es un eslabón de esta Europa entendida como vía pedagógica, una Europa que a partir del mito de Theuth –recuperado por Platón en el *Fedro*– se mueve, siempre según el profesor Ibáñez-Martín, entre la sabiduría y las apariencias: es la apariencia de la sabiduría, no su verdad.

Es obvio que el profesor Ibáñez-Martín se remonta a Sócrates y a su mayéutica a fin de fomentar entre los jóvenes estudiantes el deseo de «defenderse y asistirse por sí mismo» (p. 98). Y ello más aún en medio de una Europa en crisis, con una cultura occidental en decaden-

cia, y que recurriendo a la intervención de Jaspers, sobre el espíritu europeo, en los *Rencontres Internationales* de Ginebra de 1947, tiene que volver sobre sus señas de identidad, basadas en la «continua relación entre el humanismo y el cristianismo en la historia de Europa, aunque en esos momentos el cristianismo y la religión bíblica sean negadas por muchos de modo consciente y por otros de hecho» (p. 101). Por esta vía Europa, vista como la salvaguarda de la cultura gracias a su papel de vía pedagógica, puede promover la sabiduría que es consecuencia de «una educación de la inteligencia ilusionada en la búsqueda de la verdad» (p. 103). Una vez más queda demostrado que para Ibáñez-Martín la verdad se convierte en el punto arquimédico de sus convicciones pedagógicas, de su particular visión del mundo y de las cosas. Sólo nos resta añadir que la presentación de este libro tuvo lugar en la Fundación Rafael del Pino, de Madrid, a cargo del ex ministro Jaime Mayor Oreja, el 6 de abril de 2017, acto que constituyó un merecido homenaje al profesor Ibáñez-Martín, con una asistencia de más de 150 personas, una muestra inequívoca de afecto y reconocimiento.

Referencias

Barrio Maestre, J. M. (2001) «Homo capax veritatis. Un comentario acerca de la rehabilitación del concepto de verdad en el pensamiento de Antonio Millán-Puelles», en Ibáñez-Martín, J. A. (coord.), *Realidad e irrealidad. Estudios en homenaje al Profesor Millán-Puelles*. Madrid, Rialp, pp. 47-88.

Esparza Lara, A. (2017) *Una aproximación al constructivismo de Jean Pigaet. Crítica a sus fundamentos filosóficos, desde la Teoría del objeto puro de Antonio Millán Puelles*. Tesis doctoral dirigida por Claudio César Calabrese. Barcelona, Universitat Abat Oliba CEU-Facultad de Ciencias Sociales.

Ferrater Mora, J. (1969) *La filosofía actual*. Madrid, Alianza.

García Morente, M. (1975) *Escritos pedagógicos*. Madrid, Espasa-Calpe.

Hamann, B. (1970) «El concepto de sabiduría de la pedagogía», *Folia Humanistica*, 86, 1970, pp. 168-177.

Ibáñez-Martín, J. A. (1975) *Hacia una formación humanística*. Barcelona, Herder, 2ª ed., 1977.

Ibáñez-Martín, J. A. (Coord.) (2001) *Realidad e irrealidad. Estudios en homenaje al Profesor Millán-Puelles*. Madrid, Rialp.

Ibáñez-Martín, J. A. y Fuentes, J. L. (Ed.) (2017) *Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano*. Madrid, Universidad Católica de Valencia-San Vicente Mártir-Dykinson.

Jover Olmeda, G. (2013) «La educación como quehacer de convicciones. Homenaje académico a José Antonio Ibáñez-Martín», *Revista Española de Pedagogía*, vol. 71, núm. 254, p. 3-10 [Presentación del número monográfico dedicado al prof. Ibáñez-Martín].

Mantovani, J. (1972) *La educación y sus tres problemas*. Tucumán, Universidad de Tucumán-Facultad de Filosofía y Letras (9ª ed.).

Mantovani, J. (1981) *Educación y plenitud humana*. Buenos Aires, El Ateneo (11ª ed.).

Mazower, M. (2017) *La Europa negra*. Valencia, Barlin Libros.

Millán Puelles, A. (1976) *Sobre el hombre y la sociedad*. Madrid, Ediciones Rialp.

Quintana Cabanas, J. Mª (1998) *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Madrid, Dykinson.

Quintana Cabanas, J. Mª. (2001) *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisional*. Barcelona, Herder.

Quintana Cabanas, J. M. (2013) *Pensamiento pedagógico en el idealismo alemán y en Schleiermacher*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos-Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Safranski, R. (2015) *Goethe. La vida como obra de arte*. Barcelona, Tusquets.