

TRES PRINCIPIOS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

José Luis González-Simancas
Fernando Carbajo López

EUNSA

TRES PRINCIPIOS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

JOSÉ LUIS GONZÁLEZ-SIMANCAS
FERNANDO CARBAJO LÓPEZ

TRES PRINCIPIOS
DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

EUNSA

EDICIONES UNIVERSIDAD DE NAVARRA, S.A.
PAMPLONA

Consejo Editorial de la Colección CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Directora: Prof. Dra. Aurora Bernal

Vocal: Prof. Dra. Felisa Peralta

Secretaria: Prof. Dra. Rosario Repáraz

Primera edición: Octubre 2005
Primera reimpresión: Febrero 2010

© 2005. José Luis González-Simancas y Fernando Carbajo López
Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (EUNSA)
Plaza de los Sauces, 1 y 2. 31010 Barañáin (Navarra) - España
Teléfono: +34 948 256 850 – Fax: +34 948 256 854
e-mail: info@eunsa.es

ISBN: 978-84-313-2332-5
Depósito legal: NA 350-2010

Composición: María Jesús Nicolay Mañeru

Imprime: GRÁFICAS ALZATE, S.L. Pol. Comarca 2. Esparza de Galar (Navarra)

Printed in Spain - Impreso en España

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación, total o parcial, de esta obra sin contar con autorización escrita de los titulares del *Copyright*. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Artículos 270 y ss. del Código Penal).

ÍNDICE

PRÓLOGO	11
CAPITULO I: LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS FUNDAMENTALES	13
1. Antecedentes	13
2. Naturaleza de los principios pedagógicos	16
2.1. Como verdades fundamentales	16
2.2. Como criterios de acción	17
3. Método	19
4. Fundamentos antropológicos	21
4.1. La persona como centro de la educación	21
4.2. La libertad y los valores	24
5. Una forma de entender la educación	40
5.1. Como crecimiento personal	40
5.2. Como autotarea	42
5.3. Como autotarea ayudada	44
5.4. Como cooperación	45
6. Tres principios pedagógicos fundamentales	47
CAPITULO II: EL PRINCIPIO DE CRECIMIENTO PERSONAL	51
1. Educar la libertad	51

1.1. Los ámbitos de ejercicio de la libertad	51
1.2. Libertad óntica: el ser	53
1.3. Libertad de posesión: el tener	53
1.4. Libertad operativa: el hacer	55
2. Educarse en libertad	58
2.1. Libertad y autonomía	58
2.2. Liberación y proyecto	59
2.3. Libertad y compromiso	60
2.4. Autonomía solidaria	62
2.5. Autonomía y necesidad de los hábitos	64
3. Educarse en integridad y unidad	66
3.1. El sentido de la educación integral	66
3.2. La experiencia de la integridad	68
3.3. La integridad desde la perspectiva teórica	70
3.4. Algunas implicaciones prácticas de la integridad	71
3.5. Educación en valores	72
3.6. Valores y convicciones	74
4. Educarse en singularidad y apertura	75
4.1. Dos facetas de la integridad	75
4.2. La experiencia de la singularidad y de la apertura	76
4.3. La personalidad	79
4.4. Sociabilidad y socialidad	89
4.5. Solidaridad	91
CAPÍTULO III: EL PRINCIPIO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	95
1. Relación de ayuda y autoridad	95
1.1. Intervención y ayuda	95
1.2. Intervención e influencia	97
2. Justificación de la intervención del educador	99
2.1. Las necesidades del educando	99
2.2. La obligación de intervenir	101

2.3. El derecho a intervenir	103
3. Un título legítimo y necesario. La potestad	106
3.1. Distinción entre autoridad y potestad	106
3.2. Potestad por exceso. Formas de autoritarismo	108
3.3. Potestad por defecto. Formas de dejación	112
4. Un modo adecuado de intervenir. La autoridad	115
4.1. La autoridad como cualidad personal del educador	115
4.2. Falseamiento de la autoridad: la impostura	116
4.3. La autoridad como acción del educador	118
4.4. La autoridad como cauce del autodesarrollo del educando	119
5. El estilo personal en la intervención	120
5.1. Personalidad y competencia técnica	120
5.2. Convicciones y teoría personal	121
5.3. Características de la teoría personal	123
5.4. La aptitud investigadora	126
CAPÍTULO IV: EL PRINCIPIO DE COOPERACIÓN	131
1. Intereducación y comunicación	131
1.1. La comunicación, fundamento del Principio de Cooperación	131
1.2. La comunicación educativa, comunicación interpersonal	133
1.3. El diálogo	135
2. La relación educativa	138
2.1. Como benevolencia	138
2.2. Como unión	140
2.3. Como acogida	143
3. Cualidades cooperativas del educador	145
3.1. Actitudes y aptitudes cooperativas	145
3.2. Coherencia personal y profesional	146
3.3. Disponibilidad y espíritu de servicio	150
3.4. Capacidad de comunicación y empatía	151
3.5. Respeto al educando	154
3.6. Confianza	156

3.7. Aceptación y acogida abierta	157
3.8. Optimismo realista	159
3.9. Flexibilidad y talante renovador	161
3.10. Capacidad orientadora	163
4. Cualidades cooperativas del educando	165
4.1. Consideraciones previas	165
4.2. Aceptación de sí mismo	167
4.3. Libre adhesión y disciplina	168
4.4. Interiorización y aprendizaje autónomo	172
4.5. Curiosidad y capacidad de admiración	175
4.6. Capacidad de integración	176
EPÍLOGO	179
BIBLIOGRAFÍA	183

PRÓLOGO

Cuando comencé a impartir docencia en la Universidad de Navarra, en el área de la orientación educativa, busqué un libro que pudiera servirnos, a mis alumnos y a mí, de manual de referencia. Quería un texto que tratara de los conceptos básicos de la educación, que fuera no sólo una *introducción*, sino también una *invitación* a la pedagogía. Pensaba también que ese texto podría ser útil para los muchos que se dedican hoy día –ya como profesionales, ya como voluntarios– a ayudar solidariamente a distintas personas, en sus variopintas situaciones de necesidad, todos ellos *educadores* y *educandos* de algún modo. Y me acordé de *Educación: libertad y compromiso*, de José Luis González-Simancas.

En su libro, González-Simancas (Don José Luis para sus discípulos), destila más de cuarenta años de experiencia docente e investigadora para hacer patente lo esencial, «lo sustantivo de la educación». Aunando saber educativo y saber pedagógico, inducción y deducción, práctica y reflexión, desarrolla un discurso fluido y coherente en torno a conceptos clave como los de libertad, compromiso, ayuda, cooperación... En un tono dialógico, muy propio de su estilo personal, Don José Luis interpela constantemente al lector para que acuda a su propia experiencia vital y medite sobre lo tratado.

Cuando lo leí por primera vez, pensé que era el libro de una vida, la síntesis de una trayectoria intelectual y humana. Después, al leer la presentación de Francisco Altarejos (¿las presentaciones no deberían ir al final de los libros?), vi confirmada mi apreciación: «A mi entender, este libro es una verdadera *biografía* de su autor, no histórica, sino pedagógica o, si se quiere, ética y antropológica»¹. Este carácter sintético y biográfico

1. ALTAREJOS, F., *Presentación*, en GONZÁLEZ-SIMANCAS, *Educación: libertad y compromiso*, Eunsa, Pamplona, 1992, p.14.

de *Educación: libertad y compromiso* tiene indudables ventajas desde el punto de vista didáctico, porque atrapa al lector con más fuerza que un texto más academicista. No obstante, la diversidad de planos en que se mueve el autor (desde los fundamentos filosóficos hasta la anécdota ejemplificadora) podría resultar un inconveniente para el alumno que tiene que preparar una asignatura.

Por otra parte, me pareció un acierto la articulación de los principales temas de la pedagogía general en torno a tres principios generales (el de autodesarrollo, el de compromiso y el de cooperación), porque eso le daba al libro una profunda unidad y cohesión interna (y, por tanto, belleza). Cabría, sin embargo, preguntar: ¿por qué tres principios y por qué esos tres precisamente y no otros? Me pareció que, desde los mismos presupuestos antropológicos y pedagógicos que Don José Luis desarrolla en *Educación: libertad y compromiso*, se podía deducir que los principios más generales de la educación son tres: uno referido al *educando*; otro, al *educador* y, un tercero referido a la *relación* entre ellos. Los tres principios estarían de este modo vinculados a los conceptos de autoeducación, heteroeducación e intereducación².

No sin atrevimiento por mi parte, me fui a ver a Don José Luis para exponerle estas reflexiones y proponerle hacer un resumen de su libro, con una nueva estructura. Recibí entonces otra lección del profesor González-Simancas, pues descubrí que el estilo dialógico de su libro no era mera fórmula retórica; lejos de molestarse con el neófito, se entusiasmó con la idea de revisar *Educación: libertad y compromiso*. Desde aquel momento se constituyó una relación de maestro y discípulo de la que *Tres principios de la acción educativa* es fruto. Es de justicia subrayar que, a pesar del título, este libro es una versión de aquel otro y que el autor principal (y prácticamente único) es José Luis González-Simancas. En la citada presentación de Francisco Altarejos se alude a Sócrates. Mi papel no ha pasado casi nunca del que cumplen algunos de sus interlocutores cuando intervienen para decir: «-En efecto, Sócrates, es como tú dices».

Fernando Carbajo López

2. Ver GONZÁLEZ-SIMANCAS, op. cit., pp. 30-40.

CAPÍTULO I

LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS FUNDAMENTALES

1. ANTECEDENTES

El objeto de esta indagación es reflexionar sobre las verdades fundamentales de la pedagogía para descubrir los principios generales que han de regir una acción educativa de calidad. La idea de una primera descripción analítica de los principios de la educación parte de Ricardo Marín Ibáñez. En su obra *Principios de la educación contemporánea*¹ procede al estudio de cada principio acudiendo, para fundamentarlos, a los diversos estudios que se han realizado en distintas disciplinas, que nos proporcionan las bases biológicas, psicológicas o sociológicas del principio en cuestión; y acudiendo también a los pensadores que, a lo largo de la historia, se han ocupado expresamente de ese rasgo o tendencia que se recoge en el principio. Los principios que selecciona este autor son los de individualización y socialización, intuición y actividad, juego y creatividad.

Posteriormente, José Luis Castillejo Brull, siguiendo una pauta muy similar a la de Marín Ibáñez, dedica una extensa parte de su obra *Nuevas perspectivas de las Ciencias de la Educación. Pedagogía General* a los principios de la educación. Castillejo, por primera vez, aporta una clasificación sistemática de los principios en conexión con los objetivos de la educación contemporánea, que coinciden con las notas esenciales de la

1. MARÍN IBÁÑEZ, R., *Principios de la educación contemporánea*, Rialp, Madrid, 1972.

persona. Así, este autor nos habla de los principios de la educación contemporánea como de «hitos» o «climas» más destacados en ella. Distingue los que se refieren a los objetivos de perfección individual, de potenciación de la dimensión social, de ser autor y responsable de la propia vida, y de preservar la originalidad y creatividad de cada persona de cara al propio proyecto de vida. De este modo, nos habla de los principios de individualización, socialización, autonomía y creatividad, asentados, por otra parte, en el principio de actividad, basado en la concepción del educando como agente activo de la educación: «*la actividad del alumno es “conditio sine qua non” para que la educación sea una realidad*»².

Ambos autores exponen, de este modo, las directrices fundamentales que ha seguido la educación occidental, adoptando un enfoque histórico que abarca el desarrollo de la educación desde la antigüedad clásica hasta nuestros días, por medio de cuyo análisis nos percatamos de las constantes fundamentales que se han producido en la educación de todos los tiempos y que pueden sintetizarse en los principios, que expondremos más adelante, enraizados en las dimensiones esenciales de la persona³. Por nuestra parte, nos proponemos enfrentarnos con esas verdades fundamentales de la educación que obedecen a razones esenciales y que no son mero producto de la «ocurrencia» histórica o de la moda de unos determinados tiempos o momentos, por motivos circunstanciales o coyunturales; subrayaremos su aspecto conceptual, como fundamento teórico de lo que debe ser una educación bien entendida, que responda a lo que ha sido y debe seguir siendo el núcleo de una educación de alto nivel de calidad, y destacaremos al mismo tiempo su naturaleza práctica y normativa, en cuanto principios de orientación de la conducta consciente y responsable del educador y del educando.

Tales principios no se entienden, por tanto, como normativa externa, impuesta desde agencias exteriores del tipo que sean, sino como principios con los que los agentes de la educación se comprometen voluntaria y libremente, dado su carácter constitutivo y esencial en la educación. Y porque, a partir de su esencialidad, resultan ser, evidentemente, condiciones de una educación de calidad y no tanto herencia o costumbre. Por todo ello hemos intentado que quede lo más claro posible que los princi-

2. CASTILLEJO BRULL, J. L., *Nuevas perspectivas de las Ciencias de la Educación. Pedagogía General*, Anaya, Madrid, 1978, p. 108.

3. En los dos libros citados el lector encontrará numerosos puntos de coincidencia con lo que aquí vamos a tratar, con la ventaja de obtener datos históricos que aquí se omiten.

pios de la acción educativa no sólo tienen una apoyatura o fundamento histórico, sino también y fundamentalmente, una base filosófica y antropológica esencial: no surgen sólo como constantes históricas sino como focos de luz o directrices amplias que deben regir la práctica educativa de todos los tiempos.

Este enfoque de la cuestión también tiene sus antecedentes. Así, García Garrido y Sarramona sostienen que «*todos los procesos educativos concretos guardan entre sí una profunda interrelación, merced a que todos ellos poseen rasgos comunes sustanciales. De aquí se deriva la posibilidad y necesidad de establecer principios y normas de acción aplicables a todos ellos*»⁴. Ese es, precisamente, el objeto de la pedagogía general, «*ciencia práctica, cuyo objeto primordial es dotar a la acción educativa de principios y de normas. Su carácter científico viene definido fundamentalmente, por tanto, por la normatividad*»⁵. En el mismo sentido, Quintana Cabanas considera que la Teoría de la Educación, que en su opinión forma parte de la Pedagogía General, «*es la ciencia pedagógica que trata de formular los principios de la educación*»⁶. Unos y otro coinciden, por otro lado, en considerar que tales principios normativos se han de formular partiendo de lo concreto, de la práctica, para volcarse después nuevamente sobre el proceso educativo y someterse a contrastación empírica⁷. De cómo llegamos a la determinación de los principios pedagógicos nos ocuparemos en el apartado 3 de este mismo capítulo.

Ahora, una vez señalados los antecedentes de nuestra investigación, debemos dilucidar qué entendemos por *principio pedagógico* y cuál es su naturaleza.

4. GARCÍA GARRIDO, J. L. y SARRAMONA, J., *Sentido y límites de una Pedagogía de hoy*, Anuario, Universidad Autónoma, Barcelona, 1981, p. 19.

5. *Ibidem*.

6. QUINTANA CABANAS, J. M., *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación*, Dykinson, Madrid, 1988, p. 19.

7. «Por supuesto que esa teoría [de la educación] no se hace gratuitamente ni alejada de lo que es la realidad educacional concreta. Muy al contrario, las buenas explicaciones teóricas arrancan de la práctica y pretenden someterse a contrastación empírica»: *ibidem*, p. 14.

2. NATURALEZA DE LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

2.1. *Como verdades fundamentales*

En pedagogía, un principio es una *idea* que convertimos en *norma* de nuestra vida y de nuestras acciones. En cuanto *idea*, tiene carácter teórico; y en cuanto *norma* con la que nos comprometemos, tiene carácter práctico. Es decir, que tiene una doble naturaleza: especulativa o intelectual por un lado, y normativa o moral por otro.

En primer lugar, un principio pedagógico participa de la acepción de *fundamento intelectual*. Según los diccionarios, se entiende por «principio», en esta acepción: «*Verdad fundamental como base del razonamiento*» (Diccionario de Oxford). Y también: «*Base, fundamento, origen, razón fundamental sobre la cual se procede discurrendo sobre cualquier materia*» (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española).

En este contexto intelectual, cabe también relacionar los principios pedagógicos con la acepción de «*verdades por donde se empiezan a estudiar las facultades, y son los rudimentos y como fundamentos de ellas*», en donde rudimentos son los «*primeros estudios de cualquiera ciencia o profesión*», según la Real Academia de la Lengua Española. Esta última acepción se aplica directamente a los principios pedagógicos tal como los entendemos aquí, ya que su estudio es, en efecto, lo que más puede orientar a quien se inicia en la Pedagogía, desde el mismo comienzo: no en vano «principio» se relaciona con la idea de comenzar, de iniciar una cosa. Estos principios son, así, inicio, conjunto de «rudimentos» fundamentales de la pedagogía como saber; y son, al mismo tiempo, fundamento, base, punto de partida del razonamiento pedagógico, fuente de la que se deduce toda una serie de consecuencias que afectan a la práctica educativa: consecuencias tanto racionales como operativas.

Respecto a su naturaleza teórica, un principio pedagógico es «teórico» en cuanto que abstrae especulativamente un rasgo esencial, constitutivo, de la realidad educativa, es decir, de la actuación práctica de los educadores al relacionarse con sus educandos. El principio pedagógico se deriva, por tanto, de la realidad. Y una vez conceptualizado y formulado verbalmente, en términos teóricos, puede pasar a realizar su función propia de orientación y guía, de iluminación de la actuación educadora práctica. De este modo, la actuación responderá a unos fundamentos

sólidos, a una base firme, a un criterio general que asegura su rectitud, su bondad moral, y también su eficacia operativa: en definitiva, su calidad.

En efecto, al comprometerse con esos principios pedagógicos, arrancados de la realidad y devueltos a ella una vez pensados y formulados teóricamente, el educador práctico se sitúa por encima de toda interpretación subjetiva, particular, caprichosa posiblemente, al respetar y hacer suyos los principios pedagógicos generales, que vienen a ser, de este modo, sus *criterios genéricos de acción*: criterios que están avalados por su esencialidad y también por su aceptación, a lo largo de los tiempos, por el común de los expertos en educación, aunque no siempre de un modo explícito o plenamente consciente, sino más bien implícito o intuitivo. Avalados, sobre todo, por corresponder a la realidad de la que se abstraen.

2.2. *Como criterios de acción*

Desde el *ángulo normativo* o contexto moral de los principios pedagógicos —entendido este contexto como el propio de la acción de un ser libre, capaz de decidir el curso de esa misma acción—, otra de las acepciones comunes de la palabra «principio» coincide también con esta segunda vertiente. En efecto, según esta acepción, un principio tiene naturaleza de norma, de ley o regla de conducta. Así, el diccionario de Oxford define «principio» como «*ley general que guía la acción*»; y el plural «principios» como «*código personal de recta conducta*». Así, hablamos de un hombre de principios, de un hombre o una mujer competente pero sin principios, de una persona que actúa de una forma u otra por cuestión de principios, etc. Por su parte, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española recoge esta acepción de «principio»: «*Cada una de las máximas particulares por donde cada cual se rige para sus operaciones*»; donde «máxima» es sinónimo de «*regla, principio o proposición generalmente admitida por todos los que profesan una facultad o ciencia*»; y también de «*sentencia, apotegma o doctrina buena para dirección de las acciones morales*».

Como estamos viendo, el lenguaje común, tanto en el ámbito latino de nuestro idioma como en el ámbito sajón del inglés, recoge el significado semántico del término *principio* como norma o ley de la conducta moral. El término *principio*, por tanto, resulta especialmente apropiado

para expresar la naturaleza ética de los principios pedagógicos: porque los principios pedagógicos participan del rango ético que posee la educación por su propia esencia. Un principio pedagógico es precisamente una guía de la acción perfectiva que toda educación entraña.

Pero conviene entender bien esta *función orientadora* que caracteriza a los principios pedagógicos. Por ser principios generales y no particulares, por referirse a lo que tiene de esencial y constitutivo la actuación educativa práctica, que se caracteriza por su *contingencia*, es decir, por no obedecer necesariamente a una pauta única, su función no es la de dirigir o regir la acción o la conducta concreta como puede hacerlo una ley promulgada que debe aceptarse y cumplirse en todas sus prescripciones.

Los principios pedagógicos, como principios *de y para* la acción, se limitan a sugerir o iluminar las diferentes opciones que, dentro del amplio ámbito que abarcan, cabe elegir para andar el camino irreplicable de cada persona –de cada educador y de cada educando–, sirviendo así de guía en los caminos más diversos. Son directrices generales que se refieren a condiciones que afectan a todo proceso educativo. Su carácter general y no específico hace que los principios pedagógicos no limiten ni constriñan los cien modos de la acción educativa práctica. Dicho de otra manera, no son fórmulas o recetas de actuación concreta.

Dentro aún del contexto normativo, los principios pedagógicos participan también de otro matiz del término en su acepción moral: el del *compromiso* libre con la norma que establece un principio. Una persona «de principios» es la que se compromete, libre y conscientemente, a ser leal y congruente con esos principios de acción, de conducta. Es precisamente el grado de compromiso personal con unos principios lo que asegura y es condición «sine qua non» de una educación de calidad. La calidad de educación que persigue toda reforma educativa no se consigue fundamentalmente por medio de leyes y decretos, sino por la dedicación voluntaria, *comprometida* –y, por supuesto, competente– de quienes han de llevarla a cabo: educadores y educandos en todas sus gamas; educadores y educandos fieles a unos principios pedagógicos claros, que no por eso son rígidos y aplicables sólo a una acción de patrón único, prefabricado de antemano, sino orientadores de la acción educativa práctica en sus muy diversas manifestaciones, radicalmente contingentes; educadores y educandos que sepan conjugar compromiso y flexibilidad, autodeterminación vinculante e iniciativa creadora.

3. MÉTODO

¿Cómo podemos llegar a determinar cuáles son esas notas o características de la realidad educativa tan esenciales en todo proceso educativo que nos permiten, basándonos siempre en ellas, elaborar y formular unos principios capaces de orientar esa misma realidad? Caben dos ópticas distintas al aproximarnos al estudio de la educación y de su dinámica. Una de estas ópticas –a través de nuestro *conocimiento práctico*– es la de recoger por escrito las experiencias habidas en el campo de la educación hasta el momento presente, con el ánimo de indicar cuáles son los procedimientos más adecuados, entre los muchos posibles, para realizar una educación de calidad. Es la perspectiva propia, precisamente, del educador práctico que aconseja a otros basándose en su experiencia. Son muchos los libros sobre educación que se publican sin otro propósito que el de transmitir experiencias valiosas, prácticas, viables, experimentadas con éxito.

La otra perspectiva consiste en exponer los resultados de nuestra reflexión sobre el fenómeno educativo; de esa reflexión que es posterior a la experiencia, a la práctica de la educación. Aquí la experiencia pasa a ser objeto de estudio a fin de inferir o inducir los rasgos esenciales y constitutivos del proceso educativo, cuyo conocimiento puede servir de orientación al educador práctico. Es el enfoque que adopta el estudioso de la educación con el propósito de llegar a una visión esencial y al mismo tiempo sistemática de lo que es la educación, de cuál es su finalidad última y más próxima, y cuáles son los principios que pueden orientar la actuación práctica para conseguir aquella finalidad.

Altarejos dejó muy clara la distinción entre estos dos enfoques distinguiendo entre saber educativo y saber pedagógico: denomina *saber educativo* al que descansa sobre el pensamiento práctico, y *saber pedagógico* al que utiliza el pensamiento teórico o especulativo. «*El saber pedagógico no puede confundirse con el saber educativo. (...) Un pedagogo puede educar –pues nada hay que se lo impida– pero el ejercicio de la educación no es su característica esencial sino que lo es el de su estudio. (...) De ahí que el saber pedagógico se distinga del saber educativo, aunque no por oposición, sino por inclusión: el saber pedagógico puede contener al educativo, mientras que éste sólo contiene una parte de aquél. Pues la pedagogía, en cuanto estudio, puede ser teórico y tam-*

*bién práctico. Puede conocerse la educación especulativamente y también activa o prácticamente»*⁸.

El saber educativo es un conocimiento práctico de la educación, que se establece *en y desde* la acción y se fundamenta en la experiencia personal. Exige, por ello mismo, el ejercicio de la actividad educativa⁹. El *saber pedagógico*, en cambio, es un conocimiento *acerca de* la educación pero no un saber *de* la educación, aunque puede incluir a este último, como queda dicho¹⁰.

Ahora bien, ambos enfoques y ambos saberes son realmente compatibles, de modo que, a nuestro entender, *la mejor pedagogía, en tanto que saber acerca de la educación, es la que se construye reflexionando sobre la experiencia real de la educación*. Es en ese saber que se fundamenta en la realidad de la educación de donde puede partir después una verdadera teoría de la educación. Es en la realidad donde se aprecia la íntima unidad de la acción educativa. Es en ella donde se diluyen las fronteras artificiales que traza el saber teórico por razones de método. En ella se da y se vive sin trabas la rica conjunción de los principios generales y los aspectos más operativos y prácticos de la educación.

Cuando parte de la realidad es cuando la teoría de la educación se nos aparece como un saber coherente, fuerte y eficaz, que es capaz de orientar el ejercicio práctico de esa tarea de ayuda, compleja en sí pero sencilla a la vez por su estupenda unidad, en que consiste la educación. Es entonces, y sólo entonces, cuando se aprecia el valor práctico de una buena teoría. Porque no se trata simplemente de «saberlos» los principios, de conocerlos, sino de tratar de conducirnos en la práctica de acuerdo con ellos: haciendo de ellos *vida*, y no sólo *conocimiento*, mediante el *compromiso personal y libre*.

8. ALTAREJOS, F., *Educación y Felicidad*, EUNSA, Pamplona, 1983, p. 115.

9. «*Lo propio del saber práctico es que se aprende en el ejercicio. A andar se aprende andando. (...) Y a educar se aprende mediante el ejercicio de la educación, lo cual es verdadero en todos los casos. No sólo el educando necesita ejercitarse para educarse, sino que el educador ha de educar para ser educador*»: ALVIRA, R., *La educación como arte*, en *Reivindicación de la voluntad*, EUNSA, Pamplona, 1988, p. 135.

10. «*Es efectivamente posible, y se da muchas veces, que haya quien hable acerca de lo que no ha vivido, intelectual o prácticamente, con la consecuencia de que ese saber es pura crítica estéril o pura palabrería. Pero eso no quiere decir que el que viva o practique un saber no pueda reflexionar acerca de él. Y éste es el caso, en concreto, de todos los saberes prácticos. Los que los practican –excútese la redundancia– tienen todo el derecho a reflexionar después sobre ellos. Por eso es válida una ética teórica, válida como saber “a parte post”, y una estética musical, y una ciencia de la educación*»: ALVIRA, R., op. cit., pp. 135-136.

Aunque en la exposición este doble enfoque puede quedar oscurecido, todo lo que vamos a decir sobre los principios generales de la acción educativa debe entenderse como fruto de la experiencia docente y educativa y como resultado de la reflexión pedagógica y filosófica. De la misma manera, el lector está invitado a hacer por sí mismo esa reflexión, al tiempo que, inevitablemente, irá contrastando lo que vayamos diciendo con su propia experiencia.

4. FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS

4. 1. *La persona como centro de la educación*

Para dilucidar cuáles son los principios de la acción educativa que estamos buscando, partimos de dos conceptos fundamentales: el de *persona* y el de *educación*. En efecto, sólo después de haber perfilado qué es la persona podremos pasar a considerar la acción o conjunto de acciones que son necesarias para su *formación*, así como los principios que mejor pueden orientar ese conjunto de acciones. Si no sabemos con claridad qué es la persona humana, cuáles son los caracteres o notas que la constituyen en cuanto tal, malamente vamos a poder educarnos y muy difícil será que podamos ayudar a otras personas en su educación. Son esas propiedades constitutivas, *ontológicas*, las que se trata de potenciar al máximo mediante la educación y hacer que cobren realidad en el plano *existencial* de nuestra vida. Toda pedagogía remite a una antropología.

El concepto de persona cuenta con una larga historia que hunde sus raíces en los mismos orígenes de nuestra cultura europea. Es en el ámbito de la teología cristiana donde, a fin de disponer de *herramientas* intelectuales adecuadas para formalizar racionalmente determinados contenidos del dogma cristiano, se fraguó dicho concepto, partiendo de la filosofía griega.

Boecio (480-525 d.C.) es el pensador y escritor romano que mejor representa el tránsito de la cultura de la antigüedad a la cultura medieval cristiana, a la que legó, en los inicios del medioevo, una síntesis del saber clásico. En uno de sus más conocidos libros (*Liber de persona et duabus naturis*), Boecio explica cómo la palabra *prósopon* la utilizaban los grie-

gos para designar la máscara que se ponían los actores del teatro sobre la cara y ante los ojos para ocultar su rostro; una máscara que, debido a su concavidad, hacía más intenso el sonido de la voz. Y sonar más, en latín se dice *per-sonare*, con ese prefijo típico de intensidad que es el *per* latino. Con el tiempo, tanto el griego *prósopon* como el latín *persona* –derivado de *personare*– vinieron a significar, no ya la máscara del actor sino el *personaje*.

4.1.1. *Unidad e integridad*

En su obra mencionada, Boecio definió la persona como *sustancia individual de naturaleza racional* (en latín, *rationalis naturæ individua substantia*). En cuanto la persona es *sustancia*, es un ser subsistente, que existe en sí mismo, con su propia dignidad y autonomía. Es por ello un ser completo en sí, entero, es decir, íntegro, al que nada falta esencialmente. Y es por esta razón por la que debemos considerar a la persona en su integridad y como un todo, y no como un manojito de aspectos inconexos.

La naturaleza de la que participa la persona se entiende como *compuesto* de materia y espíritu, de cuerpo y alma, en perfecta unidad, como una totalidad compuesta y no como *dualidad* en términos metafísicos. Queda así muy clara también la noción de *integridad*, que no consiste en otra cosa que en la posesión, por entero, de todas las propiedades de una cosa, sin que le falte nada de lo que le corresponde por naturaleza. Asegurada así su *unidad e integridad* –o enteridad–, no hay obstáculo para considerar en la persona sus diversas facetas, nunca inconexas sino engarzadas armónicamente en su *unidad total*. En otras palabras, desde el ángulo teórico, especulativo, podemos llegar a la conclusión de que la persona, concebida en abstracto, posee en sí *integridad* y *unidad* como notas constitutivas.

4.1.2. *Singularidad*

Por otra parte, esa substancia que es la persona, nos dice Boecio, está *individuada*: es decir, no sólo no es un ser abstracto sino que es singular

y muy real. Lo característico de la persona es que en ella se singulariza la naturaleza racional que es la esencia de la especie humana, puesto que la esencia es lo que hace que una cosa sea lo que es, distinguiéndose de las demás. Pues bien, la naturaleza racional, común a todos los seres humanos, se singulariza de un modo único e irrepetible en la persona, porque la persona tiene en propiedad su acto de ser. Por tanto, la nota de singularidad es un rasgo constitutivo de la persona. Ser *singular* es sinónimo de ser único, original, distinto de los demás.

4.1.3. *Apertura*

Boecio completa su definición afirmando que esa substancia individual –la persona– es de naturaleza racional. Y de ahí se deducen algunas conclusiones de la mayor importancia. La primera, a la que ya hemos aludido insistentemente, es que la persona singular participa de la naturaleza que es esencial, universal y común a todos los individuos de la especie humana y los distingue de los demás seres creados: la naturaleza racional. En otras palabras, la persona pertenece a la sociedad de los humanos, con quienes mantiene un vínculo permanente *por naturaleza*, y a quienes se abre por una relación eminentemente natural, por medio de su innata sociabilidad, a la que llamamos aquí *apertura*.

La segunda, que la persona, por tener naturaleza racional, posee inteligencia y voluntad. En otras palabras, tiene capacidad de conocer y de querer. Por esa doble capacidad se abre al mundo que la circunda: al mundo físico, al mundo personal de la sociedad, y al mundo de la trascendencia. Por su inteligencia, conoce todas las cosas, se abre al cosmos; con su voluntad puede llegar a quererlo, a hacerlo suyo, a identificarse con él, a amarlo: a amar ese mundo que es obra de Dios y, por ende, a Dios mismo.

Desde ambos puntos de vista, por tanto, queda explicada esa nota de *apertura* que es, en la persona, correlato o complemento inseparable de su *singularidad* y lo que le posibilita ser *solidaria*, cuando esa apertura se manifiesta como relación de ayuda y de servicio a los demás.

4.1.4. *Capacidad de autodeterminación: la libertad*

De lo dicho resulta también que la capacidad de conocer y de querer hace posible que la persona sea capaz de elegir algo entre lo que conoce y de querer lo que ha elegido. Y es en esa *capacidad o poder de elección*, que supone que la voluntad puede autodeterminarse, que tiene capacidad de *autodeterminación*, en la que se basa la categoría o dignidad personal.

La libertad se deriva de la racionalidad, de nuestra capacidad de pensar (el entendimiento, la razón) y de nuestra capacidad de querer (la voluntad). Precisamente llamamos actos humanos a los que proceden de la reflexión y de la decisión, esto es, a los actos voluntarios. Al entendimiento le corresponde captar, aprehender algo como bueno y deliberar sobre los medios para conseguirlo, viendo los pros y los contras de cada una de las posibilidades; a la voluntad le corresponde querer ese bien conocido (intención del fin) y decidir o elegir el medio.

En efecto, el objeto propio de la voluntad es el bien, lo que perfecciona al hombre. Elegir el mal sólo puede hacerse *bajo la razón de bien*, en lo que tiene de bueno o por confusión, y es tan sólo una muestra de que el hombre es libre, pero no es auténtica libertad. Cuando decidimos algo, lo hacemos siempre con la intención de acertar, es decir, de elegir un bien. ¿Y cómo podemos saber qué es bueno? ¿Es el bien algo objetivo o depende de mi elección y es, por tanto, relativo?

4.2. *La libertad y los valores*

4.2.1. *Posturas ante los valores*

En la actualidad, es más frecuente oír hablar de *valor* que de *bien*. En realidad son lo mismo, aunque el término «valor» hace hincapié en el carácter *relacional* del bien, que siempre es bien *para alguien*. La cuestión es si *relacional* es lo mismo que *relativo*: ¿existen valores objetivos, reales, o los valores son simplemente nuestras apreciaciones o valoraciones subjetivas?

Una primera postura sería la del *escepticismo*, según la cuál no hay modo de asegurar que algo es un valor. Marín Ibáñez niega que pueda existir alguien realmente escéptico respecto de los valores, ya que la pos-

tura escéptica contradice la más elemental y universal experiencia: «Todos, en cualquier momento, seguimos valorando, prefiriendo cosas, actitudes, comportamientos e ideales y desdeñando, despreciando otros. El escéptico en el mundo axiológico no existe. En todo caso pone en tela de juicio las valoraciones de los demás, de los que no coinciden con las suyas, pero si se comportara como un auténtico escéptico, no realizaría la más elemental acción consciente, que siempre va dirigida a lograr algo que se estima mejor que no tenerlo. No aparece el escéptico valoral por ninguna parte. Y por supuesto no tendría nada que hacer en educación, que por definición es un proyecto para mejorar el ser y el comportamiento humano»¹¹.

El *nihilismo*, en cambio, niega la existencia de valores objetivos, independientes de la *voluntad* humana: en ese sentido, son *nada* –*nihil*–. El bien es lo que cada uno *decide* libremente. El *subjetivismo*, por otro lado, afirma que los valores son las preferencias y *gustos* de cada cual. El valor es el carácter que reviste una cosa al ser más o menos apreciada, de modo que, si nadie valora una cosa, en ella no existe el valor. El subjetivismo desemboca inevitablemente en el *relativismo*.

Para el objetivismo, en cambio, el valor es o está en la cosa, y será por ello valorada por alguien, y merecerá mayor o menor aprecio por sus cualidades. Ahora la cuestión es: ¿hay algún criterio que nos permita descubrir los valores propios del ser humano? Por una parte, de la naturaleza o esencia de la persona se derivan una serie de consecuencias sobre lo que es bueno o malo para ella, sobre lo que la perfecciona –*la termina, según la etimología latina: perficere = llevar a término*–; así, en el Capítulo II trataremos de sacar las consecuencias que para la educación tienen las notas de integridad, unidad, etc. que hemos considerado anteriormente desde la perspectiva de la antropología filosófica. Pero cabe también un acercamiento a la cuestión del valor desde la psicología, con un enfoque fenomenológico, que vamos a intentar ahora.

11. MARÍN IBÁÑEZ, R., «Los valores, fundamento de la educación», en AA.VV., *Teoría de la educación*, Anaya, Madrid, 1981, pp. 65-85.

4.2.2. *Las necesidades humanas: Maslow*

Se entiende por necesidad, acudiendo una vez más a nuestro diccionario, «la falta de las cosas que son menester para la conservación de la vida». Necesidad significa, por tanto, carencia de lo que es preciso, imprescindible, para poder seguir viviendo. El hombre, como todo ser vivo, es un ser necesitado, un ser con necesidades a las que debe subvenir por sí mismo. En los animales, cuando las acciones que median entre las necesidades y los bienes o valores están determinadas genéticamente se habla de *conducta instintiva* o, simplemente, de *instintos* –migraciones, construcción de nidos, ritos de apareamiento, etc.–. En las personas, aunque podamos quizás hablar en algunos casos de reacciones o reflejos instintivos (el lloro, por ejemplo), no se dan instintos en sentido estricto.

En un instinto distinguimos: a) una necesidad, b) un impulso o pulsión hacia el objeto que satisface dicha necesidad, y c) unas pautas de comportamiento determinadas genéticamente, es decir, heredadas –no aprendidas, por lo tanto–. El ser humano tiene necesidades y siente los impulsos correspondientes, pero lo que ha de hacer para satisfacer sus necesidades ha de aprenderlo. Nadie nace sabiendo cómo conseguir alimento (ni siquiera qué tipo de alimento necesita), o cómo construir una sencilla choza. La falta de instintos explica por qué el periodo de dependencia de los niños respecto a los adultos es tan largo y por qué en una sociedad avanzada el tiempo necesario para formarse adecuadamente se prolonga durante decenas de años. Tenemos que aprenderlo todo. Si hablamos de instintos en los humanos, es para referirnos, unas veces a los impulsos naturales que todos tenemos, y otras veces a lo *espontáneo*, a lo que hacemos sin reflexión previa, a lo que nos sale sin pensar, como ocurre en los verdaderos instintos de los animales.

Los instintos se traducen en una conducta igual para todos los miembros de una especie. Todas las golondrinas hacen su nido de la misma forma, todos los quebrantahuesos siguen las mismas pautas alimentarias. En los seres humanos, al no haber conductas heredadas, caben las diferencias personales en el comportamiento, y, por supuesto, las diferencias sociales. Cuando una conducta ha demostrado su eficacia o su adecuación para alcanzar un objetivo, puede ser asumida por otros individuos y llegar a convertirse en norma social. El papel del instinto en los animales lo cumple la *tradición* y la *cultura* en los humanos, esto es, la *educación*. En otras palabras, la carencia de instintos es correlativa de la capacidad

de autodeterminación, es condición de la libertad y de la *educabilidad* del ser humano.

Desde nuestro punto de vista educativo, considerando que es necesidad la carencia de todo aquello que es imprescindible para el pleno desarrollo de la vida personal, nos será útil, conocer la clasificación de las necesidades humanas que se han hecho desde distintos planteamientos psicológicos. Concretamente, vamos a ver las aportaciones de Maslow y de Lersch.

En primer lugar, es ya clásica la que, desde el ángulo propio de la llamada *psicología humanista* –como contrapuesta a *conductista*– ofreció el psicólogo americano Abraham H. Maslow, en su famosa obra *Toward a Psychology of Being*¹², cuyo título puede traducirse por éste: *Hacia una psicología del ser*. El título apunta, en efecto, a la distinción que efectúa Maslow entre las necesidades por carencia o deficiencia (*deficiency needs*), a las que llama necesidades D, y las necesidades de ser (*being needs*), a las que denomina necesidades B: que son las necesidades personales de llegar a un más pleno desarrollo, una vez satisfechas –según Maslow– las necesidades D, o carencias básicas.

Maslow agrupa las necesidades humanas básicas en una jerarquía compleja e interrelacionada, en la que los cuatro primeros niveles corresponden a las necesidades D y el último, el quinto, a las necesidades de ser o necesidades B. Esta sistematización de necesidades nos puede ayudar a comprender el grado y tipo de necesidad en que se halla un sujeto determinado, y qué tipo de ayuda, o grado de ayuda, necesita realmente; pero sería un error considerar este sistema como un escalonamiento rígido: estas necesidades se relacionan unas con otras y pueden coexistir al mismo tiempo en un mismo sujeto. De hecho, para satisfacer necesidades de un nivel superior no es necesario haber satisfecho las de un nivel inferior; es más, por satisfacer una necesidad superior una persona es capaz de renunciar a una inferior; los ejemplos pueden ir desde una simple dieta de adelgazamiento hasta el martirio, pasando por toda la gama de renunciaciones que es preciso aceptar en la vida familiar, social y profesional para sacar adelante el matrimonio, la educación de los hijos, las relaciones de amistad, el trabajo, etc.

12. MASLOW, A., *Toward a Psychology of Being*, Van Nostrand, Nueva York, 1962.

Ésta es la clasificación de Maslow:

Nivel 1. Necesidades fisiológicas

Son las necesidades primarias para el sostenimiento y mantenimiento de la vida (comida, bebida, oxígeno, vestido, alojamiento, por ejemplo). Según Maslow, sin satisfacer estas necesidades primarias, de naturaleza física, toda otra ayuda carece de sentido.

Los siguientes tres niveles agrupan necesidades de naturaleza *psíquica*.

Nivel 2. Necesidad de seguridad psicológica

Necesitamos seguridad, estabilidad, saber a qué atenernos, poder predecir de algún modo nuestro futuro, para ahuyentar el miedo. Tememos el cambio, deseamos reducir las tensiones que se producen cuando hay conflictos, crueldad, injusticia, o incertidumbre en nuestras vidas.

Nivel 3. Necesidad de amor y de pertenencia

El amor tiene dos dimensiones: la necesidad de sentirse amado y la de amar, la de darse a los demás. Todo ser humano necesita ser amado y pertenecer a un grupo estable –especialmente la familia–, donde se encuentre aceptado, necesitado, querido y respetado. Sólo así será capaz de amar a los demás, de darles cariño. Cuando alguien no tiene mínimamente satisfechas estas necesidades, se autodestruye o reacciona de manera anómala, tratando de llamar la atención por cualquier procedimiento o adoptando actitudes de desconfianza o claramente agresivas.

Nivel 4. Necesidad de lograr autoestima

Según Maslow, para sentirnos a gusto con nosotros mismos necesitamos gustar a los demás, que nos consideren valiosos y competentes.

Conforme vamos conociendo nuestra valía y descubrimos nuestras más profundas necesidades, sentimientos y valores, vamos dependiendo menos de las valoraciones de los demás respecto a nuestra valía personal. El objetivo de la ayuda en este punto es el de hallar modos de que el otro piense bien de sí mismo –tenga un autoconcepto positivo– y llegue a creer en su competencia y valía a través de su relación con quien le ayuda.

La satisfacción de estas necesidades psíquicas proporciona calma y serenidad por algún tiempo: quedan eliminadas las circunstancias negativas –físicas o psíquicas– que trae consigo la carencia de alguna de ellas. Pero la mayoría de las personas sienten posteriormente una vez satisfechas esas necesidades D, un vago anhelo de *algo más*. Es la necesidad o conjunto de necesidades que giran en torno a la aspiración de un desarrollo más pleno, hacia la mayor plenitud posible. Son las propias del quinto nivel, que más que *psíquico* está más allá de la mera *psique* y es, por tanto, *metapsíquico*.

Nivel 5. Necesidad de autorrealización

Es la necesidad de actualizar, de poner en acto el propio potencial para llegar a ser cada vez más lo que uno es por idiosincrasia, de llegar a ser todo lo que uno es capaz de llegar a ser. Implica elevarse, incluso arriesgadamente, a niveles superiores de satisfacción y desarrollo, a más altos grados de *ser*. Desde el punto de vista del proceso de ayuda es importante aquí no sobrepasarse creando dependencias innecesarias. Es uno mismo el que tiene que autorrealizarse –el que tiene que educarse– con la imprescindible ayuda: la que verdaderamente necesite, y ninguna más, para que pueda ir aprendiendo a conducir su propio crecimiento con libertad responsable, evitando una dependencia negativa por excesiva y suplantadora.

Este es el cuadro sistemático que nos ofrece Maslow sobre las necesidades humanas generales, básicas y superiores. En la actividad educativa quedaría por considerar otro tipo de necesidades que son específicas de un momento dado del desarrollo –necesidades bio-psíquicas de las diferentes etapas evolutivas–, o las específicas del temperamento y carácter peculiares –de la idiosincrasia– de los diferentes individuos. Se trata de necesidades o características típicas de los sujetos a quienes nos propo-

nemos ayudar, rasgos y necesidades que son objeto de estudio de la Psicología como ciencia: de la Psicología Evolutiva y de la Psicología Diferencial, así como de las aplicaciones de este saber a la educación, de lo que se ocupa la llamada Psicología de la Educación.

4.2.3. *Necesidades, tendencias y valores*

En la búsqueda de la determinación del bien que hemos de hacer, contamos con nuestra propia naturaleza necesitada. En efecto, la necesidad es origen de un impulso hacia aquello que es su objeto, lo que la satisface: su *valor* o *bien* propio. Este *impulso* es una inclinación o *tendencia* a la acción para alcanzar el objeto. Por eso se dice que el bien tiene razón de *fin*, porque es siempre un bien o valor el fin de las acciones, lo que se busca.

Según el psicólogo alemán Philipp Lersch, en las necesidades y tendencias humanas podemos distinguir tres grupos: las vitales, las del yo individual y las transitivas¹³. Las *tendencias vitales* se refieren a necesidades del ser humano en cuanto ser vivo. Su objeto es ejercer y vivenciar la vitalidad, «sentirse vivo», podríamos decir, sin importar el cómo. Son impulsos vitales: la tendencia al goce, la tendencia a la actividad, el impulso sexual y el impulso vivencial. El goce, el ejercicio, el otro en cuanto sexuado, y las vivencias, respectivamente, son los valores correspondientes (que reciben por ello el nombre de *valores vitales*).

Las tendencias del yo individual se refieren a necesidades o intereses del ser humano en cuanto individuo, esto es, en cuanto distinto, en relación con los otros y, en ocasiones, en competencia con ellos. Son tendencias del yo individual: los impulsos de autoconservación, el afán de poseer, el afán de poder, el deseo de estima y el de autoestima. Los valores correspondientes –llamados *valores de significación*– son, respectivamente: los valores biológicos, el bienestar, la autoafirmación, la consideración de los demás y la aceptación de sí mismo.

Podemos decir que las tendencias del yo son impulsos centrípetos, por cuanto el sujeto estima como valiosas ciertas realidades en la medida en que son buenas para él. En cierta manera lo valioso es el yo, cuyos

13. Cfr. LERSCH, Ph., *La estructura de la personalidad*, Scientia, Barcelona, 1971, pp. 99-183.

intereses se procura atender. El valor del objeto queda supeditado al valor del yo. Las *tendencias transitivas*, en cambio, son impulsos centrífugos, pues los objetos a los que se refieren aparecen como valiosos en sí mismos, de tal modo que el valor del yo individual queda supeditado al suyo. El sujeto «sale» de sí mismo –de ahí el nombre de *tendencias transitivas*–, atraído por el bien que descubre a su alrededor.

Estas tendencias atienden a necesidades de la persona en cuanto persona; son, por tanto, específicas del ser humano: el impulso a la asociación, a la comunidad, a producir, el afán de saber, el amor al mundo, el impulso artístico, el afán de absoluto y el anhelo de Dios. Los semejantes, la realización personal y social, el desarrollo creativo del mundo, la misma existencia del mundo, la verdad, la belleza y el bien son los valores a los que estas tendencias se refieren, que reciben el nombre de *valores de sentido*, pues, como veremos, en ellos encuentra la persona el sentido de su ser y existir¹⁴.

4.2.4. *Tendencias y valores de la vitalidad*

A) *Tendencia al goce*. La satisfacción de un deseo da lugar a una sensación de alivio (la tendencia es una tensión hacia el objeto), una vivencia de la vida que se afirma positivamente, de la vitalidad en expansión, que es lo que llamamos *placer* o *goce*. En realidad, pues, el placer es un valor derivado, un efecto secundario de un valor principal, del que actúa como reclamo e incentivo, como un *señuelo* de la naturaleza, de modo que la necesidad correspondiente no quede sin cubrir. La tendencia al goce garantiza la búsqueda de determinados bienes por el placer que proporcionan, aun cuando el sujeto ignore la verdadera razón de su conveniencia, o no la considere en el momento; el niño, por ejemplo, desea el baño por el placer que le reporta, sin tener en cuenta las razones higiénicas. A lo largo del proceso de desarrollo de la personalidad esta tendencia va ampliando su temática, desde el plano fisiológico de los placeres corporales hasta el plano de los goces intelectuales y espirituales, como pueden ser los de la conversación o la lectura.

14. La distinción entre valores vitales, valores de significación y valores de sentido es correlativa a la distinción clásica entre el bien agradable, el bien útil y el bien en sí.

Por su parte el *dolor* (y esto vale tanto para el dolor moral como para el físico) es una señal de alarma, que advierte de la presencia de un peligro para el sujeto y le mueve a reaccionar. Por consiguiente, siendo un mal, no es de ninguna manera un mal absoluto, que hubiera que evitar a toda costa.

B) *Tendencia a la actividad*. La vida es movimiento y actividad; por eso la quietud del sueño es metáfora de la muerte, y el despertar, de la vuelta a la vida. En el ejercicio de las propias capacidades, al margen del resultado obtenido –o de que no haya resultado–, el animal (también el ser humano) experimenta su vitalidad como algo real.

C) *Impulso vivencial*. A través de sus experiencias el ser humano se vivencia a sí mismo, descubre sus posibilidades, su modo de ser y de reaccionar. En la vivencia del miedo, por ejemplo, no sólo se experimenta el peligro inminente, sino a sí mismo como amenazado; de la misma manera, en la vivencia de la amistad se experimenta uno a sí mismo como amigable y no sólo al otro como amigo (interesante, simpático, generoso, etc.).

El impulso vivencial puede tener una fuerza especial en momentos de cambio de la personalidad (la adolescencia, por ejemplo) o del entorno (viajes, cambio de residencia o de trabajo...), en los que nos encontramos sometidos a prueba, forzados a dar algo nuevo de nosotros mismos y, por tanto, en situación de redescubrirnos. La ausencia de experiencias vivenciales constituye el *aburrimiento*, que, según se dice, puede llegar a ser «mortal». Por el contrario, la vivencia, aunque sea negativa –como la del miedo, o la del sufrimiento–, significa estar vivo y por eso puede ser objeto de una inclinación (*vital*, precisamente).

D) *Impulso sexual*. La aparición de este impulso presupone el desarrollo de la capacidad generativa (a partir de la pubertad) e implica referencia a otro ser personal, a otra «vitalidad», por así decir, que aparece como fuente de vida, como fecundidad. Representa por tanto este impulso la tendencia natural del ser vivo sexuado a perpetuarse mediante la efusión de sí con otro, en otro y por otro.

4.2.5. *Tendencias del yo individual y valores de significación*

A) *Impulsos de autoconservación*. Se trata de la tendencia a mantener, conservar y proteger la propia vida, mediante la apropiación de los bienes de carácter biológico-fisiológico necesarios (alimento y bebida, evitación y/o anulación de peligros mortales, etc.). No los consideramos dentro de las tendencias vitales porque implican una cierta conciencia de sí como individuo¹⁵.

B) *Afán de poseer*. Descriptivamente, es un querer-tener-para-sí, que no se detiene en el mínimo biológicamente necesario, objeto de los impulsos de autoconservación (por eso, refiriéndonos a ellos, hablamos de «instinto»¹⁶ de supervivencia). Los bienes materiales aparecen como útiles para la satisfacción de necesidades individuales, como origen de bienestar, tanto presente como futuro; de ahí la acumulación de bienes, como garantía de bienestar futuro (seguridad).

Como tendencia natural, el afán de poseer es bueno. El inconformismo con la mera supervivencia es principio de progreso, que abre las puertas al desarrollo personal y social –la cultura–. En efecto, la posesión y acumulación de bienes por encima de lo estrictamente –biológicamente– necesario, permite al hombre despreocuparse y compartir con otros, atender con mayor solvencia a la propia familia, afrontar metas superiores...

C) *Afán de poder*. Esta tendencia tiene por objeto la *autoafirmación* del yo, entendida como impulso a desarrollar la existencia de forma autónoma, a vivir vida propia. En este sentido es querer-ser-uno-mismo y un deseo de libertad como posibilidad de tomar decisiones con independencia. El afán de poder se despierta frente a personas que ejercen alguna clase de dominio –físico, afectivo, moral o intelectual, real o posible– sobre el sujeto, y ante situaciones difíciles que amenazan con constreñir su existencia reduciendo su margen de maniobra, sus áreas de autonomía: en definitiva, su libertad. Comúnmente nos referimos a este impulso, en

15. Si hablamos de «impulsos», en plural, es porque, teniendo un mismo fin –la autoconservación–, los bienes que constituyen su objeto son plurales, de tal forma que en ocasiones pueden entrar en conflicto, como cuando para conseguir alimento hay que afrontar un peligro mortal; la tensión deseo (de alimento)-miedo (al peligro) que aparece en tales casos muestra que han entrado en juego más de un impulso, y por ello hay tensión.

16. Ya hemos aclarado anteriormente en qué sentido cabe hablar de instintos en las personas.

uno de sus aspectos, con el nombre de «amor propio» y también con la expresión «tener un carácter fuerte».

D) *Deseo de estima*. Las tendencias del yo individual, a la vez que implican la conciencia de sí como individuo, suponen la sociabilidad del ser humano. En el caso del deseo de estima, la consideración de los demás es el valor que se busca. El individuo humano necesita ser tenido en cuenta por los demás, que otros reconozcan lo que vale, ser estimado. *In extremis*, se prefiere la mala consideración que la desconsideración («no hay mayor desprecio que no hacer aprecio»); la indiferencia hiere como un látigo. El deseo de estima nos lleva a comportarnos de diferente manera con personas diferentes, según lo que creemos que esperan de nosotros; ofrecemos a los demás lo que pensamos que ellos estiman en nosotros y que, por lo tanto, esperan encontrar o recibir de nuestra parte.

E) *Deseo de autoestima*. Cuando, a partir de la pubertad, se desarrolla la conciencia de sí mismo como intimidad, el deseo de estima ajena va abriendo paso al de la propia estima. La persona va elaborando a lo largo de su vida un ideal de persona, un modelo de lo que debe llegar a ser que utiliza como criterio para decidir sobre sus acciones y respecto al cual juzga sus propios actos; si lo que hago y soy se ajusta al modelo, la conciencia lo aprueba: me siento bien conmigo mismo; pero si me mantengo lejos del ideal o no progreso en el acercamiento, la conciencia me remuerde: estoy insatisfecho y descontento de mí.

En la infancia el ideal viene determinado desde fuera por los padres, los profesores, los amigos... Ese ideal se va interiorizando –y modificando– a medida que se desarrolla la capacidad de reflexión y la intimidad: a medida que se va siendo más «uno mismo». El «qué dirán» queda subordinado al «qué me dirá mi conciencia». En realidad nunca desaparece el deseo de estima, lo que ocurre es que se hace más selectivo: me importa qué pensarán o qué dirán, no cualesquiera personas, sino aquellas que merecen mi respeto o mi cariño. Por otra parte, hay que tener en cuenta que la autoestima está esencialmente relacionada con la estima ajena, pues los otros son para mí el espejo en que formo mi *autoconcepto*; sus reacciones ante mi conducta son los hilos con los que tejo una imagen de mí mismo.

4.2.6. *Tendencias transitivas y valores de sentido*

A) *Tendencia a la asociación.* La socialidad del ser humano se muestra aquí como inclinación a estar con otros, como búsqueda de la compañía de los semejantes. Es una tendencia a caballo de las del yo y las transitivas; en efecto, no es fácil distinguir entre el deseo de «estar-con-otros» y el de «no-estar-yo-solo». En el primer caso, destaca el valor del prójimo, precisamente en cuanto próximo; mientras que, en el segundo caso, los demás aparecen como «compañero-para-mí», destacándose el valor del «yo-acompañado». Sea como fuere, el sujeto *sale* de sí para encontrarse con los demás, a los que no se ve como rivales ni oponentes (como en las tendencias del yo individual), sino como iguales, como semejantes.

B) *Tendencia a la comunidad.* El compañero, como individuo, es sustituible: otro puede ocupar su lugar. La mera con-vivencia con un semejante es descomprometida (hasta cierto punto) para mí. Pero, cuando se revela como ser único e irrepetible –persona–, la cosa cambia: el otro constituye un bien que respetar y cuidar; alguien a quien dar y, aún más, darse. En fin, el descubrimiento del otro como persona me compromete. No basta ya «estar-con-otros», sino que se desea transitivamente «ser-para-los-otros».

La tendencia a la comunidad se muestra en tres grados, distintos pero compatibles: la *disposición para ayudar*, la *disposición para servir* y la *disposición para la entrega*. El primero representa la disposición a responder a las demandas del otro; el segundo, la disposición a tener la iniciativa de servicio, sin esperar una petición. Indirectamente se pueden considerar formas de darse uno mismo; no obstante, el impulso a darse, propiamente dicho, reviste unas características peculiares, por cuanto la entrega de sí supone una mayor intensidad de la relación personal –comunicación y comunidad– y conlleva, por consiguiente, un compromiso mayor –*fidelidad*–.

C) *Afán de saber.* Al mirar a su alrededor el ser humano descubre como valores, no sólo a los otros seres personales, sino también a la naturaleza, que aparece ante sus ojos como espectáculo maravilloso. El orden del universo, que se manifiesta hasta en el más pequeño detalle; su inmensidad, llena de misterios, que envuelve y desborda la mirada humana; en fin, su belleza, siempre nueva y sorprendente, llenan al hombre de admiración. Esta admiración –«¿cómo es posible tal maravilla?»–

marca, precisamente, el principio del saber. Hay que tener en cuenta además que, al no tener instintos, saber –aprender– es una necesidad vital para los humanos.

D) *Amor al mundo*. Es la afirmación de su existencia –«¡es bueno que exista el mundo!»–, una aprobación que es fuente de alegría y de esperanza, de confianza en el sentido de toda existencia –también la del ser humano–, que se nos revela como don, como regalo: porque el mundo es belleza, y es alimento, y es hogar. En consecuencia, nace un sentimiento de respeto, que se manifiesta en forma de *cuidado*.

E) *Impulso a producir*. La tendencia vital a la actividad se transforma en impulso creador, toda vez que el mundo se nos presenta como proceso de creación inacabada. En cierta forma este impulso es la consecuencia natural del afán de saber y del amor al mundo. El hombre se siente invitado a desarrollar las posibilidades que encierra la naturaleza, contribuyendo a llevarla a su acabamiento (a su perfección); en otras palabras, descubre su vocación de colaborador de Dios en la obra de la creación. A este impulso creador se añade la perspectiva según la cuál el trabajo es una contribución al progreso de la sociedad, al mismo tiempo que un medio para desarrollar nuestras cualidades personales.

F) *Impulso a la belleza*. La conciencia de la temporalidad de nuestra existencia, despierta en nosotros un deseo de eternidad, el ansia de inmortalidad para nosotros y para el mundo. De la aprobación de la existencia surge este anhelo de salvación, de superación de los límites temporales. ¡No puede ser que tanta maravilla tenga la nada por destino! En la contemplación de la belleza tiene lugar, precisamente, un tipo de experiencia de lo absoluto, de lo que está más allá del tiempo; el espíritu queda arrebatado por lo bello, como sustraído a la duración temporal. Por otra parte, en el artista, este impulso a la belleza se hace creativo –activo–, no meramente contemplativo (re-creativo), de manera que su deseo de inmortalizar la belleza se plasma en obra de arte. La experiencia estética lograda, tanto en la forma de contemplación como de creación, produce alegría, una expansión confiada de la intimidad, que se abre a la esperanza¹⁷.

G) *Afán de absoluto*. Si la belleza supone una intuición de lo absoluto (como Belleza), en esta tendencia se busca saber de él (como Ser y

17. Realmente, la alegría es un sentimiento que acompaña el logro de cualquiera de las tendencias transitivas.

Verdad). El hombre quiere conocer su origen y su destino: el sentido de su existencia y de la del mundo. Lersch llama a esta tendencia «aspiración metafísica», pues se refiere a esas preguntas últimas sobre la existencia que se plantea la Filosofía. Muchas veces es la experiencia del mal, de la injusticia, del sufrimiento y, especialmente, de la muerte, la que actúa de estímulo de este anhelo. Es, sin duda, una de las tendencias más profundas del ser humano, pues afecta a toda nuestra vida: de la forma en que le demos cauce depende la dirección global de nuestra existencia personal.

H) *Anhelo de Dios*. «*Absoluto*» es uno de los nombres filosóficos de Dios, de modo que podemos decir que el deseo de Dios está ya presente –a veces de forma inconsciente– en el impulso a la belleza y en el afán de absoluto. La sensibilidad, el conocimiento y el culto –como elemento esencial de la religión– se nos presentan como diversas vías de acceso a Dios. Ahora, en el ámbito de comunicación con Dios que es el culto, Él se nos muestra como Principio y Fin de toda la creación: el mundo constituye la revelación de su sabiduría, de su poder y de su amor al hombre. De Él venimos y a Él vamos, de Él lo recibimos todo; es, pues, el fundamento de nuestra esperanza. En Él están todas las respuestas a nuestras inquietudes y la satisfacción de nuestros anhelos: Él es el Bien.

4.2.7. *La articulación de las tendencias*

Si nos fijamos con atención, veremos que las tendencias transitivas nos señalan tres focos de valor: los *otros*, nuestros semejantes (impulsos a la asociación y a la comunidad), lo *otro*, la naturaleza (afán de saber, amor al mundo e impulso a producir), y el *Otro*, el Absoluto (impulso a la belleza, afán de absoluto y anhelo de Dios). Por otro lado, y teniendo en cuenta este triple foco de valor, todas las demás tendencias –vitales y del yo individual– pueden ser reconducidas a las transitivas y ser asumidas y elevadas en ellas a un plano superior. La tendencia al goce, los impulsos de conservación y el afán de poseer, junto con la tendencia a la actividad, tienen su continuación en las tendencias transitivas que se refieren a la naturaleza. El impulso sexual, el afán de poder y los deseos de estima y de autoestima son (pueden ser) asumidos por las tendencias transitivas que se dirigen a los semejantes.

El impulso vivencial es un caso particular, pues se puede incluir en ambos grupos, dado que su objeto son las vivencias subjetivas, independientemente de que su referente objetivo (aquello fuera del sujeto a lo que se refiere la vivencia) sea cosa o persona. Se pueden buscar nuevas experiencias tanto en el ámbito del trabajo profesional, o de las actividades de tiempo libre, como en el ámbito de las relaciones sociales (o en ambos simultáneamente).

¿Y qué ocurre con las tendencias transitivas del tercer grupo? Pues que pueden relacionarse de alguna manera con todas las demás. El ansia de inmortalidad, por ejemplo, tan característico de estas tendencias, tiene que ver con los impulsos de autoconservación y con las tendencias conectadas con ellos, como son la tendencia al goce y el afán de poseer. Con la sensibilidad para la belleza se relacionan el amor al mundo (y el impulso a producir) y el amor a los demás (juntamente con el impulso sexual). Con la religión, finalmente, tiene que ver todo, pues Dios es dueño de todo y el mundo es su huella, su manifestación. En definitiva, es evidente que nuestra relación con el mundo y con nuestros semejantes depende de las convicciones filosóficas y de las creencias religiosas que tengamos.

Finalmente, de todo lo anterior cabe concluir que el principio de la dinámica tendencial, la fuente de la que manan todos los impulsos es el amor como deseo de bien: amor al mundo, amor a los semejantes, amor a Dios.

4.2.8. *La libertad como proyecto*

Nuestro conocimiento del bien o valor cuenta, por consiguiente, con la guía de nuestros impulsos o tendencias naturales; de modo que la voluntad no elige *en el aire*, sino a partir de lo que el entendimiento le presenta como bueno, puesto que el objeto propio de la voluntad es el bien.

El que la voluntad se incline naturalmente por el bien no le resta libertad, ya que la esencia de la libertad radica no tanto en la capacidad de elección como en el *modo de querer*. Un modo de querer que consiste en que la voluntad no se mueve más que por sí misma y es causa de su propio acto, al no ser movida *necesariamente* ni por la inteligencia ni por ningún otro factor interno o externo. Un modo de querer que supone, por tanto, la capacidad de la voluntad para *autodeterminarse*. «No estoy nece-

sitado frente a ningún bien parcial. Es decir, en principio y por origen, soy libre, en este sentido original y primero de la libertad, que significa no estar obligado físicamente a nada: puedo querer lo que quiera. De aquí se deducen, con facilidad, dos afirmaciones antropológicas que tienen especial importancia para estudiar las formas en que, en nuestros días, la libertad ha cristalizado. Pues este hecho original de no estar físicamente obligado a nada, enfrenta al hombre, por una parte, a la necesidad de obligarse a algo (en efecto, de poco le serviría poder querer lo que quiera, si, de hecho, no quiere nada), y, por otra parte, ante el requerimiento de mantener a la vez la amplitud de ser que le corresponde. Lo primero nos pone de lleno en contacto con la dialéctica de la liberación y del proyecto, (...) en tanto que lo segundo nos relaciona con la omnimoda amplitud del proyecto del ser del hombre, es decir, con las posibilidades del crecimiento de la libertad»¹⁸.

Según el autor de estas palabras, Carlos Llano, en la libertad hay un polo inicial: *estar libre de algo*. Esta es una propiedad que el hombre, en virtud de su espíritu, en virtud de su capacidad para concebir la plenitud del ser, posee por fuerza de su nacimiento, de su naturaleza. Pero la libertad tiene a la par un polo positivo: *ser libre para algo*. La libertad inicial, a la que podemos llamar *liberación*, carece de sentido alguno si no es en referencia a la libertad terminal, entendida como *proyecto*. La libertad es, así, no sólo la cualidad que tiene el hombre de no estar obligado físicamente a nada –liberación–, sino la capacidad que posee para obligarse a algo –proyecto– por propia voluntad. Proyecto, justamente, en el sentido latino de *proicio*, del arrojar mi vida por delante, trazando anticipadamente la línea que quiero seguir.

He aquí, explicados con toda claridad, los dos conceptos y usos que cabe dar a la libertad: los dos polos de la libertad que configuran los dos modos de entender la vida y la educación. Uno –lamentablemente frecuente en nuestra sociedad actual–, en el que no se acepta estar obligado a nada por principio. Otro, en que se entiende la libertad como base de la verdadera dignidad del hombre, que exige por definición el luchar por aquella *integridad* de la que hemos hablado y que supone el cultivo de la interioridad y de la socialidad. En otras palabras, la libertad por medio de la cual decidimos nuestro proyecto de vida, que, para ser digno de una persona, debe apuntar a un fin constructivo, solidario respecto de la so-

18. LLANO, C., *Las formas actuales de la libertad*, Trillas, Méjico, 1983, pp. 25-26.

ciudad, y no al fin insolidario del propio yo individual, para ponerlo sobre un pedestal de ídolo egocéntrico.

5. UNA FORMA DE ENTENDER LA EDUCACIÓN

5.1. *Como crecimiento personal*

Recogiendo de nuevo de forma resumida lo tratado anteriormente en relación con la persona, sobre la base de la clásica definición de Boecio, podemos concluir que la persona, en cuanto es *individua substantia*, tiene como notas constitutivas la *unidad e integridad* y la *singularidad* irrepetible que la caracterizan; y en cuanto es *rationalis naturæ*, esto es, de naturaleza racional, es un ser abierto a los demás, abierto al cosmos, con *apertura* y, por esa misma capacidad intelectual y volitiva, un ser libre, capaz de *autodeterminación*.

En este concepto de persona se engarza una determinada forma de entender la educación, esa maravillosa aventura que consiste en el despliegue progresivo de uno mismo hasta el más pleno desarrollo que a uno le sea posible: como ser humano, como persona; por entero y en su irrepetible singularidad; abriéndose al mismo tiempo a la realidad en la que vive –que es natural, social y trascendente–; y comprometiéndose solidariamente con ella, mediante el recto uso de su libertad.

Se trata de un despliegue entendido como crecimiento personal. Crecer como persona a lo largo de la vida. O lo que es igual: *educarse*. Educación personal como tarea decisiva de la vida. No como adorno o complemento, sino como asunto de vital importancia.

A) *Creecer en unidad y coherencia, en integridad*

Creecer es dar de sí al máximo como personas íntegras, enteras, de una pieza. Como personas con una unidad interior que se exterioriza, como consecuencia lógica, en la unidad y coherencia de sus vidas. Personas que aprenden a discernir primero, a estudiar después, y finalmente a ha-

cer suyas, interiorizándolas, un conjunto de verdades o realidades valiosas, ricas, humanas y trascendentes. Personas que llegan a saber cómo afrontar todo tipo de dificultades con valentía; y cómo superarse a sí mismas a pesar de sus naturales limitaciones, en beneficio propio y en el de quienes con ellas conviven.

B) *Creecer en personalidad*

Es también la tarea de crecer en riqueza interior, en intimidad personal, cultivando la propia singularidad irreplicable que somos cada uno. Creecer en nuestra capacidad de iniciativa y de creatividad, que desemboca en proyectos llenos de ilusión que exigen ejercer el pensamiento y los actos propios de la voluntad, poniendo también en ellos el corazón, la afectividad, nuestros más nobles sentimientos. En definitiva, cuidar con esmero nuestra interioridad sin dejarnos llevar por un activismo exterior y superficial.

C) *Creecer en solidaridad*

Creecer es también desarrollar nuestra sociabilidad, nuestra capacidad de apertura. Esa capacidad que tenemos de darnos a los demás en comunicación, en participación, tomando parte en esa aventura solidaria en la que consiste la vida, con amor; en ese intercambio de influencias naturales con las que creecemos cada uno y podemos ayudar a crecer a tantos y tantos: a todo ser humano que precise de nuestra ayuda. Con respeto, que es ante todo deferencia, interés desinteresado, disposición de ayuda que no se interfiere con la libertad del otro.

D) *Creecer en capacidad de autodeterminación, de compromiso.
Creecer en libertad*

Y creecer es, por último, aprender lo más decisivo de la vida: el recto uso de la libertad, ese atributo esencial de nuestra dignidad humana que

es el que hace posible todo crecimiento perfectivo en cualquier dirección. Llegar a ser el que se es, y al máximo, supone autodeterminarse, comprometerse a crecer personalmente para poder aportar lo mejor de nosotros a la sociedad, ayudando a otros muchos, solidariamente, en su propio desarrollo. No es otra la tarea de educarse y de ayudar a educarse.

Resumiendo: educación como proceso de crecimiento en diversas dimensiones. Educación como tarea vital, como dinámica de desarrollo en plenitud. Educación como *autotarea* que concierne a *toda la persona, a todas las personas, y durante toda la vida*.

5.2. Como autotarea

Este modo de entender la educación se opone a un mito, a una opinión que suele confundir a muchos: la opinión o la creencia de que la educación es algo que fundamentalmente *se nos hace* desde fuera. La educación no es eso. Es más bien algo que cada persona hace –debe hacer– por sí misma y en sí misma. El *autodesarrollo*, el crecimiento personal: en eso consiste fundamentalmente la educación. Crecer en esas dimensiones es algo que queda en nosotros mismos, en nuestro interior, mejorando progresivamente nuestra personalidad. Es el resultado *inmanente* –esto es, que permanece en nosotros– de las operaciones de nuestra inteligencia, de nuestra voluntad y de nuestros sentimientos: operaciones, por tanto, de naturaleza intelectual, volitiva y afectiva.

Entendida así, la educación ha sido concebida por muy diversos pensadores como *autoeducación*, término acuñado desde hace largo tiempo y que figura tradicionalmente en todos los manuales y tratados de educación. Un término que suele también asociarse al verbo latino *educere*, que significa extraer, sacar de dentro afuera, y que está relacionado, por consiguiente, con la idea de poner en acto y perfeccionar las facultades y potencialidades que cada cual tiene en su interior.

Pero el concepto de educación como autotarea ofrece, evidentemente, una serie de dificultades que nos ponen ante otros tantos interrogantes, que constituyen todo un aliciente para proseguir nuestra indagación. ¿Es posible que una persona –mujer o varón–, que en los primeros años de su vida es el ser más indefenso e indigente de entre todos los creados, pueda crecer por sí sola, en todas sus dimensiones y de un modo coordinado y orgánico? ¿No es la educación, concebida como autotarea,

una auténtica utopía irrealizable? ¿No cabe interpretar esa idea como un exceso de triunfalismo, es decir, como una concepción que exagera orgullosamente las potencialidades del ser humano y carente por ello de todo realismo? En otras palabras, y desde la perspectiva del crecimiento personal interior, ¿es posible la educación? ¿Es posible educarse uno a sí mismo y por sí mismo, sin la ayuda de nadie? El hombre es educable precisamente porque nace imperfecto y lo es por naturaleza. Si fuese perfecto desde el inicio de su existencia, la educación estaría de sobra porque ya no cabría en él ningún tipo de crecimiento, de perfeccionamiento, puesto que ya sería perfecto. Así, la razón de la posibilidad de la educación es la misma imperfección del ser humano.

Otra razón de fondo es la de que el hombre posee una capacidad de modificarse progresivamente que se denomina *educabilidad*. Ser *educable* es ser susceptible de modificación, de cambio. El hombre en cuanto es cuerpo, materia viva, cambia biológicamente. En cuanto cuenta con una psique, un espíritu de vida, cambia también psíquicamente. Es dúctil y maleable por naturaleza. Y, por último, puede desarrollar sus dimensiones material y espiritual de una manera sistemática y ordenada si en ese crecimiento pone su voluntad. El hombre se educa si quiere educarse, si en esa tarea pone su intención. Para que haya educación tiene que haber *intencionalidad* de educarse por parte de la persona.

La imperfección del hombre le acompaña toda la vida. Nadie llega en ella a toda la perfección posible, aunque se proponga, como debe hacer, dar de sí el máximo alcanzable. Esa es la razón de que toda persona deba proseguir su educación hasta el final de su vida. La educación no tiene lugar tan sólo en una época de la vida sino en todas, aunque en cada una tenga sus propios matices. Sin embargo, es frecuente encontrarnos con quien opina que la educación es lo que tiene lugar en la familia hasta que uno se hace mayor; lo que ocurre en la escuela, en el colegio o en el instituto. ¿Seguirse educando a los 20, 30, 40... 60 años?

Si el educador no prosigue su carrera hacia la mayor plenitud personal, si no continúa educándose, y muy especialmente a través de su función de educador de otros, poco podrá ayudar a que esos otros alcancen su mayor plenitud posible. En realidad, quien más se beneficia en el ejercicio de la educación es el propio educador, por paradójico que ello pueda parecer, ya que lo que se espera generalmente es el beneficio que la educación produce en el interior del educando. «*El que más se perfecciona en el proceso educativo, para tomar la expresión al uso, no es el*

educando, sino el educador. Esto último es bien claro, y su verdad no es difícil de probar. Pero basta la referencia a la experiencia en el ámbito de la enseñanza. Es evidente que el que más aprende en una lección –cuando de verdad en ella hay un ejercicio científico– es el profesor. Pienso que el profesor que no ha vivido esto, no sabe aún lo que es enseñar, y tal vez confunde ese ejercicio con el ofrecimiento de un material domesticado en forma de esquemas, figuras, etc., esqueleto o más bien esclerosis del saber.

Para dar la claridad profunda, y no la afectada, es menester aclararse primero uno mismo, pero eso lleva un esfuerzo de aprendizaje enorme. Y aún hay más, no basta con pensar que se sabe: como es notorio, no se sabe mientras no se es capaz de enseñar ese pretendido saber, y de enseñarlo en su vida, no en su esclerosis esquemática.

El anhelo de la escuela activa es precisamente una prueba de la verdad de estos asertos. Se pretende que el educando enseñe también, en el afán de que se beneficie tanto de la educación como el propio educador: que se convierta, por decirlo así, directamente en educador»¹⁹.

5.3. Como autotarea ayudada

¿Pero le es posible educarse sin la ayuda de nadie? Hasta ahora, hemos considerado la educación como *proceso activo del sujeto que se educa*, como la tarea de educarse uno a sí mismo –autotarea o autoeducación– mediante ese conjunto de operaciones inmanentes que constituyen el núcleo esencial de toda educación. Pero la sola autoeducación es imposible en la práctica.

Decíamos antes que la aventura de educarse uno a sí mismo gira, en definitiva, sobre el gozne decisivo de nuestra libertad. Nuestra vida, nuestra historia o biografía personal, depende en último extremo de cómo usemos de nuestra libertad. Pues bien, a poco que uno se asome a este gran tema, caerá en la cuenta de que es extremadamente difícil aprender a usarla en solitario, con las solas luces de uno mismo, con la limitada experiencia que uno tiene en tantos campos de la vida. A usar rectamente de la libertad –y eso es educarse– se aprende también, como se aprenden

19. ALVIRA, R., op. cit., p. 140.

las demás cosas de la vida, con la ayuda de los demás, siempre que sea necesaria. No sólo en la niñez y en la adolescencia, sino también en plena madurez, cuando las responsabilidades de todo orden hacen tremendamente ardua la toma de decisiones acertadas; es decir, cuando hay que usar de la libertad en las encrucijadas más difíciles de la vida, y con acierto.

Por eso, el educarse ha de entenderse como una *autotarea ayudada*, en cooperación con otros. De ahí que la educación, entendida como la ayuda que presta el educador a quien se educa, haya tomado el nombre de *heteroeducación*, concepto que también figura en todos los tratados. Se asocia con el verbo latino *educare*, que significa precisamente nutrir, alimentar. Ya no hablamos de una acción u operación inmanente, cuyo efecto queda en el interior del que se educa –en el sentido reflejo del término–, sino de la acción de ayuda que el educador presta al educando desde el exterior. Es una acción que pasa, por decirlo así, del educador al educando y que, por eso mismo, es una acción, no *inmanente* sino *transeúnte* o transitiva.

Ahora bien, ¿no hemos dicho también que es un error extendido el de entender la educación como algo que se nos hace fundamentalmente desde fuera? ¿Y no es eso lo que va implícito en el concepto de educación como heteroeducación? ¿Cómo se concilian estos dos modos de entender la educación, si es que son conciliables?

5.4. Como cooperación

Es cuestión de pensar por unos momentos en lo que debería ocurrir –así, en abstracto– entre educador y educando cuando se ponen en relación el uno con el otro. La acción transeúnte del educador y la acción inmanente del educando no pueden ser –no deben ser– dos acciones paralelas que nunca se encuentran la una con la otra; acciones emprendidas por cada una de las partes sin conexión ni enlace entre ambas. Deben llegar a ser, desde su inicio, acciones íntimamente relacionadas; tan íntimamente relacionadas que se fundan entre sí, en una sola tarea conjunta, en una *tarea compartida* por medio de una comunicación entre educador y educando lo más perfectamente lograda, en un auténtico diálogo. En esto consiste fundamentalmente lo que, a modo de innovación, denominaremos *intereducación*. «*El arte educativo está lejos de consistir en un*

mero andamiaje externo de ayuda para el desarrollo o crecimiento de la persona, sino que consiste en una actividad que entra dentro de la intimidad del educando, ya que no se puede llevar a cabo sin diálogo. A veces, un diálogo sin palabras, puesto que los silencios también hablan»²⁰.

Por eso debemos subrayar que la tradicional concepción y distinción entre *autoeducación* y *heteroeducación* no deja de ser una de esas distinciones que sólo tienen razón de ser en el pensamiento especulativo, teórico, y por motivos exclusivamente metodológicos. En realidad, la *intereducación* es la síntesis de esos dos conceptos. Suele pensarse y decirse, en efecto, que es el educando el protagonista del proceso educativo, de la educación. Y ello es así en cuanto el educando es el sujeto activo de su propia educación, como hemos dejado claro más arriba. Pero nos parece necesario matizar tal afirmación, en sí misma y también por las malas interpretaciones que de ella se han dado tanto en la teoría como en la práctica de la educación contemporánea.

Lo decisivo en el proceso de educarse el educando, y de ayudarle el educador en su educación, es la *cooperación* entre ambos. Debemos considerar la educación desde un ángulo que no subraya a uno solo de los dos protagonistas de la acción educativa por encima del otro, sino a los dos en su íntima cooperación. La educación es una tarea compartida –autotarea ayudada– de ambos agentes personales. No tiene un solo protagonista. Ni lo es sólo el educando, ni lo es sólo el educador. Lo son los dos conjuntamente. En relación personal, en comunicación y participación, en un proceso de *construcción* –término que implica la idea de cooperación, de estructuración conjunta– y no sólo de *instrucción* –palabra que expresa la idea de poner algo en otro, de estructurar desde el exterior–²¹.

Entender la educación como *intereducación* puede ser la más adecuada y genuina concepción de la educación. Vista así, la educación se nos aparece irrevocablemente como cooperación, como tarea entre dos, como *tarea compartida*; tarea llevada a cabo entre dos partes, entre dos o más personas, que trabajan en un mismo cometido: la educación. Ello supone que ambas partes pongan en ejercicio, ejecuten, o, mejor, *coejecuten* –en términos de Scheler– las acciones, las operaciones y acciones,

20. ALVIRA, R., op. cit., p. 138.

21. Cfr. GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L., *Un modelo teórico de acción tutorial en la Universidad*, EUNSA, Pamplona, 1973.

tanto inmanentes como transeúntes, que cada una de ellas debe *comprometerse* a ejecutar durante el proceso de educarse –de perfeccionarse– a lo largo de sus vidas. Operar, poner en operación conjuntamente, *cooperar* es otra forma de referirse a lo mismo. En efecto, en esa tarea colegiada, común a educador y educando, tiene lugar el progresivo perfeccionamiento de los educandos y también el de los educadores, a través de una *coejecución* que se prolonga en el tiempo, que es íntima, que es unión de intenciones, participación, convivencia, comunicación en definitiva. Es decir, el fluir natural de una vida en otra, la sana influencia de las vidas de unos en las vidas de los otros, llena de respeto mutuo, de autoexigencia, que deja poso, que produce impacto en ambas partes, que hace mejores a ambos al comunicarse entre sí algo de lo mejor que tienen y son sus personas.

Esta concepción de la educación como *compromiso* es absolutamente decisiva en cuanto a su eficacia. O nos comprometemos con la educación, o queremos educarnos y ayudar a que otros y nosotros mismos nos eduquemos a lo largo de toda la vida, o todo este proceso no tendrá lugar, no se realizará, o dejará de realizarse con el grado de calidad a que todos aspiramos.

6. TRES PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS FUNDAMENTALES

En definitiva, entendemos la educación como desarrollo perfectivo de la persona, como *crecimiento* o desarrollo personal. Este crecimiento, como tarea que todo ser humano tiene planteada para llegar a ser lo más plenamente posible el que es, es *autotarea* (*autoeducación*); pero *autotarea ayudada* (*heteroeducación*), puesto que es al mismo tiempo tarea conjunta entre educador y educando, basada en la comunicación interpersonal. La educación es, por tanto, interacción (*intereducación*), cooperación que exige de ambas partes –del educador y del educando, y no sólo de éste– una intencionalidad expresa, un *compromiso*, que lleve a los dos a *cooperar*, a poner por obra cada uno de ellos las acciones que son necesarias para que ambos se vayan perfeccionando al máximo de sus posibilidades, creciendo en todas sus dimensiones.

Esta definición, de carácter fenomenológico y descriptivo, coincide sustancialmente con la que proponen Naval y Altarejos desde otro nivel

de abstracción: «*Educación es la acción recíproca de ayuda al perfeccionamiento humano, ordenado intencionalmente a la razón, y dirigido desde ella, en cuanto que promueve la formación de hábitos éticamente buenos*»²². En este momento nos interesa subrayar que ambas formulaciones señalan tres elementos esenciales del proceso educativo: la acción del educando, la acción del educador y la relación entre ambos (acción recíproca, intereducación). A partir de aquí ya podemos determinar los *tres principios fundamentales de la acción educativa*:

- a) El *Principio de Crecimiento Personal*, en relación con el educando y su compromiso con la tarea de desarrollar sus potencialidades.
- b) El *Principio de Intervención Educativa*, en relación con el educador y su compromiso con la tarea de ayudar al educando en su perfeccionamiento personal.
- c) El *Principio de Cooperación*, en relación con el compromiso de ambos en la tarea compartida de dar cada uno lo mejor de sí en el proceso educativo.

El *Principio de Crecimiento Personal* orienta todo lo relativo a la autotarea de realizarse la persona como un todo unitario y en todas sus notas, facetas o dimensiones. En este sentido, es decisivo lo que hemos dicho respecto a la persona y sus notas constitutivas: la integridad y la unidad, la singularidad (*personalidad*), la apertura (*solidaridad*) y la capacidad de autodeterminación (la *libertad*). Este principio fundamental está vinculado directamente con la autoeducación.

El *Principio de Intervención Educativa* orienta la *intervención del educador* como relación de ayuda basada en la autoridad potenciadora del autodesarrollo del educando y la *respuesta del educando*, por su libre adhesión a la ayuda del educador. A este respecto, tendremos que reflexionar sobre el papel de la autoridad en el proceso educativo y las condiciones para su ejercicio. Este principio está vinculado directamente con la heteroeducación.

El *Principio de Cooperación* orienta las acciones de educador y educando, la actuación o tarea compartida entre ambos, de modo que se consiga el desarrollo más pleno de ambas partes durante el proceso de

22. NAVAL, C. y ALTAREJOS, F., *Filosofía de la Educación*, EUNSA, Pamplona, 2000, pp. 33-34.

ejecutar u operar, cada uno lo que a cada uno corresponde, hasta llegar a dar lo más pleno y más valioso de sus personas. *Compromiso* y *comunicación* son elementos esenciales de este principio. En efecto, la *tarea compartida* de educador y educando, a través de la comunicación y la cooperación, no son posibles sin generar algunas actitudes o disposiciones interiores y sin poseer unas aptitudes o capacidades, de todo punto necesarias para que se haga realidad la cooperación. Por otra parte, tanto la autotarea de educarse la persona como la tarea compartida, cooperativa, que requiere el educarse, no pueden tener lugar sin el *compromiso* libre, sin la intencionalidad manifiesta de los dos agentes activos que intervienen en el proceso: educadores y educandos. Este principio está vinculado con la intereducación.

CAPÍTULO II

EL PRINCIPIO DE CRECIMIENTO PERSONAL

1. EDUCAR LA LIBERTAD

1.1. *Los ámbitos de ejercicio de la libertad*

El Principio pedagógico de Crecimiento Personal orienta, ilumina la acción de la persona en y durante la autotarea de crecer al máximo de sus posibilidades, a lo largo de su vida. Como acabamos de ver en el capítulo anterior, su fundamento lo constituyen las notas esenciales de la persona. Este principio abarca el desarrollo completo de toda persona y de cada una de ellas, singulares e irrepetibles: en sí, y también en relación con el resto de las que con ella conviven en sociedad. Su contenido lo forman el conjunto de orientaciones o condiciones –las luces– que aseguran el acierto en el proceso de ir creciendo en las dimensiones de unidad e integridad, singularidad o personalidad, apertura o solidaridad y, por último –aunque hemos de empezar por aquí–, capacidad de autodeterminación.

Quizá sean los momentos actuales algunos de los más plásticamente representativos de lo mucho que la humanidad entera valora la libertad personal y la libertad de los pueblos. Si a lo largo de la historia se ha gritado libertad en más de una ocasión, son los últimos días uno de los mejores ejemplos de hasta dónde puede llegar a coartarse la libertad y hasta dónde puede llegar la lógica reacción de los hombres ante tamaña agresión a su dignidad humana, no ya gritando libertad sino decidiendo vivirla de una vez, por mucho que la violencia se oponga a ella.

Este impulso innato a vivir en libertad supone, en el fondo, el anhelo de felicidad que el hombre lleva consigo por naturaleza. El último sentido de la vida viene dado por la felicidad. La vida cobra todo su sentido cuando, a pesar de las mil dificultades y penalidades que entraña, vivimos la felicidad y la alegría en nuestra intimidad, en lo más interior de nuestro ser. El deseo de felicidad es el deseo más radical de todo y de cualquier ser humano: es indestructible. Nadie busca ser o sentirse infeliz.

Ese irresistible deseo choca, sin embargo, e indefectiblemente, con las condiciones de esta vida. De ese contraste puede surgir la angustia, la ansiedad, la inseguridad y una larga serie de reacciones negativas. Pero también caben otras reacciones muy positivas, cuando somos capaces de dotar de sentido a hechos como la enfermedad, el dolor, la muerte. Cosa que está exigiendo, una vez más, todo un conjunto de creencias, una visión que no se quede a ras de tierra sino que sepa trascender las circunstancias que condicionan la vida. ¿Y dónde se busca en ella la felicidad? ¿Y cómo?

De un modo más o menos directo o indirecto, la buscamos en los principales ámbitos de la vida y de la acción humana. Y tratamos de conseguirla, en algún grado, por medio de nuestras libres decisiones en esos ámbitos.

Carlos Llano, al que seguiremos en los apartados siguientes, nos habla en su ya citado libro *Las formas actuales de la libertad* de tres ámbitos en los que bien pueden resumirse el conjunto de acciones u operaciones de la persona. En cada uno de ellos se ejerce la libertad de un modo propio y específico:

1) El ámbito del *ser*, donde tiene su lugar la *libertad óntica*. 2) El ámbito del *tener*, en el que se da la *libertad de posesión*. 3) El ámbito del *hacer*, o de la *libertad operativa*.

Veamos las opciones diversas que ofrece cada uno de estos ámbitos de la vida, cómo puede ejercerse la libertad en ellos, y cómo, en definitiva, se dan en ellos la elección de los fines y la orientación de la vida y de la educación, siempre, aunque no siempre explícitamente, en busca de la felicidad a que todo ser humano aspira. Los tres ámbitos o campos de acción se relacionan entre sí. Las opciones y decisiones en uno de ellos condicionan de alguna manera a las que tomemos en los otros dos. En cada uno de ellos se trata de vivir lo decidido, sin caer en una simple libertad teórica, en un *decidir sobre* tal y tal cosa o aspecto; en frase de Llano, hay que *decidirse a*: a realizar lo que decidamos.

1.2. *Libertad óptica: el ser*

El hombre, se ha dicho, es una tarea para sí mismo, y esa tarea —esa autotarea que es su personal educación— es su más importante cometido. En el ámbito nuclear del ser, donde se toman esas «decisiones decisivas» que afectan directamente a la persona, la libertad nos debe llevar a lo que es la finalidad del ser humano: su mayor perfección dentro de sus limitaciones naturales, no sólo como individuo sino como ser abierto, por la comunicación, a los diversos ámbitos en que discurre su vida: el natural, el social, el de la vida trascendente; abierto a los demás y a ese Ser personal y esencialmente comunicativo que es Dios.

En el ámbito de la persona, por tanto, es donde se toman las decisiones más importantes. La opción radical que se ofrece en él, es sencillamente ésta: o ser para mí mismo, o ser yo mismo para los demás. «*La opción contemporánea en el nivel del ser vendría a enunciarse así: ser para mí o ser para los otros*»¹. En el momento de pasar a las implicaciones de la libertad en la educación de la persona, no estará de más subrayar, de entrada, la importancia de la interioridad personal para hacer realidad, especialmente en educación, esa opción radical de ser para los otros.

1.3. *Libertad de posesión: el tener*

Se entiende por *libertad de posesión* la que nos proporciona el poseer medios: medios de vida, medios de acción, medios para satisfacer nuestras necesidades de todo tipo. Desde esta perspectiva, es bueno *tener*, poseer lo que necesitamos. La confusión, en este ámbito, proviene de creer que el que no tiene es un esclavo. Es el gran mito del *consumismo*.

Desde luego, en situación de miseria nuestra libertad quedaría limitada a decidir lo necesario para hacerse con los mínimos vitales. Sin satisfacer las necesidades más vitales la libertad se reduce a la mínima expresión. El error del consumismo es aspirar a la libertad concreta y li-

1. LLANO, C., op. cit., p. 68.

mitada que proporciona el tener bienes materiales –que son *medios* y no *finés*–, no manteniéndose por encima de ellos sino dependiendo de ellos. El error consiste en eso: en hacer fin de lo que es simplemente medio. La vida es infrahumana si no se tiene lo necesario. Pero es especialmente infrahumana, casi animal, no cuando no se tiene, sino cuando no se sabe lo que se quiere. Es decir, cuando el estado de apegamiento a lo material es tal que impide el estado de libertad. La pregunta que hay que hacerse ante el mito del consumismo es ésta: *¿contribuye el bienestar material a la libertad de espíritu?*

La recta libertad de posesión se alcanza cuando nos liberamos de lo que poseemos. Aquí, la libertad como *libertad de*, es positiva, es necesaria. La auténtica libertad es la característica por la que el hombre está por encima de las realidades de su entorno, ya que, mediante su libertad, puede aceptar o no las atracciones que sobre él ejercen; puede quererlas o no quererlas, porque sabe –y éste es el cimiento de la libertad– que ninguna de esas realidades, precarias de suyo, será capaz de colmar sus ansias de infinito.

Porque hay modos de tener que, en realidad, son modos de ser tenido: modos de ser esclavo y no señor, modos de ser siervo de las cosas de que me digo dueño, por no saber o no querer desprendernos de ellas ni por motivos altos y dignos. La libertad no crece cuando nuestros proyectos se limitan al reducido ámbito de la posesión. Se puede ser rico sabiendo ser pobre. Y se puede ser pobre y tener la mayor de las riquezas: la de ser señor de sí mismo y de lo poco que se tiene. Y se puede también ser pobre y al mismo tiempo esclavo de lo poco que se tiene. Es una cuestión de *libertad de espíritu*.

Son aspectos íntimamente unidos al autodesarrollo equilibrado de una personalidad, es decir, a su mejor educación. Nuestros educandos tienen que aprender a discernir estas realidades de la vida, escogiendo, decidiendo, apostando por la libertad, por la sana liberación de todo tipo de trabas a ese autodesarrollo. No se trata, en este ámbito de la posesión, de prescindir de la materia, sino de servirse de ella como instrumento para alcanzar algo de mayor entidad y dignidad. No se trata de prescindir hipócritamente de las cosas materiales, necesarias en la mayor parte de las actividades humanas, sino de saber darles el sentido instrumental que les corresponde.

1.4. *Libertad operativa: el hacer*

La *libertad operativa* consiste en la capacidad que tiene el hombre de poder decidir lo que va a hacer. Es la libertad de acción. Es esa capacidad mediante la cual dejamos huella en lo que nos rodea, la libertad que nos plantea este problema: decidir en qué ocuparnos. Según como entendamos la conexión de la libertad operativa con las otras dos, se producen consecuencias positivas o negativas para la persona y para la sociedad en su conjunto.

¿Qué tiene que ver la libertad de acción con la libertad de posesión, en primer lugar? Una relación correcta sería ésta: el tener debe ponerse al servicio del hacer, y no al revés. Tener lo necesario para poder obrar con libertad es bueno. Como es bueno dominar el mundo material para hacer progresar a la sociedad y aumentar la calidad de la vida personal. El hacer, bien orientado, supone progreso en el dominio de la realidad natural, de lo que se derivan beneficios para la humanidad entera. El tener abre posibilidades de crecimiento en libertad de acción, en libertad de iniciativa y de creatividad, rasgos que caracterizan una intimidad o interioridad rica en inteligencia y en voluntad.

Lo que se debe evitar es el trabajar exclusivamente, obsesivamente, por el provecho material que proporciona el trabajo, por un motivo prioritariamente crematístico, sin más; o el abandono en un *dolce far niente* estéril: tener para llegar a poder darse la gran vida, para pasar ociosamente la vida, o una buena parte de la vida. Pero lograr esa posibilidad de no hacer nada, ¿no es la atrofia más tremenda de una personalidad? Es el puro dejar de crecer en libertad creadora, productora de bien personal y social; es el anularse como persona, en definitiva.

Hemos de entender el ocio como oportunidad para encontrarse uno consigo mismo o con los demás, para reflexionar solo o en la compañía de un buen diálogo, para parar la actividad extenuante y tratar de colocar las cosas, las personas y los acontecimientos en su verdadero sitio y perspectiva; o simplemente para pasar un rato agradable con una ocupación fácil y entretenida. No en vano el *otium* clásico se oponía al *nec-otium*, (no-ocio), palabra de donde se ha derivado la de *negocio*, como actividad que excluye el ocio, actividad honesta y necesaria en sus justos términos, si el afán crematístico no se convierte en el único y último fin de nuestras acciones.

Segundo interrogante: ¿y cuál es la relación entre la libertad de acción y la libertad óptica? Desde el punto de la persona que ejecuta las acciones, la opción en cuanto al hacer consiste en dos posibilidades que

aparecen como polos opuestos pero que en realidad son, o deberían ser, compatibles. La primera opción da lugar a la *función personal* o *servicio* en su más profundo sentido. La segunda, a la *persona funcional*, al mero *funcionario* en su sentido peyorativo.

Desempeñar competentemente una *función* es una cosa de gran valor en sí. Sólo si se interpreta como actuación rutinaria, por pura obligación que hay que reducir al mínimo exigido y exigible, sin más propósito que el de rendir lo imprescindible para que no le pongan a uno en la calle, esa persona «funcional» se convierte en un auténtico parásito de la sociedad. En resumen, que lo mejor es hacer de la función algo verdaderamente personal, uniendo persona y hacer, o función, en la persona de un buen trabajador.

¿Qué se entiende por *función*? En su versión estricta, es el hacer que conduce a la eficacia, al logro de un resultado preciso por encima de todo. Asegura el buen funcionamiento de lo que hacemos. Desde esta perspectiva, y en su versión peyorativa, el hombre, la persona, importa no por lo que es sino por lo que hace, por cómo «funciona». En un contexto así, la persona queda supeditada al conjunto organizativo, en el que es fácilmente sustituible por otra persona que sepa realizar la misma función. En sentido estricto, esa persona no debe aportar nada personal que se interfiera con la función tal como se concibe por quien la define y ordena. Es una condición de la *eficacia*.

Llevada a su extremo, esta concepción de la función conduce a la despersonalización del hacer: la función o el rol social es más importante que la persona en sí. La persona queda como diluida o muerta en su función: se convierte en *persona funcional* o simple funcionario, en el mal sentido de la palabra. Este fenómeno no lo causa sólo una organización externa que impone sus reglas, sino que lo puede generar uno mismo respecto de sí: es el caso del ejecutivo que no tiene tiempo más que para su función de ejecutivo, y ninguno para su familia, sus amistades, u otras ocupaciones humanas.

¿Y qué se entiende por *servicio*? Es la *función personal*, el buen hacer del profesional, del trabajador competente, en el que la persona es la que da el tono al hacer. Es el hacer de la persona que lo realiza poniendo en ello su alma, cabeza y corazón a un mismo tiempo; que pone amor y cariño en lo que hace, en lo que nunca le falta un propósito que merezca la pena, que supere por elevación el mero valor productivo de lo que hace, por justo y necesario que sea el valor productivo del trabajo.

El servicio es lo propio de la persona solidaria, la que contribuye con su quehacer a la felicidad de los demás, directa o más indirectamente. Es el resultado de la libertad personal, óptica, que quiere hacer y hace bien lo que decide hacer: y no el hacer ajeno a la persona, obligación que se considera impuesta por otro, que nunca se hace propia.

Con otras palabras, la libertad operativa es resultado de la libertad personal. Y en ese contexto, se entiende la acción desde la persona y no la persona desde la acción. La verdadera acción es la que conduce al autodesarrollo, al desenvolvimiento de la personalidad, a su perfeccionamiento interior y al perfeccionamiento de su socialidad. Las consecuencias de todo ello en la educación son obvias por demás.

La tarea que corresponde a ambos protagonistas de la educación es un auténtico servicio, tal como lo hemos entendido más arriba. Por parte del educando, si se quiere, un servicio a largo plazo, ya que será más tarde cuando pueda aportar algo de sí a los demás, aunque siempre podrá prestar algún servicio a los compañeros que con él se están educando y, por supuesto, a los educadores que le ayudan en su tarea de sujeto activo. Por parte del educador, toda su actuación es esencialmente un servicio. Pues bien, precisamente el servicio es tal, y no mera función, por obra de las disposiciones interiores de quien lo presta, las que llevan a poner el alma en lo que se hace por los demás: *«Lo importante del servicio es la disposición con que se presta, no importa el resultado que se logre. Lo importante, en cambio, de la función es el resultado conseguido, independientemente de la disposición con que se actúa»*².

2. Ibidem, p. 69.

2. EDUCARSE EN LIBERTAD

2.1. *Libertad y autonomía*

Desde una concepción de la educación como autotarea, la acción educativa tiene que girar en torno a la libertad, asumiendo como finalidad la de *dotar al educando de la capacidad de autogobernar su vida*, de modo que llegue a saber actuar en ella de acuerdo con sus convicciones, con unos criterios claros que le permitan comportarse en conciencia como cree que debe comportarse. La capacidad de autogobernarse es esencial verdaderamente. A esa capacidad de autogobierno se la denomina *autonomía*. Sin embargo, se ha generalizado un concepto de autonomía erróneo: el que la interpreta primordialmente como independencia, como afirmación de lo individual frente a lo solidario; y no en menor grado, como rechazo de toda norma o directriz que no emane de la omnimoda persona individual que es cada uno. Por ello, preferimos no destacar el término «autonomía» aisladamente, sino presentarlo siempre unido al de solidaridad: así, hablamos de *autonomía solidaria* para no confundir nunca la autonomía con los enfoques insolidarios que suelen atribuírsele no sólo en la esfera de la vida personal, sino también en la esfera social, e incluso política.

La libertad identificada con la máxima independencia no constituye tan sólo un error en el concepto mismo de libertad, sino especialmente en el concepto de hombre. El hombre es un ser constitutivamente dependiente. Le ha sido dado el poder escoger entre un infinito abanico de dependencias, pero le resulta imposible prescindir de todas. Decíamos que la libertad de querer es omnimoda, y en este contexto lo sigue siendo: el hombre puede querer lo que quiera, pero tiene que querer algo. Y en el mismo momento en que ejercita y actualiza la posibilidad de su querencia, en ese mismo momento, queda vinculado a aquello que quiere. Entonces, la libertad deja de identificarse con la independencia; por el contrario, se instala en su antípoda, porque la libertad ejercida no es ya independencia, sino vinculación. El estado del hombre que ejercita su libertad —esto es, aquél que se decide por una entre sus múltiples posibilidades— no es de desarraigo, sino de compromiso. *«La libertad entendida como independencia no sólo origina el desarraigo, sino también, y sobre todo, el desamor. (...) Los incapaces de vincularse por amor ven en todas par-*

tes, en torno suyo, multiplicadas posibilidades de vínculos, es decir, amenazas de esclavitud»³.

2.2. Liberación y proyecto

Conviene matizar una expresión que han difundido algunos autores pedagógicos⁴, según la cual se habla de una libertad *de*, como liberación positiva de las limitaciones internas, personales, y externas o del ambiente, de las que es de todo punto necesario liberarse para proceder a un autodesarrollo positivo, a una mejora del ser como persona. Dentro de esa literatura, suele llamarse libertad *para* a la que reúne casi las mismas características que la que Llano denomina *proyecto*, en la que lo esencial es querer comprometerse con un proyecto de vida constructivo. Un proyecto que no puede obviar aquellas necesidades, tendencias y valores propios del ser humano –naturales– de las que tratamos en el Capítulo I. Hemos querido traer aquí este aspecto para aclarar que, según el punto de vista de estos autores, y los dictados del sentido común, cabe una interpretación positiva, educativa, de la libertad ejercida como *liberación* de los obstáculos de diversa índole, que impiden nuestro desarrollo armónico.

Otra cosa es el concepto de libertad como *liberación* que en nuestros días parece predominar sobre el de *libertad para algo*, y que suele entenderse como ruptura con cualquier tipo de atadura o vinculación. La libertad adquiere entonces un marcado carácter negativo, por cuanto se logra rompiendo ataduras, actitud íntimamente conectada con tres fenómenos actuales: el deseo de cambios bruscos (cualitativos, se dice), la protesta y la violencia. Este concepto negativo de la libertad, enturbia y deja poco clara su dimensión positiva. La libertad no se logra liberándose *de* algo, sino teniendo la capacidad de ser libre *para* algo; no se logra con la mera liberación, sino con el proyecto. Es evidente que hay una clara distinción conceptual entre lo uno y lo otro. «*El concepto de la libertad, en la sociedad actual, suele ceñirse sólo a su aspecto inicial: liberación. Y desgajado del proyecto, es un concepto vacío e inútil. (...) El proyecto,*

3. Ibidem, p. 32; ver también pp. 30-31.

4. Entre ellos, por ejemplo, OLIVEROS, F. Otero, en su obra *Educación y manipulación*, EUNSA, Pamplona, 1972.

en cambio, es anticipativo, como lo es la genuina libertad. Y la conquista de la libertad es, entonces, hacer al hombre capaz de proyectar su vida. El logro de la libertad no se obtiene con la ruptura, sino con el ensanche de la capacidad de proyecto y de realización del hombre. En tal caso, liberación no es ruptura, sino sustitución. La libertad no se consigue, pues, rompiendo ataduras, sino cambiando unas ataduras por otras; proyectando aquello a lo cual el hombre quiere estar atado y decidiendo por el proyecto»⁵.

2.3. Libertad y compromiso

¿Liberación de todo vínculo o proyecto comprometido? *Todo depende de cuál de las dos versiones de libertad escojamos seguir en la vida y en la educación.* En el fondo de toda realidad vital, ya sea personal, ya sea social o colectiva, está siempre latente la forma de entender y de ejercer la libertad. Según se entienda y se ejerza, los rumbos que tomen nuestra vida y la vida de la sociedad, así como los problemas personales y sociales que se generen, tendrán unas u otras características. Son casi innumerables las consecuencias que se derivan directamente de este hecho.

Querer, darle a uno la gana de comprometerse. La autotarea de educarse a lo largo de la vida es un asunto que nada tiene que ver con un amaestramiento desde agencias exteriores. Es precisamente una obligación moral tanto del educando como del educador, que supone como condición *sine qua non* el *compromiso libre* de ambas partes en esa tarea⁶. Dicho de otra manera: que sin la *libre adhesión* del educador respecto de su tarea de ayuda y del educando respecto de su propia educación, no puede realizarse el autodesarrollo perfectivo de la persona.

De un modo más personal, podríamos formular esta premisa con palabras de este estilo: «Como educando, me educó porque quiero educarme, porque asumo libremente la obligación de educarme. Como edu-

5. LLANO, C., op. cit., pp. 26-27.

6. «¿O es que acaso no somos libres cuando cumplimos con nuestras obligaciones? ¿No tenemos la facultad de que "nos dé la gana" de cumplirlas? La falsa moneda de la libertad tiene su fábrica ahí, justamente en los sótanos de esa creencia, oscura y clandestina, de que sólo se es libre al no hacer caso de las obligaciones, cuando "no nos comprometemos" respecto de nada y de nadie»: MILLÁN PUELLES, A., en LLANO, C., op. cit., Prefacio.

cador, ayudo a que otro se eduque porque quiero ayudar, porque asumo libremente las obligaciones personales y profesionales que conlleva toda relación de ayuda. Porque, en definitiva, tengo la facultad de que *me dé la gana* cumplir con ese cometido y con esas obligaciones». Querer o no querer; comprometerse o no comprometerse: ésa es la cuestión. Esas son las dos opciones posibles.

El modo adecuado de entender la *autonomía* en educación es el de no separar ese concepto de los de *libertad* y *compromiso*. ¿Por qué razón? Por la sencilla razón de que, si hemos aceptado libremente la opción de ejercer la libertad como *proyecto*, para hacer algo constructivo y solidario en la vida y en la educación, entraríamos en una profunda contradicción si ahora interpretáramos la autonomía simplemente como independencia y *liberación* de todo vínculo, sin aceptar más obligaciones que las que redunden en nuestro propio beneficio. Justamente esa concepción de autonomía como independencia radical es la que ha conducido, en más de una ocasión, a planteamientos como los *libertarios* o *permisivistas* en sus formas extremas.

La etimología del término puede interpretarse incorrectamente. La palabra autonomía proviene de los vocablos griegos *autós* (lo propio, lo referido al sí mismo) y *nómos* (ley). Según esta etimología, se dice que ser autónomo consiste en «ser ley de uno mismo». Si no se entiende bien, esta expresión equivaldría a decir que no existe más ley que la que uno se dé a sí mismo, con lo que estarían de sobra todas las leyes justas que provengan del exterior de uno mismo, o de la propia naturaleza humana.

«¿Es menos libre una persona por el hecho de aceptar unas normas o leyes y las restricciones que lleven consigo? ¿Implica toda restricción una pérdida de la libertad? (...) Ciertas restricciones son, de hecho, una garantía para conservar o para desarrollar la libertad. Una persona las acepta porque está personalmente convencida de que si no las observa puede perder su libertad. La cabina de un avión es un espacio restringido que ofrece más bien poca libertad de movimientos. Sin embargo, el que compra un billete para Nueva York y se mete en ella no es probable que la abandone en pleno vuelo... ¡para afirmar su libertad! La libertad que le interesa es la que le permita llegar a Nueva York, y las mismas restricciones de la cabina (el aire presurizado y acondicionado, cuando afuera apenas hay oxígeno y la temperatura está a 45 grados

bajo cero; el ir a 950 kilómetros por hora) le ayudan a sacar el máximo partido del ejercicio de su libertad»⁷.

«Una carretera es una restricción. Su pavimento tiene una anchura determinada, curvas, peraltes. Pero el hombre que decida, de pronto, que ya está bien de ser esclavo de estas restricciones y, en vez de seguir la próxima curva, continúe recto hacia adelante, probablemente descubrirá que esta afirmación de su libertad le deja en el fondo de un barranco o aplastado contra un árbol. La autopista tiene más restricciones; está cercada, tiene un número limitado de entradas y salidas, velocidades máximas, a veces incluso mínimas... Sin embargo, nadie que tenga un poco de sentido común, al decidir entrar en la autopista, considera estas restricciones como algo que limita su libertad, sino como algo que le ayuda a sacar el máximo partido de ella»⁸.

2.4. Autonomía solidaria

Ser *autónomo*, si se entiende este término constructivamente, equivale a ser y vivir *comprometido*. Lo correcto es concebir la autonomía como capacidad de gobernarse a uno mismo. El término gobernar es sinónimo de dirigir, conducir, guiar en una dirección, con un fin. También lo es de regular, de poner orden. Y, en último término, gobernar supone inevitablemente capacidad de decidir, de tomar una determinación, de resolver las dudas, de llegar a una resolución. ¿Y qué hay en el fondo de todo ello? Simplemente, el ejercicio de la libertad, la capacidad de autodeterminación de la voluntad, la disposición y la facultad de comprometerse en la realización de un proyecto: todo ello va implícito en el término «gobierno», en cuanto es conducción, guía y mandato de llevar a cabo un plan de acción.

Desde la perspectiva de la educación, la capacidad de gobernarse uno a sí mismo, de autogobernarse, es expresión de haber llegado a saber ejercer la libertad. Supone, en definitiva, que uno ha llegado a un grado de madurez tal, que ya sabe conducirse en la vida –gobernarse– por cuenta propia, con *motor propio*, por propia iniciativa, sin necesitar de más estímulos externos, sin necesidad tampoco de recurrir en todo mo-

7. BURKE, C., *Conciencia y Libertad*, p. 113.

8. *Ibidem*, pp. 113-114.

mento a otro porque se encuentra incapaz de tomar la más mínima decisión, muchas veces por inseguridad y tantas otras por la pura comodidad de que a uno se le dé todo hecho y perfectamente definido; o porque nadie le ha ayudado a uno a saber autoayudarse, a saber cómo resolver los propios problemas con recursos propios.

Llegar a ser autónomo es llegar a ser capaz de autodesarrollarse, a ser capaz de crecer en integridad, personalidad y solidaridad; es decir, a ser capaz de realizar la autotarea en que consiste el educarse. «*En educación, se trata de conseguir algo tan delicado y sutil como es que la voluntad del educando –a partir del momento en que sea capaz de ello: no antes, pero tampoco después–, en un acto radicalmente libre, decida hacer lo que debe hacer porque eso es bueno, porque es lo mejor*»⁹. Los conceptos de libertad, de deber, de bueno, de mejor, están indicando aquí la idea de una autonomía que no se contrapone, como no se contrapone la verdadera libertad a los valores objetivos, a las realidades que universalmente se aceptan como valiosas y que son las de siempre: la verdad, el bien, lo bueno, lo recto, lo justo, lo solidario... Eso es lo que va implícito en el concepto de *autonomía solidaria*, a la que también cabría llamar *autonomía comprometida*.

Es éste un enfoque que hace compatible dos realidades: la autonomía y el compromiso. No se trata de una antinomia ni de dos polos opuestos. Tampoco de una disyuntiva: o esto o lo otro. Así lo interpretan quienes piensan que libertad se opone a vinculación, ignorando que las autolimitaciones que conlleva todo compromiso, cuando nacen de la máxima expresión de la libertad, que es el *amor*, nos hacen crecer. Nos pueden hacer cada vez más abiertos a todo lo humano, más seguros y más equilibrados, más creadores; más generosos, con una más acabada personalidad al servicio auténtico de los demás. Se trata del ejercicio de la libertad que es propio de quien anda en la verdad de las cosas y trata de ajustar su vida a esa verdad.

Este es el verdadero sentido positivo, formativo, orientador, del compromiso, de la obligación libremente aceptada y asumida. Son las exigencias que, en definitiva, comporta una vida humana y una educación que se propongan hacer realidad los principios que orientan una vida y

9. GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L., *Algunos aspectos básicos de la acción educativa*, Nota Técnica CO-134, ICE, Universidad de Navarra, 1977.

una educación sanas, sensatas, íntegras, *de calidad*. Y sabiendo llevar las riendas de la propia vida, con una autonomía bien entendida.

2.5. *Autonomía y necesidad de los hábitos*

«Si entendemos por educación todo aprendizaje de un comportamiento, podemos decir que educación y hábitos son términos correlativos, y que la educación intencional consiste en la formación de hábitos adecuados para la realización personal»¹⁰. En efecto, los hábitos –que Escámez define como estados de ser y modos de comportarse que, mediante su acción o por su acción, el hombre se apropia– son el resultado de toda una serie de actos libremente queridos que se convierten en eso, en habituales, sin merma de la libertad que les ha dado origen. Sin la decisión de adquirirlos, que implica la autodeterminación de la voluntad, no podríamos afrontar el esfuerzo que conlleva su adquisición. Y, por otra parte, sin el constante ejercicio de la libertad, sin renovar una y otra vez nuestra decisión libre, no conseguiríamos la permanencia de los hábitos en el tiempo: porque el hábito llegaría a extinguirse en lugar de desarrollarse.

El hábito operativo bueno, saludable, ha recibido desde tiempo inmemorial la denominación de *virtud*, de *vis*, fuerza. Nuestro ser crece, en suma, cuando crecen las virtudes o los hábitos que nos capacitan para ser más de lo que somos, y en el mismo sentido de lo que era y podía ser nuestra naturaleza. El crecimiento de la libertad de ser depende, pues, de las decisiones que toma cada uno en la adquisición y desarrollo de sus virtudes, potencialidades o fuerzas. Bien entendido que las virtudes no son una colección de actos, y que la virtud, por tanto, no se mide cuantitativamente, sumando actos buenos llevados a cabo.

Por eso, en educación no cabe evaluar el grado de virtud adquirida por un educando –ni cabe investigar este aspecto crucial de la educación– por procedimientos cuantitativos, midiendo, contando y sumando los actos o conductas externas realizados por un sujeto activo, que es libre, pero al que, por esos propósitos de evaluación o investigación, podríamos

10. ESCÁMEZ, J., *La formación de hábitos como objetivos educativos*, Universidad de Murcia, 1981, p. 160.

llegar a considerar, erróneamente, como simple objeto mecánico que realiza actos.

¿Y qué hábitos o virtudes conviene adquirir o ayudar a adquirir? La constelación de virtudes es densísima, y de gran amplitud; pero hay dos que son decisivas para la educación de la libertad: la *prudencia* y la *fortaleza*. Quizá todo el problema de la educación estribe en ayudar a conseguir esa prudencia que caracteriza al hombre, a la mujer, «sabios». Encabalgado entre la inteligencia y la voluntad se encuentra el hábito de la prudencia. No cabe exagerar la importancia de la prudencia en la educación del recto uso de la libertad y, por tanto, de la autonomía personal. Precisamente la prudencia se define como «*hábito electivo, que determina la buena elección*», en expresión de Tomás de Aquino. La prudencia es el modo habitual de obrar rectamente, de modo que «*sólo la posesión de la prudencia hace posible al hombre la recta autonomía de su conducta*»¹¹.

Los tres pasos o fases del ejercicio de la prudencia (deliberación, juicio y mandato de la voluntad), se corresponden con las fases que el profesor Touriñán describe como propias de la libre autodeterminación. Escribe en su libro: «*En primer lugar, el hombre delibera, es decir, emite un juicio razonado acerca de las cualidades de cada una de las vías de acción posibles. En segundo lugar, el hombre decide, es decir, acepta una de esas vías; aquélla que ha estimado como la más beneficiosa para él en tanto que humano en una concreta circunstancia. Por último, y en tercer lugar, el hombre asume su decisión, es decir, se compromete a realizarla y se hace responsable de su elección*»¹².

Junto a la prudencia, que asegura o ayuda al acierto en nuestras decisiones libres, la *fortaleza* se hace imprescindible para la ejecución de las acciones decididas, para hacer realidad el compromiso adquirido con nuestras decisiones. El hábito de la fortaleza el que nos dispone a *acometer* la acción decidida y a *resistir* denodadamente ante todo tipo de dificultades. La fortaleza es la capacidad para realizar el bien aun a costa de cualquier sacrificio. Este hábito es común a todos los demás puesto que todo hábito, para serlo, debe ser firme y estable. Más concretamente: la fortaleza permite que la voluntad no deje de seguir los dictados de la

11. MILLÁN PUELLES, A., *La formación de la personalidad humana*, Rialp, Madrid, 1963, p. 86.

12. TOURIÑÁN, J. M., *El sentido de la libertad en la educación*, EMESA, Madrid, 1979, pp. 81-82.

recta razón, es decir, de la prudencia. Sus funciones son dos: una pasiva, la de resistir ante las dificultades o ante el temor; y otra activa, la de atacar o acometer con audacia y valentía; la de embarcarse en la acción sin miedo o apocamiento, con grandeza de ánimo o *magnanimidad*. Ambas funciones de la fortaleza son necesarias de todo punto en la tarea de autorrealización personal, mediante el ejercicio de la libertad.

En conclusión: son los hábitos, esos estados de ser y modos de comportarse con los que nos hacemos *a golpe de libertad*, los que posibilitan que lleguemos a ser autónomos en el buen sentido de esta palabra, es decir, personas capaces de gobernarse a sí mismas y por sí mismas, plenamente responsables de nuestras decisiones ante nosotros mismos y ante la sociedad en la que vivimos.

3. EDUCARSE EN INTEGRIDAD Y UNIDAD

3.1. *El sentido de la educación integral*

El Principio de Crecimiento Personal nos hace ver la educación como compromiso del educando con su propia formación y, por consiguiente, como educación de la libertad, de la autonomía personal mediante la adquisición de hábitos operativos buenos –las virtudes–. Pero, ¿qué es lo que da sentido a esa autonomía, al proyecto en que consiste la libertad? Precisamente, el autodesarrollo, el logro de la plenitud personal. Debemos ahora examinar, por tanto, qué implicaciones tiene para la educación el análisis que hicimos en el Capítulo I de la persona y sus notas constitutivas.

Al hablar de las notas esenciales de la persona, hemos tenido ocasión de ver cómo la *integridad* o totalidad que es la persona resume todas sus notas en una *unidad* orgánica, armónica, cohesionada en un todo.

La nota de integridad, dentro de la natural función orientadora del principio que estudiamos, nos sugerirá que toda persona que pretenda realizar en sí misma la autotarea de educarse, no deberá perder nunca de vista la íntima *unidad* personal de la que está dotada por naturaleza. Una unidad que suele perderse cuando, en el transcurso de la vida, la persona se polariza excesivamente –a veces, incluso patológicamente– en una so-

la o en unas escasas facetas de su ser personal, no llegando a constituirse como una persona equilibrada, completa, en la que todas sus cualidades han sido objeto de desarrollo o, al menos, de algún desarrollo, de conformidad con el lugar que ocupen en el proyecto vital de la persona.

El buen intelectual no tiene por qué ser una persona que exclusivamente se dedique a cultivar su inteligencia y los conocimientos de su especialidad: si no se manifiesta en su vida como una persona *humana*, es decir, sociable, atenta a los demás, abierta y disponible, a su persona y a su vida le faltarán algunos matices importantes. Aparecerá en sociedad como alguien poco o nada tratable, centrado en sus intereses intelectuales; como alguien poco equilibrado, que difícilmente hará felices a quienes con él o ella tengan que convivir. Podrá ser un experto en un campo de conocimiento —no un sabio, porque sabiduría implica humanidad—, pero estará muy mal dotado para ser, por ejemplo, un buen profesor. En resumen, que una persona así no se ha educado, o no ha sabido educarse, de acuerdo con un rasgo que lleva en su propia naturaleza: su integridad y unidad.

La integridad resume en sí la totalidad de los demás rasgos o notas de la persona, que es una unidad. El *Principio de Crecimiento* orienta el desarrollo personal en torno a esa unidad esencial y guía la interacción educador-educando en el sentido de la *educación integral* o de la persona entera. En ella, todas las acciones de ayuda deben confluir en la persona, sin atomizarse o dispersarse sino, por el contrario, coordinándose lo más perfectamente que sea posible: nunca adoptando la forma de acciones diversas que se suman las unas a las otras.

«Esta expresión (educación integral) es tan superficialmente interpretada como extensamente citada. Por lo común, la educación integral se concibe como una suma de distintos tipos de educación de tal suerte que, cuando todos los sumandos se han reunido, resulta la educación integral (educación intelectual + educación moral + educación física + educación religiosa + educación estética + educación n = educación integral). Tal concepto colectivo se queda en la corteza de la realidad, a la que, en rigor, se alude con la educación integral. Dicha educación no consiste en una construcción del hombre acumulando distintos elementos, sino más bien en una construcción que arranca de la raíz misma de la unidad del hombre, es decir, de la personalidad. El hombre íntegro, entero, no es un conglomerado de actividades diversas, sino un ser capaz de poner su propio sello personal en las diferentes manifestaciones de su

*vida. Educación integral es aquella educación capaz de poner unidad en todos los posibles aspectos de la vida de un hombre»*¹³.

Estas palabras de García Hoz nos centran en el nudo de la integridad y, por tanto, del *Principio de Crecimiento Personal*. Nos llaman la atención sobre los dos puntos nucleares que nuestro principio ilumina: la *totalidad* de la persona –*todos los posibles aspectos de la vida de un hombre*–, es decir, su naturaleza *holística*; y su *unidad*, es decir, la perfecta cohesión y armonía interior de ese todo, que *no es un conglomerado de actividades diversas*, sino un ser unitario de cuya unidad constitutiva emanan las acciones correspondientes.

3.2. *La experiencia de la integridad*

Con la expresión «una persona –varón o mujer– cabal, “de una pieza”» calificamos a la persona que es equilibrada, serena, que no se deja abatir por las dificultades y que, ante situaciones dolorosas, no se deshace, no se viene abajo, no se derrumba. Es esa persona que tiene firmeza, reciedumbre, fortaleza de carácter, presencia de ánimo, y que, por poseer esas cualidades, sabe estar a la altura de las circunstancias y proporciona seguridad a quienes la rodean porque sabe siempre a qué atenerse y cómo resolver los problemas. Tales cualidades le dan ecuanimidad –igualdad de ánimo–, serenidad, dominio de sí.

¿No son éstas algunas de las características que todo educador debería reunir en su personalidad? Porque es a este tipo de persona al que acudimos cuando nos encontramos embrollados, confusos, y no somos capaces de ver con claridad soluciones positivas a nuestros propios problemas o situaciones de ánimo. La persona cabal, íntegra, es buena consejera precisamente porque no pierde su entereza, su compostura, su serenidad. Y porque, al ser de una pieza, es decir, coherente, es persona de fiar: justa, recta, honrada, desinteresada.

Las personas así, ¿lo son de nacimiento, lo son por simple temperamento, o es que se han forjado así ellas mismas con la ayuda de sus educadores? ¿Cómo han llegado a poseer una personalidad tan cabal, tan entera? Ser así exige gran esfuerzo, mucha autodisciplina, y hacer propias

13. GARCÍA HOZ, V., *Principios de Pedagogía Sistemática*, Rialp, Madrid, 1968, 4ª ed., pp. 248-249.

unas convicciones, unas actitudes y conductas actualmente no demasiado valoradas. Porque una persona así, ¿tendrá éxito en una sociedad en la que parecen predominar los valores más utilitarios y materiales?...

No resulta arriesgado afirmar que la educación actual no se está orientando según el *Principio de Crecimiento Personal* que estamos estudiando. ¿Se fomenta prioritariamente el esfuerzo, la autodisciplina, la congruencia entre lo que se piensa, lo que se sabe, y lo que luego se dice y se hace en la vida? ¿Figura la rectitud de conducta entre los actuales objetivos de la educación, y de un modo no sólo explícito sino operativo?...

«El carácter de la educación debe ser formar caracteres y por tales entiendo hombres que sean hombres, esto es, cabales y perfectos, que aspiran constante y enérgicamente a fines altos y nobles, subordinando a ello todas sus pasiones, intereses y acciones, de tal modo que, en lo grande y en lo pequeño, en lo privado y en lo público, en lo que exige sacrificios y en lo que no cuesta nada, siempre y en todo sean idénticos a sí mismos, estando ellos formados a imagen y semejanza de Dios...

Tales hombres, que parecen hechos de una sola pieza, por la sencillez y unidad de su vida, son ingenuos (no en el sentido actual de esta palabra, sino en su sentido originario: el de francos, sinceros, abiertos, sin doblez), sencillos, nobles, consecuentes, veraces, justos, perseverantes, humanos, y enérgicos, dueños de sí y de cuanto les rodea, miran alto y sienten hondo, no habiendo obstáculos ni dificultad que les resista, porque disponen en su voluntad de un poder colosal que todo lo vence y allana»¹⁴.

El autor de estas líneas, Manjón, nos da más adelante una clara definición de educación integral. La escuela, dice con su personal estilo, *«debe educar al hombre todo, para que la educación de ella sea integral y humana (...). La misión de la escuela es hacer hombres, no papagayos; hombres enteros y cabales, no mutilados ni desequilibrados; y para conseguirlo debe educar armónicamente todas las fuerzas y facultades del alumno; considerándole como ser activo, inteligente y responsable, con destino, fisonomía y carácter propios»¹⁵.*

14. MANJÓN, A., (1846-1923), en GALINO, A., *Textos pedagógicos hispanoamericanos*, Narcea, Madrid, 1980, p. 1090.

15. *Ibidem*, p. 1094.

Afirmaciones que manifiestan ideas y convicciones que no han pasado de moda o que no debieran pasar de moda, porque son expresión de lo que no cambia, o no debe cambiar, en educación: expresión de eso que es permanente, o debería serlo, en el proceso de «hacerse» persona a lo largo de una vida.

3.3. *La integridad desde la perspectiva teórica*

El término latino *integritas* se traduce por pureza, entendiendo por ésta la perfección que tiene un ser entero, completo, al que no falta nada porque no ha perdido ninguno de sus atributos: es decir, la perfección de un ser íntegro. De este modo, integridad viene a ser sinónimo de *perfección*, término que expresa el cometido esencial de la educación como autotarea: el de crecer en perfección cuanto sea posible, mediante una lucha tenaz que contribuye directamente a ser y sentirnos felices. La integridad será entonces la mayor plenitud alcanzable por la persona que se educa.

La lengua inglesa, a su vez, describe la palabra *integrity* como *wholeness*, como totalidad (*whole* = el todo), en el mismo sentido del griego *holós* o totalidad de una cosa. Estas diversas expresiones, latina, griega e inglesa, coinciden en describir a un ser completo, total, al que nada falta de lo que le es natural y es, por lo tanto, íntegro.

Por otra parte, totalidad implica *unidad*, síntesis o composición de partes en un todo, que es precisamente lo que veíamos que ocurre con el compuesto humano que es la persona, alma y cuerpo en un solo ser existente. Lo que es una unidad no lo es sólo cuantitativamente, sino cualitativamente. La cualidad propia de la unidad es su permanencia en el tiempo y en el espacio, es decir, su *consistencia*. Lo uno es consistente porque su carácter de unidad es estable, no cambia, dura en el tiempo y se manifiesta como unidad en el espacio, hasta que no se destruye, como ocurre con la muerte de la persona humana.

Por esa unidad y totalidad que el término integridad expresa en las distintas lenguas es por lo que la persona íntegra, en la vida real de nuestra experiencia, se nos aparece como de una pieza y con gran entereza de carácter; como un ser armónico y equilibrado, desarrollado proporcionalmente, en su totalidad personal y no sólo en alguna de sus facetas; co-

mo alguien que no ha cultivado exclusivamente su inteligencia, sino también su voluntad y su afectividad.

Tenerlo en cuenta, comprometerse con él, supone orientar la acción educativa –sea como autodesarrollo, sea como interacción entre educador y educando– según su naturaleza intrínsecamente perfectiva. Supone plantearse la educación en términos de máxima exigencia, de máxima calidad, sin concesiones a las cien dificultades que surgen al proponerse actuar según el *Principio de Crecimiento*. Este principio, al incluir fundamentalmente el desarrollo de la integridad y unidad personales, viene a ser, por tanto, el principio de la superación: el de la *autosuperación* de la persona respecto de ella misma. Podría ser también el principio del *esfuerzo*, el de la lucha por el mayor perfeccionamiento personal, dando de sí al máximo, en torno a la *unidad de vida* que viene exigida por la naturaleza integral de la persona.

3.4. *Algunas implicaciones prácticas de la integridad*

La dificultad que entraña el realizarse como persona íntegra, atendiendo a la persona entera y a todo lo que su dignidad ética exige, puede ser un cierto desánimo por parte del educando –y en tantas ocasiones por parte del educador–. Pero el que la persona concreta y real, que es el hombre singular en su realización temporal aquí y ahora, no logre en todos los casos vivir su integridad por completo y de modo actualizado, no es un argumento válido para renunciar de entrada a la aventura ilusionada que ya propuso Píndaro en los albores de nuestra cultura europea, en la Grecia antigua: *Llega a ser el que eres*. Llega a ser, según lo que venimos hablando, esa persona singular e irreplicable que eres, pero al máximo de tus posibilidades: haciendo rendir a tu inteligencia y a tu fuerza de voluntad lo más posible, superando tus defectos innatos y aprovechando con optimismo tus dotes positivas innegables, que irás conociendo cada vez mejor a lo largo de tu educación. Y, sobre todo, sabiendo aceptarte tal como eres: con lo bueno y lo menos bueno de tu temperamento heredado, sin desesperarte ante tus limitaciones ni creerte genial por tus buenas cualidades. Para lo cual habría que hacer caso también a otra bien conocida recomendación de la sabiduría griega: *Conócete a ti mismo*. Llegar a ser el que se es, conociéndose lo mejor posible para no aspirar a lo realmente imposible: una vieja y nueva aspiración de todo

hombre, que se proponga responder congruentemente a la dignidad humana que le viene dada por su libertad constitutiva.

El varón y la mujer, por ser personas, son íntegros por naturaleza, aunque no puedan realizar perfectamente su integridad en el plazo de vida con que cuenta su existencia. Nadie llega en este mundo a la completa perfección. Pero sí puede y debe luchar por una mayor perfección, por un *mejor ser*, a toda costa. Lo que resulta difícil es ir acercándose a la integridad concebida no ya como nota que pertenece a la esencia de la persona en cuanto tal, sino como dimensión ética de la persona singular y concreta que somos cada uno, cada una.

Pues bien, es aquí donde cobra todo su valor operativo el conjunto de creencias y convicciones, que generan en nosotros actitudes o disposiciones positivas respecto de las realidades que nos rodean en este mundo: realidades naturales, realidades humanas y realidades trascendentes, a las que asignamos un valor. Creencias y convicciones que se convierten, que son y serán siempre los puntos de apoyo que necesitamos para sostenernos con seguridad en el suelo de la vida; las luces o principios que nos permiten autodirigir libremente nuestro caminar; focos de luz o indicadores que nos permiten decidir entre las diferentes alternativas que nos presenta el camino de la vida en más de una ocasión.

3.5. *Educación en valores*

Hoy día el tema de los valores está incidiendo ampliamente en el campo de la educación. Este hecho no tiene nada de extraño. Los problemas de todo tipo que, en nuestra sociedad y en todo el mundo (drogadicción, permisivismo sexual, corrupción, aborto, eutanasia, hogares deshechos, pasotismo, pérdida del sentido de la vida, y un largo etcétera), nacen de lo que suele llamarse *crisis de valores*. No se trata de dramatizar la situación actual ni de caer en un pesimismo que se ha puesto de moda, quizá por temor al denostado triunfalismo de otras épocas. Se trata de atenerse a los hechos, tantas veces de un dramatismo objetivo innegable. De ahí la vuelta a considerar la importancia personal y social de los llamados valores superiores, como honestidad, honradez, justicia, solidaridad, etc. Por todo ello, y por su rabiosa actualidad, tampoco es extraño que haya proliferado una abundante bibliografía sobre lo que ha venido a llamarse *educación en los valores*.

Una cuestión que, en el fondo y en la forma, se debe a la falta de convicciones intelectuales, sólidas, sobre lo que es y lo que no es verdad, lo que es y lo que no es bueno. Es decir, que lo que va implícito en toda esta cuestión no es más que el núcleo de la educación total, integral, de la persona, en el sentido ya expuesto: intelectual y moral.

Educación de la inteligencia (convicciones intelectuales sólidas, con fundamento, con criterios que no se dejen arrastrar por las modas) y educación de la voluntad, del carácter (hábitos, vigor moral traducido en conductas coherentes y estables). Y todo ello, no como *educaciones* separadas o inconexas, sino como *educación* total de esta persona que es una y tiene unidad de vida. ¿No deberíamos centrarnos hoy –como siempre quizá– en hacer nuestras, por medio de la educación de los hábitos, unas realidades que se han llamado *bienes* durante muchos siglos (lo verdadero, lo bueno, lo bello, lo justo, etc.), o simplemente *ideales*?

La tan traída y tan llevada educación en los valores supone todo un proceso de *asunción* de los valores: lo que quiere decir que hay que ir haciéndolos propios progresivamente y mediante una implicación personal que es la propia del *compromiso*. Ya en la famosa *Taxonomía de los objetivos de la Educación*, de B.S.Bloom, su colaborador R. Krathwohl, en la parte de la Taxonomía dedicada al dominio de la afectividad, analizaba las fases del proceso de asunción de valores y asignaba un carácter decisivo al momento del *compromiso*. El mismo autor proponía como última fase perfectiva en la asunción de valores la que denominó *caracterización* por un valor o conjunto de valores. Esa fase, que es la culminación del proceso de asunción de valores, consiste en una gradual y cada vez más intensa interiorización de un valor, hasta que una persona llega a *caracterizarse* por ese valor¹⁶.

La educación es un proyecto, una tarea, que persigue el perfeccionamiento de la persona, que le conduce a ser feliz en la medida de lo posible. Mejorar el ser y el comportamiento humano es una tarea ética cien por cien, que lleva consigo creer en ella, en su sentido, y comprometerse con ella. Y eso, dicho de otra manera, supone llegar a tener creencias y convicciones sobre esas realidades objetivas, que se valoran universalmente por todos: la verdad, el bien, la honradez, la justicia, la solidaridad y los demás valores que analizamos en el Capítulo I. Existen. Podrá dis-

16. Cfr. BLOOM, B. S. y cols., *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain*, David McKay Company, Nueva York, 1964.

cutirse su entidad ontológica: pero ahí están, como pilares de una personalidad íntegra y de una vida coherente.

3.6. *Valores y convicciones*

Si se trata de valorar realidades valiosas, hemos de conocerlas hasta llegar a estar convencidos de su valor: es decir, necesitamos llegar a tener la convicción intelectual de su valor; necesitamos llegar a tener auténticas convicciones intelectuales. En educación lo que se necesita es hacer conscientes a los educandos de la existencia de esas realidades, de estudiarlas con ellos para que lleguen a quererlas, a querer hacerlas suyas, viviendo de acuerdo con ellas: con la verdad, con el bien, con la belleza, con la justicia, por medio de los hábitos, de las virtudes, adquiridos con libertad y esfuerzo de voluntad. Para lo cual tienen que conocer esas realidades de modo intelectual: convicciones intelectuales; y de modo práctico, existencial, ejercitando la voluntad: adquisición de hábitos, necesaria para encarnar esas esencias valiosas, aprehendidas intelectualmente.

Bueno es conocer la existencia de los valores en una primera aproximación, pero lo decisivo es ponerse a vivirlos, por mucho que ello repugne a nuestra débil naturaleza. De otro modo, la famosa educación en valores puede convertirse, y de hecho se convierte, en una especie de juego con el que se persigue que niños y adolescentes descubran qué es lo que valoran, cuáles son *sus* valores, para que tengan algo por lo que regirse y orientarse en la vida, cayendo muchas veces en un subjetivismo y relativismo evidentes respecto de los valores. No importa lo que valoren: lo que importa es que valoren algo en sus vidas. Pero es que ese algo puede ser algo trivial o incluso carente de valor objetivo en absoluto, o incluso perjudicial: o simplemente malo, sin más eufemismos.

En resumen, se trata de ir llegando, poco a poco, al ritmo de nuestras decisiones libres, a ser –tanto educadores como educandos–:

A) *Conscientes* de las realidades naturales y espirituales de que está hecha nuestra vida: lo que requiere curiosidad, estudio en profundidad, discernimiento y convicción que provoquen en nosotros la no-indiferencia respecto de esas realidades y el valorarlas en lo que verdaderamente valen.

B) *Comprometidos*, libre y voluntariamente, con la tarea de luchar con esfuerzo por *encarnar* esas esencias o valores en nuestras vidas, de modo que consigamos caracterizarnos por ellas en el mayor grado posible, dando o posibilitando la existencia a eso que ha venido en llamarse «valor». Esfuerzo que se traduce en la gran tarea de adquirir los hábitos que son necesarios para encarnar esas realidades, esos valores, y caracterizarse por ellos.

4. EDUCARSE EN SINGULARIDAD Y APERTURA

4.1. *Dos facetas de la integridad*

El tipo de consideraciones y orientaciones a las que da origen el rasgo de *integridad* se enlazan íntimamente con las que nacen de las notas de *singularidad*, o individualidad, por un lado, y de *apertura*, o socialidad, por otro. Lo cual no es de extrañar desde el momento en que la persona, que es una e íntegra –entera–, presenta dos caras –una individual y otra social– que vienen a ser las dos caras de una misma moneda: la integridad. Una personalidad completa, equilibrada, debe aunar lo personal individual con lo personal social, si se propone vivir entre el resto de sus congéneres sin convertirse en un marginado o, al menos, en un aislado.

En efecto, la tarea de educarse, de ir creciendo en las diferentes facetas personales, requiere, como hemos dicho desde los comienzos del libro, crecer por dentro y crecer hacia afuera al mismo tiempo. Crecer por dentro quiere decir crecer en interioridad, en riqueza interior, en intimidad personal; pero no se puede crecer interiormente sino en diálogo y convivencia con los que nos rodean desde que nacemos, de quienes recibimos una multitud de estímulos y de informaciones, junto con un cúmulo de pensamientos, sentimientos, y experiencias compartidas que nos permiten conocer no sólo a ellos –esas personas próximas y significativas para nosotros, que nos quieren o que a veces nos rechazan–, sino, lo que es más importante, a nosotros mismos. Porque nos hacen ver muchos aspectos de nuestra personalidad que no eran patentes para nosotros o que desconocíamos en absoluto; porque nos llaman la atención sobre aciertos o errores que llevamos a cabo; en resumen, por los efectos positivos, y

también negativos, que la convivencia social (en la familia, en la escuela, en la universidad, o en el círculo de nuestras amistades) lleva siempre consigo.

Efectos positivos, que nos ayudan a crecer con facilidad. Y *efectos negativos*, o menos positivos, que nos pueden ayudar igualmente en nuestro autodesarrollo si sabemos afrontarlos como se debe, y quizá de un modo más acabado y consistente.

En efecto, las diferencias de carácter y de sensibilidad de las personas que conviven con nosotros, sus distintas actitudes ante las cosas y las personas, las dificultades que a veces entrañan las relaciones humanas, ese tipo de contrariedades que surgen en la vida diaria son otras tantas circunstancias sociales que forjan a las personas íntegras, haciéndolas enteras –con unidad y coherencia– y no un manojito de sentimientos muchas veces contradictorios, fluctuantes, desconcertantes, que terminan por producir personalidades débiles, caprichosas, inconsistentes, mediocres, incapaces de aportar nada serio ni realmente valioso a la sociedad.

Nuestra propia imagen –nuestra autoimagen o autoconcepto, que lleva consigo nuestra autoestima– se va forjando, en una gran medida, por el concepto que de nosotros tienen las personas más cercanas o significativas de nuestro entorno, sobre todo antes de que lleguemos a poseer el grado de madurez y autonomía que es necesario para aceptarnos como somos, aunque aspiremos a una mayor perfección, y para no depender de las opiniones, tantas veces superficiales o equivocadas, que los demás puedan tener de nosotros. La nota de *individualidad* orienta el autodesarrollo personal llamando la atención sobre el valor de la intimidad, donde encuentran su ámbito la creatividad y la ilusión que nos empujan a realizarnos. Y la nota de *apertura* nos encamina hacia la madurez social, hacia el pleno desarrollo como seres comunicativos y generosos, cooperativos y solidarios respecto de los demás.

4.2. *La experiencia de la singularidad y de la apertura*

En una primera aproximación a la realidad, fijando nuestra atención en el círculo de personas que nos rodean, podemos afirmar que, de modo espontáneo, las personalidades que tendemos a valorar más son las que armonizan esas dos facetas –individual y social– de tal modo que, en su

personalidad, la riqueza interior llegue a ser una sola cosa con su proyección hacia el exterior.

Son personas con riqueza interior, en primer lugar. Personas que se han cultivado, que han logrado un nivel elevado de cultura o que, si no han podido lograrlo por falta de oportunidades culturales o económicas, cultivan su inteligencia natural y sus sentimientos en el ejercicio de su profesión –sea la que sea– y de sus relaciones sociales: familiares, laborales, de vecindad. Saben lo que necesitan saber. Son competentes en un sector del conocimiento y de la actividad humana. Personas que, al mismo tiempo, no se jactan de su valía, que no se sitúan en un plano superior y nos resultan admirables precisamente porque no buscan que alguien las admire.

Son personas, en segundo lugar, que, por las cualidades ya mencionadas, se hacen asequibles, accesibles a los demás, porque son sencillas, amables y acogedoras, siempre dispuestas a dar de sí lo mejor que tienen y son, si es que ello puede contribuir de algún modo al bienestar y a la felicidad de los demás, de los que con ellas conviven.

En ellas quedan muy claros los dos polos de una personalidad valiosa: su riqueza interior y su capacidad y actitud de servicio. Dos dimensiones que se complementan y son mutuamente necesarias: sin nada por dentro, diríamos, en nada se puede ayudar o servir a otros; repletos de valor interior, sin disposición de servicio, nada se transmite a los demás. La actitud de servicio, la disposición de ayuda en lo que es necesario o a quien lo necesita realmente, no es sino una manifestación –quizá la más pura– del amor bien entendido.

En efecto, puede que una persona de gran valía individual despierte nuestra admiración y reconocimiento sinceros. Pero si esa persona se tiene a sí misma como meta, si su pensamiento y sus sentimientos giran en torno a sí misma predominantemente, si está como ocluida en sí y no se abre a sus semejantes, probablemente nuestra primera admiración ceda paso enseguida a un cierto distanciamiento. La veremos como una persona de poca significación para nosotros puesto que no nos tiene en cuenta: no se tiene en cuenta más que a sí misma.

La persona –¿ideal?– de la que hablamos, no se busca a sí misma, ni se busca a sí misma en los demás, considerándolos como *sus yos*, casi como propiedad privada o como servidores de sus intereses personales; sirviéndose de ellos, nunca sirviéndoles a ellos. Aun sin tener estas acti-

tudes egocéntricas tan acusadas, todos tenemos, por naturaleza, propensión a lo nuestro.

Utilizando la terminología de Lersch, podríamos decir que se trata de superar el plano de la existencia individual, centrado en las tendencias del yo individual, y estar dispuestos a fomentar nuestras tendencias transitivas en busca de valores de sentido, entre los que se cuentan la ayuda, la dedicación, la entrega sacrificada, la convivencia.

Valor de la individualidad personal, de la personalidad rica en sí y solidaria con la sociedad. El ser uno e irrepetible, singular, y el ser para el otro, para los demás, abierto, en comunicación, no se deben concebir separados: ni en la vida ni en la educación.

Si reforzamos en la formación –tanto de los educadores como de los educandos– el valor personal interior, estaremos contribuyendo a que la sociedad cuente con miembros útiles, no con seres gregarios, átonos, sin más meta que seguir los dictados de la masa. Hombres y mujeres con personalidad y solidaridad.

Ambas dimensiones se entretienen y se van haciendo al mismo tiempo, no una después de la otra, hasta llegar a la madurez o armonía entre lo interior y lo exterior al yo: «*Cuando se hace efectiva esta armonía el hombre arriba a una madurez fecunda. (...) La vida está lograda cuando las cosas y los hechos externos son aprovechados para enriquecer nuestra intimidad; y cuando, recíprocamente, nos relacionamos con las cosas y realizamos las actividades exteriores "poniendo toda el alma en ellas", es decir, no quedándonos en el simple contacto superficial, sino fecundándolas con nuestra vida interior*»¹⁷.

Antes de conseguir esa armonía entre los dos polos –*ser yo para los demás* puede ser una formulación válida–, hay que pasar por un proceso que va desde el yo, desde el egocentrismo del yo individual, hasta la *persona* que se trasciende a sí misma, aprendiendo a amar desinteresadamente a los demás.

17. GARCÍA HOZ, V., *El nacimiento de la intimidad*, Rialp, Madrid, 1980, 3ª ed., p. 35.

4.3. *La personalidad*

4.3.1. *Personalidad e individualidad*

La interioridad de la persona se construye sobre el eje de su singularidad, nota esencial de la persona, como vimos en su momento, y que García Hoz define así: «*Constitutivo de la esencia de la persona es la singularidad que implica no sólo separación real y diferenciación numérica, sino distinción cualitativa en virtud de la que cada hombre es quien es, diferente de los demás*».

Por la singularidad, la persona se constituye de un modo determinado, con sus propias necesidades y limitaciones y también con sus propias potencialidades y posibilidades de desarrollo. Tener conciencia de la singularidad personal, es decir, de la propia individualidad o mismidad, a lo largo de nuestra vida, supone ir tomando, progresivamente, conciencia del yo.

Superado un primer momento de indiferenciación, por faltar aún el desarrollo intelectual necesario, ya en la primera infancia aparece el *yo físico*, la diferenciación entre el yo y las cosas y personas que lo rodean. Más tarde, en la pubertad y, sobre todo, en la adolescencia, toma forma el *yo psicológico* en torno al gran descubrimiento de esta etapa de la vida: el descubrimiento de la propia intimidad. Estos conceptos nos acercan al yo considerado todavía en abstracto, con los términos generales que se refieren a la propia identidad.

Junto a esta abstracción del yo, está la concreción real y existencial del yo que soy yo: mi persona, con su nombre y sus apellidos, con su fecha y lugar de nacimiento, con su herencia biopsíquica, con su más o menos larga historia personal. Es el *yo histórico*, que va tomando forma sobre la base de una idiosincrasia o conjunto de características peculiares, que son irrepetibles, hasta irse configurando una biografía única, original, la mía propia y de nadie más. En otras palabras, junto al yo abstraído está el yo *personal*, que se manifiesta justo en su *personalidad*.

La diferencia entre pensarme como un yo y pensarme como una persona, capaz de desarrollar una personalidad, está clara: del yo individual trascendemos al yo personal; de considerarnos o tener conciencia de nosotros como meros individuos, pasamos a tomar conciencia de que somos personas en su más pleno sentido. Establecer esa diferencia afecta notablemente a nuestras vidas. Vivir, con plena conciencia de ello supone co-

menzar a ejercer en la práctica esa capacidad de relación que le saca a uno de sí mismo, de su mera mismidad constitutiva, y le proyecta hacia el mundo exterior: al de las personas, al mundo social especialmente.

Pero queda también claro que no se nace con una personalidad. La personalidad se hace en el tiempo. El hombre sólo en parte está hecho y su ser consiste precisamente en hacerse, en terminar de hacerse a lo largo de la vida: en crecer y autodesarrollarse, como nos indica el *Principio de Crecimiento*. Se entiende por *personalidad* el resultado de la historia o biografía personal; la configuración de *esta* persona particular durante su vida. Es el conjunto de cualidades que definen al ser humano concreto, individual, uno e irrepetible, y abierto por naturaleza a los demás; el conjunto de rasgos que hacen de una persona concreta un ser original, distinto de los demás.

Atender y favorecer el desarrollo de una personalidad rica, original, está en la raíz de toda educación bien orientada. Sin valía personal –insistamos una vez más en ello–, sin personalidades, sin la excelencia personal de sus miembros, la sociedad se convertiría en una sociedad mediocre para mediocres. Pero salgamos al paso de una posible mala interpretación. La *excelencia*, la calidad personal no supone triunfalismo orgulloso, arrogante, sino disposición solidaria de contribuir cada uno con su esfuerzo al bien común de la sociedad. Los intentos de igualitarismo totalitario son una manifestación de injusticia y de insensatez: ¿cómo prohibir que cada cual dé de sí al máximo de sus posibilidades, en beneficio propio y en beneficio de todos?

Desde la perspectiva propia de la acción educativa, interesa destacar tres elementos de la personalidad que tienen una importancia decisiva en ese proceso de realizarse como persona. Uno de ellos es la *intimidad* de la persona, que es el ámbito en que se produce y desarrolla la riqueza interior. Otro, la *creatividad*, que nace de la riqueza de operaciones que tienen lugar en la intimidad. Y, por último, la *ilusión*, un estado gozoso del ánimo que se genera como síntesis de riqueza de la intimidad y de capacidad creativa.

4.3.2. *Intimidad*

La palabra intimidad hace referencia a íntimo. Gramaticalmente, el vocablo íntimo es el superlativo de «interior». Lo íntimo es, por tanto, lo

más interior de la persona. De ahí que intimidad venga a significar el conjunto de operaciones inmanentes que quedan en el interior o intimidad de la persona, a la que afectan modificándola en su configuración progresiva en el tiempo.

Ya hemos estudiado el efecto de las acciones inmanentes u operaciones, en contraste con las acciones transeúntes o transitivas, que afectan al ámbito exterior a la persona. Las operaciones, si se realizan adecuadamente, mejoran la intimidad, el interior: lo enriquecen. La intimidad es el ámbito en que se da el perfeccionamiento de la inteligencia, de la voluntad, de los sentimientos; es decir, donde se produce realmente la educación de la persona, su autodesarrollo.

Es ahí donde, por ejemplo, habita ese sentimiento profundo, amoroso, que llamamos amistad. Hablamos de una amistad profunda y verdadera, y para expresar su valor la adjetivamos precisamente de *íntima*. Cuando calificamos de íntima a una amistad lo que estamos haciendo es manifestar el extraordinario grado de unión que con ella hemos logrado, ya que lo que ocupa un lugar en nuestra intimidad está unido al mismo núcleo de la persona que somos. El amigo íntimo encuentra su lugar en lo más interior de nuestro ser, en lo íntimo de nuestro pensamiento y de nuestro afecto.

Es en la intimidad donde se da la dinámica de la inteligencia y de la voluntad que, combinadas entre sí, dan lugar, en definitiva, a las operaciones más propias de cada hombre, las decisiones. Así, la intimidad se nos aparece como el albergue propio de nuestros pensamientos y afectos, de nuestras convicciones y actitudes, de nuestras deliberaciones y decisiones, todo ello en profunda compenetración con el ser personal de cada uno.

La educación no puede prescindir de la intimidad de la persona so pretexto quizá de no coartarla, de no imponerle nada que no sea puramente suyo, de no coaccionar la libertad que habita en la intimidad de cada persona. Cualquier educador experimentado, cualquier educando que haya vivido ciertas dificultades, saben muy bien que no es posible un desarrollo pleno y un pleno ejercicio de la libertad sin abrirse confiadamente al otro, dando a conocer al otro su intimidad. No puede haber auténtica comunicación educativa si no hay comunicación y participación de intimidades, aunque siempre dentro de los límites marcados por la ética profesional.

Todo lo cual se ve aún más claro si pensamos que intimidad es sinónimo de «vida interior», de riqueza interior; esa vida y esa riqueza que las circunstancias que nos rodean, en nuestra actual sociedad de consumismo y activismo pragmático a ultranza, no tienden a favorecer. Parece, en efecto, como si el hombre y la mujer de nuestros días fuesen, o se deseara que fuesen, el prototipo de la persona que hace, que ejecuta con rapidez y eficacia –el *ejecutivo*–, dando rango prioritario a la exterioridad por encima de la interioridad, a la actividad por encima de la acción, de la operación que tiene lugar en la intimidad.

Vida interior, íntima, que tiene una relación directa con nuestra personalidad individual, que nos hace vivir con enorme intensidad nuestra mismidad y nos hace personas con mayor profundidad; intimidad que sustenta una personalidad rica, fuerte, integrada en torno a unas convicciones intelectuales firmes, que nos permiten caminar sin demasiado margen a la duda, a la perplejidad, a la desorientación.

Sin intimidad, la personalidad no puede ser más que algo hueco, vacío, inauténtico, simple máscara sin contenido: sin el contenido que a la máscara de los actores griegos daba el sujeto, la persona que se ocultaba por debajo de ella. Una rica intimidad no es sólo deseable en el educador y en el educando, sino que es presupuesto de toda relación fecunda con el mundo exterior. Sin ella, nada podemos aportar a este último, al mundo de los demás, de la vida social, de la educación.

4.3.3. *Creatividad*

Una rica intimidad produce de inmediato el siguiente efecto: refuerza considerablemente la peculiaridad y *originalidad* de nuestra personalidad. Y es en esa originalidad en la que descansa la creatividad. La originalidad es una manifestación de la nota esencial de singularidad que lleva la persona en sí misma. La creatividad se enraiza en la originalidad del ser singular.

Originalidad es *«aquella cualidad que permite considerar a alguien "origen" de algo. En la medida en que el origen de alguna realidad está en la actividad de un ser, se atribuye a éste la cualidad de "creador". Ser*

*original es tanto como ser creador; originalidad y creatividad se hallan estrechamente vinculadas si es que no son la misma cosa»*¹⁸.

La originalidad ha sido destacada como uno de los criterios más importantes de la creatividad por la investigación realizada en torno a este fenómeno, muy extensa y abundante en las últimas décadas. Uno de los más significativos investigadores de la creatividad, R. J. Hallman, en un artículo publicado bajo el título *Condiciones necesarias y suficientes de la creatividad*¹⁹, propuso los cinco criterios siguientes para definirla:

1) *Criterio de conectividad*. Capacidad de establecer relaciones nuevas entre elementos ya existentes. Es imprescindible alguna actividad combinatoria para que pueda darse la creatividad. Se trata de establecer conexiones genuinamente originales y no simplemente mecánicas: de descubrir nexos inesperados entre las cosas y de saber mirar la vida metafóricamente.

Quisiéramos añadir que esta capacidad *conectiva* de establecer relaciones es una de las que mejor define a los mejores estudiantes, especialmente en el nivel universitario: sin ella es muy difícil realizar la labor de análisis y síntesis que requiere todo estudio superior. Marín Ibáñez afirma que la capacidad de síntesis, íntimamente ligada a la creatividad por lo que supone de capacidad de relación, consiste en la *capacidad de seleccionar lo esencial y ofrecerlo de modo personal*²⁰, es decir, de modo original. Y no hay modo de seleccionar lo esencial sin capacidad de establecer en qué relación se hallan las ideas, los conceptos, las teorías, etc. que uno estudia: sin discernir cuáles son las esenciales y cuáles las accesorias, para elaborar después una síntesis con sello personal.

2) *Criterio de originalidad*. Se define este criterio por cuatro cualidades que requiere todo objeto para poder ser calificado de genuinamente original: novedad, impredecibilidad, unicidad (en el sentido de irrepetibilidad) y sorpresa.

3) *Criterio de no-racionalidad*. Este criterio se refiere al nivel inconsciente o preconscious de nuestro psiquismo, que aporta el movimiento, la fuerza, la imaginación a la actividad combinatoria de la mente,

18. GARCÍA HOZ, V., *Educación personalizada*, CSIC, Madrid, 1970.

19. HALLMAN, R. J., «The necessary and sufficient conditions of creativity», en GOWAN y cols., *Creativity: its educational implications*, John Wiley & Sons, Nueva York, 1967.

20. Cfr. MARÍN IBÁÑEZ, R., *La creatividad*, CEAC, Barcelona, 1980.

en contraste con el nivel racional, que es el que aporta elaboración y estructura.

4) *Criterio de autorrealización.* Según este criterio, todas las situaciones de desarrollo de la personalidad constituyen posibles terrenos abonados para la creatividad. Maslow, otro de los psicólogos que ha tratado de nuestro tema, opina que la creatividad es una característica universal de las personas que se autorrealizan; en los términos que aquí estamos utilizando, podríamos afirmar que la creatividad, según Maslow, tiene un lugar especialmente indicado en la educación, en el proceso de autodesarrollo o autorrealización que debe producirse a través de la acción educativa. Está en la base de la iniciativa, de la elaboración de proyectos de todo tipo –proyectos de vida, proyectos profesionales–, como una capacidad fundamental para desenvolverse en el mundo actual, donde cada vez se da mayor importancia a la capacidad creadora en cualquier ámbito y dedicación.

5) *Criterio de apertura.* Por medio de su apertura, la persona individual se encara con posibles soluciones futuras en múltiples ámbitos diversificados, no permaneciendo anclada en los planteamientos de un determinado momento. La apertura se opone a toda actitud defensiva ante lo nuevo, y supone ausencia de rigidez y de inflexibilidad. Ya tendremos ocasión de estudiar la flexibilidad como uno de los ingredientes y una de las aptitudes más necesarias en la actuación de todo educador.

Concluyendo. La singularidad, como nota constitutiva de la persona, se traduce en una personalidad determinada. Y toda personalidad se constituye, a su vez, por una serie de cualidades entre las que ocupa un lugar eminente esta capacidad de crear algo nuevo a partir de la realidad existente. Mediante una adecuada educación que fomente la riqueza interior –riqueza en ideas, riqueza de sentimientos, riqueza cultural–, la creatividad encontrará facilitada su finalidad al poder operar con ese rico contenido de la intimidad. Surgirán ideas, iniciativas, deseos de promover acciones.

Surgirá, en otras palabras, la posibilidad de elaborar *proyectos*. Ser capaz de forjar proyectos en el orden del ser y del hacer es un aspecto directamente unido al ejercicio de la libertad, es decir, del poder creador de la libertad. Son muchos los que opinan desde hace ya largos años que una educación que fomente decididamente la creatividad es mucho más formativa (de la inteligencia, de la voluntad, de la implicación afectiva, de la personalidad toda en definitiva) que otros planteamientos centrados

o aferrados, por decirlo así, a la enseñanza y evaluación de lo concreto, de lo puramente asimilado y registrado en la memoria. Planteamientos que fomentan, por tanto, la mera receptividad de conocimientos sin poner en movimiento toda esa larga serie de capacidades intelectuales que operan en la intimidad y la enriquecen al quedar en ella de modo habitual, estable, y que se han venido a resumir en el término de *creatividad*.

4.3.4. *Ilusión*

Habíamos dicho más arriba que de la creatividad surge la posibilidad de elaborar proyectos. Tener proyectos es uno de los requisitos para tener *ilusión* en la vida: en la vida personal y también en la actividad profesional del tipo que sea. Capacidad proyectiva que en educación adquiere un relieve especial. Ayudar a elaborar un proyecto de vida es tarea crucial de toda educación, de toda orientación educativa. Desde esta perspectiva, intimidad y creatividad desembocan en una personalidad ilusionada, capaz de afrontar su tiempo y sus circunstancias con esperanza y con optimismo.

La ilusión como nota antropológica ha sido estudiada por el filósofo Julián Marías. Se enfrenta el autor con esa palabra que, en su sentido positivo, no peyorativo (que es el de quimera o sueño irrealizable, o engaño), es propia de la lengua española y no del resto de las lenguas, y ello sólo a partir de la literatura romántica del siglo XIX.

No resulta fácil definir la ilusión. Dice Marías que significa *anticipación* y que afecta primariamente *a los proyectos*. Podríamos decir que es esa actitud vital, incluso el modo de vivir, en el que se anticipa el gozo que se espera de llegar a realizar el proyecto deseado. De un proyecto que es posible cuando se unen riqueza interior y creatividad. La ilusión se basa, en efecto, en el carácter futurizo de la vida, que es proyección hacia adelante. Tiene su raíz profunda, dice J. Marías, en la condición amorosa del hombre, capaz de enamorarse de todo aquello que forma parte de sus trayectorias vitales, de su proyecto de vida: sean cosas, acciones o, sobre todo, personas. La ilusión va acompañada generalmente por el gozo, la alegría que surge de ese algo que se espera ver realizado. Es por esta razón por la que Marías no duda en afirmar que el título de una obra del

poeta Pedro Salinas, *Víspera del gozo*, conviene admirablemente a la ilusión²¹.

*«El ejemplo más fuerte de ilusión es la vida del niño: es la forma propia de ella; un niño sin ilusiones no es propiamente un niño, sino una "cría", un "cachorro" o un adulto incompleto. Creo que esto debería ser el punto de partida de todo trato con el niño, de toda convivencia con él, y por supuesto de su educación»*²².

*«Lo que quiero señalar, lo que me mueve a considerar aparte la amistad nacida de la docencia, es que un ingrediente suyo suele ser –tiene que ser si la docencia misma es profunda– la ilusión. Si los estudiantes no esperan ilusionados la llegada del maestro, su presencia, su enseñanza, no funciona para ellos como maestro, sino a lo sumo como "docente" o "profesor". Si el maestro, por su parte, no siente ilusión por su menester, y concretamente por sus discípulos, en grado muy alto por algunos, su función es una forma deficiente, una degeneración de una vocación. Uno y otros tienen que esperar, anticipar, sentir complacencia, asociarse a las trayectorias ajenas. Si esta ilusión falta, la auténtica función no se cumple»*²³.

No son de extrañar tales afirmaciones porque Marías concibe la relación formativa que se establece entre un auténtico maestro y sus discípulos como *«intrínsecamente argumental, tan programática que la docencia comprende entre sus elementos un programa más o menos fijo y explícito. El maestro tiene que enseñar algo; los discípulos han de aprenderlo; si se toma una perspectiva algo distinta, se trata de la formación (paideia, Bildung) de unos jóvenes por una persona mayor que intenta sacar de ellos (educatio) su contenido más verdadero. Los proyectos vitales actúan, pues, en esa relación»*²⁴.

Además de estos aspectos de la ilusión que Marías conecta con el tema educativo, de la ilusión se desprenden también otras consecuencias concretas para la educación. A este respecto, hay que destacar que, en estos momentos que nos ha tocado vivir al finalizar el segundo milenio, y al comenzar el tercero, en relación con lo que conversábamos más arriba

21. MARÍAS, J., *Breve tratado de la ilusión*, Alianza Editorial, Madrid, 1984, p. 39.

22. *Ibidem*, p. 40.

23. *Ibidem*, p. 96.

24. *Ibidem.*, p. 95.

en conexión con la llamada «crisis de los valores», debería fomentarse como nunca la ilusión: fomentarla *por principio*.

Quizá uno de los errores más generalizados entre los educadores actuales –profesores, padres de familia, orientadores, formadores, etc.– sea el de facilitar demasiado las cosas a los educandos –hijos, alumnos, orientandos–, premiándoles de una manera excesiva, innecesaria y deformativa por hacer simplemente lo que deben hacer, lo que es más que normal que haga un hijo o un alumno normales. Cuando, por ejemplo, en el seno de una familia, los hijos generan la mentalidad y la actitud de que, si no tienen ningún suspenso a final de curso –que es lo que tiene que ser normal– sus padres están obligados a hacerle un regalo especial, al cabo de cierto tiempo los hijos pierden su ilusión por tales premios y una de dos: o comienzan a «pasar» de todo, o intensifican sus exigencias hasta límites insospechados, reclamando cada vez mejores o mayores premios.

No hay nada que mate la ilusión con mayor eficacia que el recibir todo lo que uno desea sin que le haya exigido el menor esfuerzo, o simplemente un esfuerzo ridículo para sus capacidades. O recibirlo como cosa acostumbrada o, lo que es mucho peor, como algo a lo que se tiene derecho.

A la hora de educar, en términos generales, lo sensato es fomentar y sembrar expectativas más que cosechar y regalar las cosas hechas, terminadas, a modo de premio inmerecido. No es malo tener algunas cosas o realizar algunas actividades que se salen de lo común; pero lo educativo es ganárselas honradamente, con el esfuerzo que nos hace conscientes del valor de aquello que deseamos hacer o tener.

El mejor modo de educar en la ilusión, en la alegría y el optimismo que son necesarios para vivir de un modo feliz, es el de convertir el deseo en proyecto; el de crear situaciones en las que nuestros educandos –y nosotros mismos, los educadores– esperen gozosamente la realización de aquel proyecto, por elemental o normal que sea: quizá una pequeñez, un sencillo plan, que adquirirá la grandeza de lo que se espera con ilusión, entre otras cosas porque nos implica personalmente, porque supone un reto a nuestra inteligencia y a nuestra creatividad, a nuestra capacidad de superar obstáculos.

La ilusión por conseguir un bien arduo, difícil, es bastante más educativa que la satisfacción inmediata de un simple deseo que suele reducirse, en tantas ocasiones, a un mero capricho del momento. ¿No es eso,

en definitiva, lo que anima a tanto joven deportista y constituye su mayor ilusión?

Pues hay «educadores» que creen que el mejor modo de ganarse a la gente joven es el de hacérselo todo fácil, cómodo, halagador, acaramelado y sentimental, cuando lo más propio de la juventud es responder con entusiasmo, ilusionadamente, a lo que supone y es un auténtico reto a sus posibilidades: a su inteligencia, a su voluntad, a su corazón. Esos educadores «facilones», que lo dan todo hecho y nada exigen de los jóvenes, se asemejan a esos otros a quienes se suele calificar de «duros», que desconfían por principio de las capacidades de los jóvenes y los desprecian olímpicamente como a seres más bien inútiles en comparación con los adultos. Son dos formas muy parecidas de una radical y deformadora *falta de respeto* —así, sin paliativos— a quienes se trata de ayudar a educarse, de ayudar a forjar una personalidad que valga la pena.

Tres aspectos de la *personalidad* íntimamente entrelazados: de la *intimidad* plena de contenido, a la *creatividad* que la proyecta hacia adelante, en la realización de un proyecto que la mantiene en un estado de *ilusión*, lejos de todo pesimismo y de toda rutina respecto de la vida personal y profesional.

Por estos caminos, que ilumina el *Principio de Crecimiento Personal*, la personalidad puede ir desarrollándose y tomando una forma específica a lo largo de su existencia. Las condiciones estudiadas hasta aquí nunca supondrán una amenaza para quien se propone cumplirlas, una amenaza paralizante, sino todo lo contrario: un reto a sus posibilidades y a su dignidad de persona humana.

Parece, pues, evidente que la acción educativa debe tener muy en cuenta la formación de la personalidad. Sin tener en cuenta la personalidad de cada cual, no puede llegarse a esa persona concreta que es cada educando, que es único e irrepetible, como nunca nos cansaremos de subrayar los que estamos implicados en la educación.

No es lo mismo motivar a una persona que a otra. No se puede proceder de la misma manera con todos los sujetos activos de la educación. Y también los educadores difieren en su personalidad. Su modo peculiar de relacionarse y de trabajar conjuntamente con sus educandos dependerá de su peculiar forma de ser, de su idiosincrasia, así como de sus convicciones.

De no tener en cuenta la personalidad propia de educandos y de educadores, la acción educativa adolecerá de inautenticidad, de verdad,

se falseará radicalmente adoptando fórmulas y técnicas impersonales: se cortará un traje o uniforme igual para todos, o, lo que es mucho peor, se cortarán las alas a una personalidad que hubiese podido volar muy alto si se le hubiera permitido y capacitado para su vuelo personal y único.

4.4. *Sociabilidad y socialidad*

La persona está abierta al exterior porque goza de una sociabilidad o capacidad de relación que es innata, que lleva en sí por su naturaleza racional. Esa capacidad natural debe ir desarrollándose, creciendo, hasta llegar a un determinado grado de madurez social. José Luis García Garrido utiliza el término *socialidad* como expresión de la madurez social adquirida mediante la educación de la sociabilidad innata:

*«Entiendo por socialidad el estado personal de madurez en las relaciones humanas, la capacidad de llevar a cabo, en cualquier momento y en cualquier circunstancia, actos positivos de vida social. Por sociabilidad entiendo la capacidad radical que todo hombre tiene de llegar a la socialidad. El puente que separa a una de otra, y que no hay más remedio que cruzar paso a paso si se quiere conseguir la madurez humana, no es otro que la educación social»*²⁵. Está así muy claro que la madurez social del hombre se consigue mediante la educación de la innata sociabilidad. Antes había afirmado nuestro autor: *«Todos nacemos sociables, pero no sociales en sentido estricto. (...) Nacemos sociables, pero no sociales, del mismo modo que nacemos educables, pero no educados»*²⁶.

Pero el hombre no sólo viene dado por el aspecto social de su persona. No es el simple resultado de las interacciones sociales, que pueden generar tipos accidentales de hombre pero que no generan lo humano en sí y por sí solas. En el hombre hay algo –su persona– que está por encima de las circunstancias sociales, tanto si son positivas como si son negativas y limitadoras.

Lo que ocurre en la realidad es que esa capacidad de relación y de comunicación humanas, esa sociabilidad con la que nacemos, si no se educa hasta llegar a ser *socialidad*, madurez social, puede desviarse en

25. GARCÍA GARRIDO, J. L., *Los fundamentos de la educación social*, EMESA, Madrid, 1971, pp. 106-107.

26. *Ibidem*, p. 106.

conductas negativas por múltiples causas: por el temperamento heredado, por una educación defectuosa, por unas circunstancias o un contexto familiar o social deteriorado, y otras muchas posibles. Nacen así fenómenos como el egocentrismo, la timidez o la agresividad delictiva. En ocasiones, no se trata tanto de desviaciones como de atrofiaciones de la sociabilidad, por no encontrar la persona el cauce adecuado para desarrollar su capacidad comunicativa.

La educación, como puede deducirse fácilmente de todo lo dicho hasta aquí, es una acción social y socializadora por antonomasia: desde los primeros años de la vida, en el seno de la familia, hasta los niveles más avanzados de esa autotarea de perfeccionamiento que nunca acaba. No nos hacemos solos. Es la aventura de crecer en sociedad, en unión con los demás. La aventura de llegar a la madurez social, a la que llamamos *sociabilidad*.

En este sentido, el *Principio de Crecimiento Personal* orienta también ese crecimiento hacia la madurez social de la persona, hacia el mayor grado que sea posible alcanzar en ella. Según Sanvisens, los caracteres de la madurez social, definida como «*la manifestación de la personalidad social lograda, conseguida, y (que) representa la finalidad y la culminación de la educación social*», son los siguientes:

- (1) *Conciencia del fin propio y del fin común*: el fin general o común está a veces por encima del fin particular.
- (2) *Autodominio*: en contra de toda acción antisocial.
- (3) *Desarrollo armónico de las tendencias individuales y sociales de la persona*: conducente al espíritu de solidaridad.
- (4) *Adaptación equilibrada a la sociedad*, que impide dos extremos viciosos: el del conformismo, convencionalismo u oportunismo; y el del inconformismo ciego, irracional, que practica la oposición por principio.
- (5) *Sentido de perfeccionamiento personal*: que asegura una aportación valiosa a la sociedad.
- (6) *Espíritu crítico de lo social*: que permita valorar con rectitud las situaciones sociales.
- (7) *Espíritu de comprensión hacia los demás*.
- (8) *Espíritu constructivo*: que supone el deseo de perfección y la búsqueda constante de evolución progresiva.

- (9) *Espíritu de colaboración*: cooperación al bien común, solidaridad.
(10) *Espíritu de concordia*: que implica alegría, optimismo, confianza, simpatía y amor²⁷.

Brilla aquí de un modo especial la mutua dependencia o interrelación entre las dos facetas –individual y social– de la persona. En efecto, ninguno de esos caracteres de la madurez social es alcanzable, realizable, sin las capacidades y sin las disposiciones o actitudes de apertura que nacen de lo más interior de la persona: de su intimidad proyectada hacia el exterior.

Desde esta perspectiva, se entiende muy bien la esencia de la educación social. En ella se comparte la interioridad personal de cada uno con la interioridad de los demás. No es la educación de un tipo social determinado, uniforme, anodino, manipulado, conformado con un molde impuesto por el grupo social o político. Es, por el contrario, la educación de una personalidad singular en relación con otras muchas personalidades tan singulares como ella. No es educación igualitaria sino educación de desiguales en la más perfecta comunión, interacción y convivencia. Sólo en la medida en que se fomente la interioridad, el enriquecimiento de la intimidad y la personalidad fuerte, íntegra, del individuo, estará éste en condiciones de llevar una vida de relación que sea equilibrada, ordenada, sin conflictos con sus semejantes. Y sólo así podrá aportar algo de valor a la sociedad en la que vive.

4.5. *Solidaridad*

¿Qué es lo que posibilita esencialmente el grado máximo de esa disposición de apertura en que se basa la madurez social? Su grado máximo no puede ser tan sólo el abrirse para *recibir*. Más bien consistirá en abrirse para *dar*. Necesitamos de los demás para ser más, para desarrollarnos; pero el mayor grado de excelencia es dar de lo que hemos recibido. En otras palabras, la realización más plena de la persona se da en su *solidaridad*.

27. Citado en QUINTANA CABANAS, J. M., *Pedagogía Social*, 1988.

Alejandro Llano, en su ensayo titulado *La nueva sensibilidad*, en el que analiza los elementos y principios que caracterizan a las nuevas generaciones, destaca como uno de los que denomina *valores ascendentes*, en alza hoy día frente a los *valores dominantes* o de aceptación convencional generalizada, precisamente al de la *solidaridad*, entendida en su más amplia acepción, como uno de los principios representativos de la *nueva sensibilidad*. El profesor Llano distingue una *solidaridad sincrónica* y una *solidaridad diacrónica*. La primera se caracteriza por la vinculación con los contemporáneos, con los que conviven con nosotros en el mismo tiempo. Según Llano, «viene exigida por la justicia y obtiene como fruto la paz». La segunda nos pone en contacto con los que existieron en el pasado, «nos hace herederos del pasado natural e histórico y responsables del porvenir»²⁸.

Solidaridad supone ánimo de cooperación y colaboración constructiva, de ayuda y de servicio, de convivencia: en definitiva, es la síntesis de la madurez social. Pero eso no es todo. La solidaridad no se puede entender hasta el fondo y, por supuesto, no puede llegar a vivirse comprometidamente si en su base no se encuentra, no existe, esa capacidad existencial que llamamos *amor*.

El amor es necesidad y es donación conjuntamente. Lo necesitamos para dos cosas: para confirmarnos en el ser y para confirmar a los otros en su ser. Lo primero es necesidad personal; lo segundo es donación a los otros. La solidaridad, esa libre adhesión a lo que otros emprenden, hacen o padecen, no se explica sin que medie el amor entre unos y otros.

«Para el niño, y si pensamos sobre todo en el que todavía está por nacer, el ser amado por su madre es rigurosamente la condición indispensable para su crecimiento. Y no es preciso siquiera que este amor maternal se "materialice" forzosamente en determinados comportamientos de signo benéfico; lo importante es siempre aquella inclinación y entrega que brota del centro existencial y vital mismo de la madre amante; podemos tranquilamente decirlo: la que sale del corazón y que se dirige también literalmente al corazón del niño: eso que suele llamarse amor verdadero»²⁹.

En diferentes lugares del mismo tratado, Pieper recoge, o él mismo hace, afirmaciones como las que siguen: «Te necesito para ser yo mismo.

28. LLANO, A. *La nueva sensibilidad*, Espasa Calpe, Madrid, 1988, p. 188.

29. PIEPER, J., *Las virtudes fundamentales*, Rialp, Madrid, 1976, pp. 446-447.

(...) *Amándome me haces poseerme a mí mismo: tú me haces ser... Lo que para un ser significa ser amado es especialmente esto: "ser". Sólo por la "configuración en el amor" que viene de otro, consigue el ser humano existir del todo*». ¿Cabe una expresión más acabada de *solidaridad* que esta capacidad del amor para contribuir al más pleno ser de los demás?

La misma idea está latente en el concepto que Pieper tiene del amor: «*Amar algo o a alguna persona significa "dar por bueno", llamar "bueno" a ese algo o a ese alguien. Ponerse de cara a él y decirle: "Es bueno que existas, es bueno que estés en el mundo"*».

Y concluye: «*Por lo que se ve, no basta con existir simplemente, lo que interesa es la confirmación en el ser: es bueno que tú existas; ¡qué maravilla el que estés aquí! Con otras palabras: lo que necesitamos, además de existir, es ser amados por otra persona. Un fenómeno sorprendente, si se para uno a reflexionar. El haber sido creado por Dios parece ahora que de verdad no basta; se precisa la continuación, la consumación... por la fuerza creadora del amor humano*»³⁰.

¿Y del amor como donación, que confirma en su ser a los que nos rodean? El mismo Pieper destaca, con una bella analogía, la fuerza perfecta del amor a los demás: «*Se oye decir: esa persona florece cuando se siente querida. Sólo en ese momento parece que está en su propio ser, empieza para él una nueva vida*»³¹.

30. Ibidem, p. 446.

31. Ibidem.

CAPÍTULO III

EL PRINCIPIO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

1. RELACIÓN DE AYUDA Y AUTORIDAD

1.1. *Intervención y ayuda*

Así como el *Principio de Crecimiento Personal* orienta la educación como autotarea de la persona, en la que ésta, como sujeto activo, se educa a sí misma, el *Principio de Intervención Educativa* orienta la *tarea de ayuda* que presta el educador al educando. En efecto, la intervención educativa es una *relación de ayuda*, concepto que se ha impuesto en las últimas décadas, especialmente en el área anglosajona, y que engloba las muchas y variadas formas de intervención con personas y grupos sociales que necesitan ayuda.

La relación de ayuda (*helping relationship*) está en el fondo y en la práctica de numerosas *profesiones de ayuda* (*helping professions*), como han venido a denominarse: la docencia en todas sus formas, la orientación, la psicoterapia, la actividad pastoral, la asistencia social en todas sus variedades, la psiquiatría, etc. Un concepto amplio, ya que la relación de ayuda se da, como vemos, en múltiples ámbitos de la vida profesional y social.

La relación de ayuda siempre supone una persona que ayuda porque está capacitada para ello (*helper*) y otra que es ayudada (*helpee*) porque lo necesita. El que ayuda obtiene también un mejoramiento personal por

el mero hecho de ayudar a otro y enriquecerse mediante la relación humana que entraña toda relación de ayuda. En definitiva, desde este ángulo, la educación en todas sus formas es una de las principales profesiones de ayuda, si no la más importante.

La relación de ayuda, en sus términos más generales, podría definirse como el auxilio prestado por un ser humano a otro, mediante un proceso que se propone hacerle capaz de desarrollarse como persona: enseñándole a tomar decisiones, a saber resolver los problemas con que se encuentre en la vida, y a superar los momentos de crisis que a todos nos afectan, especialmente en ciertas etapas del desarrollo vital o en determinadas circunstancias de dificultad objetiva.

Así entendida, la relación de ayuda se da, o debiera darse, en la práctica totalidad de las situaciones en que se desenvuelve la vida del hombre. Tiene lugar en contextos formales –profesionales–, y también informales. Nadie puede conseguir por sí solo todas las metas de su desarrollo o resolver sus problemas, o superar sus estados de crisis, de cambio. Todos tenemos responsabilidades en el campo del trabajo, de la familia, de la sociedad en general, que exigen una variedad de relaciones de ayuda mutua, que en muchas ocasiones se da de un modo informal entre padres e hijos, entre compañeros y amigos, entre colegas de profesión, etc.

Pero he aquí un aspecto o condición esencial en la relación de ayuda: el que interviene en esta relación como quien ayuda, debe entender que su aportación se basa concretamente en eso: en *ayudar*, y no en otra cosa. Ayudar, en nuestra lengua y en las demás, se entiende que consiste en *prestar cooperación*, y también en valerse de la *cooperación de otro*. Pero en toda ayuda bien entendida, como medio de formación y no sólo como remedio de una necesidad acuciante, aquí y ahora –material o espiritual–, hay que tener muy en cuenta el refrán «*Ayúdate y te ayudaré*», cuyo sentido se aplica a la relación de ayuda formativa de modo inequívoco: para que uno consiga algún fin, ha de poner de su parte lo que pueda y no fiarlo todo al auxilio ajeno. «*La meta de toda ayuda es la autoayuda*»¹. Es una expresión concisa que sintetiza admirablemente la educación de la *autonomía* como *motor propio*, como iniciativa, como implicación voluntaria en el proceso, poniendo los medios y recursos

1. BRAMMER, L. M., *The helping relationship. Process and skills*, Prentice-Hall, Nueva Jersey, 1985, 3ª ed, p. 7.

personales que sean necesarios, sin esperar a que alguien nos lo dé todo hecho.

1.2. *Intervención e influencia*

Intervenir es tomar parte en un asunto. Los padres intervienen de cien formas diferentes, con mayor o menor acierto, en la educación de sus hijos. Los profesores intervienen con su planeamiento de la enseñanza, la explicación de sus asignaturas y la evaluación de los resultados, así como a través de la orientación de sus alumnos en su acción tutorial. Sería verdaderamente extraño que un padre o un profesor no hicieran nada, no tomaran parte activa respecto de quienes tienen a su cargo. Precisamente, lo que se espera de ellos es que hagan algo y algo eficaz. Como se espera que haga algo cualquier persona que tenga conferido un cargo, una competencia, una función social que desempeñar.

El educador interviene para conseguir un fin considerado como bueno para el educando. Quiere ayudar a sus educandos; quiere ayudar a sus hijos, a sus alumnos, para que mejoren en esto o en aquello; para que incluso sean o lleguen a ser mejores que él mismo. Ahora bien, del modo de intervenir que se tenga, depende el que la intervención sea de signo positivo o negativo. Si se interviene imponiendo la autoridad –en vez de conquistarla– o interfiriendo sin motivo la actividad de otro, o a modo de intrusión en la intimidad ajena, la intervención es lógico que produzca rechazo. En cambio, si respeta la libertad ajena, fomenta la autonomía y no la sumisión, entonces la intervención puede ser altamente positiva.

El concepto de *autoridad* nos va a proporcionar el contrapunto, el matiz de la relación de ayuda que hoy día o se desconoce o provoca tal aversión –tanto en educandos como en educadores– que, de no ir al meollo de cuestión tan decisiva, es muy posible que fracase todo intento de lograr una educación que merezca tal nombre.

Porque la autoridad es el cauce natural y necesario de que dispone el educador para ayudar con acierto, con eficacia y formativamente. No cabe una auténtica intervención educativa, una relación de ayuda verdadera, sin autoridad moral, sin prestigio reconocido, sin competencia y madurez, sin convicciones arraigadas por parte del educador; porque sin estas cualidades nunca llegará a despertar en el educando confianza, fe en él como persona y como profesional; nunca llegará a suscitar su libre

adhesión a la autotarea de educarse que el educador le propone y en la que pretende guiarle.

La intervención educativa es una forma de influencia. Por influir se entiende en nuestra lengua producir ciertos efectos en algo o en alguien, como en el caso de una persona que ejerce fuerza moral en el ánimo de otra. También es influir el contribuir con más o menos eficacia al éxito de un negocio, de una empresa o actividad. Pues bien, algo de todo eso es lo que se da en la *influencia* que tiene lugar entre educador y educandos, y entre éstos y sus educadores.

El hacerse uno a sí mismo, en el transcurso de su vida, se da irremisiblemente en un contexto, en un continuado juego de influencias, entendiéndose por influencia un fluir natural e inevitable de las vidas de unos en las vidas de los otros, como relación recíproca y formativa que promueve perfeccionamiento interior y social de las dos partes *in-fluyentes*. Esa dimensión perfectiva de la mutua influencia es una característica que desde la antigüedad clásica –Platón, Aristóteles, Cicerón– se atribuye a la *amistad*, de la que nos ocuparemos más adelante.

Lógicamente resalta más la mejora del educando, que es en quien se producen y se aprecian los cambios más llamativos y más fácilmente observables, en ese proceso de ir pasando de la inmadurez personal a una mayor madurez; a esa madurez que debe darse ya en el educador. Es la madurez que se produce con el autodesarrollo progresivo, con el crecimiento en riqueza interior, al descubrir la propia intimidad; al verse ésta en manifestaciones creativas, al comenzar a ilusionarse con un proyecto de vida, al consolidar una conducta social madura: al comenzar a ser quien realmente se es, al comenzar a ser autónomo por medio del autogobierno en que se ejerce la libertad cada vez con mayor acierto.

Por medio de la influencia mutua de que estamos hablando se llega a una auténtica *confluencia* o coincidencia en lo fundamental de la tarea, que son las intenciones de ambas partes y su compromiso de cumplirlas acabadamente. Porque se trata de *ayudar*, de intervenir para ayudar a la progresiva madurez de una persona que *es* libre: que puede querer o no querer ser ayudada. Si se interviene inadecuadamente, la labor educativa corre peligro. Si con nuestra intervención como educadores no sabemos suscitar la *libre adhesión* del educando, todo lo que podamos hacer corre el riesgo de estar de sobra.

Para llegar a la tarea conjunta, cooperativa, sobre la base de la libertad y el compromiso, es necesaria la disposición radical de *ayuda* en el

educador, y el saber prestarla por medio de y con auténtica *autoridad*: y es igualmente necesaria la disposición de cooperación, de aceptar y querer la ayuda, en el educando.

¿Se contraponen la autoridad del educador y la libertad del educando? En la práctica se contraponen de hecho en muchas ocasiones. *¿No pueden ser compatibles?* *¿Qué condiciones son las que pueden hacer posible que autoridad y libertad confluyan en la tarea conjunta, libremente querida tanto por el educando como por el educador, de modo que la autoridad sea el cauce de una relación de verdadera ayuda?*

Estos interrogantes, por lo que se refiere a la práctica de la educación. *¿Y desde el ángulo teórico?* Si en educación lo más importante es lo que ocurre en el interior del educando –su operación inmanente, su auto-desarrollo–, *¿está justificada la intervención externa del educador?* *¿Cómo o con qué argumentos y razones se justifica?* En otras palabras: *¿Hay derecho a intervenir?* *¿Hay obligación de intervenir?*

La intervención del educador debe ajustarse, a nuestro entender, a tres condiciones para estar *justificada*:

1. Una *necesidad auténtica* en el que es ayudado –el educando– que genera en el educador una *obligación moral* de atenderla.
2. Un *título legítimo o derecho* a intervenir, que se basa en la noción de autoridad como poder o, simplemente, *potestad*. Tener potestad es, por tanto, la condición que confiere el derecho a intervenir en educación.
3. Un *modo adecuado de intervenir*, basado en la *autoridad* bien entendida, en su doble dimensión: a) como *cualidad personal* del educador y b) como *cauce de la relación de ayuda* que potencia el auto-desarrollo libre y comprometido del educando.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN DEL EDUCADOR

2.1. *Las necesidades del educando*

La intervención educativa se justifica, en primer lugar, por las necesidades del educando, de las que nos ocupamos en el Capítulo I. Se ha

hecho ya un aforismo universalmente aceptado el que *toda ayuda innecesaria es antieducativa*, un puro contrasentido pedagógico. El error esencial del *paternalismo* consiste precisamente en ayudar innecesariamente al educando dándole las cosas hechas, sustituyéndole en el esfuerzo de tomar decisiones que a él le corresponde y en las acciones que él debe realizar para desarrollar su inteligencia, su voluntad, su personalidad. Es decir, pretendiendo satisfacer sus necesidades sin contar con su papel de agente activo de su propia educación, con lo que el efecto no puede ser menos formativo al dejar al educando absolutamente indefenso, sin recursos, dependiente de lo que los demás hagan por él y en lugar de él. En otras palabras: si no es necesario intervenir, porque no existe una auténtica necesidad que atender, la intervención del educador no se justifica, no tiene sentido.

La intervención del educador requiere que exista un motivo: y ese motivo no es otro que la necesidad del educando, cuando es una necesidad auténtica, real. Si no se da esta circunstancia, ni la potestad conferida ni la autoridad adquirida justifican la intervención del educador. Por el contrario, ante una necesidad auténtica, el educador no sólo tiene derecho a intervenir sino obligación moral de hacerlo. Ninguna razón o justificación de su intervención más radical que ésta, ya que la obligación se nos impone y el derecho se ejerce cuando se quiere ejercer.

Pero, ¿en qué consiste el que la necesidad sea auténtica? Este matiz es importante, porque si no se trata de una auténtica necesidad, si realmente no existe la necesidad, si no hay tal necesidad, intentar satisfacerla o ayudar a ello, parece que está de sobra. Por un lado, se entiende que una necesidad es auténtica, verdadera, cuando es *objetiva*, es decir, cuando está fundada en la naturaleza humana². Las aportaciones de Maslow y de Lersch a este respecto constituyen un excelente punto de referencia para la educación.

Pero, por otro lado, hay que tener también muy en cuenta la existencia de ciertas necesidades que no son las generales de toda persona, sino de naturaleza subjetiva, difíciles de detectar por la observación, pero que se viven por el sujeto como auténticamente reales y afectantes a su persona, aunque en ocasiones sean producto más de la imaginación que

2. Una persona puede no sentir o no tener conciencia de una necesidad natural, que no por ello deja de serlo y de influir en la vida de esa persona, de hacerse notar como vacío o de producir un confuso sentimiento de frustración.

de factores objetivos. El educador debe tener también en cuenta esta posibilidad y atender a estas necesidades de la manera adecuada.

Entran aquí toda esa infinita gama de necesidades que responden a los innumerables diferentes modos de ser, de percibir la realidad, y de sentir, que son propios de cada persona y la hacen, por eso, irrepetible. Hechos, circunstancias, sucesos, valoraciones por parte de otros, que a unas personas no les afectan en lo más mínimo y las dejan indiferentes, pueden crear, en otras, reacciones subjetivas altamente negativas y deteriorantes, simplemente porque son percibidas y vividas de un modo radicalmente distinto, que crean en su interior un auténtico estado de necesidad, por subjetivo que pueda parecernos a los observadores externos.

2.2. *La obligación de intervenir*

Por obligación se entiende la imposición o exigencia moral que debe regir la voluntad libre. Es, por tanto, una exigencia que se nos impone por encima de nuestra libertad. Si no es exactamente eso, ya no es *obligación* sino *opción*. La opción es el acto que corresponde a la libertad. En otras palabras: ante una obligación no cabe la opción. Es decir, no cabe más opción libre que la de actuar como se debe actuar, y nada más. Por eso se dice que la obligación es una imposición, algo que nos sobreviene y a lo que tenemos que responder por exigencia moral, sin más opción por nuestra parte. Si desaparece la nota de exigencia, de imperativo ético, desaparece desde ese mismo momento la obligación: se tratará de otra cosa.

Este modo de plantear la cuestión de la obligación podría parecer que excluye cuanto hemos considerado respecto del compromiso, cuando hablábamos del compromiso como de un acto eminentemente libre, producto de la autodeterminación de la voluntad. Una autodeterminación respecto de lo que hemos ido considerando, a su vez, como realidades del máximo valor humano y educativo, formativo. Ahora nos enfrentamos con el hecho de que la obligación, nuestras obligaciones, no admiten opción: hay que cumplirlas por un estricto deber o exigencia moral.

Y es que, cuando se habla de obligación, se habla de deber; y cuando se habla de deber, se habla de compromiso moral, es decir, del recto uso de la libertad humana, que se opone a su utilización como patente de corso de piratería social. Toda obligación incluye, no sólo nuestra conducta

personal, sino de una manera muy especial nuestra responsabilidad social, nuestro deber de responder de las funciones o facultades que la sociedad nos encomienda y para las que nos autoriza dándonos el título legítimo correspondiente: el derecho y las obligaciones que van con esa encomienda.

Entendido esto, por supuesto que la obligación es una exigencia que limita nuestra libertad: o, mejor, que conduce nuestra libertad por donde debe discurrir, que la dota de la dimensión solidaria de la auténtica libertad. Por supuesto, también, que la obligación de intervenir en educación debe discurrir por los cauces de una auténtica relación de ayuda. Estar o sentirse obligado a intervenir no quiere decir que se pueda intervenir por la fuerza, con coacción. Recordemos que la meta es la de dotar al educando de los recursos que le permitan ayudarse a sí mismo.

La obligación que lleva consigo la intervención educativa tiene *grados*. No es lo mismo un caso de extrema necesidad que el de una necesidad de orden superior en cuanto a la perfección. Se entiende por necesidad extrema el estado en que una persona perderá ciertamente la vida si no se la socorre. En este caso o estado de necesidad se impone una obligación moral de intervenir que es perentoria y estricta, que se nos impone por encima de toda opción. Aquí es importante estar seguros de que se trata de una necesidad grave, no sólo desde el punto de vista físico sino también desde el moral o el psíquico. Ante la certeza comprobada se actúa inmediatamente, utilizando la fuerza y la coacción si fuese necesario: es el caso de una persona que quiere suicidarse, o el de un niño inconsciente del peligro que entraña el cuchillo que ha cogido en la cocina o del peligro de precipitarse en el vacío desde la barandilla del balcón. ¿Y qué decir de esos otros casos de inconsciencia o de suicidio lento que son los de la drogadicción, cuando están en sus comienzos y todavía se pueden atajar con una actuación enérgica, sea con el sujeto paciente o con los sujetos agentes de su difusión?

Pero entre estos casos extremos y los que no parecen serlo, hay toda una gama de grados diferentes en cuanto a la obligación de atender a las necesidades. Nadie pone en duda, por lo general, la intervención en los casos de extrema necesidad. Tampoco se pone en duda la obligación de intervenir para satisfacer o ayudar a satisfacer las necesidades que suponen deficiencias o carencias básicas, en la terminología de Maslow.

Pero ¿qué ocurre respecto de las necesidades de ser, de llegar a ser al máximo posible lo que uno realmente puede llegar a ser; o respecto de la

necesidad de encontrar el significado auténtico de la vida, de mi vida? ¿No hay cierta tendencia a considerarlas casi como necesidades que sólo tienen aquellas personas que se pueden permitir el lujo de tenerlas o de planteárselas siquiera? ¿Quién tiene tiempo o interés en ese tipo de cuestiones, en un mundo competitivo en el que lo que cuenta es la acción eficaz y rápida, en el que sólo se valora lo material o lo placentero? Y es que ello depende de lo que se considere una necesidad.

En el fondo es la eterna cuestión de cómo entender la educación: como una tarea de mínimos estrictamente necesarios para la convivencia o como una tarea de máximos. O como autotarea ayudada de dar de sí al máximo, por dignidad humana de hacer rendir al máximo las potencialidades personales, en beneficio propio y de los demás. O, en fin, como tarea desagradable, impuesta por la sociedad, de prepararse mínimamente para subsistir en un mundo de lucha por la vida y por el medro, sobre todo en beneficio propio.

En resumen: el grado de obligación en la atención de las necesidades del educando, depende, en ciertos casos, del grado de gravedad y urgencia de esas necesidades; y en otros, que son la mayoría, depende de la filosofía que tengamos respecto de la vida y de la educación.

En todo caso, el educador no puede desentenderse de los problemas que llevan consigo las necesidades de sus educandos: porque los problemas de sus educandos son los problemas del educador responsable, siempre en su justa medida; esto es, sin dejarse implicar de tal modo en ellos y sus problemas, de un modo tan excesivo que esa implicación –con todas sus connotaciones afectivas, intensas por lo general– llegue a restarle objetividad, serenidad y equilibrio mental, características que son imprescindibles en la correcta y eficaz actuación de cualquier educador que se proponga ayudar de verdad, con sensatez y sentido común.

2.3. *El derecho a intervenir*

Los padres son los primeros educadores de sus hijos *por naturaleza*. Su calidad de padres –su paternidad y su maternidad– es el título legítimo por antonomasia, el título que su naturaleza de padres les otorga necesariamente. Tanto es así, que los educadores profesionales siempre serán *colaboradores* de los padres en la educación que a ellos les corresponde constitutivamente. De donde se sigue, uno: que los padres no deben limi-

tarse a llevar a sus hijos a un centro educativo, desentendiéndose después de su educación; y dos: que sí, de hecho, y por las causas que sean, no se da una estrecha colaboración entre padres y educadores profesionales, entre familia y centro educativo, los resultados que se alcancen serán muchos menos de los que cabría esperar, o se verán muy perjudicados e incluso en ocasiones, se impedirá su logro.

La necesidad de colaboración de los educadores profesionales con los educadores naturales es evidente, si pensamos en la preparación académica y profesional que es necesaria para la transmisión de la cultura y para una educación intelectual de calidad: enseñando no sólo conocimientos, sino métodos de adquisición de conocimientos; enseñando no sólo a asimilar contenidos, sino a integrarlos relacionando unos con otros; en definitiva, enseñando a trabajar, a informarse, a seleccionar la información, a aprender y a pensar sobre lo que se aprende, y a saberlo expresar coherentemente.

Por otro lado, hay aspectos de la orientación personal –ya sea escolar o vocacional– que rebasan ampliamente la preparación y el tiempo de dedicación de padres, profesores e incluso tutores: dificultades especiales de aprendizaje, falta de motivación para el estudio, autoconcepto distorsionado, fenómenos de ansiedad y de depresión, de inadaptación social, etc. Son aspectos que reclaman la actuación coordinada de profesionales especializados: pedagogos especialistas en orientación educativa, psicólogos o psicopedagogos, amén de los servicios de asistencia o trabajo social y de los propiamente médicos.

En el caso de los profesionales de la educación, se requiere para intervenir una potestad, un *poder socialmente reconocido*. Sin ese reconocimiento o aceptación libre de la potestad, ésta queda reducida a pura fuerza o podría degenerar en puro autoritarismo. Es el reconocimiento social lo que justifica el poder. Y ese reconocimiento se traduce en una autorización, un permiso, por parte de la sociedad, para que una persona o una institución ejerzan una determinada potestad.

Autorizar tiene precisamente el significado de aprobar, justificar y permitir el ejercicio del poder. También el de investir u otorgar una facultad, una *autoridad* a alguien. De donde se deduce fácilmente que el poder, la potestad de una persona, cuando es expresión de una facultad conferida por la sociedad –y no de la usurpación de esa facultad por la fuerza, de forma ilícita–, no es algo malo, sino bueno; es más, es algo necesario para asegurar la rectitud de su ejercicio, ya que la sociedad no

permitirá, a la corta o a la larga, que alguien se extralimite en el ejercicio de su potestad.

Por otro lado, la verdadera potestad se otorga a quien demuestra su competencia o capacidad para ejercerla, para ejercer los derechos y obligaciones que esa potestad lleva consigo. No se autoriza a quien no da garantías razonables para el ejercicio de la potestad: a través de un contrato por las autoridades de un centro educativo, concursos u oposiciones, etc.

El reconocimiento social, en otras palabras, les confiere el título legítimo, el derecho y las obligaciones específicas de esta profesión, que debieran ser garantía de la valía profesional del educador. Así, conferir potestad al educador no sólo es bueno sino estrictamente necesario para evitar la incompetencia o la ausencia de responsabilidad social: aunque lamentablemente se den casos en que el reconocimiento social no responda luego a lo que el profesional lleve a cabo. Es uno más de los riesgos de la libertad, que exige siempre el sentido de responsabilidad, de «responder» de las obligaciones contraídas. Pero lo que queda claro es que sin potestad legal conferida no se puede intervenir *profesionalmente* en las vidas ajenas.

Además, la potestad como título legítimo de intervención, no es algo a lo que pueda renunciar el educador sin perjudicar la formación de sus educandos. Esto es, otra vez, especialmente importante en las circunstancias actuales, en las que (debido a la falsa interpretación de los conceptos de poder o potestad, así como del de autoridad) muchos «educadores» son víctimas de un complejo de inferioridad que les lleva a hacer concesiones que son injustas y deformativas, cuando no directamente antifformativas. Por un falso respeto a la libertad –que suele entenderse al revés con frecuencia: es decir, como permisivismo de cualquier capricho de los alumnos–, se cae en el desorden y la indisciplina en las aulas, por ejemplo; o en la pura anarquía en los ambientes familiares.

Más adelante hablaremos de los excesos del autoritarismo. Sin caer nunca en tal extremo, lo que ahora hemos de subrayar es la importancia, la necesidad y, en ocasiones, la *obligación moral* de ejercer la potestad como facultad de puro mando, de modo que se atajen los desórdenes de cualquier tipo, injustificables en la tarea de educar. Ciertamente que la auténtica disciplina es la *autodisciplina*, el orden querido por el mismo educando, la disciplina que cada uno se impone a sí mismo. Pero el mantener la pura disciplina externa no se opone a la libertad del educando o grupo

de educandos, sino que, precisamente, hace posible sacar el máximo partido de su libertad.

Disciplina se opone a caos, a desorden injusto, a anarquía insolidaria. Si se quiere llegar a algún resultado en educación, a un destino valioso, los educadores, como manifestación de respeto a sus educandos, deben exigir las condiciones que posibiliten el mayor rendimiento de la potencia creadora de la libertad. Las situaciones de indisciplina no fomentan el desarrollo libre de las facultades: se oponen a ello radicalmente.

3. UN TÍTULO LEGÍTIMO Y NECESARIO. LA POTESTAD

3.1. *Distinción entre autoridad y potestad*

Decíamos que la potestad es lo que confiere al educador *derecho* a intervenir; lo que le otorga el título legítimo. El derecho es precisamente eso: el título legítimo, la justificación, para actuar de acuerdo con los fines de la vida, con lo que es justo y equitativo respecto de mí y de los demás. Hay derecho, hablando en general, para tomar decisiones, para ejercer la libertad lícitamente, con justicia, de cara al bien en cualquier línea.

El educador tiene, por tanto, derecho a intervenir, cuando ello es justo y bueno; cuando ayuda a satisfacer una necesidad auténtica. En otras palabras, cuando tiene un poder o facultad que la sociedad le reconoce, por haber demostrado que es competente. La potestad es, desde este ángulo, un tipo de autoridad, en cuanto es autoridad quien posee la facultad de mando y de dirección o gobierno.

En este punto es necesario dejar muy clara la distinción entre *potestad* y *autoridad*. La confusión entre estos dos términos es una de las causas por las que hoy día la palabra «autoridad» produce tanto rechazo, y no sólo en el ámbito de la educación: porque se confunde autoridad y puro mando, pura potestad o facultad de ordenar y de exigir obediencia, por muy legítima que sea esa potestad.

En nuestra lengua, los dos conceptos se incluyen en la palabra «autoridad» como acepciones diferentes:

1) «*Potestad, facultad. Poder que tiene una persona sobre otra que le está subordinada, como el del padre sobre los hijos o el del superior sobre los inferiores. Persona que está revestida de algún poder, mando o magistratura.*» Como puede verse, los tres matices que incluye esta definición subrayan el aspecto de la autoridad como *poder*, como poder de mando, como fuerza para hacer cumplir lo que la autoridad ordena que se cumpla, como capacidad para exigir obediencia de los subordinados.

2) «*Crédito y fe que se da a una persona o cosa en una determinada materia.*». Aquí autoridad significa reconocimiento de la competencia, del saber de una persona en un ámbito determinado. Es la valoración de la superioridad de esa persona, el reconocimiento de su valía, de su valor, que de inmediato despierta el crédito, la confianza o fe en lo que dice o propone. Aceptamos, por tanto, su autoridad, se la damos u otorgamos por un motivo de calidad personal y no tanto porque esté revestida de poder. Si seguimos su consejo y guía, no es porque estemos obligados a obedecerle, sino porque su superioridad o categoría personal, su saber y su experiencia nos convence o suscita en nosotros fe en lo que dice o en lo que propone; lo cual es un acto de obediencia activa, voluntaria, no obligada ni impuesta por el poder. Nace, en otras palabras, del *prestigio* de esa persona, que no dudamos en reconocer.

Según d'Ors³, en el lenguaje administrativo de la antigua Roma la *potestas* es la expresión más clara del poder: «*Es a la "potestas" a la que corresponde el poder disciplinario, la «coercitio» –que no es característica de la «auctoritas»–, y que supone la posibilidad del empleo de la fuerza que permita la imposición de una decisión tomada, empleando la coacción.*» La *potestas*, que se manifestaba en la *lex*, tenía también como atributo el mando militar, así como la facultad de administrar justicia civil y criminal. Desde este punto de vista, es la base de los tres poderes clásicos del estado: el legislativo, el ejecutivo y el judicial.

La *auctoritas*, por el contrario, no entrañaba poder sino *sabiduría*. La *auctoritas* la desempeñaba típicamente el *Senatus*, el Senado que componían los «senes» o ancianos, a quienes se atribuía precisamente eso: el saber, la sabiduría, la prudencia, que en principio son cualidades de los que ya han vivido muchos años. Comenta Esteve: «*Como vemos (...), la auctoritas del Senado reúne unas características muy definidas: asiste, aconseja, sanciona y refrenda (...)* Se trata de un concepto claro:

3. d'ORS, A., *Escritos varios sobre el Derecho en crisis*, CSIC, Madrid, 1973, pp. 87-91.

el Senado no manda ni ordena, ni siquiera hace las leyes. Otorga su refrendo a la ley que se le presenta»⁴. Es una tarea de consejo, de solicitud por la justicia y calidad de las leyes, fundamentada en la sabiduría del Senado.

El profesor d'Ors resume así las diferencias entre *auctoritas* y *potestas*: «*En términos generales, la potestad (...) puede definirse como el poder socialmente reconocido, y la autoridad como el saber socialmente reconocido. Tienen en común el reconocimiento social, sin el cual la potestad es pura fuerza y la autoridad pura ciencia, pero se distinguen claramente por cuanto la potestad es expresión de voluntad y la autoridad es expresión de entendimiento*»⁵. Y añade Esteve: «*la autoridad es la sabiduría socialmente reconocida, la sabiduría a la que se da un cierto crédito, en la que hay una fe que impulsa a preguntarle, esperando de ella un consejo, una opinión, no un mandato*»⁶.

En lo que sigue, utilizaremos el término *potestad* no como una acepción de autoridad sino como un concepto distinto de ella, que expresa, en nuestro ámbito educativo, la facultad o título que todo educador debe poseer como requisito o condición para poder ejercer su cometido legítimamente. La autoridad tiene que ver especialmente con los aspectos relativos a la formación personal, interior, del educando. La potestad, en cambio, aunque muy necesaria en educación, tiene una mayor conexión con los aspectos externos: los relativos a la conducta exterior del educando.

3.2. *Potestad por exceso. Formas de autoritarismo*

3.2.1. *Coacción*

Autoritarismo es el abuso de poder y, en cuanto tal, rechazable, porque supone un sistema o manera de actuar *fundado en la sumisión incondicional a la autoridad*, lo que es contrario a la exigencia de libertad

4. ESTEVE ZARAZAGA, J. M., *Autoridad, obediencia y educación*, Narcea, Madrid, 1977, p. 38.

5. d'ORS, A., op. cit., pp. 87-91.

6. ESTEVE ZARAZAGA, J. M., op. cit., p. 40.

propia de la educación. Se comprende con facilidad el aspecto altamente negativo del autoritarismo, al convertirse en una forma de falsa «autoridad» que se pone como fin de sí misma, que busca el sometimiento a ella como toda finalidad. En otras palabras, el autoritarismo en educación es un contrasentido: se opone a la intervención educativa como relación de ayuda al crecimiento.

Podemos distinguir tres formas de autoritarismo: la *coacción*, la *manipulación* y el *paternalismo*. Por coacción se entiende la fuerza o violencia que se hace a una persona para precisarla a que diga o ejecute alguna cosa. En cuanto supone violencia, anula la libre aceptación de ejecutar lo propuesto. «*La coacción sólo se da cuando necesariamente otro me impone una situación y me fuerza a responder a ella aunque no la acepte. La coacción es la violencia física o psíquica que una persona ejerce sobre otra a fin de que esa otra diga o haga algo en una situación que voluntaria o deliberadamente no aceptaría*»⁷. La coacción, así entendida, es antieducativa por naturaleza.

Ante ella, caben dos respuestas. A la coacción se responde «*bien con la sumisión, es decir, con el cumplimiento de un mandato que procede de una voluntad ajena a la nuestra y con cuyo contenido no estamos de acuerdo, bien con la sublevación. De ningún modo la coacción da lugar a la obediencia, que es el cumplimiento intencional de un mandato en un ámbito, con independencia del acuerdo o desacuerdo respecto de su contenido, en función de la confianza que nos merece en ese ámbito la persona que nos manda. Respetar la condición de agente del educando exige, a fin de no incurrir en coacción, que los cambios educativos se propongan en una situación querida y aceptada por el educando*»⁸.

Obsérvese bien la diferencia entre *sumisión coaccionada* y *obediencia intencional*, voluntaria, a quien nos merece fe: es decir, a quien, en otras palabras, tiene autoridad genuina, la que despierta crédito y confianza.

7. Cfr. TOURINÁN, J. M., Delimitación de la intervención educativa como acción, 1984, *Revista Española de Pedagogía*, 163, pp. 79-97.

8. Ibidem.

3.2.2. Manipulación

La manipulación es otra forma de autoritarismo, más sutil y por ello más difícil de reconocer en la actuación de quien la ejerce. *«Respetar la condición de agente en el educando implica respetar el proceso de toma de decisiones, es decir, no basta con no coartarle las oportunidades de que elija no hacer lo que significa ese cambio, con lo cual evitamos la coacción; es preciso, además, que no le llevemos a aceptar la situación confundiendo su proceso de deliberación. La manipulación es un proceso en el que una persona dispone unos medios de forma especial a fin de que otra persona tergiverse o confunda los fundamentos de su propia deliberación. A través de un proceso de manipulación podemos lograr que un educando quiera un cambio y elija ese cambio; pero esa forma de actuación no es respetar la condición de agente del educando porque, si se le hiciese comprender cómo y por qué le han llevado a tergiversar o confundir su deliberación, justamente en ese momento dejaría de decidir como había decidido»⁹.*

El proceso manipulativo es complejo; supone toda una táctica premeditada para obligar, en definitiva, a tomar una decisión que el sujeto nunca hubiese tomado si se hubiera dado cuenta de que el otro le estaba llevando por el camino que interesa a ese otro y no a quien debe decidir. Otra cosa muy diferente es que el educador, en nuestro caso, proponga una acción, una tarea, unas metas y unos procedimientos, e incluso trate de convencer y persuadir sobre su valor formativo y sus excelencias respecto de los educandos y que después les pida su consenso, su libre adhesión a su proyecto, dejando abierta la posibilidad de aceptar o no lo que les propone, o quizá de modificarlo en parte o por entero, esto es, respetando su condición de agentes libres y activos en el proceso de educarse, teniendo en cuenta – como es lógico – su edad y su grado de madurez, y sin poner en cuestión el plan de estudios, o la metodología apropiada según los dictados de la ciencia y de la experiencia.

La mejor motivación de cualquier alumno consiste precisamente en exponer objetivamente los *motivos* de todo tipo que el profesor tiene para proponer lo que propone. Conocer a fondo los motivos y razones para hacer lo que a uno se le pide que haga es la más auténtica motivación, a la que normalmente se responde no sólo con libertad de aceptación, sino

9. Ibidem.

con verdadero entusiasmo e implicación en la tarea propuesta. Pero hay que esperar a esa aceptación. ¿Cómo trabajar eficazmente sin la implicación libre y voluntaria de los alumnos, contrariados ante una tarea sin sentido, o ante lo que se ve a las claras que es producto de la rutina, de la falta de imaginación, o de la pereza o pura comodidad del profesor?

3.2.3. *Paternalismo*

Por último, existe otra forma de autoritarismo solapado: el llamado *paternalismo*, que supone también la anulación de la libertad del educando como agente activo. «Podríamos decir que el paternalismo es un caso especial de autoritarismo, casi yo diría que es un autoritarismo amoroso, un sistema que busca la sumisión incondicional y que priva al otro de su opinión y de su decisión, alegando razones de búsqueda del bien personal del otro; un autoritarismo que suaviza su función coactiva, o al menos la disimula, pero autoritarismo al fin y al cabo, y, por tanto, sistema incompatible con los requerimientos propios de la educación»¹⁰.

«Cuando el educador quiere y sabe respetar la libertad ajena –condición necesaria para influir en su educación–, pone especial empeño en no sustituir al otro en su proceso educativo –sustitución absurda, pero posible como intento–, ni en hacerle creer que puede ser sustituido en esta labor personal. Lo contrario, es decir, el intento de sustituir al otro en su opinar, en su decidir o en su hacer, recibe el nombre de paternalismo educativo»¹¹.

Ser sustituido por otro más experto; que le hagan a uno o le den hecho lo que uno debe hacer por su cuenta y con su esfuerzo no puede ser más deformativo. Una intervención paternalista deforma la inteligencia o, mejor, no la deja formarse al impedir su ejercicio personal; y deforma o no forma la voluntad al no permitir que la voluntad decida por sí misma lo que debe hacer. No es otra cosa que «dar el pez y no enseñar a pescar».

10. ESTEVE ZARAZAGA, J. M., op. cit, p. 33.

11. Cfr. FERNÁNDEZ OTERO, O, La educación de la libertad y el adolescente, en *Padres y adolescentes*, EUNSA, Pamplona, 1972.

3.3. *Potestad por defecto. Formas de dejación*

3.3.1. *Permisivismo*

El uso de la potestad de mando puede ser malo también por defecto, por no ejercerlo cuando y como se debe ejercer. Hay defecto de autoridad cuando el educador –o pretendido «educador»– renuncia a intervenir, es decir, a actuar por medio de la potestad que le corresponde legalmente. Es el fenómeno que se denomina *permisivismo*, que se opone radicalmente al autoritarismo y nace como contraposición al abuso de autoridad de este último. Y es un modo también de negar el derecho y la obligación de intervenir en educación, como ayuda al educando. En otras palabras, el permisivismo es una forma de no-intervencionismo o de las que Touriñán califica de «pedagogías dejacionistas», en las que la no-intervención equivale a simple dejadez o abandono, y que – en el caso de los profesores – los convierte en *niñeras y niños cualificados*.

Quizá su postulado esencial sea el de *no intervenir en el desarrollo del niño en aquello que sólo afecta al educando*. Se basa en un pretendido respeto a la libertad y a los deseos e intereses del educando. Según sus partidarios, el permisivismo significa *el derecho del niño a vivir libremente, sin ninguna autoridad exterior*. Tal postura nace, indudablemente, del buen deseo de condenar la imposición coactiva del autoritarismo y su falta de respeto a la condición de agente del educando. Sin embargo, al caer en el polo opuesto, se convierte en una postura pedagógica errónea.

El no-intervencionismo es, en realidad, una forma especial de intervención, es decir, de entender y de practicar la educación. Se sitúa al educando en unas condiciones y circunstancias determinadas, aunque contrarias a los aspectos constitutivos de la persona que subraya el *Principio de Crecimiento Personal*. Por ejemplo, se considera por el permisivismo la *singularidad* y la *personalidad* al tener en cuenta los intereses y deseos espontáneos del educando; pero, al mismo tiempo, se cae en el error de pensar que los intereses del niño son valiosos de por sí. «*Las investigaciones realizadas en este campo permiten afirmar que no hay nin-*

guna garantía para sostener “a priori” que los intereses estén objetivamente dirigidos al bien de una persona»¹².

Así mismo, se tiene en cuenta la *socialidad*, pero depositando una fe ciega en el grupo de iguales, de compañeros, como agente educativo; cuando el grupo espontáneo, sin una dirección sensata, puede ejercer una influencia muy negativa, si el educando no ha alcanzado todavía un grado importante de autonomía, de saber gobernar su propia vida con criterios sólidos.

En cuanto a la *autonomía*, que, como hemos visto, supone el compromiso con un proyecto de vida constructivo, solidario, el permisivismo no asegura el uso recto de la libertad en el gobierno de sí mismo, por encima del mero capricho y del egoísmo personal, vinculándose voluntariamente a valores superiores.

«Hay que reconocer que no existe argumento alguno que nos permita afirmar sin error que los deseos del educando o los intereses que sólo le afectan a él –si es que los hay– son siempre deseables (...); la realidad interna y la externa nos permite realizar deseos que nos convierten en un obstáculo de las dimensiones de nuestro ser. Por tanto, y en contra del no-intervencionismo, tenemos que hablar no sólo de la libertad psicológica del educando, sino que además hemos de hablar de la posibilidad de libertad moral». El recto uso de la libertad no se logra con la simple satisfacción de los deseos que sólo a él le afectan; abandonar al educando en aquello que sólo le afecta a sí mismo equivale a pensar que tiene la madurez necesaria para obrar correctamente en todo momento. *«Advertimos que la verdad permanece oculta muchas veces, mientras que una idea perniciosa sigue haciendo daño a los hombres porque el conocimiento de la verdad exige unos requisitos previos que difícilmente se alcanzan dejando al niño en soledad»¹³.*

3.3.2. *Complicidad*

Se trata de la actitud del «educador» que busca la «colaboración» del educando, o más bien del grupo de educandos que están a su cargo –en el

12. TOURIÑÁN, J. M., *El sentido de la libertad en la educación*, EMESA, Madrid, 1979, p. 112.

13. *Ibidem*, p. 114.

caso de un profesor— para justificar su inhibición en el ejercicio de la autoridad, en la exigencia obligada, necesaria, para un equilibrado desarrollo de la personalidad.

Esa colaboración es una caricatura o falseamiento del auténtico *consenso de funcionamiento* que debe darse entre educador y educandos, entre profesor y estudiantes, como fundamento de la tarea conjunta entre ambas partes, pues lo que el educador persigue es una cierta complicidad de sus educandos en el ejercicio defectuoso de sus obligaciones profesionales.

Ya hemos tenido ocasión de hablar de lo que supone la dejación de autoridad en cuanto potestad, en cuya postura tanto influye el temor de ser calificado de intransigente o autoritario. La complicidad, por su parte, se da cuando, en general, hay un fallo en la integridad personal del educador. Esa falta de integridad facilitará que se comporte de formas erróneas que le llevan indefectiblemente a no forzar las cosas y a evitar problemas desagradables con los alumnos, lo que supone falta de autoridad, o cobardía, o pura comodidad por su parte.

También surge la complicidad cuando, por falta de experiencia, especialmente en los comienzos de su actuación profesional, el educador se siente inseguro o perplejo en cuanto a lo que debe hacer aquí y ahora. El peor caso es el de la ausencia de verdadera vocación educativa, que lleva directamente al hacer rutinario, falto de inspiración y lleno de hastío tanto para el educador como para los educandos, limitándose ambas partes al estricto cumplimiento de lo obligado, en el mejor de los casos; o a eludir arteramente, con cálculo y astucia, sus cometidos reglamentarios o incluso sus obligaciones más elementales.

Todas las formas de esta complicidad parecen basarse en un extraño principio asimilable a la componenda: «*No me exijáis y yo tampoco os exigiré*». Los que siguen este principio son, por ejemplo, los profesores que consiguen un clima de aparente disciplina y orden en sus clases: los alumnos se portan bien a cambio de que no se les pida nada que exija esfuerzo, a cambio del deseado aprobado en la asignatura. Existe un pacto de no-agresión entre profesor y alumnos; un pacto de mediocridad aceptada; pacto, componenda, arreglo censurable: *complicidad*.

4. UN MODO ADECUADO DE INTERVENIR. LA AUTORIDAD

4.1. *La autoridad como cualidad personal del educador*

«Se trata, pues, de encontrar un modelo de actuación que favorezca el ejercicio y conquista de la elección madura por parte del educando, sin intentar condicionarle mecánicamente como si no tuviese libertad, ni abandonarle al no-intervencionismo como si pudiese contar con la eficacia incondicional de la bondad natural»¹⁴. Como educadores o especialistas en las ciencias de la educación, nuestra simpatía espontánea se decanta hacia la versión de la autoridad como prestigio logrado y socialmente reconocido; es decir, nuestra simpatía se decanta por la *autoridad* más que por la *potestad*. Por una razón: y es que la verdadera autoridad es la que fundamenta decisivamente la intervención del educador como relación de ayuda al educando, de una ayuda que es potenciadora y no merma en absoluto, sino que fomenta la libertad creadora del educando. Se propone la autoridad ser guía, proporcionar consejo cuando sea oportuno, orientar respecto del proyecto de vida. Y, en consecuencia, tendemos a rechazar el concepto de autoridad como simple poder o potestad, lo que es un error. En realidad, lo que rechazamos es el abuso de poder en todas sus formas o el convertir el poder, la potestad, en fin de sí misma: nos oponemos al mandar por mandar, sin más propósito que lograr la sumisión incondicional del educando a nuestro querer, a nuestro proyecto personalísimo, a nuestro dominio, en definitiva.

De cuanto vimos más arriba respecto de la autoridad entendida como *auctoritas*, se deduce que de ese concepto se derivan abundantes implicaciones positivas para la educación o para cualquier otro ámbito social, humano. La autoridad por antonomasia, en cuanto distinta de potestad o poder, equivale al prestigio que es propio de la sabiduría, de la prudencia; se fundamenta en ese prestigio. El prestigio es el ascendiente, la influencia. Es ese factor que genera crédito y fe respecto de la persona que lo posee. La autoridad se basa precisamente en la valoración positiva que los demás hacen de una persona por sus cualidades, por su valía personal, por su sabiduría en el pleno sentido de este término. La autoridad, para ser educativa, «ha de mantenerse sobre la superioridad, el prestigio y la

14. Ibidem, p. 116.

confianza, por encima de la utilización del poder; y, en último término, autoridad racional cuando se aconseja el uso del poder»¹⁵.

La verdadera autoridad nadie puede conferirla, como ocurre con la potestad. La autoridad se gana, se conquista –con esfuerzo, con trabajo–, convirtiéndose en una cualidad personal que exige unas actitudes y aptitudes determinadas, hasta obtener el reconocimiento de calidad personal por parte de los demás: educandos, alumnos, colegas profesionales, familias, directivos, etc. Esta es la primera consecuencia positiva de la autoridad referida a la educación: que por su propia naturaleza exige entrega y talante vocacional en el educador. Se opone al ejercicio rutinario, frío, puramente *funcional* de la intervención educativa, características que no generan prestigio, autoridad. Una cosa es tener derecho, potestad legal para ejercer profesionalmente la educación y otra cosa muy diferente es ejercer la función profesional con espíritu de servicio, poniendo el alma en el trabajo, desviviéndose con ilusión y hasta excediéndose gustosamente en la más perfecta realización del cometido profesional, en beneficio de todos. Sólo así se conquista el prestigio, la autoridad como cualidad personal.

La autoridad hace posible y facilita la *libre adhesión* del educando respecto a la intervención del educador. Libre adhesión que toma las formas propias de la implicación activa y voluntaria en la tarea de educarse, el compromiso personal con ese proyecto, la interiorización de la tarea, la obediencia activa –docilidad–, la autodisciplina y el talante de colaboración que es necesario para que haya verdadera *intereducación* y sea posible vivir el *Principio de Cooperación* en todas sus dimensiones.

4.2. *Falseamiento de la autoridad: la impostura*

No sólo cabe usar mal de la potestad, del poder, sino también de la autoridad, cuando el prestigio es sustituido por su mera apariencia. En otras palabras, el único mal uso de la autoridad se origina cuando su fundamento –el prestigio socialmente reconocido– se falsea. A quien adopta esta desviación le cuadra un nombre: el de *impostor*.

15. ESTEVE ZARAZAGA, J. M., op. cit., p. 211.

Una forma de impostura es la falsa superioridad. Al prestigio le acompaña una superioridad que es auténtica, la que permite ese *ascendiente* que proviene de la virtud, la bondad o la calidad personal. Es la superioridad de un *mejor-ser*, en expresión de Esteve: la propia del verdadero ejemplo. «Entendiendo la «superioridad» en este sentido es como podemos identificarla con la cualidad necesaria para la existencia de la autoridad, pues hace que se la perciba como ejemplar, creando así un sentimiento de imitación, de adhesión, con respecto a ese «mejor ser» que la superioridad encarna»¹⁶.

Pues bien, cuando un educador, en lugar de ser ejemplar, ofrece una imagen y una conducta reprochables en más de un aspecto; pero, además, necesita ganarse a sus educandos de alguna forma, comienza desde ese momento a fingir, a comportarse de un modo engañoso, falso, intentando cubrir su falta de auténtica autoridad por una variada serie de estrategias, a las que siempre falta el ingrediente de la sinceridad, de la autenticidad.

Aun sin llegar a esos extremos de impostura preconcebida, hoy día no es raro encontrar, por ejemplo, jóvenes profesores que creen, incluso de buena fe, que su éxito, su prestigio en la enseñanza, depende directamente de lograr hacerse camaradas o «colegas» de sus alumnos, en el sentido de «iguales»; se da entonces la imagen de campechanía barata: tomando esa cualidad como base de su prestigio y considerándola como muestra de su saber, de su «saber lo que son los chicos y las chicas de hoy», de su «saber cómo hay que tratarlos».

Este tipo de educador se presentará, si tiene cierta gracia natural, como persona jocosa, chistosa, de buen talante, «comprensiva» hasta el punto de no exigir nada o casi nada que pueda dañar su fama de comprensiva. Su bondad se parece más a la debilidad que a otra cosa. Con ella trata de encubrir su falta de rigor y de responsabilidad profesional, su incumplimiento del deber de enseñar y de exigir que se trabaje. Busca su prestigio con falsedad, aparentando una amistad que deja mucho de ser perfectiva, formativa. Busca desesperadamente la popularidad fácil sobre la base de ceder en lo que nunca se debe ceder. De este modo, posteriormente, cuando debe ejercer sus obligaciones académicas (clases, exámenes, tener en cuenta el reglamento escolar, etc.), se encuentra absolutamente falto de recursos para que sus alumnos colaboren y hagan lo que

16. Ibidem, pp. 54-55.

deben hacer. Se percata entonces de que no tiene autoridad, o de que la ha perdido por mera imprudencia y falta de sentido común.

4.3. *La autoridad como acción del educador*

La acepción primera del verbo latino *augere* es la de aumentar, acrecentar, desarrollar; la de dar vigor a una cosa, hacer prosperar, fertilizar, hacer progresar. ¿No salta a la vista la aplicación de cualquiera de estos matices a la acción transeúnte del educador que tiene lugar en su relación de ayuda al educando? Pero es que, además, del verbo *augere* se deriva el nombre de *auctor*. El *auctor*, en el ámbito latino, era quien daba valor a algo, quien se hacía responsable de algo o daba garantía, o garantizaba algo o a alguien; quien salía fiador de algo o de una persona. La garantía consiste en la seguridad que proviene de la palabra dada, que protege contra algún riesgo o necesidad. Ser *auctor* equivalía a ser protector, a dar la cara por alguien, a dar confianza y seguridad. Por otro lado, el *auctor* es también el inventor, promotor o fundador de algo, así como el que impulsa a obrar, el que instiga a ello, mediante su consejo. Una amplia gama de acciones asimilables a las que un buen educador emprende en su tarea de ayuda potenciadora.

Pues bien, tener calidad de *auctor* es lo mismo que tener *auctoritas*. Si se es autor se tiene calidad de autor, o autoridad, en un sentido semejante, aunque con matices diferentes, al de la autoridad como sabiduría reconocida. Desde la perspectiva estudiada hasta ahora, la autoridad aparece como una cualidad personal adquirida, que proporciona a quien la posee el crédito, la confianza o fe de los demás en su valía. Desde la perspectiva que nos brinda la nueva raíz, *augere*, *auctor*, de donde parte la idea de autoridad como calidad de autor, la autoridad aparece más bien como acción que como cualidad personal; como acción de potenciar y promover, de lanzar a la acción que se valora, y, al mismo tiempo, de respaldar la operación dando garantías, haciéndose responsable de la acción, dando seguridad y, en definitiva, suscitando la confianza del que es promovido o lanzado a la acción creadora, «inventora» –investigadora– que es propia de un autor.

Todos estos matices constituyen la expresión más acabada de lo que debe proponerse un educador con autoridad: saber valorar las potencialidades del educando y las de las acciones que propone y promueve para

su autodesarrollo; y después lanzar con audacia al educando para que, en uso de su libertad creadora, acreciente su personalidad, crezca en todas sus dimensiones. El educador se convierte así en *autor* de autores, autoridad que promueve *autoridades*.

4.4. *La autoridad como cauce del autodesarrollo del educando*

Nos planteábamos al inicio de este apartado la dificultad para compaginar autoridad y libertad en la acción educativa. Después de lo expuesto, podemos establecer las siguientes conclusiones a este respecto:

- 1) Por la naturaleza ética de la autoridad, basada en el prestigio personal conquistado por el educador, en la fuerza moral de ese prestigio reconocido socialmente —como ejemplo de lucha por un *mejor ser*—, la intervención que se basa en la autoridad está tan lejos del autoritarismo como del permisivismo deformativo, que no son sino dos extremos inferiores y degradados de intervención.
- 2) Al centrarse en el bien del educando, entendido como capacitación para una vida responsable y solidariamente autónoma, la autoridad no sólo respeta ese factor decisivo de autodesarrollo que es la libertad, sino que se propone expresamente potenciar al máximo la libertad del educando, enseñándole a usarla rectamente y a sacar todo el partido posible de ella.
- 3) Al no ser esencialmente una forma de poder, sino la más perfecta manifestación del *servicio*, la autoridad garantiza que la actuación del educador discurrirá normalmente por los cauces positivos del ejemplo y del diálogo que suscitan la libre adhesión del educando; y de la creación de situaciones de aprendizaje que fomenten el autodesarrollo y no la inhibición o la sumisión, ni tampoco el capricho sin sentido, insolidario. Sólo en ocasiones, por motivos formativos y de justicia, el educador impondrá su potestad de mando.

5. EL ESTILO PERSONAL EN LA INTERVENCIÓN

5.1. *Personalidad y competencia técnica*

En la actuación educativa, existe en la actualidad un amplio consenso (por no decir unanimidad absoluta) por parte de todos los estudiosos de la relación de ayuda sobre la importancia decisiva de la personalidad del educador en esa actuación. Importa más su modo de ser –sus convicciones o creencias, sus valores, y las actitudes de fondo que despiertan tales convicciones– que su *modo de hacer*. En otras palabras, la influencia bien entendida que se opera en la relación de ayuda depende prioritariamente de la *personalidad* y sólo secundariamente de la *competencia técnica* del educador, en cualquiera de sus roles o especialidades profesionales. Lo cual no quiere decir en absoluto que un buen educador no tenga que ser competente en el uso de las técnicas que sean apropiadas para una intervención determinada.

Lo único que se afirma, como consecuencia de múltiples investigaciones empíricas, es que el profesional de la ayuda –educador, profesor, orientador, etc.–, al utilizar las técnicas, se quedará muy corto en sus logros o será plenamente ineficaz, si el conocimiento y la práctica de unas determinadas técnicas no están incorporados a su personalidad de tal forma que su utilización se convierta, por decirlo así, en un modo de hacer habitual y natural, donde los aspectos técnicos se diluyan en la actuación fundamentalmente humana del profesional en cuestión. Modos de hacer técnicos que quedarán incorporados a la personalidad del profesional si éste cree en su utilidad y conoce su fundamento; si sabe recurrir a ellos como a simples medios y no como a recetas infalibles; si no hace de ellos un uso frío, impersonal, falto de humanidad y sobrado de la ingenua creencia de que la mera «aplicación» de la técnica producirá indefectiblemente sus resultados específicos.

Con palabras de Rogers, *«la óptima relación de ayuda es el tipo de relación que crea una persona psicológicamente madura. O, dicho de otra forma, el grado en que soy capaz de crear relaciones que facilitan el crecimiento de otros, como personas autónomas, es una medida del crecimiento que he logrado en mí mismo. En algunos aspectos es éste un pensamiento intranquilizante, pero también lleno de esperanza o de invitación a la lucha. Puede indicar que, si tengo interés por crear relaciones de ayuda, tengo ante mí una fascinante tarea que durará toda la*

vida: la de desarrollar y sacar el máximo partido de mis potencialidades, apuntando siempre al crecimiento»¹⁷.

Y en cuanto a la primacía de las actitudes o disposiciones interiores del educador sobre el uso de determinados métodos o técnicas de intervención de ayuda, Rogers pone el acento precisamente en las virtualidades de una de las actitudes más propugnadas en su teoría: la de la *aceptación positiva incondicional* del otro tal como es, junto con la del respeto a su persona, que lleva a poner fe y confianza en sus posibilidades de mejora, si se respeta su libertad creadora y se le hace consciente de que es él, en definitiva, el responsable de su vida, de sus decisiones.

Según Rogers, la actuación de una persona depende directamente de qué actitud adoptemos ante ella, de cómo la consideremos: más como objeto de estudio y como sujeto que pone en práctica lo que le digamos, o más como sujeto activo, responsable de su propio desarrollo, en el que le ayudamos confirmándole en lo que verdadera y realmente es y puede llegar a ser. Es cierto que algunas de las versiones prácticas de la teoría «rogeriana», por una excesiva confianza en las posibilidades humanas –especialmente en los niños y adolescentes, o en los adultos que padecen estados agudos de crisis– han sido objeto de crítica. Pero su planteamiento de fondo coincide con el que estamos haciendo de continuo respecto de la educación de la libertad y en libertad.

5.2. Convicciones y teoría personal

En el plano de una consideración general sobre la intervención educativa y ligado a lo anterior, debemos considerar el modo o la forma genérica de esa intervención: el *estilo personal*. El estilo personal en la docencia –y en la actuación educativa de cualquier tipo también–, descansa sobre la *contingencia* de la acción educativa y de los procedimientos técnicos que en ella se utilicen. No existe un medio o un modo de proceder técnico que sea universal y único, o ideal. Este hecho es lo que lleva a que un educador –un profesor– actúe de un modo que le es propio, que es el suyo, es decir, con estilo personal.

17. ROGERS, C., «The characteristics of a helping relationship», en *Personnel and Guidance Journal*, 37, 1958, pp. 6-16.

Esta idea tiene mucho que ver con lo que Arthur W. Combs, destacado investigador norteamericano en el campo de la formación de profesores, llama *teoría personal*. Precisamente el título de su obra sobre este tema hace referencia al estilo personal: *Un enfoque personal de la enseñanza*. Y el subtítulo –*Beliefs that make a difference*–, al elemento esencial del estilo personal: las convicciones que generan resultados eficaces.

Para Combs en las profesiones de ayuda, no hay actos prefabricados que realizar, no hay palabras precisas que decir, y no hay métodos correctos que aplicar a situaciones dadas. Los profesionales han de inventar las respuestas sobre el terreno. *«El proceso de seleccionar un profesor los métodos apropiados no es una simple cuestión mecánica. Es una respuesta que implica la capacidad de resolución de problemas ante situaciones de extrema complejidad. Lo que los profesores hacen en un momento determinado debe adecuarse a cientos de factores en cualquier situación. Los métodos didácticos deben adecuarse a los alumnos (que son enloquecedoramente diferentes y singulares), a la asignatura, al entorno, al material disponible, al ideario escolar y a sus reglas y reglamentos, y al aula de que se dispone. Deben adecuarse, así mismo, a los propósitos del profesor, a sus metas, conocimientos, y experiencia, además de adecuarse a las necesidades de los alumnos, sus motivaciones y sus fines. Estos no son sino unos pocos de los más patentes factores que deben tenerse en cuenta en las decisiones de un profesor, una y otra vez. Para adecuarse a todas estas condiciones, los métodos que utilicen los profesores han de ser singulares y únicos. (...) La búsqueda de una singularidad común es imposible por definición»*¹⁸.

Otro de los fundamentos de esta aptitud es el derecho y la necesidad ineludible de que el profesor llegue a concebir y elaborar con la máxima claridad una *teoría personal* referente a su actuación como educador, como formador, como docente en definitiva. Libertad, autonomía, estilo y teoría personales, que no deben confundirse con una patente de curso para enseñar lo que se quiera y como se prefiera, ateniéndose o no a la verdad de las cosas, manipulando o descuidando los deberes éticos que comporta la actuación docente. De lo que se trata es de que todo buen docente tiene la obligación moral de llegar a una conceptualización propia, y debidamente fundamentada, de la enseñanza de su especialidad: de sus metas, de sus métodos, de sus valores formativos. Arthur W. Combs

18. COMBS, A.W., *A personal approach to teaching. Beliefs that make a difference*, Allyn & Bacon, Boston, 1982, p. 2.

define la *teoría personal* en estos términos: «*sistema de percepciones o convicciones del profesor*»¹⁹.

«*Para ilustrar esta cuestión, podemos utilizar la analogía de un ordenador que almacena en su interior vastas cantidades de información procedentes del exterior, las combina con información ya almacenada en su banco de memoria, y nos proporciona, casi instantáneamente, respuestas sobre cualquier dato. Los profesores son eso mismo. En el aula, minuto a minuto, recogen datos en gran cantidad. Combinan estos datos con los que ya poseen a través de su estudio y de su experiencia, y responden de acuerdo con ellos. En el ordenador, las soluciones a los problemas están determinadas por el programa, normalmente por medio de una fórmula matemática, insertada en la máquina por el programador. Para los profesores, el «programa» lo son sus convicciones y percepciones.» Y más adelante afirma: «Toda persona actúa según sus percepciones y convicciones, y los profesores no son una excepción. (...) Las convicciones de los profesores son cruciales. Determinan su modo de comportarse y su posibilidad de salir airoso en el ejercicio de sus tareas profesionales»²⁰.*

«*Que una persona valga o no para educar depende decisivamente, en nuestra opinión, de sus convicciones profundas. Su carácter y personalidad, su capacidad de relación y otros rasgos importantes no lo son tanto como aquello en lo que cree. Porque de esas creencias o convicciones nacerá todo un modo de ser y de actuar. Las convicciones engendran actitudes: ellas mismas son ya actitudes»²¹.*

5.3. Características de la teoría personal

Desde el ángulo de la llamada *psicología perceptiva* y también *humanística*, que es la cultivada por Combs, nos explica también, en términos gráficamente realistas, las implicaciones de lo que, desde el ángulo filosófico, hemos llamado *contingencia* de la acción educativa. Merece la pena conocer sus reflexiones a este respecto.

19. Ibidem, p. 3.

20. Ibidem, p. 3

21. GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L., *Un modelo teórico de acción tutorial en la Universidad*, EUNSA, Pamplona, 1973, p. 61.

Según Combs, las teorías personales sobre la enseñanza proporcionan directrices para la práctica. Realmente, poseer un marco de referencia amplio, coherente, y preciso, es un requisito de primer orden en cualquier actividad verdaderamente profesional. Las teorías personales de los buenos profesores parecen reunir seis importantes características. Son: 1) amplias, comprensivas; 2) precisas; 3) internamente coherentes; 4) personalmente significativas; 5) adecuadas a las tareas que se afrontan; y 6) abiertas al cambio.

1. *Amplitud*. Los sistemas de convicciones de los profesores expertos, a decir de Combs, son tan típicamente amplios que sus actuaciones dentro y fuera del aula parecen gobernadas por los mismos principios generales, de modo que resulta fácil reconocerlos tal como son, sea cual sea la actividad que emprendan. Contrastan con los profesores de menor pericia. Estos dan la sensación de estar representando el papel que creen deben representar, más que actuar a partir de unas profundas convicciones personales.

2. *Precisión*. La teoría debe descansar sobre bases o fundamentos lo más precisos que sea posible. Deben ser consecuentes con la realidad. Una teoría que no establece contacto con la realidad apenas puede ofrecer directrices para una acción eficaz. Una buena teoría debe corresponderse con los hechos de la vida. Lo que en ella haya de verdad y acierto, de realismo, puede y debe contrastarse con otras teorías nuevas o contrapuestas, y también con las consecuencias de su uso en la práctica. Una buena teoría debe superar la prueba de esos contrastes y los profesores han de estar dispuestos a demostrar que las teorías personales se basan en observaciones o en conceptos obtenidos con la mayor precisión posible.

3. *Coherencia interna*. Una teoría plagada de contradicciones o de conceptos antagónicos no puede inspirar más que conductas inconsistentes, incoherentes, por parte del profesor que la sustenta. El éxito en la relación de ayuda que tiene lugar en profesiones como la enseñanza –y en la educación en general–, según Combs depende en alto grado de la estabilidad y la predictibilidad de la actuación del que ayuda; y ello, a su vez, depende en gran manera de la coherencia interna de su teoría personal. Muchos de los problemas de los profesores principiantes son consecuencia de la inconsistencia de sus sistemas de convicciones, es decir, de sus teorías sobre la educación y la enseñanza. Por el contrario, la seguridad típica del profesor experto es consecuencia de la coherencia de su sistema de convicciones, desarrollado más o menos conscientemente

durante un largo período de estudio y experiencia. Cuando un profesor llega a poseer una coherente teoría personal, dice Combs que le rodea un aura de dominio de sí mismo y de su oficio.

4. *Significación personal*. La teoría personal no es mero conocimiento para ser expuesto en puros términos intelectuales, cuando la ocasión lo reclama. Debe ser *personalmente significativa*, en el sentido de que llegue a inspirar e influir la conducta del profesor en cualquier situación, tanto dentro como fuera de la vida profesional. Lo que propugna Combs es que el profesor llegue a la *interiorización* de su teoría, de modo que el conjunto de sus ideas y convicciones los haga propios y se reflejen en su actuación de modo habitual. *La teoría eficaz exige compromiso*.

5. *Adecuación a las tareas*. Cuanto más amplio es el sistema de convicciones, tanto más probable es el que contenga las convicciones que se requieren para orientar las tareas concretas. El conjunto de convicciones que forman el sistema o teoría personal del profesor debe organizarse respecto de una jerarquía de valores y según su importancia. Hay profesores que valoran la *autodeterminación* hasta tal punto que animan a sus alumnos a «auto-expresarse» y no enseñan a leer. Y casos de profesores que dan tal importancia al enseñar a leer, que sus alumnos abandonan su intento de aprender una destreza tan básica por miedo a la humillación y al fracaso. Por atender sólo a un aspecto –y aquí es donde falla su teoría personal–, descuidan otros que son de gran importancia.

6. *Apertura al cambio*. La teoría realmente eficaz debe ser adaptable, *flexible*. Porque los tiempos y las circunstancias cambian: cambian las metas, los objetivos, y cambian las gentes, nosotros incluidos. De ello se sigue que las teorías deben mantenerse al día si quieren seguir orientando eficazmente la acción educativa. Una teoría rígida perderá contacto con la realidad en poco tiempo. La teoría personal debe, por tanto, estar siempre abierta a nuevas experiencias, dispuesta a afrontar nuevos acontecimientos, y también a someter a prueba, a enjuiciar, rechazar, incorporar, o modificar las personales convicciones para dar cabida en su seno a nuevos planteamientos. Lo que no quiere decir que una teoría personal tenga que cambiar sustancialmente cada vez que aparece en el horizonte una nueva idea. Los aspectos más centrales o fundamentales de una teoría, si están sólidamente fundamentados, pueden servir para toda una vida; los aspectos más periféricos, por el contrario, se adaptan de un modo u otro a los tiempos, circunstancias e ideas cambiantes.

5.4. *La aptitud investigadora*

Son también de gran interés las observaciones de Combs sobre la forma de desarrollarse una teoría personal, que considera una «*actividad altamente creativa*», y que lleva su tiempo. En su opinión, para los profesores expertos es un proyecto que abarca la vida entera y que nunca llega a completarse: pero que, poco a poco, va consiguiendo un mayor refinamiento y adecuación conforme los profesores descubren sentidos cada vez más profundos, percepciones más precisas, y una mayor coherencia interna en los conceptos. Afirma también que las convicciones no se generan o se cambian «en directo», a modo de un acto de la voluntad que *decide* creer en esto o aquello, o tener tales o cuales convicciones; como tampoco se generan mediante un análisis o catalogación de las convicciones que uno tiene. Más bien, las convicciones nacen, cambian y se desarrollan como consecuencia de ir descubriendo significados, normalmente durante la tarea de solucionar problemas o con ocasión de verse implicado en alguna experiencia vital.

De acuerdo con su experiencia personal, Combs enumera una serie de medios que contribuyen a forjar la teoría personal:

1. *Leer, escribir y estudiar.* Leer, en el sentido de informarse a través de todas las fuentes posibles, y no sólo los libros. Esas informaciones no contribuirán directamente a la formación de la teoría personal en tanto que conocimiento, sino en cuanto ocasión para descubrir nuevos significados, nuevos sentidos, para lo cual es necesario estar abiertos a las ideas. Lo más importante no es adquirir información sino hallar personalmente su sentido. Y en su opinión, el escribir fuerza a explorar el propio pensamiento. Escribir ayuda poderosamente a formular las propias convicciones de una forma más congruente y más útil, en cuanto supone hallar la mejor forma de decir lo que uno piensa de modo que los demás lo entiendan con claridad y precisión. Es un reto creativo.

2. *Interacción con personas significativas.* Con personas que son importantes en nuestras vidas: marido, mujer, amigos, profesores o colegas en la profesión, compañeros de clase... Esas personas a las que queremos, admiramos y respetamos nos proporcionan estímulo y orientación en el desarrollo de nuestra teoría personal: no sólo, según Combs, por lo que puedan decir, sino por el ejemplo que se deriva de su conducta personal.

3. *Experiencia personal y profesional.* Afirma Combs que quizá sea la experiencia personal lo que más influencia ejerce en las propias convicciones. La experiencia directa, o la indirecta. Especialmente, la experiencia que se adquiere al tener que enfrentarse y resolver problemas prácticos, que obligan a revisar los supuestos de partida y a comprobar su adecuación en la acción.

4. *Conversación y diálogo.* El intercambio de ideas y experiencias con los demás es sumamente enriquecedor y útil para el desarrollo ordenado de la teoría personal, ya que ayuda a explorar el propio pensamiento. Su valor depende del nivel de la conversación y de los temas o puntos que se traten: la charlatanería o la murmuración crítica no aportan nada de valor. La mejor aportación es la de una conversación que conduzca a explorar actitudes, convicciones, sentimientos, valores acerca de uno mismo, de los demás y del mundo en general, en busca de sentido.

5. *Experimentación e innovación.* Llevar a cabo un experimento o una innovación confronta inevitablemente al experimentador con nuevos problemas, y la solución de esos problemas, a su vez, contribuye mucho al desarrollo y refinamiento de la teoría personal. «*El primer requisito de una experiencia creativa es el atreverse a probar, el atreverse a afrontar lo desconocido. El status quo es cómodo y seguro, pero ofrece poco como estímulo para el cambio y el desarrollo. Lamentablemente, muchos aspectos de la organización, de la administración y de la práctica educativas militan en contra de la experimentación y de la innovación.*»²².

6. *Confrontación.* Una importante fuente de estímulo para la elaboración de la teoría personal es la confrontación con toda suerte de problemas y personas. Nuestros aprendizajes más decisivos surgen como consecuencia de nuestros errores o de las situaciones en que nos encontramos cara a cara con crisis más o menos graves, que nos fuerzan dramáticamente a examinar nuestras convicciones fundamentales. Ante hechos de este tipo no podemos evadirnos, no podemos huir: exigen nuestra atención. A veces, resultan dolorosos; sin embargo, contribuyen a que revisemos nuestro modo de pensar, a que se nos abran nuevos caminos, a que comencemos el proceso de exploración y descubrimiento. La incoherencia de la teoría personal salta a la vista cuando nos enfrentamos con cuestiones límite: ésas que nos hacen confrontar nuestra teoría con situaciones concretas llevadas a su extremo, y nos llevan a determinar con qué

22. COMBS, A. W., op. cit., p. 13.

fuerza mantenemos nuestras convicciones. Combs propone algunas preguntas como ésta: ¿Hasta qué punto creo en la confidencialidad de mis relaciones con los alumnos? ¿Cómo actuaría si un colega, o el director del centro, o los padres del alumno me preguntan qué ha ocurrido en una determinada entrevista? ¿O si se me exige que divulgue información ante un juzgado? En las respuestas que un profesor encuentre a preguntas de ese tipo hallará la medida de la profundidad y la coherencia de diversos aspectos de su teoría personal.

7. *Orientación y psicoterapia.* Combs se hace eco de las situaciones de presión y de estrés, cuando no de crisis manifiesta, que sufren los profesores en el desempeño de su profesión: una situación que se ha hecho casi endémica en muchos países. Sostiene Combs que el acudir a un orientador experto o a un psicoterapeuta, no implica que el profesor tenga que estar loco o psíquicamente enfermo. Se trata de exponerse a una relación especial, durante algún tiempo, con alguien profesionalmente formado para proteger temporalmente de las presiones de la vida diaria a quien las sufre, o para ayudarle a explorar su intimidad y sus convicciones.

Detrás de todas estas reflexiones se encuentra la *aptitud investigadora* del educador: todo un conjunto de capacidades que son necesarias para llevar a cabo la función orientadora propia del profesor con miras al trabajo cooperativo con sus alumnos. Dejando aparte la aptitud técnica, metodológica, exigible por definición a todo profesor universitario, la aptitud investigadora, como generalizable a todo tipo de profesor con curiosidad e interés científico por la materia que cultiva o con interés por mejorar su actuación docente, lleva consigo esa imaginación creadora o creatividad que resultan indispensables a la hora de generar hipótesis fecundas y estrategias adecuadas de investigación, de búsqueda o indagación en un tema determinado que esté al alcance de los estudiantes, ya sea en el nivel básico o, muy especialmente, en el de enseñanza media y universitaria.

Capacidad creativa que exige, en primer lugar, capacidad de análisis riguroso previo, esforzado, hasta discernir con claridad los elementos clave, los que ordenan el tema de estudio en torno a su hilo conductor, tarea que desembocará después en una síntesis, en una visión integrada e integradora de muy diversos aspectos y cuestiones relacionadas con el área de estudio; lo que exige al mismo tiempo capacidad de estructuración, sistematización y orden lógico.

Son aptitudes como ésta las que debieran irse adquiriendo a lo largo del período de formación inicial del profesorado, si lo que pretendemos es contar con profesores no rutinarios, con curiosidad intelectual y estilo personal, capaces de fomentar en sus alumnos esa misma iniciativa, capacidad de asombro, capacidad creativa, que la sociedad actual –a la que llamamos la sociedad del conocimiento, de la capacidad de afrontar y resolver problemas, en definitiva– está demandando de un modo que no deja lugar a dudas.

En síntesis, llegar a descubrir y practicar un estilo personal en la docencia lleva consigo una cualidad que la experiencia, y también la investigación experimental, han destacado como decisiva a la hora de trabajar eficazmente, con motivación intrínseca, con gusto por tanto, *cooperativamente*, un profesor con sus estudiantes: esa cualidad que tanto apreciamos y que expresamos como *entusiasmo del profesor* por su asignatura y por su tarea docente. Nada contribuye tanto a la ilusión profesional y al genuino entusiasmo de un profesor –y de sus estudiantes en consecuencia–, como el estar verdaderamente convencido de la coherencia y solidez, científica y pedagógica, de sus planteamientos docentes. Puede parecer un dato objetivamente algo trivial, pero es un dato de importancia comprobada desde la perspectiva psíquica. Son muy destacables sus efectos positivos y directos en la motivación, y en la implicación voluntaria y afectiva de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Lo cual es condición imprescindible de toda *cooperación*.

CAPÍTULO IV

EL PRINCIPIO DE COOPERACIÓN

1. INTEREDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

1.1. *La comunicación, fundamento del Principio de Cooperación*

Así como el Principio de Crecimiento alude directamente a la auto-tarea de realizarse la persona como un todo (autoeducación) y el Principio de Intervención a la ayuda que presta el educador a esa tarea (heteroeducación), el *Principio de Cooperación* se refiere a la educación entendida como *intereducación*, como *tarea conjunta* de educador y educando. En esta tarea *cooperativa* juega un papel primordial –como fundamento del Principio– la *comunicación interpersonal* entre ambos. En efecto, no hay otro modo más adecuado de que se produzca la influencia formativa de las vidas de unos en las vidas de los otros que el *diálogo* verdadero entre quien se propone ayudar a un ser que es libre y ese ser libre concreto que es nuestro educando:

La educación no sólo es una forma de comunicación, cuya especificidad consiste en la intencionalidad educativa, sino que la comunicación es la esencia misma de la educación¹. Educar es un proceso que sólo se da cuando dos personas asumen la tarea de formar y de formarse y cooperan para ese fin, participando, por lo tanto, del mismo objetivo y de

1. Ver NAVAL, C. y ALTAREJOS, F., *Filosofía de la educación*, EUNSA, Pamplona, 2000, pp. 55-56.

los mismos medios: «*El fundamento de la educación lo constituye la comunidad educativa entre el educador y el alumno, con su voluntad de educación*»². De ahí que vengamos proponiendo el término «intereducación» como el más adecuado para significar la esencia de la actividad educativa como acción recíproca y tarea conjunta de sus dos protagonistas.

Al tratar del tema de la comunicación, algunos autores³ hablan casi indistintamente de *relación y comunicación*. Es difícil separar ambos conceptos, puesto que se implican mutuamente: la comunicación no se puede dar sin el cauce establecido por una relación determinada; y una relación que no dé lugar a la comunicación no es relación humana ni, por tanto, puede ser educativa; sin embargo, es mejor distinguir una de otra para evitar confusiones conceptuales.

Por *relación* debe entenderse el nexo que une a dos personas de algún modo. La comunicación, como donación o transmisión de algo, supone justamente la «puesta en contacto», la conexión previa entre el que da o comunica y el que recibe o participa, sin la cual la comunicación sería radicalmente imposible⁴. En cuanto al término «comunicación» procede de la palabra latina «communicatio». La traducción castellana del verbo correspondiente equivale a «comunicar», y también a «participar». Tanto el sustantivo –«communicatio»– como el verbo –«communico»– tienen origen a su vez en el término «communis», común. La idea de *comunidad* implica la de «posesión de algo en común», de donde se deduce que *no hay comunidad sin participación* y que la comunicación implica el tomar parte en algo que es común. Por consiguiente, la comunicación puede definirse como relación de participación: «*Relación real establecida entre dos seres, en virtud de la cual se ponen en contacto, y uno de ellos –o ambos– hace donación de algo al otro*», o bien «*relación real establecida entre dos –o más– seres, en virtud de la cual uno de ellos participa del otro o ambos participan entre sí*»⁵.

En otras palabras, la comunicación es una acción humana, una interacción entre dos seres humanos que consiste en poner algo en común por

2. NOHL, H., *Teoría de la educación*, Losada, Buenos Aires, 1968, p. 43.

3. Ver, por ejemplo, GORDILLO, M. V., *La orientación en el proceso educativo*, EUNSA, Pamplona, 1984, 4ª ed..

4. Cfr. REDONDO, E., *Educación y comunicación*, Ariel, Barcelona, 1999, p. 176. Es ésta una edición revisada, ampliada y actualizada de la obra del mismo título, CSIC, Madrid, 1959.

5. *Ibidem*, p. 178.

parte de ambos y en tomar parte en ese algo, es decir, *participar*. Lo que se pone en común puede ser muy variado: cosas, informaciones, valores, e incluso la misma persona de los que se comunican, comunicación propia de la relación de amor, ya sea paterno-filial, conyugal, de amistad, o relación educativa y orientadora. Y el grado de participación puede ser también muy diverso, según el contenido de la comunicación –el «algo» que se pone en común– y según el compromiso o implicación que se produzca. Esto a su vez depende de la naturaleza del nexo de unión entre las personas. Un orientador especialista, un profesor, un tutor, un padre de familia, suponen distintos tipos de relación y distintos roles o funciones. La relación y la comunicación se diferencian también según las variables de edad, sexo, carácter, personalidad, experiencia, etc., tanto en el educador como en el educando.

1.2. *La comunicación educativa, comunicación interpersonal*

Colocado en trance de comunicación, el hombre puede tratar al otro término de la misma como objeto o como sujeto. De esta doble posibilidad surgen dos formas fundamentales de comunicación que llamaremos comunicación objetiva y comunicación subjetiva o intersubjetiva⁶.

Laín utiliza unas imágenes muy gráficas en las que se aprecia claramente la diferencia entre la comunicación objetiva –u «objetivante» según sus palabras– y la subjetiva o personal:

- a) Podemos mirar al otro sin querer *pasar de su pupila*, es decir, superficialmente: sólo viéndole, observándole desde fuera como a un *él*.
- b) Podemos intentar penetrar en su interior con una *mirada al alma*, es decir, tratando de ver lo que en su alma hay: conocerle como es, como objeto de estudio, que entraña las acciones de contemplar o de poseer cognoscitivamente al otro, que sigue siendo un *él*. En estos

6. Señala Redondo que estas modalidades pueden denominarse de otros modos parecidos: comunicación impersonal y personal, comunicación cognoscitiva y afectiva, comunicación «desencarnada» y «encarnada» o «vital», o comunicación «objetiva» y «existencial» (esta última distinción según Marcel, filósofo existencialista). Todas estas parejas de términos subrayan el contraste entre el trato del otro como objeto, o trato «objetivo»; o como sujeto o persona: trato «subjetivo» o «personal».

dos casos, la conversación se centra en datos objetivos o en informaciones.

- c) Podemos, por último, encontrar el fondo personal del otro con una *mirada al fondo del alma*. Encontrarse supone ya una comunicación espiritual, de persona a persona. Penetrar el fondo implica comunicación profunda con el otro, a quien se considera persona y pasa a ser un *tú* semejante al *yo*; no se queda en un *él* exterior al que se estudia como a un objeto. Con un *tú* se dialoga; a un *él* se le ve, se le observa, o se le habla, pero no como a un igual, o a un amigo⁷.

La comunicación educativa tiene que ser, de un lado, personal, en cuanto verdadera comunicación; y, de otro, dirigida a la mejora, en cuanto educativa. Esta simple constatación nos da la pista para comprender qué características debe reunir esa comunicación. En primer lugar, ha de ser sincera; si el profesor, tutor u orientador, no está interesado de verdad en el alumno, éste lo descubrirá más pronto que tarde. Ha de ser auténtica, sin afectación, sin esa apariencia de afecto que no engaña a nadie y que es más bien un obstáculo.

Por otra parte, en cuanto dirigida a la mejora del educando, tiene que tener unos objetivos claros, en relación con la situación real del alumno y en relación con los objetivos del centro. No se trata de pasar el rato entre amigos, ni siquiera de estar a gusto mientras crece el conocimiento mutuo entre los interlocutores. Ciertamente, la comunicación con los alumnos debe ser *vivencial*, porque debe versar sobre la realidad vital del alumno; pero al mismo tiempo tiene que ser sistemática, con unos objetivos programados y, por tanto, con un contenido previamente establecido y común para todos los tutores, por etapas, ciclos y cursos. Este carácter sistemático de la comunicación –más patente en las situaciones de acción tutorial con el grupo de clase (tutoría grupal)– no sólo no la entorpece, sino que la hace más eficaz.

La orientación a la mejora del alumno de la comunicación educativa nos habla asimismo de que no se trata de una relación entre iguales; el profesor debe, por consiguiente, medir las distancias, dejarse ver con naturalidad, en la medida que ello pueda ayudar al alumno, pero evitando el exhibicionismo de intimidades. Evidentemente, tampoco se debe curiosear en la intimidad del alumno, sino mostrar una actitud abierta que ins-

7. Cfr. LAÍN ENTRALGO, P., *Teoría y realidad del otro*, Revista de Occidente, Madrid, 1961.

pire confianza para que el alumno se muestre también con naturalidad y hasta donde le parezca oportuno. El alumno nunca debe tener la impresión de que se le intenta sonsacar, sino de que se le ofrece un ámbito de acogida donde puede encontrar la ayuda que precise en cada momento.

Siempre es útil, cuando se trata del diálogo en la educación, repasar la categorización que hizo Gibb⁸ de las condiciones del diálogo desde el punto de vista de la reacción del alumno, bien sea de defensa o de participación. El alumno se pone a la defensiva:

- a) cuando el profesor adopta la posición de juez ante él;
- b) cuando parece querer buscar información para aumentar su control;
- c) cuando sus motivaciones son confusas;
- d) cuando falta cordialidad;
- e) cuando se manifiesta distante y con aires de superioridad, y
- f) cuando quiere hacer creer que no se equivoca nunca.

Por el contrario, la disposición del alumno a abrirse al diálogo es reforzada cuando percibe en el educador:

- a) una actitud de aceptación,
- b) la disposición para ayudar a definir un problema y buscarle soluciones;
- c) espontaneidad en la expresión y autenticidad en el comportamiento,
- d) que intenta ponerse en su lugar para comprenderle mejor,
- e) que, por lo tanto, cuenta con él, con su perspectiva y sus opiniones, y
- f) que no se manifiesta como poseedor de remedios mágicos e infalibles.

1.3. *El diálogo*

Todo lo dicho hasta ahora encuentra su plasmación más significativa en la entrevista entre el profesor-tutor y el alumno, donde se tiene que producir el encuentro personal entre ambos. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que las actitudes y las actuaciones del educador en el aula

8. Cfr. GIBB, J. R., Defensive communication, en *The Journal of Communication*, XI, nº 3 (sept. 1961), pp. 141-148.

condicionan las actitudes con que el alumno acude después a la entrevista. La relación personalizada que se da –o que se debe dar– en la entrevista está mediatizada por la relación que se da antes entre el profesor y el grupo de alumnos. El profesor tiene que ser congruente en ambos ámbitos para despertar la confianza del alumno. El talante comunicativo del profesor, si es auténtico, tiene que manifestarse en el aula tanto como en el despacho, con todas las salvedades que se quiera.

La entrevista tiene dos objetivos fundamentales, íntimamente vinculados. En primer lugar, conocer al alumno, lo que incluye saber qué piensa él de sí mismo y de su situación, para así poder ofrecer la ayuda que él mismo considere que necesita. En segundo lugar, ayudarle a conocerse y a responsabilizarse en las decisiones que haya que tomar en relación con su situación, escolar o personal⁹. Estos dos objetivos señalan claramente la forma que debe revestir la entrevista; se trata primaria y esencialmente de escuchar y, por tanto, de dejar hablar, sin convertir la entrevista en un interrogatorio, como si el fin fuera rellenar un formulario de preguntas. El protagonismo corresponde al alumno, de modo que las intervenciones del educador han de pretender la clarificación de lo que aquel piensa o siente, manifestando así el interés, la disponibilidad y el deseo de comprender del educador, actitudes que se manifestarán también, de forma no verbal, en sus gestos y actitudes.

Esto no quita que las entrevistas tengan, al mismo tiempo, unos objetivos definidos por parte del educador. Es conveniente e incluso necesario que en las entrevistas se hable, de modo sistemático, de determinados objetivos educativos establecidos para todo el centro –por etapas, por ciclos...–; pero no podemos convertirla en una forma de transmisión individualizada de consignas generales. El modo de proceder en la orientación no es *individualizar*, sino *personalizar*. Lo primero hace referencia a lo numérico; si pongo en clase un problema de física y luego lo corrijo en el cuaderno de cada alumno, en vez de hacerlo en la pizarra para todo el grupo, estoy individualizando la enseñanza, desde luego; pero no necesariamente haciéndola personalizada. La personalización es más, porque se trata de considerar al alumno como persona, como ser único, con unas circunstancias particulares, un modo de ser propio, unas cualidades determinadas, unos intereses, unos problemas, cierto grado de desarrollo psicológico, etc. En este sentido, quitarle importancia a lo que le pasa a

9. Cfr. *Ibidem*.

un alumno porque lo mismo les pasa a otros, es peligroso. Ciertamente, puede ayudarle a no sentirse raro, pero en modo alguno le resuelve el problema y, si lo interpreta como una manera de reducirle a un caso estadístico –mero individuo–, puede convertirse en un obstáculo para la comunicación.

Suele afirmarse que la comunicación objetiva es previa a la subjetiva: sin un previo conocimiento externo del sujeto no puede entablarse con él una comunicación más profunda y personal. Una persona es primero un conocido; después un amigo. Parece un fenómeno lógico y que obedece a la experiencia vivida a diario. Por ello, suele también afirmarse que lo mismo ocurre en la relación formativa de orientación: después de una etapa más objetiva e impersonal, se pasa a otra –si se puede y se desea– de comunicación existencial, personal, intersubjetiva.

No obstante, en la relación que se establece entre un educador y un educando, y especialmente en la relación de orientación educativa, hay que matizar tales afirmaciones. No es cuestión de establecer prioridades entre una y otra forma de comunicación, sino de actuar, con tacto y sensibilidad, del modo más adecuado a cada caso y actuar con flexibilidad y sentido común según la personalidad de educador y educando, el tipo de problema y las demás circunstancias de cada caso. En primer lugar, toda relación educativa, perfectiva, exige comunicación personal y debe lograrse cuanto antes. Y en orientación educativa, que es una tarea eminentemente personal, se hace absolutamente imprescindible.

Y en segundo lugar, la experiencia confirma que, aunque es verdad que el orientador debe partir de un conocimiento lo más objetivo posible de ciertos datos del orientando, estos datos y, más importante, *lo que significan* para el orientando (sus circunstancias familiares y sociales, su biografía escolar, su carácter o temperamento, sus capacidades intelectuales, intereses, etc.), se obtienen con más facilidad, y de una forma más rica y completa, en un clima distendido y de acogida humana, en un diálogo que sea personal, es decir, atento, deferente, amable desde el comienzo, sin hacer de la primera entrevista una situación incómoda, fría, distante, basada en un interrogatorio, simplemente porque en teoría la comunicación objetiva se dice que ha de preceder a la intersubjetiva y personal. Toda entrevista, todo diálogo orientador, formativo, y en especial la primera vez que se mantiene con el educando, en la medida de lo posible debe ser un verdadero encuentro entre dos personas –un yo y un tú– desde el mismo inicio de la relación.

De todo lo hablado sobre comunicación puede llegarse a la conclusión, un tanto pesimista, de que lograr esa comunicación interpersonal y hacer realidad un diálogo de las características expuestas no está al alcance de todos, por mucha formación pedagógica, teórica y práctica, que se haya tenido. Es cierto que la relación educativa, para que se dé en ella la verdadera comunicación profunda entre dos seres humanos, y manteniendo cada uno su posición o *status* propio, exige una gran sensibilidad y una verdadera capacidad comunicativa; pero también es cierto que, como toda capacidad humana, es susceptible de desarrollo y mejora mediante la práctica, si se tienen las disposiciones personales adecuadas.

2. LA RELACIÓN EDUCATIVA

2.1. *Como benevolencia*

El diálogo auténtico requiere dos condiciones esenciales: la fidelidad a la verdad y la amistad con el interlocutor. De hecho, suele ponerse como ideal al profesor que es amigo de sus alumnos o al padre que es amigo de sus hijos. Pero, *¿cabe la amistad entre educador y educando?* ¿Es posible? ¿Es recomendable? ¿No puede conducir a posibles desviaciones, o a situaciones de dependencia afectiva, o de favoritismo y discriminación, por no citar otros tipos de injusticia o de trato indebido entre educador y educandos? ¿Cuáles son los rasgos distintivos del amor de amistad? ¿Cuáles de ellos son concordantes con la actuación del educador? ¿Cuáles de ellos no concuerdan plenamente? ¿De qué modo o con qué condiciones puede darse la amistad entre educador y educandos? Son interrogantes a los que debemos responder con la mayor claridad posible, si queremos eliminar de la relación educador-educando todo lo que pueda perjudicarla en su dimensión eminentemente formativa.

Los rasgos más esenciales de la amistad coinciden con las características que debe reunir la relación educador y educando —profesor-alumno, padre-hijo—; pero alguna de las notas que distinguen específicamente la amistad, como forma peculiar del amor, no parece que puedan aplicarse a la relación educativa sin más, ya que no se ajustan a ella tan perfectamente como otras.

En primer lugar, *la amistad es una forma de amor*. La palabra amor se presta a sentidos muy diferentes. Desde la antigüedad clásica se ha estudiado este aspecto tan decisivo de la vida y se ha distinguido una amplia gama de versiones del amor. Lo que el amor supone esencialmente es la inclinación y adhesión a un bien en sí mismo, o a lo que se considera un bien. En esa búsqueda del bien es donde se produce la diferencia entre unas y otras formas de amor. Se puede buscar el bien sensible, el que proporciona placer a quien lo encuentra: placer espiritual o físico de la posesión de ese bien. La palabra «concupiscencia» tiene la nota peyorativa de búsqueda del placer sensual en exclusiva. Filosóficamente, el apetito concupiscible no se limita al bien sensual: se entiende por amor *concupiscible* la tendencia al bien en beneficio propio, como amor de posesión, al que los griegos llamaban *eros*. De ese término se deriva el de «erótico» y el de «erotismo» que, hoy día, tiene la significación general de amor sensual. A este respecto, es importante destacar que la amistad siempre se ha concebido como amor esencialmente distinto del *eros*, ya que supone donación y no posesión.

Otra palabra que está en conexión con la de amistad es la de *filia*, derivada del griego *filos*, amigo. Con la palabra *filia* se designa el sentimiento de simpatía espontánea que surge entre dos personas por diversas razones: su imagen o apariencia física, su personalidad o modo de ser, de sentir, de hablar, etc. Al ser una atracción de naturaleza espontánea, no es reflexiva, no implica una elección, que es una de las características típicas de la amistad, como veremos luego. Es el simple hecho de que a uno le «cae bien» esa persona. Lo cual es casi inevitable por implicar la espontaneidad del sentimiento. Pero, en un educador, este tipo de simpatía debe ponerle en guardia: un educador debe estar siempre por encima de la simpatía o de la antipatía espontáneas en su relación con los educandos. La *filia*, por otro lado, no es la amistad, aunque puede tener cabida en ella.

El amor de amistad es desinteresado, en el sentido de que el amigo no se busca fundamentalmente a sí mismo en la relación de amistad, sino que se interesa por el otro, para el que quiere el bien, toda clase de bienes rectos. Querer el bien del otro y para el otro –en latín, *bene*, bien, *volere*, querer– es lo propio del amor de *benevolencia*, que se opone al concupiscible porque no busca el bien para sí mismo sino para el otro. Es el amor que caracteriza a la amistad. El verdadero amor de amistad participa en alguna medida de la forma superior y más sublime del amor, que

es la que se ha designado con el término griego de *agapé*, equivalente al latino *caritas*. La *agapé* es el amor desinteresado –desinteresado por uno mismo y sumamente interesado por el otro– e incluso sacrificado.

En definitiva, el amor de amistad es un amor espiritual entre dos personas, lo que quiere decir que implica a la inteligencia y a la voluntad además de a la pura afectividad. Es éste un hecho reconocido por los clásicos que han tratado el tema de la amistad: un Aristóteles en su *Ética a Nicómaco*, un Platón en su diálogo *Lysis* o un Cicerón en su tratado *De amicitia*. Aristóteles considera que lo específico de la amistad es el afecto desinteresado, benevolente, y es más: quiere para el otro no cualquier clase de bien, sino el bien que se desprende de la virtud. Para Aristóteles, la auténtica amistad se da entre dos personas que son virtuosas, no entre los que persiguen el vicio o buscan en ella la simple satisfacción utilitaria de sus necesidades.

Podemos concluir, por tanto, que este tipo de amor no encierra contradicción alguna con el que un educador puede albergar respecto de sus educandos en lo que tiene de interés por el otro, de afecto espiritual y benevolente, de desear el bien al otro; en lo que tiene de disponibilidad que lleva a sacrificar tiempo y energías en beneficio de sus educandos, aunque lo haga gustosamente.

Por otro lado, hemos visto hasta qué punto está la amistad lejana de todo egoísmo, de toda forma de amor concupiscible, de posesión, de búsqueda del propio bien. Todo ello está perfectamente de acuerdo con la actitud de acogida, de aceptación del otro, que caracteriza a la relación de ayuda. Toda relación de ayuda implica, por su misma naturaleza, la apertura generosa al otro, a quien damos entrada en nuestra vida, en nuestra actividad, porque le aceptamos, le apreciamos. Hasta aquí, entonces, parece que la amistad no sólo es posible entre educador y educandos, sino altamente recomendable, ya que facilita enormemente la cooperación entre ambos.

2.2. Como unión

La amistad implica unión, comunión, comunicación entre los amigos. Es éste otro de los rasgos de la amistad que fueron destacados por los clásicos. Para Aristóteles, por ejemplo, los amigos se unen entre sí de tal modo que, en sus propias palabras, «entre amigos todo es común»:

pensamientos, sentimientos, intenciones. Por eso pudo afirmar Cicerón: «*Alter ego amicus*»: el amigo es otro yo. Viene a ser la amistad, desde este ángulo y como alguien ha dicho, una fusión de almas, una sola alma en dos cuerpos.

Este rasgo unitivo de la amistad presupone otro de sus rasgos esenciales: el de la reciprocidad. *La amistad es un amor recíproco*. Esta nota de reciprocidad lo distingue del amor en general. Se puede amar sin ser amado: en este caso existe amor pero no amistad, porque la amistad es amor mutuo. Platón lo dijo de manera terminante: «*donde no hay reciprocidad no hay amistad*». Gracias a la amistad, la persona se trasciende a sí misma, sale del círculo de sí misma, enriqueciéndose en su relación con el otro, a quien considera como un *tú* personal, no como a un *él* impersonal: nada más opuesto a la amistad que la despersonalización.

Aquí es donde radica otro de los valores formativos de la amistad. Esa reciprocidad abarca el intercambio de bienes, no materiales precisamente —aunque la amistad lleve a veces a la ayuda también material—, sino especialmente espirituales: ideas, conocimientos, experiencias, sentimientos, e incluso la propia persona con toda su riqueza interior, abierta al otro en acogida, en comunicación. La reciprocidad exige la comunicación interpersonal entre quienes son y se sienten amigos. Se llega a afirmar que el núcleo de la amistad reside en la comunicación. No puede haber unión, fusión de almas, sin que éstas se comuniquen entre sí, lo que supone que confíen la una en la otra.

Esa mutua confianza es la que suscita la confidencia: la comunicación al otro de la intimidad personal en sus diversas manifestaciones. La amistad es una relación confidencial y dialogante por naturaleza: diálogo, conversación entre dos, como indica su misma etimología: el prefijo griego *dia*, en una de sus acepciones, significa «entre»: el *dialogos* es la palabra que intercambian dos personas entre sí. El diálogo es, como sabemos, enriquecedor y perfectivo, como es enriquecedora y perfectiva la auténtica amistad. Al ser benevolente, al desear el mayor bien para el otro, no puede desearle sino la virtud, la perfección moral, que se concreta en practicar toda una serie de hábitos buenos o virtudes naturales y humanas que caracterizan a los buenos amigos: la fidelidad, que exige no ocultarle la verdad y corregirle, con lealtad, cuando sea preciso, cuando se aparte de la virtud; la sinceridad y autenticidad, y la gratitud al amigo por comportarse así.

Desde tal perspectiva, parece también indudable que la amistad tiene cabida en la relación educativa. Porque lo más característico de una buena relación educativa de ayuda es el diálogo que surge en el encuentro personal del educador con el educando, que supone acercamiento, aceptación, proximidad espiritual, todos ellos rasgos propios de la relación de amistad. Es en ese encuentro dialogante donde el educando se da a conocer tal como es y donde el educador le ayuda a conocerse mejor, sobre la base de la comunicación confidencial y confiada entre dos personas que se fían la una de la otra. No en vano es el diálogo una forma inigualable de cooperación perfecta.

Sin embargo, esa unión o fusión entre los amigos, que lleva a Cicerón a considerar al amigo como *otro yo*, supone una igualdad, una identificación que no parece aplicable a la relación educativa. Y esa misma unión, afectiva y racional al mismo tiempo, es lo que hace que la amistad perdure, que permanezca en el tiempo, a pesar de la distancia física o temporal, lo cual tampoco parece darse naturalmente en la relación educativa.

Por un lado, la relación educativa *une*, puesto que debe ser profunda, basada en la mutua confianza, y por tanto unitiva; pero, por otro lado, *separa*, porque el educador no puede, aunque quiera, ni debe, aunque le guste, ser en todo igual al educando. No puede, por razón de su edad, de su saber –que debe estar muy por encima del que posee el educando–, y de su experiencia de la vida, entre otras cosas. Y no debe, porque es necesario un cierto distanciamiento del educador para no caer en extremos viciosos, entre los que se encuentra esa falsa camaradería y esa culpable complicidad entre algunos educadores y sus educandos, que no conducen más que a la pérdida de autoridad por parte del educador. Se produce así una *desemejanza* que es buena, que es necesaria.

La nota de igualdad que lleva consigo el ser otro yo, que es tan propia de la amistad, es igualdad de intenciones, de propósitos, de intereses personales y académicos; igualdad desde la consideración del otro como persona, con idénticos derechos y dignidad humana; igualdad en el respeto que se tienen entre sí, y en la actitud de colaboración. Y por otro lado, pero en este mismo sentido, la igualdad debe ser una meta de la educación bien entendida: el educador debe ayudar al crecimiento del educando hasta el punto, no sólo de que la diferencia entre uno y otro vaya desapareciendo al ritmo en que el educando va creciendo en saber y madurez, sino de desear y poner todos los medios para que el educando

llegue a superar la valía del educador en muchas o en todas sus dimensiones. El educador ideal es el que más pronto se hace innecesario al educando; ésa es la medida más exacta de hasta dónde hemos ayudado al educando a ser autónomo, a valerse por sí mismo, a saber gobernar su propia vida, ayudándose a sí mismo, sabiendo también pedir consejo, pero sin tener que depender, por incapacidad y de por vida, de ese mal educador que se hace imprescindible porque en el fondo busca prolongar la dependencia del educando por motivos nada formativos.

2.3. *Como acogida*

Hay, por último, otro rasgo de la amistad que parece difícilmente aplicable a la relación educativa. Nos referimos al hecho de que la amistad se entiende como una forma selectiva o electiva del amor. Aunque tantas veces surja inopinadamente, como consecuencia de un encuentro imprevisto, al amigo se le elige, se le acepta a él en concreto y no a otro. Y el amigo elegido, a su vez, debe responder a esa elección con su personal aceptación de quien le ofrece su amistad. Por lo tanto, no se es amigo de todo el mundo, aunque se pueda o se deba amar a todo el mundo y querer el bien para todos.

Si es ésa una condición esencial de la amistad, no parece que un educador deba proponerse vivirla respecto de sus educandos. Supondría que elige o selecciona a alguno o a algunos de ellos como amigos y no al resto, con lo cual se produciría el fenómeno altamente injusto y deformativo del amiguismo o del favoritismo: el de la discriminación entre los alumnos –o los hijos– que son sus amigos y los que no lo son. Es lo que se denomina *efecto de halo*, es decir, el efecto que produce en los juicios de un educador, interfiriendo su objetividad, el *halo* que rodea a su alumno, la percepción subjetiva o imagen que el educador tiene de ese educando, positiva o negativa, y derivada de múltiples variables, entre las que evidentemente figura el grado y tipo de relación, de amistad o enemistad, que con él mantiene. Hecho tanto más peligroso en cuanto se produce, la mayoría de las veces, de un modo espontáneo, en el que el educador no es plenamente consciente de la interferencia.

De lo expuesto hasta aquí respecto a la relación pedagógica o educativa podemos concluir lo siguiente:

- a) El educador debe estar dispuesto a la acogida abierta de cualquiera de sus educandos, lo que supone en él una disposición interior de *agapé*, de interés generalizado por todos, con esa ilusión por sus personas que Julián Marías pone como condición de una auténtica función educadora, y hasta el punto de considerar su ausencia como «degeneración de una vocación». Esta disposición ilusionada, afectuosa y deferente, no es propiamente amistad, ya que no lleva consigo, ni espera, la reciprocidad, la respuesta aceptante de la otra parte, por lo que esa relación tiene más parecido con la que se da entre padres e hijos que con la que se da entre los *amigos*¹⁰.
- b) El educador no debe buscar o proponerse explícitamente conseguir a toda costa, y mucho menos mendigar, la amistad de sus educandos. Debe, sí, estar abierto a la posibilidad de que surja ese tipo de relación. Y puede o, mejor, debe ofrecer a todos la relación de orientación personalizada que implica toda intervención educativa de calidad, de la que en la mayoría de los casos surgirá una relación de amistad auténtica, pero no buscada, sino eminentemente natural en su origen y en su realización. Ofrecerse así, a todos y no sólo a algunos, con esa disposición personal y profesional, es algo muy distinto de buscar por cualquier medio una relación de amistad que debe surgir como resultado de una mutua elección.
- c) En todo caso, el educador nunca debe perder de vista que su relación con el educando no puede degenerar en la creación de una dependencia, ni afectiva ni profesional o técnica, en el educando. Por personal y afectuosa que sea esa relación, por necesaria que sea técnicamente, la acogida abierta, tan propicia a la verdadera amistad, debe abrir y no cerrar posibilidades; debe exigir al educando lo que realmente puede y debe dar, lo que puede y debe hacer por cuenta propia, utilizando esos recursos que unas veces habrá que enseñarle y otras muchas ayudarle a descubrir en sí mismo, mediante la comunicación dialogante y la competencia del educador.

Hablando objetivamente, sabemos el valor que encierra la relación y el encuentro personal entre profesor y estudiante en torno al trabajo conjunto que les une, que debería unirles; pero, desde el ángulo de la subjetividad, no podemos negar que pueden surgir grandes dificultades para

10. Cfr. GIL RODRÍGUEZ, M. L., *La relación maestro-alumno: hacia una educación renovadora*, BAC, Madrid, 1977.

que se produzca, no ya un trato más o menos académico, frío, exclusivamente profesional, sino el que es propio de la amistad entre profesores y alumnos, entre padres e hijos.

En principio, un estudiante no acude a la universidad, o al instituto o al colegio, para hacerse amigo de sus profesores. Lo prioritario para él es acudir al centro docente de que se trate para aprender, para que se le enseñe, para que se le informe sobre las oportunidades de trabajo una vez terminados los estudios, o, lamentablemente en otros muchos casos, simplemente para obtener un título académico. No aspiran, en principio, a otra relación que a la puramente académica, técnica y profesional.

En gran parte, el modo de trabajar que tenga el profesor con sus alumnos condiciona decisivamente el que haya o no haya ninguna necesidad de acudir a él para pedir su asesoramiento; el que se propicie o se dificulte la cooperación, la tarea conjunta. Si la relación docente se reduce al limitado proceso de *explicaciones-exámenes-calificaciones*, las reglas del juego están tan claras que ningún estudiante ve necesario pedir más orientación al profesor. Por el contrario, ocurre algo muy distinto cuando el profesor adopta el rol de guía u orientador del trabajo personal de sus estudiantes, dándoles un gran margen de autonomía en su realización: por ejemplo, proponiéndoles que hagan un breve ensayo en el que expongan su opinión razonada sobre algún aspecto de la materia de estudio que esté en conexión con problemas actuales. Este modo de plantear la enseñanza hace surgir una gran cantidad de situaciones en las que los estudiantes suelen pedir consejo y orientación a su profesor con toda naturalidad, creándose un clima de trabajo cooperativo, una relación comunicativa que deja huella en ambas partes: porque son situaciones que forman, que ayudan a crecer, que enriquecen a las dos personalidades.

3. CUALIDADES COOPERATIVAS DEL EDUCADOR

3.1. *Actitudes y aptitudes cooperativas*

Al hablar de intereducación equiparamos este término con el de cooperación. El compromiso libre que entraña toda cooperación implica de por sí el que las dos partes que operan en colaboración se decidan a eje-

cutar cada cual lo que a cada cual corresponde: fundamentalmente, adoptar unas actitudes adecuadas ante la tarea de ayudar –el educador– y de aceptar esa ayuda –el educando–; y servirse en su acción de unas aptitudes o capacidades operativas, coherentes con la finalidad formativa y, por tanto, eficaces.

La diferencia entre *actitud* o disposición personal de fondo y *aptitud* o capacidad, en cuanto cualidades personales, es importante. Se puede tener la capacidad pero no ejercerla en la práctica por falta de la disposición mental y afectiva correspondiente, que –no lo olvidemos– surge a su vez de nuestras *convicciones* o creencias respecto de la persona y su educación. Por otro lado, sin las actitudes adecuadas, los procedimientos técnicos que utilice el educador en su tarea no surtirán los efectos esperados de ellos como por arte de magia. El método más acreditado, la técnica más puntera y avanzada, la experiencia de mayor eficacia demostrada, se quedarán siempre cortas en sus efectos si el que las utiliza se sirve de ellas como de meros instrumentos o herramientas impersonales, de uso general, mostrenco.

En primer lugar, veamos lo referente a las cualidades –actitudes y aptitudes– del educador. Se trata, antes que nada, de que el educador se disponga a llevar a cabo la tarea conjunta con sus educandos de un modo adecuado que conduzca a la eficacia de su esfuerzo y del de los que están bajo su responsabilidad. Para ello, resulta imprescindible que logre generar en sí mismo, y después en sus educandos, las actitudes que posibilitan una actuación adecuada y que, si están ausentes en él o en sus educandos, dificultan o impiden que se produzca la simbiosis entre la autoridad potenciadora del educador y la libre adhesión de los educandos a las propuestas del educador; lo que, a su vez, hace totalmente utópica o destruye la cooperación entre ambas partes.

3.2. *Coherencia personal y profesional*

Respecto de la cooperación del educador con sus educandos, la congruencia en el ser y en el actuar es una condición imprescindible. Es ésta una actitud básica que está en la raíz de todas las demás cualidades cooperativas del educador y de su entera actuación. Ser coherente y actuar coherentemente quiere decir lo mismo que dotar a nuestra vida y a nuestra conducta de la unidad y la cohesión, de la solidez, que brotan de tener

muy clara la finalidad de nuestra vida y la de la educación; quiere decir que todo nuestro ser y nuestro hacer responderán coherentemente a esa finalidad que nos dirige en nuestro caminar y que da sentido a todo lo que hacemos. La actitud de coherencia es la que nos permite actuar con sensatez y sentido común, con orden y autodisciplina, con constancia perseverante por encima de nuestros estados de ánimo o de la influencia o la presión de la última moda.

Por coherencia se entiende la tendencia a permanecer unido; la idea de coherencia hace una referencia directa a la de *unidad*. Supone conexión, relación y unión de unas cosas con otras. Es, por otro lado, un concepto muy cercano al de *cohesión*: se dice que hay cohesión cuando hay unidad interna, cuando una cosa o una persona está consistentemente constituida, cuando hay unión y trabazón entre sus diversas partes o facetas, de modo que cada elemento o parte del conjunto está perfectamente engranado con los demás, formando una unidad integrada o un sistema organizado.

Si no hay cohesión, no hay tampoco coherencia en la función que desempeña esa cosa o esa persona. Para una tarea conjunta como es la educación, debe haber coherencia, cohesión interna en los agentes de la educación, en la persona de educador y educandos. Y debe haber coherencia en su acción personal. Pero es que, además, debe haber coherencia y cohesión en el conjunto del proceso educativo, entre todos los elementos que lo componen, de modo que se genere un auténtico *sistema* educativo, es decir, un modo de llevar a cabo la educación en el que unos elementos no se interfieran con los otros, sino que funcionen coordinadamente, engranadamente, y, como consecuencia, eficazmente.

La coherencia es, en efecto, una condición de eficacia, ya que es eficaz quien consigue el fin que se propone; y no hay mejor modo de conseguir un fin que llevando a cabo una acción coordinada, que unir las acciones de los diversos componentes y agentes entre sí y respecto de la finalidad perseguida. El buen funcionamiento de una institución educativa es, entre otros factores, uno de los que más influye en el ambiente o clima cooperativo, de colaboración, entre todos los agentes implicados: educadores de distintos roles, directivos, padres y madres de familia, personal administrativo, etc., ya que contribuye al prestigio institucional y a hacer conscientes a todos de que ese prestigio se debe muy principalmente a la unidad de personas y de esfuerzos en una misma dirección, lejos de toda fricción o interferencia que aboca, indefectiblemente, en

ineficacia y desprestigio. Es lo que distingue a toda empresa humana eficaz de la que no lo es.

Esta última consideración nos sitúa ante lo que es condición de toda coherencia: *el fin*. Es la unión de intenciones de todos los agentes del sistema lo que hace que sus acciones, así unidas y cohesionadas, lleven a la consecución de las metas que se persiguen. Y este hecho se da en todos los ámbitos: desde el de la institución globalmente considerada hasta el de un aula en la que trabajan conjuntamente un profesor y un grupo de alumnos. Las finalidades claras, aceptadas y asumidas, son garantía de acciones congruentes, que son las que suscitan con facilidad la libre adhesión de los educandos y su consecuencia: la *cooperación*.

En el contexto de una enseñanza de calidad, es incoherente, por ejemplo, un profesor que se limite a transmitir un cúmulo de conocimientos a sus alumnos sin tratar de que encuentren el significado o el sentido que esos contenidos científicos tienen, no sólo para la ciencia, sino para la sociedad de los humanos y para los propios alumnos. Si el aprendizaje que proporciona ese profesor es tan sólo memorístico y no significativo, su actuación resulta incongruente respecto de una educación de calidad.

Cuando no se explica con claridad el por qué ni el para qué de las actividades que un profesor propone, los alumnos no saben por qué o para qué hacen lo que se les pide que hagan, no captan el sentido que tienen esas actividades y se quedan sin motivos que les muevan a la acción, a la cooperación, excepto el de que luego tendrán que examinarse de todo aquello. Vienen a cuento aquí aquellas conocidas palabras del sabio Montaigne (1533-1592) en sus *Ensayos pedagógicos*: «*Los que nos enseñan no cesan de sermonearnos al oído, como quien vierte líquido en un embudo; y nuestra obligación no es otra que repetir lo que nos han dicho*». «*Saber de memoria no es saber: es conservar lo que en la memoria se ha depositado*». De ahí su famoso dicho de que deberían lograrse, con la enseñanza, «*cabezas bien formadas y no bien amuebladas*».

Lo coherente respecto de una educación de calidad, que exige que educadores y educandos estén compenetrados en su trabajo conjunto, es fomentar la adquisición de hábitos intelectuales y morales, lo que únicamente se consigue mediante el ejercicio constante de la inteligencia y de la voluntad aplicado a actividades concretas que las exijan. A esta finalidad deben responder las diferentes actuaciones del profesor, si tiene una actitud profesional coherente.

Y si la tiene, entonces deberá ser también coherente a la hora de evaluar los resultados conseguidos, no sólo por los alumnos –he aquí otra incoherencia paradójica–, sino por él mismo como responsable de la enseñanza, como profesor. Toda evaluación de los alumnos es una evaluación del propio profesor: debe serlo, si es verdad que el profesor interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y si lo hace, debe evaluar hasta qué punto su intervención ha sido adecuada y hasta qué punto puede haber influido positiva o negativamente en los resultados alcanzados por sus alumnos.

¿Tiene el profesor muy claras cuáles son las metas, las finalidades que persigue con la enseñanza de su materia? Sólo si cumple esta condición previa podrá saber cuáles son sus criterios de evaluación, coherentes con el nivel de referencia, de exigencia, que debe orientar la actuación de los estudiantes en todo momento del proceso de aprendizaje, ayudándoles a autorregular su actuación, a autoevaluar sus progresos y sus dificultades, y a solicitar el asesoramiento necesario si no saben cómo superarlas. El profesor debe tener claros sus criterios y su nivel de referencia, al menos en su mente, si es que no los ha puesto por escrito, que es la mejor demostración de que sabe a ciencia cierta qué es lo que persigue con su enseñanza y lo que exige a sus alumnos. Y debe darlos a conocer, explicándolos pormenorizadamente a sus alumnos, no sólo en los primeros momentos del año académico, sino a lo largo de él, como parte de la función orientadora que está en la entraña de toda enseñanza de calidad –y de la actuación de todo buen profesor–, ya sea una orientación individual mediante el asesoramiento académico, o una orientación al grupo si el número de alumnos rebasa la posibilidad del diálogo cara a cara entre profesor y estudiante¹¹.

Si la meta es una enseñanza que rebase el nivel de mera transmisión de conocimientos y apunte al que se propone fomentar la maduración intelectual de los alumnos mediante la adquisición de hábitos intelectuales, eso implica toda una serie de matices en su rendimiento que deben concretarse y comunicarse a los estudiantes en cuanto constituyen los criterios por los que deben regir su trabajo y por los que se va a evaluar su

11. Cfr. GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L., *Un modelo teórico de acción tutorial en la Universidad*, EUNSA, Pamplona, 1973 y La dimensión orientadora del profesor, en *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, Sociedad Española de Pedagogía, 1980, pp. 453-474. El autor fundamenta sólidamente el carácter intrínseco e imprescindible de esta función asesora en la *docencia formativa* de todo nivel, y no el de simple añadido complementario.

trabajo. Eso es concretar la dimensión orientadora de un profesor. Eso es poner las bases de una cooperación real y eficaz.

Y si la meta es ésa, no sólo deben estar claros los criterios de referencia, sino también los procedimientos o técnicas de evaluación que el profesor utiliza, otro aspecto que, si queremos ser coherentes, hemos de explicar a nuestros alumnos. No es lo mismo un examen diagnóstico, que un examen del que se siguen unas calificaciones determinantes. No es lo mismo trabajar en una línea de evaluación *formativa* que no dar cabida en la enseñanza más que a una evaluación *sumativa* o final, en la que se proporciona información sobre el nivel obtenido al final del proceso. Los alumnos tienen que saber a qué atenerse y conocer las consecuencias de unos u otros procedimientos. Confundir unas cosas con otras, confundir formación con pura información, confundir a los estudiantes con la incoherencia de enseñar unas cosas y evaluarlas después por procedimientos que nada tienen que ver con lo que se ha enseñado y practicado en el aula, son muestras de incoherencia.

3.3. *Disponibilidad y espíritu de servicio*

Recuérdese aquí la distinción que hicimos entre *función* y *servicio*. El servicio es una versión de la entrega a los demás a través del ejercicio de una función. Si no existe en el educador una disposición de entrega, dentro de los límites que marca la prudencia realista, la práctica de la educación se hace imposible por tratarse de una actividad sumamente exigente.

La actitud de servicio se concreta en la disponibilidad del educador. Estar disponible significa dedicar tiempo a la tarea conjunta, poner imaginación en ella, en su planteamiento y en su desarrollo, gastar energías mentales e incluso físicas; desvivirse en su realización ilusionadamente, con entusiasmo, con verdadero interés y con competencia. El verbo propio de la ilusión es el *desvivirse*, dice Julián Marías¹²: trabajar con entusiasmo –y a veces sin él–, pero siempre con la esperanza que caracteriza a la ilusión. Por todo ello, sin esa disposición de fondo es mejor no embarcarse en la educación, en cualquiera de sus formas.

12. Ver MARÍAS, J., op.cit., pp. 134-138.

3.4. *Capacidad de comunicación y empatía*

Como dijimos al inicio de este capítulo, la comunicación es el fundamento del Principio de Cooperación. El educador debe tener, por tanto, *capacidad de comunicación interpersonal*, que supere los niveles que Redondo llama de *comunicación recíproca de tipo objetivo* o mero conocimiento, y *comunicación profesoral o docente*, en la que el profesor destaca como superior y el discípulo como inferior. Ha de llegarse a lo que define como *comunicación afectiva*. Una comunicación entre profesor y alumno «*que cale hasta el estrato más profundo de sus personas, aunque signada (...) con el carácter de la desigualdad, de la diferencia de nivel a favor del maestro. Tal comunicación desborda infinitamente la relación docente, y a ella corresponde propiamente la denominación de relación «magistral» o relación maestro-discípulo, que constituye el tema central de la educación*»¹³. No es otra que la comunicación que siempre se estableció entre un verdadero *maestro* y sus alumnos, cuando al maestro se le atribuía tradicionalmente la función o, mejor, el *servicio de educar para la vida*:

«*Si el pensamiento popular lleva a la idea de que la educación está en función de la vida, es un aprender a vivir, los profesores capaces de reflexionar sobre su propio quehacer llegan a conclusión semejante. Estiman que se disminuye o denigra su función si se la considera como una mera transmisión de conocimientos. (...) El profesor, corrientemente apreciado como «buen profesor», que aspira a encaminar a sus alumnos al aprendizaje de la vida, parece identificarse con el maestro (...) Es menester promover y fomentar en cualquier docente la mentalidad de maestro, de quien convierte en ilusión de su vida el estímulo y la orientación para que los jóvenes aprendan a vivir*»¹⁴.

Por un lado, quien se propone ayudar a otro debe aprender a *leer* su lenguaje, a *traducir* a ese otro correctamente. Traducir lo que dice con sus palabras características, con sus tonos de voz, con sus gestos y su mirada eminentemente personales e irrepetibles, a nuestro propio y personal lenguaje, es decir, a nuestro propio y personal modo de pensar y de ser, e incluso de hablar. Los choques de personalidad, el deterioro de las rela-

13. REDONDO, E., op.cit., p. 213.

14. GARCÍA HOZ, V., *El proyecto de reforma educativa*, en *Verbo*, junio-julio 1990, pp. 285-286.

ciones humanas en general, se produce demasiadas veces por no saber traducir correctamente –por no saber interpretar o «leer» adecuadamente– el lenguaje verbal y no verbal de los que nos rodean. Un dicho, una palabra, un gesto, una forma de mirar, el modo de reírse o sonreírse una persona, pueden ser muy diferentes a nuestro modo de ser y de expresar nuestra personalidad. En esa persona concreta, ¿qué significa esa palabra que nos choca, ese gesto que nos cae mal?... Quizá algo diametralmente opuesto a lo que nosotros imaginamos desde nuestra personal perspectiva. Si no sabemos *traducir* al otro, tampoco sabremos superar el posible rechazo que su forma de ser y de expresarse produzca en nosotros espontáneamente.

Por otro lado, el educador debe poseer capacidad empática, de ver y de sentir el mundo del educando como él lo ve y lo siente; es decir, de captar su *marco de referencia interno*. El educador, el profesor que orienta a través y en torno a la actividad de enseñanza-aprendizaje, sin perder su propia identidad y objetividad, mediante la empatía *siente y piensa con* el alumno; no se limita a pensar *para o acerca del educando*, desde fuera de él. Además de percibir lo que ocurre en el interior del otro, se trata de comunicárselo con claridad, actuando de fiel espejo, comprobando de distintas maneras a lo largo del diálogo que su percepción responde a la realidad del otro. Y el otro, el educando, el alumno, va aprendiendo a conocerse mejor a sí mismo con la ayuda de su imagen en el espejo, de la imagen de sí mismo que el orientador experto le hace ver poco a poco en el transcurso de la relación de ayuda.

El concepto de empatía es de los que cuenta con una larga historia y con múltiples interpretaciones. El término original y el concepto de empatía son alemanes: se acuñó en el siglo pasado por los románticos esteticistas y en su origen fue aplicado especialmente a la compenetración íntima con la obra de arte. Ese término es el de *Einfühlung*. «En alemán, *Einfühlung* (de *ein*= dentro, *en*, y «*fühlen*» = sentir) viene a significar sentir adentrándose en el otro, compenetrarse. *Einfühlung* es traducido en castellano, como es sabido, por “proyección afectiva”, y en francés por “*intropathie*”, del que se tradujo el castellano *intropatía* y *endopatía*. El inglés lo tradujo por “*empathy*”, del que derivó el francés “*empathie*” y el castellano “*empatía*”»¹⁵.

15. REPETTO, E., *Fundamentos de orientación. La empatía en el proceso orientador*, Morata, Madrid, 1977, pp. 27-28.

Todos estos términos proceden, a su vez, de la raíz griega *pathein*, sentir, y del prefijo griego *ev*, que significa dentro. El término *empathy*, en inglés, y su mismo concepto, fueron ampliamente difundidos por Rogers como capacidad de *feeling into* (de sentir dentro o en dirección hacia el interior), expresión que traduce literalmente el significado de la palabra alemana *Einführung*.

Elvira Repetto señala el doble carácter de la que se ha llamado *comprensión empática*, que se alcanza mediante la capacidad de empatía. Se llega a esta comprensión por medio del conocimiento de los sentimientos del otro y por medio de la afectividad o sentimiento empático. ¿La empatía radica entonces en la afectividad o es un conocimiento que procede únicamente del intelecto? Por una parte, la empatía supone conocimiento. «*Si no somos capaces de captar el sentimiento ajeno, nunca seremos capaces de empatizar*»¹⁶. «*Este conocimiento llega a las existencias mismas de las cosas, de los otros o de nosotros mismos sin intermediarios, sin racionios, súbita y vivencialmente, tal como se da ese conocimiento intuitivo, de primera mano, propio de la comprensión empática*»¹⁷. Por otra parte, la empatía supone también afectividad, compenetración con los sentimientos del otro, lo que supone tener sentimientos empáticos, que son «*un modo de pensar en el sentimiento visualizándolo, imaginándolo al modo como se visualiza un cuadro («picturing»)*. *El sentimiento empático requiere ponerse en el lugar del otro, pero como ese otro, no como yo mismo. Se trata de tomar conciencia de lo que el otro siente «como si yo fuera el otro», de cómo yo sentiría si tuviese el mismo contexto emocional, las mismas circunstancias, el mismo carácter, que tiene el otro, sin incluir nada que pertenezca a mi propia personalidad*»¹⁸.

Se trata, pues, de un conocimiento del intelecto íntimamente en contacto con la afectividad, de «*un conocimiento intuitivo existencial que pertenece a la totalidad de la persona. Es vital y existencial, tanto más cuanto que pertenece no sólo al intelecto, sino que es el ser humano completo el que participa en el objeto, en los sentimientos ajenos, en la íntima esencia de la persona del otro. Se comprende al mundo interno*

16. Ibidem, p. 226.

17. Ibidem, p. 230.

18. Ibidem, p. 227.

del otro, a sus sentimientos, a su persona, con el intelecto y la afectividad juntas, desde dentro del hombre»¹⁹.

3.5. *Respeto al educando*

La comunicación educativa exige respeto. No puede haber una cooperación real sin un respeto mutuo entre quienes colaboran. La relación humana que exige el trabajo conjunto se deteriora con frecuencia por no cuidar los muchos matices que caracterizan al respeto. Si no anida en el interior de las personas una arraigada actitud de respeto, los inevitables incidentes que tienen lugar a lo largo de cualquier tarea compleja –distribución del trabajo, diferencia de opinión en puntos concretos, toma de decisiones, estados cambiantes de ánimo, problemas de salud, etc.–, pueden convertirse en dificultades serias, si no se vive el respeto por las personas que están implicadas en un mismo trabajo: son una auténtica amenaza para el clima de cooperación que garantiza la eficacia y la calidad de toda actividad cooperativa.

En la *relación de ayuda*, la diferencia de trato es grande si consideramos al educando como alguien que tiene sus propias y personales características y potencialidades, o le consideramos como alguien con quien nos relacionamos para estudiarle, diagnosticarle y proponerle un tratamiento. Es decir, la actitud de respeto en general, y especialmente en educación, implica respeto a la realidad del otro: respeto a su personalidad irrepetible, a sus circunstancias vitales y, sobre todo, a su libertad; son su libertad y su responsabilidad las que le llevarán, en último término, a tomar sus propias decisiones, después del diálogo mantenido con su educador.

Esta actitud es la que permitirá, entre otras cosas, conocer bien al educando. Si le respetamos tal como es, no tendremos esa actitud impositiva o excesivamente directiva que nos lleva a no escuchar al otro, a no dar importancia a lo que él piensa o siente, a lo que pueda decirnos sobre sí mismo y las circunstancias que le rodean; estaríamos centrados en nosotros mismos y no en el que acude a pedir nuestra ayuda; centrados en nuestras percepciones y no en las suyas, en nuestro criterio cargado de

19. *Ibidem*, p. 231.

ciencia y experiencia, y no en lo que para nuestro interlocutor supone un verdadero problema, quizá por su falta de ciencia y experiencia.

Pero, aunque ése sea el caso, es él quien tiene que tomar conciencia de lo que le ocurre y de las posibles formas de solucionar ese problema. En otras palabras, nos tenemos que hacer con la visión que él tiene de sí mismo y de su problema, con sus actitudes hacia el problema en cuestión, con lo que piensa y siente, por consabido y fácil que nos parezca su situación a nosotros, cargados de experiencia en ése y otros posibles problemas de la misma especie. Si comenzamos la relación de ayuda diagnosticando y juzgando al otro desde un primer momento, el otro se replegará sobre sí mismo, o escuchará sin entendernos, o no nos escuchará en absoluto, aunque aparente hacerlo, porque llega a la conclusión de que lo que le importa al educador no es él, sino lo mucho que sabe el educador sobre esa problemática en general; de que lo que le importa no es *su* problema, en definitiva. Si actuamos así, sencillamente, no respetamos al otro; no respetamos su realidad, no establecemos relación con él, sino con nuestra ciencia o nuestra experiencia, y no con la suya, por elemental o subjetiva que pueda ser.

Esta actitud de respeto atento, deferente, que nos lleva a no violentar nunca la naturaleza de las cosas ni la de las personas, es la que posibilita un mejor y más real *conocimiento* de nuestros educandos. Si sabemos escucharles, podremos llegar a conocerlos por dentro, desde su interior, desde su *marco de referencia* y no tanto desde el nuestro, que puede estar muy lejano al suyo por formación, personalidad, cultura, etc. Le conoceremos mejor y, a partir de ese conocimiento, podremos *comprenderle*. No cabe comprender a otro sin respetar su realidad. Y no cabe una cooperación real entre quienes no se comprenden.

Pero no nos quedaremos tan sólo en su *comprensión*. Comprender a otro y sus circunstancias no es más que un paso, si lo que pretendemos es ayudarle a crecer en la mayor plenitud de que sea capaz. El conocimiento y la comprensión de nuestros educandos nos permite al mismo tiempo algo de mayor importancia: saber qué y cómo exigirle para que dé de sí todo lo que pueda.

A lo largo de la relación, y en el momento más oportuno, hay que proceder a la amable *exigencia* que supone el sugerir la necesidad de que el educando haga algo, la necesidad de que coopere —que opere, que actúe— con nosotros, en el estudio de su problema o de su situación, en la selección de unas metas y de toda una estrategia, sencilla, asequible, rea-

lista, que le permita aprender a encararse con esa situación y a superarla, poniendo lo que debe poner de su parte; sin caer en la pasividad, el pesimismo, o, mucho peor, en una cómoda dependencia de su educador. Que de claro, por otra parte, que exigencia no es sinónimo de imposición autoritaria. La exigencia comprensiva, basada en nuestro conocimiento del educando y de sus posibilidades, es la mejor muestra de respeto a lo que es capaz de ser y de hacer. No exigir lo que se puede y se debe exigir es una muestra evidente de falta de respeto.

3.6. *Confianza*

Exigir supone confianza en las posibilidades del educando. La actitud de confianza es una actitud de fe. Confiar viene a ser sinónimo de creer, de depositar fe en algo o en alguien. El educador, cuando cree en el educando, cuando cree en sus mejores potencialidades, realiza un acto de apertura positiva al futuro, de consolidación de la esperanza; en definitiva, un acto de afirmación positiva de su bondad que no ignora, por otra parte, los aspectos negativos o menos positivos, pero que funda en los positivos la relación intencional que con él establece.

En esa relación de ayuda al educando, la actitud de confianza por parte del educador es condición decisiva para que se haga realidad la cooperación –hecha de participación y comunicación– entre ambos. Sin esa actitud compartida no cabe más que una apariencia de cooperación: sin creer en el otro, sin depositar fe en su persona y en su capacidad, no cabe la comunicación, no cabe más que una relación fría, rutinaria, consabida, sin vida, sin la vida o vitalidad que caracteriza a la relación que se basa en la mutua confianza, en la fe y en el crédito que nos merece el otro.

Es la actitud que parte del supuesto de que toda persona aspira en el fondo a responder positivamente ante las exigencias de la vida; de que toda persona cuenta con posibilidades de superación, a pesar de los innumerables condicionamientos en que esté inmersa; de que toda persona, en principio, desea comportarse lo mejor posible y cumplir con su deber. Toda persona, incluidos nuestros educandos. Y si nos demuestran lo contrario, si demuestran que no están dispuestos a ello, precisamente en esa situación es cuando más necesitan de nuestra ayuda, basada en una actitud de confianza, nunca en esa actitud de rechazo, de condena o de me-

nosprecio que rezuma desconfianza. La dignidad humana de un educando –de un alumno, de una hija o de un hijo– está pidiendo que se le dé otra oportunidad: la de rectificar su actitud o la causa de su error.

Es la actitud que lleva a un profesor a confiar en la voluntad de aprender y en las potencialidades de sus estudiantes, tantas veces ausentes o dormidas en ellos por una actitud reticente de los profesores. Confianza, como actitud generalizada, que no está reñida con la objetividad y el realismo ante los casos de falta de responsabilidad o de interés en algunos estudiantes. Casos que se dan escasamente cuando la actitud del profesor es confiada por principio. De esta actitud se genera la correspondiente actitud de optimismo que tanto bien aporta a la ardua aunque gratificante tarea formativa de la *intereducación*, de la cooperación continuada en el tiempo.

Y es también la actitud que, a lo largo de un proceso de orientación –llevado a cabo por un tutor o por un pedagogo especialista– hace posible que se dé el fenómeno de lo que un psicólogo de la educación, Rosenthal²⁰, denominó «la profecía infalible», que es la mejor manera de traducir la expresión inglesa *self-fulfilling prophecy*, la profecía que se cumple a sí misma indefectiblemente. Con este concepto se refiere Rosenthal al hecho –demostrado en múltiples investigaciones empíricas– de la influencia, positiva o negativa, que tienen en el rendimiento de un educando –en lo académico o en su desarrollo personal– las expectativas del educador, del profesor, respecto de ese educando, de ese alumno. En otras palabras, la influencia de lo que esperamos de él o de ella. Los educadores que confían, que creen en las posibilidades de sus educandos, terminan por hacerlos tal como esperan. Los otros, los desconfiados, les cortan las alas.

3.7. Aceptación y acogida abierta

Si somos *coherentes* y, por ello, *respetamos* a nuestros educandos y *confiamos* en ellos, irá surgiendo en ellos el reconocimiento de esas actitudes nuestras y este hecho estará facilitando el que nos den crédito, el que depositen fe en nosotros en cuanto a la ayuda que podemos pres-

20. Cfr. ROSENTHAL, R., and JACOBSON, L. F. *Pygmalion in the Classroom. Teacher expectations and the pupil intellectual ability*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

tarles; el que comiencen a adherirse libremente a cooperar con nosotros, en la medida en que vamos conquistando autoridad educativa. La cooperación es el resultado de la autoridad del educador y de la libre adhesión que suscita en el educando. *Autoridad, libre adhesión y colaboración*: los tres elementos esenciales del *Principio de Cooperación*.

Pero sobre esa base fundamental, hay que proceder al encuentro personal, concreto, con el educando. Las disposiciones a las que acabamos de referirnos facilitarán el encuentro. Y, en el momento de producirse, ese encuentro se verá sumamente facilitado a su vez, y se prolongará cuanto sea conveniente o necesario, si añadimos a nuestro repertorio una nueva actitud cooperativa: la de *acogida abierta*. Acoger tiene que ver con la aceptación positiva incondicional del otro (Rogers), con *confirmar* al otro en su ser (Pieper), esa confirmación que suscita en el otro el dar de sí, el desenvolverse con libertad y optimismo al sentirse apoyado, creído, confirmado por nosotros (Buber).

Si a esta forma de acoger le añadimos la apertura, la nota de *acogida abierta*, la estamos caracterizando como una forma de aceptación que excluye todo tipo de prevención, de postura previa ante el otro. La *acogida abierta* excluye toda clase de prejuicio, de juicio previo en el que acoge, que abre su mente y su persona, que no se cierra o se encierra en su idea del otro. Es la aceptación del otro tal como es y en sus circunstancias, lo que no excluye la firmeza en las personales convicciones y posturas. Esta apertura mental y esta flexibilidad son absolutamente necesarias para que el diálogo lo sea de verdad y no se convierta en dos monólogos superpuestos.

Es raro que un alumno no se muestre reconocido, cuando no sumamente agradecido, ante un profesor o profesora que realmente se preocupa, está pendiente de sus alumnos –nunca como una táctica educativa instrumental–, y les ofrece ayuda para resolver sus posibles problemas, tantas veces absolutamente reales, predominantemente en lo relativo a sus estudios, pero también en lo referente a su personalidad; a sus relaciones humanas con compañeros, padres, profesores; a sus momentos de crisis ante los fracasos parciales o finales; a la elección de un campo de especialidad; a su proyecto vital, en definitiva. Son cuestiones que surgen en el encuentro por iniciativa del estudiante, cuando el profesor tiene la actitud de *acogida abierta*.

La actitud de *acogida* lleva consigo la actitud de escucha, de interesarse de verdad por los conocimientos que el estudiante va adquiriendo

con esfuerzo, por sus reacciones ante la información que encuentra o recibe a través de muy diversas fuentes, por las capacidades que demuestra poseer o las carencias que manifiesta en su trabajo. En un encuentro basado en la actitud de acogida, el profesor adopta lógicamente una actitud sincera que le permite decir al estudiante sin ambages lo que honradamente cree que debe decirle, sea ello para señalar aciertos o para corregir errores; sea para informarle de aspectos que desconoce o ha omitido, sea para abrirle nuevos horizontes a partir de lo que ya ha conseguido.

Ante los naturales prejuicios o actitudes reticentes de algunos estudiantes, si estamos convencidos de los valores que encierra nuestra relación personal con ellos para su mejor y más profunda formación, es al profesor a quien corresponde dar el primer paso. Son pocos los estudiantes que lo dan por propia iniciativa. Sugerir la posibilidad de un encuentro personal es una acción llena de respeto a la libertad: a la libertad de no aceptarla, entre otras posibilidades, sin que ello produzca frustración ninguna en el educador, aunque ello no ocurrirá casi nunca, si su actitud de acogida es realmente abierta, flexible, comprensiva y respetuosa.

3.8. *Optimismo realista*

El optimismo consiste en ver y juzgar las cosas y las personas en sus aspectos más favorables y no en los que les son desfavorables. La actitud de optimismo lleva consigo la alegría, el buen humor que debe imperar en la relación de ayuda sea cual sea su forma de concretarse en la práctica. No es concebible un clima de verdadera cooperación entre padres e hijos, entre profesores y alumnos, en el que no se viva a gusto o se trabaje a gusto, sin ilusión por la tarea que se trata de llevar a cabo. El optimismo es una actitud que conduce a centrarse en los logros, por pequeños que sean, y no en los fracasos, por grandes que puedan ser; que nos lleva a sacar el mayor provecho de los medios, por escasos que sean, y no a quejarnos de las dificultades de todo tipo, sino a superarlas con inventiva y creatividad.

«Sería un error interpretar el optimismo a que se acaba de aludir como una mentalidad infantil, ingenua y bobalicona, incapaz de ver el mal y el dolor que existen en el mundo. La visión completa de la realidad conlleva la capacidad de ver todos los aspectos y manifestaciones de la

existencia humana y de la realidad que la circunda. El mal y la reacción lógica del hombre frente a él, el dolor, son realidades con las que se debe contar. Pero, al final, en la valoración última de cualquier situación del hombre existe el valor de la vida misma. Descubrir el sentido de la vida como un bien es encontrar el fundamento de un optimismo radical. Claro está que, si la razón y la ciencia no son capaces de descubrir el sentido del mal y del dolor, que como elementos negativos constantemente rondan la existencia humana, es razonable que se abran otras fuentes de conocimiento y comprensión de la realidad. El mundo de la fe es una posibilidad que, razonablemente, no se puede descartar»²¹.

El optimismo debe ir acompañado de un realismo prudente, en cuanto la prudencia requiere en primera instancia la captación más objetiva posible de la realidad. De acuerdo con ella, el educador no debe esperar ni exigir más que lo que es realmente exigible del educando en cuestión, dadas sus capacidades y sus circunstancias de todo tipo. Esta misma actitud le llevará a no prometer y a no comprometerse con lo que dictan la pura imaginación o la buena voluntad. El educador debe ser consciente de sus propias posibilidades para no intentar rebasarlas imprudentemente: las posibilidades que le brindan sus conocimientos reales, el tiempo de que realmente dispone, el número de educandos con los que ejerce su tarea educativa, etc. Es aquí donde puede darse, y debe corregirse, una actitud excesivamente optimista en el sentido de poco o nada realista, es decir, muy lejana de la más elemental prudencia.

La actitud de prudencia y realismo es también la que lleva al educador a no traicionar la intimidad a él confiada por el educando o por cualquier otro agente de la educación: colegas, directivos, padres de familia, etc. Ésta es también la actitud que puede llevar al educador a superar las propias limitaciones y las abundantes frustraciones que lleva consigo la educación. Su realismo, su prudencia, su sensatez en una palabra, deben llevar al educador a solicitar la cooperación de otros colegas suyos, sabiéndoles pedir consejo y orientación en el momento oportuno y cuando sabe que su consejo y experiencia son de valía reconocida. No hay postura menos realista y prudente, ni más escéptica respecto del *Principio de Cooperación*, que la de encerrarse en uno mismo, dando cien vueltas a los problemas que surgen de la acción educativa y que afectan a nuestra intimidad peligrosamente, sin salir del propio *bunker*, sin solicitar

21. GARCÍA HOZ, V., *La práctica de la Educación Personalizada*, en *Tratado de Educación Personalizada*, vol. 6, Rialp, Madrid, 1988, p. 46.

con sencillez una ayuda que nadie está dispuesto a negar a quien se la pide sinceramente y poniendo fe y crédito en él.

Finalmente, hay que advertir que el optimismo, en cuanto actitud realista, ha de ir acompañado de la *capacidad de crítica constructiva*, una de las aptitudes más necesarias para la práctica de una auténtica docencia orientadora. Crítica constructiva es la que aúna la objetividad –que requiere cierto distanciamiento y frialdad para evitar todo efecto de halo– con la comprensión de las dificultades que encuentra el estudiante y con el optimismo fundado en la actitud de fe en sus posibilidades de mejora, de confianza en su capacidad de superación.

3.9. *Flexibilidad y talante renovador*

En la acción educativa, un mismo medio puede servir a propósitos u objetivos diferentes. Dependiendo del fin que persiga, el educador actuará de una forma o de otra muy distinta, utilizará unos u otros medios e incluso un mismo medio producirá resultados diferentes. Lo importante es la coherencia de la actuación. Los modos de actuar en la práctica son prácticamente ilimitados, de modo que los *principios generales de la acción educativa* orientan o iluminan cien modos distintos de hacer, que nunca deben concebirse como recetas rígidas y prefabricadas o como instrucciones de uso que se aplican mecánicamente.

Este planteamiento nos lleva a pensar que una de las características más notables de la acción educativa es la de su necesaria y adecuada *flexibilidad*. Una flexibilidad que permita precisamente ser siempre y en todo momento *coherentes* con lo que nos proponemos alcanzar. De una cosa se dice que es flexible porque se dobla sin romperse. Ello supone que la cosa en cuestión tiene una contextura firme y definida, pero capaz de doblarse, de flexionar sin que ello provoque la ruptura de la cosa en sí, tal como está constituida. «*Ser flexible no es (...) renunciar a la opinión personal, a la propia escala de valores, a la verdad que uno posee. No se puede ser flexible si no se parte de una estructura, de una contextura sólida. Una masa gelatinosa, informe, se nos deshace entre las manos y no se puede decir que sea flexible. La flexibilidad no es un mero doble-*

garse, renunciando a toda capacidad crítica. Supone partir de unos criterios. No es adaptarse por adaptarse»²².

La capacidad de flexibilidad supone, como condición para practicarla, la actitud de apertura, que nos dispone a contar siempre con el otro, a no cerrarnos cerrilmente en nuestras propias opiniones. Se comporta de hecho con flexibilidad la persona que tiene facilidad para aceptar otras opiniones, si las considera aceptables y razonadas; que no es rígida como una barra de hierro forjado, sino moldeable, plegable y acogedora en el sentido en que hemos descrito más arriba.

El fundamento teórico de esa flexibilidad que es tan necesaria en educación es la *contingencia* de la acción educativa, y de la acción humana en general. Contingencia de la que también participa el *saber educativo*, como conocimiento práctico que es: conocimiento *práctico*, conocimiento de la *praxis* que se funda en la *acción* y, por tanto, evidentemente *contingente*.

Algunas de las características más importantes de la *flexibilidad* son:

- a) la *intuición* o capacidad de percibir clara e instantáneamente una idea o una verdad, como si se tuviera a la vista;
- b) la *capacidad natural de comunicación* que, entre sus muchas posibilidades, es la que nos permite captar, a través del diálogo, la realidad de este sujeto, de esta situación, de estas circunstancias, todas ellas únicas, irrepetibles; y
- c) la *inspiración*, es decir, la idea luminosa y creativa que se nos viene a la mente de manera aparentemente imprevista o inexplicable (aparentemente, ya que es fruto, quizá de nuestra ciencia adquirida con esfuerzo, quizá de nuestra abundante experiencia, que se sintetizan, por decirlo así, en un instante de conectividad), y que tiene mucho que ver con esa *vis*, esa fuerza, esa capacidad o aptitud para detectar de inmediato lo que es oportuno y adecuado en este momento preciso, aquí y ahora, digan lo que digan los libros: eso que en nuestro lenguaje vulgar llamamos «don de la oportunidad», «saber hacer» o incluso «tener olfato» –pedagógico en nuestro caso–.

22. GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L., La dimensión orientadora del profesor, en *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, Sociedad Española de Pedagogía, 1980, pp. 453-474.

En un educador, la capacidad de flexibilidad es la que le posibilitará no encerrarse en la rutina, en un quehacer nunca renovado, falto de imaginación; en una metodología rígida e igual para todos los educandos e igual año tras año. Este es otro de los rasgos importantes de la flexibilidad:

- d) lo que podríamos llamar *talante renovador*, un rasgo que está en conexión íntima con toda una constelación de otras capacidades, como, por ejemplo,
- e) la *curiosidad intelectual*, la capacidad de estar abierto al conocimiento, y también a la innovación en los campos de conocimiento, lo que requiere flexibilidad mental. Si el educador se queda anclado de por vida en lo que siempre ha hecho, su experiencia, tan importante en educación, se convierte en una rémora, por falta de flexibilidad, que mata toda curiosidad.

Si se carece de *flexibilidad* como capacidad mental no es extraño que se den casos de auténtico temor ante lo nuevo o de alergia casi patológica. No toda innovación es valiosa por el mero hecho de la novedad; a veces, incluso las supuestas innovaciones carecen de novedad, pese a la propaganda. Pero el educador debe saber aprovechar las innovaciones valiosas. Lo esencial de la llamada *metodología participativa*, por ejemplo, puede y debe servirse de los indudables avances que la *tecnología educativa* está aportando de cara a una mayor y más inteligente participación de los alumnos en su propio aprendizaje, en la línea del denominado *aprendizaje autónomo*, tan ligado, por otro lado, a la tecnificación que aporta a su vez la *psicología cognitiva*.

3.10. Capacidad orientadora

La *dimensión orientadora* no es más que la actividad que un profesor –sin más adjetivos– ejerce, en cooperación con sus alumnos, por medio de la función docente que le es connatural y que lleva consigo, *como parte integrante de la docencia, y no como un añadido a ella*, la debida *personalización* del proceso formativo. Docencia y orientación están tan íntimamente ligadas que son, o deben ser, funciones de una misma tarea. «*Docencia y orientación, los dos cauces naturales de la acción propia del profesor, son las dos caras de una misma moneda: la*

educación. No pueden ni deben separarse, si el objetivo del profesor es la formación completa de sus alumnos y no solamente su información. El concepto pleno de función docente no puede alcanzarse sin incluir en ella como parte integrante la dimensión orientadora»²³.

Esta última aptitud cooperativa viene a ser, de algún modo, la síntesis de todas las demás hasta ahora subrayadas y estudiadas. Primeramente, en ella entran en juego su capacidad de mando (su *potestad*) y su saber, su valía científica y personal, reconocidos por sus alumnos (su *autoridad*). En segundo lugar, en el ejercicio de la dirección de un grupo de clase, el profesor sintetiza, más o menos conscientemente, todas las demás capacidades o aptitudes necesarias para su función orientadora, cooperativa: la flexibilidad, la aptitud para la comunicación interpersonal, capacidad empática, capacidad crítica, etc. Sin ellas, la capacidad directiva degenerará fácilmente en autoritarismo impositivo, o en quehacer centrado en el profesor y no en sus alumnos. Con ellas, estará asegurado un estilo de dirección cooperativo, el que se necesita para encauzar debidamente una tarea compartida en la que la cooperación voluntaria de los educandos, aún faltos de experiencia, es, sin embargo, necesaria de todo punto.

La dimensión o capacidad orientadora del profesor, que está en la misma entraña de una buena enseñanza, incluye esa capacidad inherente a la actividad docente que es la de saber planear, organizar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las tres fases típicas en la puesta en marcha y en la realización de un proyecto cualquiera son: 1) Planeamiento; 2) Ejecución; 3) Control y evaluación formativa. El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proyecto que cabe calificar de aventura por lo que tiene de andadura imprevisible. El estilo directivo del profesor ha de ser, por ello, eminentemente flexible, para que, dentro de la estrategia planeada en sus trazos maestros, quepan las adaptaciones o reajustes tácticos necesarios.

Un educador, por experto que sea, no puede prever el cúmulo de incidencias e incidentes de todo tipo que tienen lugar durante el desarrollo del proceso planeado: los relativos a él mismo (posibles enfermedades, sucesos familiares o profesionales, estados de ánimo, fatiga, tiempo real de que dispone y alteración de sus planes por encargos urgentes, etc.); los relativos a sus alumnos (grado de aceptación libre e implicación en la

23. Cfr. GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L., loc. cit..

tarea conjunta, sentido de responsabilidad, puntualidad en los plazos marcados por la tarea, etc.); y los relativos al contexto en su más amplia acepción (institucional, social, político, etc.). Por último, la fase denominada control y evaluación no es tanto una fase del proceso como una serie de actividades que deben tener lugar a lo largo de todo el proceso y no sólo al final: control y evaluación formativos, esto es, *orientadores* cien por cien²⁴.

4. CUALIDADES COOPERATIVAS DEL EDUCANDO

4.1. *Consideraciones previas*

El educando es una persona que camina desde su inmadurez natural hacia una mayor madurez, hacia la mayor plenitud posible. Lo cual quiere decir que, inicialmente y por principio no cuenta con los mismos recursos que se suponen en un adulto. No está en las mismas condiciones de madurez intelectual y humana, de autonomía lograda, de experiencia vital, que su educador. Y este hecho radical lleva consigo una larga serie de dificultades que hacen ardua, exigente, la tarea del autodesarrollo.

El problema de la educación consiste en *ayudar* al educando a crecer, a madurar, en todas las dimensiones de su persona, hasta que sea capaz de generar sus propias *convicciones*, que le lleven a preferir y a elegir libremente en su vida lo que es bueno porque es verdadero, y a poner los medios necesarios –la adquisición de hábitos operativos– que le permitan realizarse personalmente, con autonomía solidaria y coherentemente respecto de la bondad y verdad de las cosas, y contribuir con ello a la mejora de la sociedad. Esa es la tarea de la educación. Y esa tarea no es fácil ni puede consumarse en un plazo breve o a ritmo acelerado.

Se trata de un proceso lento, largo en el tiempo, en el que el educando, en principio, *depende* de numerosos factores que le limitan, que le dificultan el camino. El educando debe ir tomando conciencia de esas limitaciones progresivamente, no tanto para liberarse de ellas –ya que

24. Cfr. GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L., *Posible valor formativo de la evaluación*, Documento DA-319, ICE, Universidad de Navarra, 1982.

algunas son claramente determinantes, aunque nunca de modo absoluto— como para conocerlas y aprender a aceptarlas tal como son, precisamente para ser capaz de modificarlas en lo que sean modificables, mejorables, sin ningún complejo de inferioridad. Operación que requiere la autodeterminación de la voluntad, el ejercicio de la libertad por medio de una voluntad educada, fuerte, decidida a luchar por el perfeccionamiento personal, a pesar de los pesares, a pesar de las limitaciones naturales de todo ser humano. Las limitaciones a que estoy aludiendo nacen de la natural *dependencia* que toda persona tiene de una serie de factores constitutivos.

Por un lado, el educando depende de su edad cronológica, de su etapa bio-psíquica de desarrollo —objeto de la Psicología Evolutiva—; y por otro de su temperamento heredado, de su carácter —objeto de la Psicología Diferencial—, que le distingue o le acerca a los que con él conviven. No es lo mismo —no debe serlo— la actuación educativa con un niño, que con un adolescente o con un joven. Como no es lo mismo la actuación educativa con un niño, adolescente o joven de carácter predominantemente introvertido que con otro de temperamento extravertido. Por otro lado, el educando depende de su género. No es lo mismo el trato, la relación personal —y el proceso formativo en su conjunto— con un niño que con una niña, con un muchacho que con una muchacha en su adolescencia o primera juventud. Negar este hecho por principio o por razones de no discriminación va en contra del sentido común y de la experiencia.

El *Principio de Cooperación* exige tener muy en cuenta todos estos factores si no queremos que la relación de ayuda, que es esencialmente *cooperativa*, se destruya. Cosa que ocurre tantas veces por creer que todos somos iguales o por ignorar que las etapas de desarrollo nos diferencian transitoriamente, pero de manera importante, a los educadores de los educandos: a los profesores de sus alumnos y alumnas; a los padres y a las madres de sus hijas y sus hijos.

El educador tiene que estar alerta y tiene que saber dar tiempo al tiempo, es decir, esperar sin impaciencia: los mejores frutos de su tarea conjunta con los educandos —que no son especialmente los conocimientos adquiridos, sino la maduración progresiva en todas las dimensiones— no se producirán de un año para otro, no serán evaluables entre un octubre y un junio o un septiembre. Se irán produciendo a lo largo del tiempo, a lo largo de la vida, y será el propio educando quien mejor pueda evaluarlos en algún momento de ella. Porque esos mejores resultados, los que afectan a la intimidad de una persona, ¿quién los puede evaluar, si es que son

evaluables? ¿Y es siquiera necesario que alguien, que no sea el propio educando, los intente evaluar? ¿Con qué objeto? Toda valoración, en lo que afecta a la intimidad, debe ser consecuencia de un diálogo conjunto y, en todo caso, a partir de la autovaloración del educando, que es el sujeto activo de su propia educación.

4.2. *Aceptación de sí mismo*

La aceptación de sí mismo está en la base de todas las actitudes de cooperación del educando. No hay factor más negativo para el crecimiento personal y, en consecuencia, para el trabajo cooperativo, que el no saber aceptarse uno mismo de un modo objetivo, realista: es decir, con los rasgos positivos y las potencialidades que todos tenemos en mayor o en menor medida; y con los rasgos menos positivos y las carencias que a nadie le faltan.

Ya hemos tenido ocasión de referirnos al tema del *autoconcepto* o *autoimagen*, a la que siempre acompaña la *autovaloración*, el juicio de valor que hacemos de nosotros mismos o *autoestima*. Se trata de ayudar a que el educando conozca y acepte su realidad personal –adquiriendo un concepto realista de sí mismo– más que de pretender que acabe teniendo un concepto *positivo*, en el sentido en que suele interpretarse el término, es decir, en el de un alto concepto de sí mismo a toda costa.

La meta –y la actitud adecuada– no es, en educación, la de que el educando pise firme porque se considere un genio; sino la de lograr que se considere como realmente es, objetivamente, para comenzar desde esa autoaceptación la tarea de dar más, mucho más de sí, hasta donde le sea posible desde su nivel real. Sin esta condición previa y decisiva, nadie se sentirá seguro en la vida, ni podrá disfrutar de ella ni de su trabajo, ni relacionarse adecuadamente con los demás: sus aspiraciones a un yo ideal –irreal las más de las veces– propuesto por el educando a sí mismo o, peor, por sus educadores no es más que una fuente de continuos problemas y conflictos personales, que deterioran una personalidad o retrasan grandemente el ritmo de su desarrollo normal.

«No es necesario que mantengan (los profesores) expectativas idealistas respecto de ellos (los estudiantes) sino que, siendo conscientes de que sus estudiantes pueden tener problemas de aprendizaje, les hagan ver que pueden enseñarles las capacidades o estrategias que precisan

para rendir adecuadamente. (...) El profesor puede enseñar a sus alumnos a asumir la responsabilidad por sus éxitos y fracasos, atribuyendo estos últimos a la falta de esfuerzo, al empleo de estrategias ineficaces o a otros factores controlables (falta de atención, práctica insuficiente, etc.) (...). En cuanto al desarrollo de la autoestima, sabemos que el profesor es uno de los más importantes «otros significativos» para el estudiante. La medida en que el estudiante se sienta aceptado, querido, apoyado por el profesor, va a influir en su nivel de autoestima. Hasta casi la adolescencia la principal fuente de autoestima es la heteroestima de los demás. El niño, para autoestimarse y creer en sí mismo necesita que los demás, y concretamente el profesor, crean en él»²⁵.

Una actuación así orientada, proporciona seguridad al educando en lugar de sembrar en él la convicción de que es un inútil por naturaleza o la falsa seguridad de creerse un genio. Una autovaloración radicalmente falsa hace sumamente difícil la actitud de autoaceptación, que requiere sobre todo realismo, objetividad en el propio conocimiento, sin complejos de inferioridad ni de superioridad. La actitud de autoaceptación nunca debe interpretarse como conformismo o aceptación pesimista y amarga de defectos e incapacidades, sino como aceptación objetiva de la realidad, de la que nace o puede nacer una verdadera esperanza de mejora si se ponen los medios adecuados, una auténtica ilusión por un proyecto de perfeccionamiento realista, acordado en diálogo, cooperativamente, entre profesor y estudiante, entre educador y educando.

4.3. *Libre adhesión y disciplina*

4.3.1. *Obediencia*

Sobre la base de la aceptación de sí mismo, el educando debe responder libremente a la propuesta de ayuda del educador. El adecuado ejercicio de la autoridad por parte del educador suscita la respuesta del educando como *libre adhesión* a la tarea de educarse. *Libre adhesión* y

25. GONZÁLEZ TORRES, M. C., *El autoconcepto: sus implicaciones en la motivación, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico*, pp. 500-501. Esta tesis está publicada en GONZÁLEZ TORRES, C. y TOURON, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento académico: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*, EUNSA, Pamplona.

compromiso son realidades casi sinónimas. Adherirse libremente a algo o a alguien, o a una acción o serie de acciones propuestas por otro, como ocurre en todo proceso educativo, supone comprometerse en la realización de esas acciones o actividades formativas. Esta respuesta del educando depende en gran manera de la forma de actuar del educador, pero también del educando: de sus actitudes, de sus valoraciones, de su manera de ser, su personalidad, y de las circunstancias o contexto en que se halla.

Esencialmente, lo que se espera del educando es que responda al mensaje del educador, a su propuesta. Se espera que el educando oiga, escuche y comprenda ese mensaje. Oír, escuchar, es lo que está en la misma raíz del verbo latino *obedire*, del que se deriva el nuestro de *obedecer*. En efecto, *obedire* viene de dos palabras latinas: la preposición *ob*, que, añadida a cualquier otra palabra como prefijo, significa «por o a causa de», o «debido a»; y *audire* (oir, escuchar), lo cual nos dice que el *obedire*, el obedecer, se produce «por causa de», «debido a» que oímos o escuchamos. No es forzar las cosas el afirmar que obedecer consiste en oír y escuchar lo que se nos dice; que obedecer lleva en sí el acto de oír o de escuchar como algo definitorio de la obediencia. Obedecer consiste en cumplir la voluntad de quien tiene potestad. Es decir, que lo primero es escuchar de quien nos manda qué es lo que nos manda. Pero es que oír, oír bien, significa algo más que percibir los sonidos que nos llegan: supone escuchar activamente lo que se nos dice, hacerse cargo o darse por enterado. En definitiva, *obedecer* consiste esencialmente en escuchar y enterarse del deseo de quien manda y aceptarlo porque es bueno lo que se manda o, simplemente, porque confiamos en quien nos manda.

Esa, y no otra, es la recta disposición del que obedece de verdad, porque quiere obedecer, es decir, porque escucha y hace caso de quien, con verdadera autoridad, le indica que cumpla algo que es bueno y beneficioso para su formación. Esta es la obediencia voluntaria, la obediencia activa, frente a la obediencia ciega o mecánica, al estilo de un robot que obedece sin tener conciencia de lo que hace o ejecuta maquinalmente, o al estilo de un animal que dócilmente responde al estímulo a que le somete su domador o adiestrador.

Si el educador posee autoridad, en el sentido de *auctoritas*, estará posibilitando, es más, facilitando una respuesta de auténtica obediencia activa, voluntaria: la *libre adhesión* del educando. Pero si no cree, o no quiere entender, o se olvida de que ejerce su autoridad, su potestad, sobre

sujetos que, lejos de ser animales o máquinas, son personas libres, nunca suscitará la verdadera obediencia de sus educandos. A lo más que llegará es a provocar su sumisión incondicional –las más de las veces por puro miedo o temor a las consecuencias de no obedecerle– o quizá su rebelión, interna o externa.

Y, por otro lado, aunque mande con buenos modales, con cortesía y respeto, si su conducta es incoherente, si exige lo que él mismo no cumple; si exige interés por lo que explica y no se ocupa de hacer ver el interés de lo que explica, o de presentarlo de modo que resulte cercano, interesante a sus alumnos, la respuesta de esos alumnos será de rechazo o de simple aburrimiento: nunca se hará con ellos, porque nunca se adherirán voluntaria y libremente a un educador que no es para ellos *ejemplo* de lo que les exige. Es en estas situaciones cuando lo único que se obtiene –si es que se obtiene– es la pura obediencia a un mandato, obediencia obligada, pasiva, mecánica.

4.3.2. *Docilidad*

«*Se obedece a un mandato, se es dócil a un ejemplo*»²⁶. Docilidad es un término que está en conexión con el de obediencia y, por ello, tampoco goza de buena fama en la actualidad. Están en conexión pero son diferentes. La acepción corriente de dócil es la de suave, apacible, la actitud del que recibe fácilmente una enseñanza. De ahí viene el que se asimile esa palabra con la actitud del niño de aceptar lo que le manda un adulto de los que él sabe que le quieren: si no se fía de él, por el motivo que sea, hasta el niño muestra enseguida su oposición a lo que se le manda hacer. Dócil tiende a sonar mal, como expresión de una personalidad débil, inmadura como la del niño pequeño. Nada más opuesto al verdadero significado del término *docilidad*, del latín *docilitas*.

Según la verdadera versión de esta palabra, es dócil quien escucha, quien está abierto a los demás y a la realidad que le rodea, a la que respeta en lo que es: quien capta esa realidad, la estudia y como resultado la acepta sin reticencias, se somete y *obedece* inteligentemente, voluntariamente, a las condiciones de esa realidad externa. Es la actitud propia de quien se deja enseñar: dócil viene del verbo latino *docere* = enseñar; do-

26. ORTEGA Y GASSET, J., *España invertebrada*, Espasa, 2ª ed., 1967, p. 121.

cente es el que enseña; dócil, el que es enseñado con facilidad porque se deja enseñar. También puede entenderse como docilidad la actitud del investigador honrado que acepta la realidad de las cosas por él investigadas y se deja enseñar por la realidad, aunque ello suponga desechar sus hipótesis previas; es la actitud de la humildad intelectual, que no busca la autoafirmación, sino la verdad de las cosas.

Es dócil, así mismo, el educador que respeta la realidad personal de sus educandos, a quienes nunca se permite etiquetar de ningún modo; que sabe rectificar la idea que se había hecho de ellos a partir de un conocimiento superficial y que reconoce sus equivocaciones, si es el caso. Es dócil, en otras palabras, el educador que obedece a la verdad de las cosas, de la ciencia y de sus educandos.

Y es dócil el educando que sabe también respetar a sus educadores como personas que se proponen ayudarle y que le proponen tareas o acciones que él sabe que son valiosas, por exigentes o duras que resulten para su comodidad o por difíciles que sean para su entendimiento en un momento dado, por ejemplo en el de su iniciación en una materia que es ardua por sí misma, pero de un valor indudable, en sí y como medio formativo, personal y profesional. En definitiva, es dócil el educando que obedece consciente del valor de lo que se le manda; o de la valía de quien le manda, cuando no llegue a captar otras razones más profundas. La docilidad, así entendida, es la más perfecta versión de la *libre adhesión* del educando –y también del educador– a la tarea de la propia educación y formación, y a la de ayudar en esa tarea.

Si se entiende el auténtico sentido de la obediencia y de la docilidad, se entenderá también el de la *disciplina*, que no es otra cosa que la observancia por parte de los *discípulos* de aquellas normas que son necesarias para poder conducir adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, para que los discípulos puedan aprender (*discere*). Toda la finalidad de la disciplina –en educación y en todo ámbito humano que suponga una tarea de equipo, un trabajo en grupo, una empresa, con miras al logro de uno o varios objetivos o metas– es la de asegurar el *orden*: el orden personal y el orden en la tarea de conseguir el fin propuesto.

Pues bien, cuando, en lugar de tener que ser impuesta por no contar con la libre adhesión de los componentes del grupo en cuestión a las órdenes que se dictan por la autoridad competente, la disciplina nace de la voluntad de los componentes del grupo, que obedecen a la exigencia de orden por propia decisión y aceptación de la conveniencia de ese orden

como condición para conseguir lo que se proponen o se les propone, entonces tiene lugar lo que se llama *autodisciplina*, que no es más que el orden querido y vivido por los que están en situación de obediencia, de respuesta a la autoridad. Y ese fenómeno es lo que, entre otras causas, distingue a una empresa, a un centro educativo o a una familia que *funcionan* de otras que *no funcionan* porque les falta el compromiso activo de sus miembros, su implicación voluntaria, su docilidad al plan común.

4.4. Interiorización y aprendizaje autónomo

Si la autoaceptación es básica para la cooperación como condición previa, la interiorización es fundamental para la viabilidad operativa de la tarea conjunta, ya que está íntimamente ligada a la respuesta libre del educando. Por un lado, *autoimplicarse* en una tarea supone una disposición interior de ponerse en movimiento por propia iniciativa. No hay educador que pueda realizar su tarea de ayuda con quien no está dispuesto, con quien no tiene la actitud adecuada de implicarse en el trabajo que debe llevar a cabo. Por supuesto que aquí juega un papel decisivo la pericia del educador para motivar, para exponer los motivos de la acción y para clarificar en qué consiste y qué se espera de ella.

Pero el educando, su voluntad, su acto de decidirse a colaborar es el factor imprescindible para que pueda comenzar el proceso formativo. No se puede hacer nada con un educando que carezca de entrada de esa disposición de acometida, de arranque, para iniciar la tarea. Es verdad que tal disposición depende en gran manera del autoconcepto del educando, de la idea y la valoración que hace de sus capacidades. Si no cree en sí mismo, si, como resultado, los demás tampoco creen en sus posibilidades, el educando se encontrará incapaz de implicarse en tarea alguna. Con la ayuda necesaria, con la fe que en él deposite un educador experimentado, podrá hacerse realidad la implicación, quizá fría y no demasiado convencida en los comienzos, de ese educando pesimista respecto de sí mismo.

Interiorizar la experiencia formativa que brinda la *intereducación* requiere superar las etapas previas de mera exposición a esa experiencia, de una manera pasiva —«a ver qué pasa»— o de simple implicación mecánica en la tarea. Superar esas etapas significa llegar a hacer propia y per-

sonal la tarea propuesta mediante la *libre adhesión* a ella hasta que afecte a la propia intimidad y se manifieste en la conducta.

Lo que desde el campo de la psicología cognitiva ha venido a llamarse *autorregulación del aprendizaje* no es, en el fondo, más que otra manera de formular la aspiración de tantos y tantos que a lo largo de la historia han propugnado la participación activa del educando en el proceso de hacerse cada vez «más persona» mediante su educación: la aspiración de suscitar el movimiento de las facultades del discípulo (Tomás de Aquino), de *formar* cabezas y no sólo *amueblarlas* con contenidos (Montaigne), la que en la actualidad expresamos con la conocida frase universalmente aceptada de «aprender a aprender». Autorregulación del aprendizaje significa:

- 1) *Tomar conciencia* de los procesos mentales que uno ejerce normalmente, sin darse cuenta de ello por lo general: es decir, hacerse consciente de cómo uno conoce lo que conoce. A esta operación o capacidad se la denomina *metacognición* o saber sobre el conocimiento, sobre los modos de conocer que tenemos los humanos.
- 2) *Ejercitar* esos modos de conocer por propia cuenta: poner en movimiento *estrategias cognitivas y metacognitivas*: «procesos, planes de acción, generales y específicos, que sirven de base para facilitar el aprendizaje y conocimiento cuando realizamos distintas tareas intelectuales. Las estrategias, como indican Paris y cols. (1990) son “habilidades (skills) bajo consideración”, es decir, capacidades, destrezas o acciones que el sujeto, como un estratega, selecciona y utiliza consciente y deliberadamente para alcanzar unas metas particulares»²⁷.

De este modo, el educando, el estudiante, dirige su propio aprendizaje. En términos técnicos, es un estudiante que se *automonitoriza*, que *autorregula* su proceso de aprender: lo cual supone saber autocorregirlo durante el proceso, según los criterios marcados por el *nivel de referencia* propuesto por el profesor; autoevaluarlo en todo momento y, en definitiva, saber trabajar por propia cuenta con competencia y con autonomía; de ahí que a esta forma de aprender se le llame también *aprendizaje autónomo*.

27. GONZÁLEZ TORRES, M. C., op. cit., p. 440.

Evidentemente, no podrá llegar a ser autónomo sin que nadie le oriente y le enseñe a ello, pero lo que el *Principio de Cooperación* propugna es, en última instancia, la gran meta de la educación: la actuación libre, comprometida, llena de iniciativa personal y de competencia lograda, del que ha sido ayudado a educarse. O dicho de otra forma, lo que busca la cooperación entre educador y educando es que el educador llegue a hacerse innecesario cuanto antes: que se extinga en el momento oportuno la relación pedagógica.

El aprendizaje autónomo no es incompatible con el trabajo en equipo; pero las sesiones de trabajo cooperativo no tienen sentido, no son eficaces, se convierten en una pérdida de tiempo, si cada miembro del equipo no ha trabajado personalmente con anterioridad a la sesión conjunta. ¿Qué aportación puede hacer al equipo quien no ha estudiado su parcela previamente, quien no ha reflexionado sobre el problema o el tema de estudio conjunto, de modo que su intervención enriquezca a los demás y haga progresar el trabajo de todos? Uno de los grandes valores formativos del trabajo en equipo reside en el hecho del contraste de puntos de vista, pero de puntos de vista meditados y documentados. Es entonces cuando el trabajo cooperativo rinde como escuela de diálogo verdadero: de aprender a escuchar y respetar las posturas ajenas y distintas de la propia; de saber defender la postura personal con argumentos sólidos, de peso; de aprender a pensar y a expresar el pensamiento, oralmente y por escrito, etc. Valores todos ellos que se pierden, cuando los estudiantes no saben trabajar por cuenta propia, con iniciativa, con inteligencia, sabiendo *autorregular* su propio aprendizaje.

Entre todas las relaciones humanas, la relación de ayuda es la única que trabaja por su propia extinción. Hemos afirmado desde el comienzo que la educación es fundamentalmente una *autotarea*, algo que nos hacemos a nosotros mismos y que no se nos hace por otros, desde fuera de nosotros. El que esa autotarea necesite de ayuda externa, el que, en definitiva, la educación se convierta en una tarea conjunta y cooperativa entre educador y educando no puede llevarnos a la conclusión de que la relación de ayuda, la relación pedagógica formal, haya de prolongarse durante toda la vida. Eso sería crear una dependencia antieducativa. El educador tan sólo ayuda a que el educando crezca, aprenda a aprender por propia cuenta, llegue a ser una persona autónoma en el recto sentido de la palabra: autónoma y solidaria, con actitud de servicio a la sociedad, a los demás en general.

4.5. *Curiosidad y capacidad de admiración*

No cabe la actuación conjunta y cooperativa de educador y educandos sin que en éstos anide y se desarrolle una actitud de búsqueda, de indagación, de no dar nada por supuesto, de interrogarse continuamente por el porqué de las cosas, de esas cosas que muchas veces se dan por consabidas en los libros de texto y en las clases; una actitud que va unida a la sana curiosidad intelectual que caracteriza al investigador.

No podemos conformarnos con estudiantes que no quieren o no saben interrogarse, hacerse preguntas acerca de los temas de estudio. Tenemos que procurar despertar en ellos la capacidad de encontrar relaciones inesperadas, de hallar procedimientos indirectos e ingeniosos de resolver problemas, de ordenar la materia estudiada de una forma nueva, de relacionarla con otras materias, etc. Lo dijo así un eximio intelectual a comienzos del siglo XX:

«Al empleo continuo (que muchas veces degenera en mecánica repetición) de los llamados libros de texto, de los programas y de los apuntes de clase, se debe, en mi concepto, más que a ninguna otra causa, la actual postración de nuestra enseñanza dentro y fuera de las escuelas oficiales, con las honrosas excepciones que deben establecerse siempre en tal materia. El hábito vicioso de no estudiar en las fuentes, de no resolver por sí mismo cuestión alguna, de tomar la ciencia como cosa hecha y dogma cerrado, basta para dejar estéril el entendimiento mejor nacido y encerrarle para siempre entre los cancelos de la rutina. Nadie posee ni sabe de verdad sino lo que por propio esfuerzo ha adquirido y averiguado o libremente ha asimilado»²⁸.

Vienen aquí a propósito aquellas palabras de Jerome S. Bruner: *«en la medida en que uno es capaz de implicarse en el aprendizaje concibiéndolo como la tarea de descubrir algo, más que «aprender acerca» de ello, en esta misma medida habrá una tendencia en el alumno a trabajar con la autonomía de la auto-recompensa o, más propiamente, será premiado por el mismo descubrimiento»²⁹.*

28. Ver MENÉNDEZ Y PELAYO, M., *Libros de texto*, en *Obras Completas*, Victoriano Suárez, Madrid, 1911, pp. 77-87.

29. BRUNER, J. S., *On knowing. Essays for the left hand*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1969, p. 88.

El profesor debe saber suscitar la capacidad de admirarse y asombrarse ante los temas de estudio; para ello, el estudiante tiene que partir de una disposición de búsqueda e indagación, de curiosidad. Lo que despierta la inteligencia y la voluntad, haciéndonos capaces de calibrar el peso y el valor de lo que estamos estudiando, es la actitud interrogativa; pero entonces el profesor no puede limitarse a la mera transmisión de contenidos, como se pasa el vino de una copa a otra (Platón; Barlow), o como se escancia un líquido por un embudo (Montaigne). Los primeros que debemos ejercitar la capacidad de asombro somos nosotros, los educadores, ante las enormes posibilidades formativas del trabajo personal de los estudiantes.

4.6. *Capacidad de integración*

En la comprensión profunda de los conocimientos radica considerablemente el éxito de toda actuación educativa que se oriente a la formación intelectual. La comprensión acabada es un requisito indispensable para lograr posteriormente un conocimiento integrado, orgánico, en el que se sepa establecer el conjunto de relaciones que son necesarias para obtener una visión armónica, equilibrada, del todo que se estudia e indaga.

Saber integrado es sinónimo de saber sintético. Esa síntesis se consigue cuando forman un todo coherente, interrelacionado, los dos componentes o momentos de todo aprendizaje completo: *la asimilación y comprensión de la información y la elaboración inteligente de esa información, junto con su expresión orgánica, integrada.*

La *asimilación* de unos saberes requiere fundamentalmente *comprensión*. Y esa comprensión se adquiere teniendo capacidad de análisis, aptitud para discernir las interrelaciones que se dan entre las partes de un todo. Con ello se llega a la distinción precisa entre los puntos centrales de una información y los accesorios o complementarios, y a discernir la forma de estar relacionados los unos con los otros. Sin esta operación, sin capacidad para llevarla a cabo, es prácticamente imposible la asimilación y retención de una información, sobre todo cuando su volumen y profundidad es de nivel superior. Comprender a fondo presupone saber analizar y discernir, tener la suficiente capacidad de abstracción como para lograr hacerse con lo esencial, distinguiéndolo de lo accidental.

En cuanto a la elaboración inteligente de la información hasta llegar a su integración en un conjunto armónico, la operación que se requiere es la propia de la síntesis: la que nos permite componer o recomponer la información en un todo orgánico y organizado.

Es en esta versión sintética donde cobran todo su sentido y significación los elementos analizados e interrelacionados previamente y que el estudiante debe saber expresar por escrito. Escribir es, desde luego, una tarea esforzada que requiere disciplina mental y dominio del lenguaje. Pero un estudiante que no sea capaz de demostrar cierto dominio de su propia lengua en la expresión de su saber no cumple con los mínimos criterios de una persona culta. Si no llega a escribir con fluidez e incluso con un grado aceptable de elegancia verbal, no estará capacitado para hacer esas distinciones que son el sello de una mente penetrante, aguda, que sabe discernir y, por ello, integrar su saber.

Para finalizar, si observamos las cualidades –actitudes y aptitudes– cooperativas que hemos analizado en este capítulo, veremos que las del educando vienen a ser un eco de las del educador.

1. En efecto, la *libre adhesión* del educando a la *ayuda* del educador mediante su *obediencia*, *docilidad* y *disciplina* es suscitada por la *coherencia* personal y profesional de éste, por su *disponibilidad* y su actitud de *respeto* y de *confianza*: en estas cualidades radica precisamente su *autoridad*.
2. Por otro lado, la *aceptación de sí mismo*, la *autoestima* del educando, depende de la *aceptación* y la *acogida* del educador, y de la *actitud optimista* de éste depende en gran medida el *afán de superación* personal de aquél.
3. Por último, el desarrollo de la *autoimplicación* del alumno, su capacidad de *aprendizaje autónomo*, la *curiosidad intelectual* y la *capacidad de asombro*, así como la *capacidad de integración*, son objetivos principales de la *tarea orientadora* del profesor y, al mismo tiempo, cualidades estrechamente vinculadas con su *flexibilidad* como educador, flexibilidad que implica, entre otras cualidades, *talante renovador* y *curiosidad*, precisamente las mismas cualidades que pretende desarrollar en el alumno.

Esta correlación o correspondencia entre las cualidades cooperativas de uno y de otro era de esperar, por otra parte, desde una concepción de la educación como *acción recíproca*, como *intereducación*, que es la raíz

del *Principio de Cooperación*, como culminación de los *Principios de Crecimiento* y *de Intervención*. En efecto, la tarea de educarse no es posible sin ayuda y la intervención educativa es estéril sin la cooperación de los dos protagonistas de la acción educativa, que por eso mismo es precisamente *intereducación*.

EPÍLOGO

En un tiempo de reformas y contrarreformas de los sistemas educativos, en que todo se relativiza y parece que no es posible tener certeza de nada –o, al menos, quien afirma estar seguro de algo resulta sospechoso de dogmatismo–, es relevante volver una vez más a lo sustantivo de la educación. Es lo que hemos pretendido a lo largo de las páginas precedentes. Desde una concepción antropológica que destaca como rasgos definitorios de la persona la unidad, la singularidad, la apertura y la libertad, la educación aparece como el proceso de crecimiento personal: crecimiento en integridad, en personalidad, en solidaridad y en compromiso.

Este proceso constituye una tarea para el educando, en cuya realización debe contar con la ayuda de otros. La educación se nos muestra entonces, desde el punto de vista del educador, como una relación de ayuda –como servicio, por lo tanto– que se justifica por las necesidades del educando, por un poder socialmente reconocido y por una autoridad conquistada por la competencia profesional y la propia personalidad del educador.

La educación se concibe entonces como intereducación, como cooperación entre educando y educador, como tarea compartida que exige de ellos un compromiso libre y responsablemente asumido, y unas cualidades cooperativas –actitudes y aptitudes– que hagan fructífera para ambos la relación. Este es el nervio de los tres principios de la acción educativa que hemos expuesto: el Principio de Crecimiento Personal, el de Intervención Educativa y el de Cooperación.

Podríamos preguntarnos ahora: ¿Cuál es el *ámbito de validez* de estos principios orientadores de la acción educativa? Los tres principios se dirigen a lo que se ha llamado algunas veces y por diferentes autores *educación general*, término con el que se denomina a la educación de la persona de una manera *integral*, no especializada en alguna de sus facetas. Ante la amplitud y ambigüedad de esa denominación, el profesor García Hoz propuso por vez primera el término de *educación personalizada*, con el que corregía, como hemos visto, la superficial interpretación de la educación *integral* como la simple suma de aspectos diversos de la educación (intelectual, moral, estética, etc.), inconexos entre sí. La personalización de la educación pone el acento en lo que es su centro unitario y presta su unidad al proceso educativo: esto es, la persona como un todo y no como un agregado de partes, educables por separado.

Desde esta perspectiva, podríamos concluir que los tres principios que aquí proponemos están «arrancados» de la práctica y realidad de una educación personalizada, y se han «racionalizado» para una educación así concebida. Un ámbito verdaderamente amplio, porque ¿qué tipo de educación cabe concebir que no sea de la persona y para la persona? En realidad, la expresión «educación personalizada» no deja de ser una redundancia, porque *personalizada* está implícito en *educación*, aunque en su día fuese necesario insistir en la idea esencial de que hay que tomar a la persona completa, íntegra, como centro y núcleo de la educación.

Lo que ocurre es que la persona, su naturaleza, su fin y destino, el sentido último de su existencia en este mundo, son objeto de múltiples interpretaciones o versiones filosóficas. Y es aquí donde pueden tener lugar muy diversos planteamientos de fondo en cuanto a su educación. Basta con recorrer las páginas de un manual de historia de la educación. El modelo de educación dependerá de la idea o filosofía que tengamos de la persona: cada tipo de educación –y no hay tantos tipos diferentes de educación– contará con sus propios principios. No obstante, podemos afirmar que los principios pedagógicos generales que aquí hemos estudiado son plenamente válidos para el ámbito de la llamada civilización occidental, tal como suele entenderse este término.

Finalmente, cabría preguntarse si esos tres principios no apuntan a un grado de calidad inasequible de hecho, al proponer desde su formulación teórica unas condiciones que nada tienen que ver con la realidad conocida y vivida por todo educador y educando que tenga los pies sobre la tierra. Es una seria cuestión: la del paso del hecho educativo, de su

aspecto *fáctico*, al aspecto *ideal*, a lo que podría considerarse como la perfección educativa a la que todos aspiramos y deseamos ver realizada. En este difícil paso de lo que es a lo que idealmente tendría que ser, ¿no orientarán estos principios una realidad imaginaria o una versión quintaesenciada de la educación, quizá *utópica* –fuera de lugar– o *ucró-nica* –fuera de todo tiempo–? ¿No serán, en definitiva, una expresión más de ese «idealismo» que a nada ha conducido en nuestra historia contemporánea de la educación?

Siempre se ha enfrentado el hombre con la tremenda distancia que media entre su indigencia natural y sus aspiraciones más altas: su aspiración a la verdad de su ser y de su acontecer, su aspiración al bien, a la belleza, a la paz y a la justicia absolutas, al amor verdadero y permanente, y a la inmortalidad. Su conocida, real y experimentada debilidad, por otra parte, le ha llevado a ser consciente al mismo tiempo del abismo que le separa de toda esa perfección. Por eso mismo el ser humano es educable, hemos dicho: porque no es perfecto.

Ante el dilema de conformarse con lo que somos de hecho, o luchar por ser el que se debiera ser según nuestra naturaleza –seres racionales con una inteligencia y una voluntad, y un corazón que ama, y que por ello siempre puede dar más de sí *a golpe de libertad*–, caben dos posturas radicales. Una, la del combate, sereno y esperanzado, con uno mismo y con las circunstancias que a cada uno le toque vivir. Otra, la rendición sin condiciones ante el cúmulo de dificultades inherentes a la vida personal en este mundo: el abandono y quizá la desesperación o la náusea. Un dilema análogo cabe plantear respecto de la educación. La opción es libre, pero la dignidad humana no puede ni debe optar más que por la primera postura.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTAREJOS, F., *Educación y Felicidad*, EUNSA, Pamplona, 1983.
- ALVIRA, R., «La educación como arte», en su obra *Reivindicación de la voluntad*, EUNSA, Pamplona, 1988.
- BARLOW, M., *Diario de un profesor novato*, Editorial Sígueme, Salamanca, 1968.
- BLOOM, B. S. y cols.: *Taxonomy of Educational Objectives. The classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. David McKay Company, New York, 1956.
- *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook II: Affective Domain*, David McKay Company, New York, 1964.
- BRAMMER, L. M., *The helping relationship. Process and skills*, Prentice-Hall, New Jersey, 1985, 3ªed.
- BRUNER, J. S., *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1960.
- *On knowing. Essays for the left hand*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1969.
- BURKE, C., *Conciencia y Libertad*, Rialp, Madrid, 1976.
- CASTILLEJO BRULL, J. L., *Nuevas perspectivas en las Ciencias de la Educación. Pedagogía General*, Anaya, Madrid, 1978.

- COMBS, A. W., *A personal approach to teaching. Beliefs that make a difference*, Allyn & Bacon, Boston, 1982.
- CASTILLO, G., *Posibilidades y problemas de la edad juvenil*, EUNSA, Pamplona, 1991.
- CRUZ, J. C., *Voz Axiología*, en Gran Enciclopedia Rialp (GER), vol. 3, 525-530, Rialp, Madrid, 1971.
- D'ORS, Á., *Escritos varios sobre el Derecho en crisis*, C.S.I.C., Madrid, 1973.
- EISNER, E. W., *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*, Macmillan Publishing Company, New York, 1979.
- ESCÁMEZ, J., *La formación de hábitos como objetivos educativos*, Universidad de Murcia, Murcia, 1981.
- ESTEVE ZARAZAGA, J. M., *Autoridad, obediencia y educación*, Narcea S.A. de Ediciones, 1977.
- FERNÁNDEZ OTERO, O., «La educación de la libertad y el adolescente», en *Padres y educadores*, EUNSA, Pamplona, 1972.
- *Educación y manipulación*, EUNSA, Pamplona, 1990, 4ª ed.
- FRANKL, V., *Ante el vacío existencial*, Herder, Barcelona, 1980.
- GALINO, A., *Textos Pedagógicos Hispanoamericanos*, Narcea S.A. de Ediciones, Madrid. Entre los textos seleccionados por la autora, figura, en la p. 1.090, el de Andrés Manjón que se cita en este libro, 1980, 3ª ed.
- GARCÍA GARRIDO, J. L., *Los fundamentos de la educación social*, EMESA, Madrid, 1971.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. y SARRAMONA, J., «Sentido y límites de una Pedagogía de hoy», en *Anuario I*, Sección de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma, Barcelona, 1981.

BIBLIOGRAFÍA

- GARCÍA HOZ, V., *Educación Personalizada*, Instituto de Pedagogía, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.), Madrid, 1970, 1ª ed.
- *El nacimiento de la intimidad*, Rialp, Madrid, 1980, 3ª ed.
- *Principios de Pedagogía Sistemática*, Rialp, Madrid, 1981, 10ª ed.
- «La calidad de la educación: un interrogante a las Ciencias de la Educación, a la política docente y a la actividad escolar», en *La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*, C.S.I.C., Madrid, 1981.
- *La práctica de la Educación Personalizada*, Volumen 6 del *Tratado de Educación Personalizada*, dirigido por el mismo autor, Rialp, Madrid, 1988.
- «El proyecto de reforma educativa», en *Verbo*, 285-286, Junio-Julio 1990.
- GIBB, J. R.: «Defensive communication», en *The Journal of Communication*, XI, nº 3, 1961.
- GIL RODRÍGUEZ, Mª L., *La relación maestro-alumno: hacia una educación renovadora*, B.A.C., Madrid, 1977.
- GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L., *Un modelo teórico de acción tutorial en la Universidad*, EUNSA, Pamplona, 1973.
- *Experiencias de acción tutorial*, EUNSA, Pamplona, 1977, 2ª ed.
- *Algunos aspectos básicos de la acción educativa*, Nota Técnica CO-134, ICE, Universidad de Navarra, 1977.
- *La dimensión orientadora del profesor*, Ponencia invitada en el VII Congreso Nacional de Pedagogía, Granada. En *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid, 1980.
- *Posible valor formativo de la evaluación*, Conferencia en el III Curso para Directivos y Docentes, Escuela Universitaria de Enfermería. Documento DA-319, ICE, Universidad de Navarra, 1982.
- «Principios de la acción educativa», en *Lo cambiante y lo permanente en educación*, ICE, Universidad de Navarra, EUNSA, Pamplona, 1991.
- «Cuestiones básicas de Orientación Educativa. El orientador en la relación de ayuda», en *Temas de Orientación Educativa*, Departa-

- mento de Didáctica y Orientación, Sección de Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra, 1992.
- GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L., «La dimensión orientadora del profesor a través del asesoramiento académico personal», en *Temas de Orientación Educativa*, Departamento de Didáctica y Orientación, Sección de Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra, 1992.
- *Educación: libertad y compromiso*, Eunsa, Pamplona, 1992.
- GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L. y FERNÁNDEZ OTERO, O., *Universidad y Cambio*, EUNSA, Pamplona, 1969.
- GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L.; POLAINO-LORENTE, A. y cols., *Pedagogía hospitalaria. Actividad educativa en ambientes clínicos*, Narcea S.A. de Ediciones, Madrid, 1990.
- GONZÁLEZ TORRES, M^a C., *El autoconcepto: sus implicaciones en la motivación, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico*, Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Navarra, 1991.
- GONZÁLEZ TORRES, M^a C. y TOURON, J., *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*, EUNSA, Pamplona, 1994.
- GORDILLO, M^a V., *La orientación en el proceso educativo*, EUNSA, Pamplona, 1984, 4^a ed.
- *Manual de orientación educativa*, Alianza Editorial, Madrid, 1986.
- GUILFORD, J. P., *The nature of human intelligence*, McGraw-Hill, New York, 1967.
- HALLMAN, R. J., «The necessary and sufficient conditions of creativity», en Gowan y cols. *Creativity: its educational implications*, John Wiley & Sons, Nueva York, 1967.
- IBÁÑEZ MARTÍN, J. A., *Hacia una formación humanística*, Herder, Barcelona, 1975.
- ISAACS, D., *La educación de las virtudes humanas*, EUNSA, Pamplona, 1991, 10^a ed.

BIBLIOGRAFÍA

- LAÍN ENTRALGO, P., *Teoría y realidad del otro*. Evista de Occidente, Madrid, 1961.
- LERSCH, Ph., *La estructura de la personalidad*, Scientia, Barcelona, 1966, 3ª ed.
- LLANO CIFUENTES, A., *La nueva sensibilidad*, Espasa Calpe, Madrid, 1988.
- LLANO CIFUENTES, C., *Las formas actuales de la libertad*, Trillas, Méjico, 1983.
- MARÍAS, J., *Breve tratado de la ilusión*, Alianza Editorial, Madrid, 1984.
- MARÍN IBÁÑEZ, R., *Principios de la educación contemporánea*, Rialp, Madrid, 1972.
- *La creatividad*, CEAC, Barcelona, 1980.
- «Los valores, fundamento de la educación», en AA.VV., *Teoría de la educación*, Anaya, Madrid, 1981, 65-85.
- MASLOW, A. H., *Toward a Psychology of Being*, Van Nostrand, New York, 1962.
- MENÉNDEZ Y PELAYO, M., «Libros de texto», en *Obras completas*, Victoriano Suárez, Madrid, 1911.
- MILLÁN PUELLES, A., *La formación de la personalidad humana*, Rialp, Madrid, 1979, 3ª ed.
- *Léxico Filosófico*, Rialp, Madrid, 1984.
- MOLINOS TEJADA, Mª C., *Concepto y práctica del currículo en Dewey*, EUNSA, Pamplona, 2002.
- MONTAIGNE, M. de, *Ensayos*, Editorial Aguilar, Madrid, 1962.
- MUNRO, A. y cols., *Counselling. The skills of problem-solving*, Routledge, Londres, 1989.
- NAVAL, C. y ALTAREJOS, F., *Filosofía de la educación*, EUNSA, Pamplona, 2000.
- NAVARRO, A. Mª, *Feminismo, familia, mujer*, EUNSA, Pamplona, 1982.

- NOHL, H., *Teoría de la educación*, Losada, Buenos Aires, 1968.
- ORTEGA y GASSET, J., «¿Qué son los valores?», en *Obras Completas*, Revista de Occidente, Madrid, 1961, 5ª ed.
- *España invertebrada*, Espasa Calpe, Madrid, 1967, 2ª ed.
- PACIOS, A., *Introducción a la Didáctica*, Cincel-Kapelusz, Madrid, 1980.
- PIEPER, J., *Las virtudes fundamentales*, Rialp, Madrid, 1976.
- POLO BARRENA, L., La libertad posible, en *Nuestro Tiempo*, nº 234, 1973.
- QUINTANA CABANAS, J. Mª, *Teoría de la Educación. Concepción anti-nómica de la educación*, Dykinson, Madrid, 1988.
- REDONDO, E., *Educación y Comunicación*, C.S.I.C., Madrid, 1959.
- *Educación y Comunicación*, Ariel, Madrid, 1999, ed. revisada, ampliada y actualizada.
- REPETTO, E., *Fundamentos de Orientación. La empatía en el proceso orientador*, Morata, Madrid, 1977.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L., *Didáctica general. Objetivos y evaluación*, Cincel-Kapelusz, Madrid, 1980.
- ROGERS, C., «The characteristics of a helping relationship», en *Personnel and Guidance Journal*, 37, 1958. Reproducido en Avila, D.L. y cols, *The helping relationship sourcebook*, Allyn & Bacon, Boston, 1971.
- SADLER, D. R., «Specifying and promulgating achievement standards», en *Oxford Review of Education*, 13, 1987.
- «Formative assessment and the design of instructional systems», en *Instructional Science*, 18, 1989.
- «Tecnología y Evaluación formativa en la Educación Universitaria», en *Estudios. Proyecto Sócrates* del Departamento de Pedagogía Fun-

BIBLIOGRAFÍA

- damental, Sección de Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra, 1992.
- SANVISENS, A., *Memoria Docente* inédita, 1969, 122 (citado en Quintana Cabanas, J. M., *Pedagogía Social*, Dykinson, Madrid, 1984, 169-170).
- SCHELER, M., *Esencia y formas de la simpatía*, Losada, Buenos Aires, 1957, 3ª ed.
- SIZER, T. R., *Horace's Compromise. The Dilemma of the American High School*, Houghton Mifflin Company, Boston, 1984.
- TOURIÑÁN, J. M., *El sentido de la libertad en la educación*, EMESA, Madrid, 1979.
- Delimitación de la intervención educativa como acción, en *Revista Española de Pedagogía*, 163, 1984.
- TOURÓN, J., *Métodos de estudio en la universidad*, EUNSA, Pamplona, 1989.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G., «La Pedagogía General, ¿una teoría general de la educación? Problemática actual y perspectivas de futuro», en *Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía*, Universidad Complutense, Madrid, 1984.

COLECCIÓN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

- DAVID J. FOX: *El proceso de investigación en educación* (2.ª ed.).
- DAVID ISAACS: *Teoría y práctica de la dirección de los centros educativos* (4.ª ed.).
- JAVIER TOURÓN: *Métodos de estudio en la universidad*.
- JAVIER VERGARA CIORDIA: *Colegios seculares en Pamplona, 1551-1734. Estudio a la luz de sus constituciones*.
- AUTORES VARIOS: *Lo permanente y lo cambiante en la educación*.
- CHARO REPÁRAZ y JAVIER TOURÓN: *El aprendizaje mediante ordenador en el aula*.
- JOSÉ LUIS GONZÁLEZ-SIMANCAS: *Educación: libertad y compromiso*.
- MARÍA DEL CARMEN GONZÁLEZ y JAVIER TOURÓN: *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje* (2.ª ed.).
- FRANCISCO JAVIER LASPALAS PÉREZ: *La "reinención" de la escuela. Cinco estudios sobre la Enseñanza Elemental durante la Edad Moderna*.
- CONCEPCIÓN CÁRCELES LABORDE: *Humanismo y educación en España, 1450-1650*.
- CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN: *Enseñanza y comunicación* (2.ª ed.).
- JAVIER TOURÓN, CHARO REPÁRAZ y ÁNGEL SOBRINO: *Manual de prácticas de análisis de datos con el SPSS. Técnicas básicas*.
- CHRISTINE WANJIRU GICHURE: *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación* (2.ª ed.).
- JOSÉ MIGUEL ESPINOSA SARMIENTO: *El seminario de El Escorial en tiempos de San Antonio María Claret (1861-1868)*.
- MARÍA G. AMILBURU (Ed.): *Education, the State and the Multicultural Challenge*.
- M.ª CARMEN GONZÁLEZ TORRES: *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención* (2.ª ed.).
- JULIO CÉSAR DURAND: *Dirección y liderazgo del departamento académico en la Universidad*.
- JAVIER TOURÓN, FELISA PERALTA y CHARO REPÁRAZ: *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*.
- JAVIER LASPALAS, M.ª CARMEN GONZÁLEZ TORRES y M.ª DEL CORO MOLINOS TEJADA (Eds.): *Docencia y formación. Estudios en honor del profesor José Luis González-Simancas*.
- AURORA BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA: *Educación del carácter/Educación moral. Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*.
- FRANCISCO ALTAREJOS: *Dimensión ética de la educación* (2.ª ed.).
- JAVIER LASPALAS (Ed.): *Historia y teoría de la educación. Estudios en honor del profesor Emilio Redondo García*.
- JOSÉ LUIS VELASCO GUZMÁN: *La participación de los profesores en la gestión de calidad en educación*.
- M.ª GABRIELA ORDUNA ALLEGRIANI: *La educación para el desarrollo local. Una estrategia para la participación social*.
- CONCEPCIÓN NAVAL y JAVIER LASPALAS (Eds.): *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar* (2.ª ed.).
- CARMEN URPI GUERCIA: *La virtualidad educativa del cine a partir de la teoría fílmica de Jean Mitry (1904-1988)*.
- CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN y CARMEN URPI GUERCIA (Eds.): *Una voz diferente en la educación moral*.
- JOSÉ LUIS GARCÍA GARRIDO, CARMEN-JOSÉ ALEJOS GRAU y ALFREDO RODRÍGUEZ SEDANO: *Esquemas de Pedagogía social*.
- ALFREDO RODRÍGUEZ SEDANO y FELISA PERALTA LÓPEZ (Eds.): *Autonomía, educación moral y participación escolar* (2.ª ed.).
- CONCEPCIÓN NAVAL, ALFREDO RODRÍGUEZ, AURORA BERNAL, ÁNGEL SAMPEDRO y MANUEL RODRÍGUEZ: *Nuevos horizontes en la educación*.
- SONIA LARA ROS: *La evaluación formativa en la Universidad a través de Internet: aplicaciones informáticas y experiencias prácticas*.
- CONCEPCIÓN NAVAL, ALFREDO RODRÍGUEZ, AURORA BERNAL, SONIA LARA, MANUEL RODRÍGUEZ y ÁNGEL SAMPEDRO: *Imaginar futuros compartidos. Una propuesta de orientación profesional hacia la Universidad*.

- ALFREDO RODRÍGUEZ SEDANO, CIRO PARRA MORENO Y FRANCISCO ALTAREJOS MASOTA: *Pensar la sociedad. Una iniciación a la sociología* (3.ª ed.).
- CONCEPCIÓN NAVAL: *La enseñanza en El Maestro agustiniano. Enseñar con palabras, aprender por uno mismo.*
- JOSÉ BENIGNO FREIRE: *El humanismo de la logoterapia de Viktor Frankl. La aplicación del análisis existencial en la orientación personal* (2.ª ed.).
- FERNANDO MORENO RAMIRO: *Total quality and strategic planning in universities.*
- CONCEPCIÓN NAVAL (ED.): *Participar en la sociedad civil.*
- JAVIER LASPALAS: *Introducción a la Historiografía de la educación.*
- M.ª DEL CORO MOLINOS TEJADA: *Concepto y práctica del currículo en John Dewey.*
- BELÉN OCHOA LINACERO, OLGA LIZASOÁIN RUMEU (Eds.): *Intervención psicopedagógica en el desajuste del niño enfermo crónico hospitalizado.*
- HÉCTOR LERMA JASSO: *La subjetividad en Jean-Jacques Rousseau.*
- JUAN JOSÉ SANGUINETI: *La antropología educativa de Clemente Alexandrino. El giro del paganismo al cristianismo.*
- EDISON SANTIBÁÑEZ: *Psicolingüística de la interacción educativa. El uso del lenguaje en el aula.*
- AFONSO OSORIO DE REBELLÓN YOHN: *Garantías para la libertad en la sociedad democrática. Un estudio a partir de Alexis de Tocqueville.*
- ESTÍBALITZ ORTIZ: *La práctica del mentoring en la empresa: estudio de dos multinacionales en España.*
- CAROLINA UGARTE ARTAL: *Las Naciones Unidas y la educación en Derechos Humanos.*
- MARÍA ÁNGELES SOTÉS ELIZALDE: *Universidad franquista: debate sobre la libertad de enseñanza (1936-1962).*
- SONIA RIVAS BORRELL: *Educación temprana en el niño de 0 a 3 años a través de programas.*
- HSHAO-PING CHUANG: *La comunicación entre el centro educativo y las familias: entrevistas, reuniones e internet.*
- JOSÉ MANUEL ROQUEÑI RELLO: *Educación de la afectividad. Una propuesta desde el pensamiento de Tomás de Aquino* (2.ª ed./1.ª reimpr.).
- JOSÉ LUIS GONZÁLEZ-SIMANCAS Y FERNANDO CARBAJO LÓPEZ: *Tres principios de la acción educativa.*
- MARTA SILVERO MIRAMÓN: *Motivación y calidad docente en la universidad* (1.ª reimpr.).
- LUZ YOLANDA SANDOVAL ESTUPIÑÁN: *Institución educativa y empresa. Dos organizaciones humanas distintas.*
- JUAN ANDRÉS MUÑOZ ARNAU: *Derechos y libertades en la política y la legislación educativas españolas.*