

Objetivos en el proceso educativo: II, libertad y autoridad en la enseñanza

ALEJANDRO HONRUBIA

PERSONA Y LIBERTAD

1. Aprender a ser persona

Para una mejor comprensión de la libertad en familia, empecemos por referirnos a la persona y, en particular, a una expresión un poco paradójica: *aprender a ser persona*.

¿Cómo es posible aprender a ser persona, a ser lo que ya se es? No sólo porque el hombre, en cualquier época —, sobre todo, en este tiempo nuestro— corre el peligro de perder el sentido de su naturaleza de ser persona, sino también porque cada hombre —y cada mujer— en su situación actual es una realización imperfecta de la persona.

Luego, el sentido de la propia dimensión personal —y, por consiguiente, de la propia dignidad personal— debe ser redescubierto o recuperado en muchos casos. Y esto es empezar a aprender —con el protagonismo precario de quien necesita ayuda— a ser persona.

Después, llegar a ser el mismo, realizar todo el valor de la persona, aprender a ser persona, es ese proceso de mejora personal que llamamos *educación*.

Ese proceso se inicia o se continúa, para cada uno, desde su actual realización imperfecta de persona. Y conviene advertir que «las imperfecciones que pueden encontrarse en esta o en aquella persona no son debidas a ella en cuanto persona, sino al modo imperfecto de su realización».

Cada ser humano es una realización imperfecta— puede mejorar— y es una persona que, por «su inmediato significado de perfección pura, está pidiendo indefectiblemente su plena realización (...) De suerte que, por encontrar de un modo imperfecto la persona, tiene el hombre en sí un grito inextinguible hacia su perfección personal». Puede mejorar y necesita mejorar.

La educación no merecería tal nombre —sería, en todo caso, adiestramiento, entrenamiento, etc.— si no fuera educación de personas. Por otra parte, sin la educación no se ve cuál sería la respuesta, en el hombre, de ese «grito inextinguible» de perfección personal.

La educación no es educación en general o en serie, ni siquiera educación de individuos, porque no basta definir al hombre como individuo de la especie *homo* (ni siquiera *homo sapiens*). El término «persona» se ha escogido para subrayar que el hombre no se deja encerrar en la noción «individuo de la especie»; que hay en él algo más, una plenitud y una perfección de ser particulares, que no se pueden expresar más que empleando la palabra «persona».

La educación de personas requiere aprender a tratarse a sí mismo y a los demás como personas. Esto significa, en primer lugar, no detenerse en la superficie ni en lo visible del ser humano, sino tener en cuenta la *interioridad del hombre*, y aún lo más interior, esto es, la intimidad. Ser persona es ser en intimidad. En términos metafóricos, podríamos decir que la persona, en cuanto sujeto, se distingue de los animales, aun de los más perfectos, por su *interioridad*, en la que se concentra una vida que le es propia.

La acción educativa se dirige a seres personales, capaces de entender y de querer. «En el hombre, el conocimiento y el deseo adquieren un carácter espiritual y contribuyen de este modo a la formación de una verdadera vida íntima, interior, fenómeno inexistente en los animales. La vida interior es la vida del espíritu. Se concentra alrededor de lo verdadero y de lo bueno.» Luego la educación es función de la verdad y del bien. Es perfeccionamiento intencional el entendimiento —que por naturaleza tiende a la verdad— y de la voluntad —que por naturaleza tiende al bien.

El sentido de la educación está en la tendencia hacia el bien. «Es evidente que es necesario exigir de la persona, en cuanto individuo racional, que sus fines sean verdaderamente buenos, porque tender hacia lo malo es contrario a la naturaleza racional de la persona. Este es el sentido de la educación y, de un modo general, de la educación recíproca de los hombres. Se trata aquí precisamente de buscar fines verdaderos, es decir, verdaderos bienes que serán los fines de la acción, así como de encontrar e indicar los caminos que conducen a ellos.»

Por otra parte, ¿dónde encontrar, aprender a ser persona? Primariamente en la familia, que es el ámbito de esa gestación de segundo orden en que

lo biológico se hace biográfico. De modo que nadie puede «sustituir a la familia en esta delicada empresa de transformar un feto en una persona».

El profesor Pinillos se refiere, más bien, a lo que llama *persona social*, siendo la familia «el lugar de elaboración de los mecanismos básicos de la personalidad que coordinan la espontaneidad del individuo con las demandas, pautas y valores de la sociedad en que vive, y le capacitan para vivir en equilibrio dinámico con ella». Por consiguiente, en la familia tiene lugar una segunda gestación de orden socio-cultural.

Desde otra perspectiva, la familia es el «habitat natural para nacer, crecer y morir precisamente como personas, esto es, amadas y acompañadas en la radical irrepitibilidad del yo último y desnudo de cada uno». Es, pues, el mejor ámbito para aprender a ser persona.

2. La libertad como característica de la persona

La persona se caracteriza porque es incomunicable y, a la vez, capaz de comunicarse, de abrirse, de darse. El hecho de que la persona sea incomunicable e inalienable está en relación estrecha con su interioridad, su autodeterminación, su libre arbitrio.

El libre arbitrio es la facultad de autodeterminación basada en la reflexión, y que se manifiesta en el hecho de que el hombre, al actuar, elige lo que quiere hacer.

Anteriormente vimos cómo, en la familia, lo biológico se hace biográfico. El sujeto humano, además de vida biológica, tiene lo que se puede llamar y se llama biografía, que es algo radicalmente distinto de lo que se entiende por el término *vida* aplicado a los demás seres del reino animal. Justamente por ser *personas* el ser humano puede tener vida biográfica. Es decir, tiene la posibilidad de vivir de una manera tal que se encauce a sí mismo por un camino inédito, por la sencilla razón de que su vivir no está dado de antemano en la forma de código biológico de comportamiento.

En el hombre se dan dos tipos de comportamientos: uno, *reactivo*, en cuanto necesita satisfacer necesidades; otro, *efusivo*, o *expansivo*, en cuanto persona: un comportamiento no determinado por una necesidad previa, es decir, una pura efusión, y esto es lo que significa estrictamente *libertad*, que es la característica fundamental de la persona.

Desde diversas perspectivas llegamos a esta conclusión: la libertad del hombre no puede ser considerada en abstracto, sino en relación con la persona humana. Cuanto más sepamos de la persona, mejor podremos entender la libertad del hombre. Por otra parte, un mejor conocimiento de la libertad puede mejorar nuestra comprensión de la persona.

Es propio de la persona buscar unos fines en su acción, por tratarse de un individuo racional. Es propio de su naturaleza racional buscar fines verdaderos.

La libertad es, fundamentalmente, una energía interior que me permite abrirme al mundo de las personas para servirles y al mundo de las cosas para dominarlas mediante el saber. Luego es una *libertad para*. Para servir a las demás personas, no para dominarlas, porque es contrario a su naturaleza usarlas como medios. Para dominar las cosas, que son medios, pero respetando su naturaleza. Sin limitarse, por tanto, a un mero saber técnico. Para servir a los demás, pero no de cualquier modo, por respeto al que sirve y al que recibe el servicio.

La *libertad para* requiere una *libertad de*, que puede entenderse como superación de limitaciones o condicionamientos. Superar o liberarme de algo que me impida buscar, asignarme o alcanzar fines verdaderamente buenos, como corresponde a mi dimensión personal.

Actualizo mi libertad en la decisión, en función de lo verdaderamente bueno, porque elegir lo malo no es libertad, aunque sea signo de libertad. Mi libertad de elección, a libre albedrío, es autodeterminación para hacer el bien. La verdad y el bien condicionan a la libertad. De hecho, el hombre no puede conservar su libertad respecto de diferentes objetos que se imponen a su acción como buenos y deseables más que en la medida en que es capaz de aprehenderlos a la luz de la verdad, tomando así una actitud independiente respecto de ellos. La facultad de conocer la verdad hace posible al hombre la autodeterminación, es decir, le permite decidir de manera independiente acerca del carácter y de la orientación de sus propios actos. Ahora bien, en esto consiste la libertad.

Por otra parte, mi libertad es conquista personal cuando hago un buen uso de ella. Este buen uso se pone de manifiesto en la toma de buenas decisiones y en la realización de lo decidido. Por esto es tan importante enseñar a decidir y a acostumbrar a decidir, puesto que suelen darse graves deficiencias a este respecto, también en la edad adulta. Bien por indecisión, bien por irreflexión, bien por falta de esfuerzo o de perseverancia para realizar lo decidido.

Esta libertad conquistada o libertad propiamente humana requiere el desarrollo de algunas capacidades humanas y la superación de las limitaciones que se oponen a este desarrollo.

Sin embargo, esto no ocurre en solitario, sino en la vida en sociedad, conviviendo con otras personas. La sociedad puede ser entendida como un grupo más o menos grande de personas o como «el hecho dinámico de convivir, mejor o peor, esas personas», como dice Millán Puelles. En esa so-

ciudad, es decir, en esa convivencia debo conquistar mi libertad. O, lo que es lo mismo, debo poner los medios para que mi libertad crezca.

No ocurre así por libre querer, sino porque el hombre es social por naturaleza (Aristóteles). Por libre querer, esa convivencia puede ser más humana, puede mejorar. Y yo puedo mejorar en la convivencia, no sólo por libre querer, sino también por la ayuda de otras personas y por el beneficio y buen uso de las libertades a mi alcance.

Esa convivencia —y, por consiguiente, la educación de mi libertad o mi libertad conquistada o en desarrollo— puede ser especialmente considerada a nivel natural, básico, que se distingue de otras sociedades por su carácter primario, originario.

Gehlen afirma que, a diferencia de los animales, todo hombre nace prematuro. El hombre es un animal que nace prematuramente. Sus progenitores han de acabarlo, respetando, eso sí, su naturaleza racional y libre. Esta es la tarea de la educación familiar como acabamiento de la procreación. Por eso, se define la educación como humanización del hombre. Es decir, como «prolongación natural de una generación inacabada, tan inacabada como prematuro en cierta manera es el hombre» (Millán Puelles).

3. Naturaleza y libertad en la familia

No se trata de idealizar cada familia, creyendo que es una ayuda perfecta. Como diría Thibon, no es cuestión de preguntarse si es perfecta o no, sino si es —o no— necesaria.

En un mundo como el actual en el que, por la eficaz influencia de las ideologías, se vive tan superficialmente, la influencia de la familia en la vida del hombre es tan profunda que no suele ser captada.

¿Por qué la familia es una ayuda necesaria para el hombre que nace, crece y muere? ¿Y por qué es una influencia tan profunda en su vida, desde su nacimiento hasta su muerte? Porque es natural, aunque mucha gente no lo admita, pues sólo advierte en ella lo social. Y ciertamente es una sociedad —«sociedad doméstica»—. Pero *sociedad* no es sinónimo de *invento social*. ¿Por qué cuesta tanto a algunas personas admitir el origen natural de la familia? ¿Quizá, en algunos casos, por influencia de tipo ideológico, ya que ideologías tan dispares como la libertad y las colectivistas coinciden en no admitir nada por encima o más allá de lo social. Tal vez, en otros, por esperar una demostración en lugar de esforzarse en el descubrimiento. Acaso no sepan que lo natural no se demuestra, se descubre. Y ello no es fácil, si como afirmaba Heráclito «lo naturaleza gusta de ocultarse».

No se trata de idealizar a la familia, pero sí deben destacarse sus posibilidades naturales en cuanto es el hábitat adecuado para que la persona nazca, crezca y muera con la dignidad que su dimensión personal requiere.

Sin embargo, lo que resulte en cada familia no dependerá sólo de esas posibilidades naturales, sino también del uso de la libertad de sus miembros, especialmente de quienes tienen más responsabilidad familiar. En la familia, naturaleza y libertad pueden completarse en esa gestación de segundo orden a que antes aludíamos y, en general, en la mejora de las personas y de la sociedad. O, por el contrario, la libertad deteriora, inutiliza o rechaza lo que la naturaleza ofrece para recibir y para formar a las personas.

Luego el éxito o el fracaso de la vida humana en el ámbito natural del amor —vivir familiar o contrafamiliarmente— depende, en último término, de la libertad de sus primeros —y un poco menos de sus segundos— responsables.

En cada familia se aprende a ser persona si los padres viven verdaderamente su libertad personal y respetan y promueven la libertad responsable en cada uno de los hijos. Aprender a ser personas en la familia es aprender a vivir la propia libertad —y facilitar o estimular este mismo aprendizaje en los demás miembros.

Pero vivir es crecer. Vivir la propia libertad requiere crecer en libertad. Luego, es muy importante aprender —y enseñar, a crecer en libertad.

PARTICIPACION DE LOS PROFESORES

La participación, en las organizaciones educativas, tiene un doble interés. Desde un punto de vista *funcional*, es un medio necesario en toda empresa para que quienes trabajan en ella asuman la responsabilidad de su desempeño óptimo. «El trabajador —dice Drucker— asumirá la responsabilidad de un desempeño óptimo solamente si tiene visión gerencial, es decir, si ve la empresa como si fuera un gerente responsable (...) Esta visión sólo puede obtenerse mediante la participación.» En las organizaciones educativas la participación es, además, un medio necesario para promover educación, porque no es posible sin el *protagonismo*, necesitado de ayudas, de quien se educa, es decir, sin su participación, que debe ser dirigida.

Desde un punto de vista *personal*, la participación, lo mismo que la sociedad, tiene su fundamento en la natural sociabilidad del hombre y en su capacidad de dar y de recibir —como ser de aportaciones y de necesidades—. En el caso de las organizaciones educativas, además, la participación se mejora mediante el crecimiento de esta sociabilidad, en el plano ético.

1. Participación en la acción educativa

Esta participación —compatible con la acción educativa; promotora de mejora personal; cualificada por el quehacer educativo de quienes trabajan en el colegio— recibe el nombre de *participación educativa*.

La participación educativa necesita de un clima de confianza, promueve colaboración —no enfrentamiento—, no se ejerce masivamente, se limita a zonas de competencia y tiene como primera finalidad la mejora personal —propia y ajena.

El carácter educativo de la participación radica en la intencionalidad y en la autonomía de quien participa. Por eso, cada participante en un ámbito educativo —en un colegio, en una familia— necesita preguntarse *por qué* participa, cuáles son sus *motivos*, qué tipos de *influencias* le llevan a participar y qué *responsabilidades* implica su participación.

La *participación educativa* es la propia de un colegio (o de cualquier otra empresa educativa). En sentido estricto, es la propia de quienes toman parte en la *acción educativa* que se realiza en un colegio.

Es una labor propia de colegas, de quienes disponen de información, de quienes coinciden en algunas lecturas. Por eso, habría que destacar la prioridad de aprender y enseñar a leer. Como es obvio, no me refiero al aprendizaje de las primeras letras, sino a la capacidad de captar mensajes escritos — a distinta velocidad lectora—, a la materialidad de saber leer bien —pocas personas leen bien—, a la motivación para leer —problema crucial en la actual civilización—, a la posibilidad de establecer contacto con los grandes autores en un diálogo silencioso mediante la lectura.

Esto nos llevaría a otros dos términos inseparables en los binomios *leer-escribir*, *informarse-pensar*. Uno busca información en función de lo que piensa, o relaciona la información hallada y su propio pensamiento sobre esa misma cuestión. Uno se informa mediante el mensaje escrito y expresa su pensamiento realimentado por la información. Ya se ve que todo ello debe ser matizado de acuerdo con las edades y el grado de madurez personal de quienes aprenden a leer y a escribir en un centro educativo.

Este aprendizaje se realiza en los colegios a propósito del conocimiento de unas materias —o especialidades del saber científico, humanístico, filosófico, etc.—, llamadas *asignaturas*. A ello se refiere el *currículum* escolar y el trabajo de los escolares.

Es un trabajo instructivo en función de la cultura y de la educación. No debiera ocuparnos tiempo la consideración de las relaciones entre instrucción y educación, por ser muy conocidas. Pero no podemos olvidar que estamos viviendo en una época en la cual la instrucción es más amplia que nunca

en nuestros países, y, sin embargo, todo el mundo denuncia la crisis de la cultura.

Un colegio no es una institución instructiva, sino *cultural*. Y conviene saber que toda cultura implica necesariamente un mínimo de instrucción, pero no es así a la inversa: puede existir instrucción sin cultura. Este es el caso de muchos «sabios», ya que se puede ser sabio de una forma más o menos mecánica, gracias a una especie de aprendizaje totalmente exterior».

Thibon pone de relieve algunas diferencias entre instrucción y cultura que pueden ser de gran interés. Primera diferencia: «la instrucción es externa, algo exterior, y la cultura, interior. En otras palabras, la instrucción es impersonal, y la cultura personal, es decir, integrada en la propia vida del individuo».

Segunda diferencia: «la instrucción, como tal, no implica diferencias: se sabe o no se sabe; mientras que la cultura es susceptible de una profundización continua (...) La instrucción, pues, se refiere a la superficie del saber y la cultura a su densidad».

Tercera diferencia: el hombre instruido al menos en el caso de un cierto cientifismo, tiende a contentarse con los conocimientos *exactos* y a tomar «lo exacto por lo verdadero» y a considerar que el misterio «no es sino una ignorancia provisional»; «para el hombre verdaderamente culto existe no sólo lo desconocido, sino también lo incognoscible, y cuanto más avanza en el conocimiento de las cosas, tanto más ve que se amplía y profundiza el misterio (...) La verdadera cultura, por tanto, aparece como una creación continua, mientras que la instrucción no es sino un inventario superficial».

De este modo, queda claro que la cultura tiene unas determinadas exigencias para un colegio en cuanto puede considerarse éste como una institución cultural en la que se trabaja y se convive como personas.

Parece que la propia naturaleza de la cultura, a diferencia de la instrucción, reclama un tratamiento de persona en el trabajo escolar, puesto que la cultura es personal. «El hombre culto es el que establece unas relaciones personales inéditas entre los distintos datos de la instrucción.»

Por consiguiente, la acción educativa en el colegio es una labor conjunta de profesores que ponen la instrucción al servicio de la cultura y que, desde situaciones culturales, prestan su ayuda a los alumnos, logrando la participación de éstos en ese cultivo de la tierra humana y en esa creación continua que es la verdadera cultura.

2. Equipos humanos de educadores

Un colegio es un centro de acción educativa, no por la suma, sino por la integración de la acción docente y orientadora de cada profesor en la *me-*

jora personal de cada alumno, promovida por un equipo humano de educadores.

No consideramos ahora el caso de los profesores que no participan en la acción educativa del colegio, porque se limitan a ser instructores o porque no existe en el centro escolar una efectiva dirección que coordine la acción de los educadores coincidentes en el mismo educando. Nos referimos solamente a aquellos profesionales de la educación que participan en un *habitat* cultural con finalidades educativas o que desean participar.

En primer lugar, para que esto sea posible es necesario que el colegio sea verdaderamente una institución cultural. Por ello, tanto los directivos como los profesores de un colegio necesitan preguntarse si unos y otros son conscientes de que la cultura no alude a un almacenamiento pasivo de conocimientos, sino, al contrario, a una idea de asimilación activa de todo aquello que desarrolla estas cualidades del espíritu que son el sentido crítico, el ansia de verdad, el deseo de bien.

En segundo lugar, es necesario relacionar lo cultural y lo natural si entendemos la educación como nexo de entre ambos. Por tanto, siendo el colegio un invento social, no puede, sin embargo, dejar de establecer relaciones con los ámbitos naturales —con el campo (los montes, los bosques, los ríos, etcétera) como ámbito natural físico; con la familia como ámbito natural de la persona respecto a su nacimiento, a su muerte y a su educación—, dada la finalidad educativa del centro escolar. Directivos y profesores deben saber que si el bien común de un colegio es la educación, la elección de objetivos debe hacerse en función de ese fin, no elegido, sino aceptado, si estamos hablando de un centro de acción educativa. Y, en general, los otros fines —elegidos— de esa sociedad cultural no pueden ser incompatibles con la verdadera educación.

En tercer lugar, ningún profesor puede considerarse, ni siquiera en el ámbito del colegio, el único educador de sus alumnos. No de un modo masivo e indiscriminado —colectivista—, sino de un modo personal y armónico, complementario, la acción educativa corresponde a equipos humanos de educadores y, en último término, al colegio, que es, lo mismo que la familia —y complementando a ésta—, *centro educativo*. Por consiguiente, directivos y profesores necesitan preguntarse si entienden así el colegio y la cooperación de cada uno como integrante de un equipo educador, a partir de la enseñanza de su asignatura o asignaturas, que no son más que *ractivos culturales*.

3. Trabajo educativo y participación

Los profesores realizan un trabajo que es, a la vez, directivo y educativo. Los profesores *participan* con su trabajo, que es, a la vez y en parte, dirección de la participación de otros.

El trabajo de profesores es un trabajo profesional y, por lo tanto, reclama competencia, dedicación, preparación continua, servicio, aptitud y actitud de mejora. Es, como todo trabajo profesional lícito, una actividad productiva, creadora, valiosa y libre. Añade un *valor cultural* y supone, en consecuencia, y aún más que en otros trabajos, un profundo conocimiento del ser humano como persona; de su característica esencial: la libertad; del concepto de trabajo humano, y, por supuesto, del concepto de educación.

Limitémonos, sin embargo, a considerarlo como ocasión y medio de participación. El trabajo de los profesores como el de los alumnos es participación dirigida para mejorar constantemente su proceso de responsabilización: de los alumnos en su educación y en su trabajo; de los profesores en su trabajo —y posiblemente en su propia educación—. Si es *participación dirigida*, por razones de coherencia requiere que los profesores sean capaces de utilizar metodología participativa en sus clases.

Hay una estrecha relación entre el trabajo de unos y otros, y es un trabajo importante el de todos si está bien hecho y con disposición de servicio, es decir, si es un trabajo humano. Será más importante cuanto más cooperador —operación de dar y operación de recibir, como vimos—, porque implica más capacidad de querer (de dar y de recibir).

En la empresa educativa, los alumnos realizan un trabajo que directivos y profesores han de hacer que sea educativo. Es decir, interesa, sobre todo, la forma de trabajar; responsabilizarles de un *mejor trabajo*. En este sentido, directivos y profesores realizan una tarea directiva. La empresa educativa, considerada en lo más significativo de su equipo humano, *está formada sólo por directivos*.

Al dirigir el trabajo de otros, los directivos y los profesores se prestigian —o se desprestigian— por su forma de trabajar. A veces, los directivos descuidan esto, sin darse cuenta de que «no hay nada peor que tener que decirse que trabaja uno para un director incompetente, pues eso atenta a la propia dignidad».

En las empresas educativas resulta difícil a los directivos, muchas veces, lograr que los profesores se responsabilicen de su forma de trabajar —de su mejor trabajo—, a causa de los muchos factores —personales y del entorno— que impiden a un profesor distinguir entre un trabajo mediocre y su mejor trabajo. Esta dificultad puede ser superada mediante una clara formulación de objetivos y una concreta asignación de responsabilidades y, en algunos casos, de tareas a los profesores. Pero esto requiere apoyarse en su participación responsable.

4. ¿En qué participa el profesor?

El profesor participa en la acción educativa del colegio desde distintas áreas de actividad: docencia, orientación personal, normativa de la convi-

vencia e investigación (o, al menos, perfeccionamiento profesional continuo), siguiendo la clasificación del profesor David Isaacs.

En cualquier caso, participa mediante un trabajo profesional que se caracteriza por prestar *un servicio de mejora*. Ello implica estar dispuesto no sólo a no perjudicar, sino a no dejar de beneficiar a los destinatarios de su trabajo, es decir, a cada uno de sus alumnos.

Además, participa mediante un trabajo profesional en una acción educativa *delegada*. Ello significa no colaborar en esa labor de espaldas a la familia. Si es un profesional de la educación, necesita saber qué es la educación y qué es la familia como protoámbito educativo —como marco de referencia, por lo tanto, de cualquier otro ámbito educativo—, y actuar en consecuencia.

Presta un servicio que consiste, en primer lugar, en dirigir el trabajo de sus alumnos —individualmente y en grupo—, de modo que en ese trabajo se cumplan las condiciones necesarias para que sea ocasión y medio de crecer en libertad responsable. Ello supone no sólo ayudar a cada alumno a planear, a ejecutar y evaluar su propio trabajo, en función de unos objetivos valiosos, sino también *dar ejemplo*. Es decir, tener un comportamiento activo y mantener una exigencia de optimación en sus propio trabajo. Optimación que podrá concretar cada profesor en relación con la calidad, la cantidad, el tiempo, el lugar, el coste y la compensación adecuada.

Participa en la prestación de un servicio de mejora personal en un colegio. Por ello, necesita saber cuáles son los rasgos significativos de un centro de acción educativa, a fin de tenerlos en cuenta en su modo de participar. Estos rasgos los expresa concisamente David Isaacs: «1) el profesor crea, aprovecha e identifica situaciones de aprendizaje en torno a materias seleccionadas para que el alumno aprenda; 2) el alumno es protagonista de su propia educación; 3) el profesor ayuda al alumno a adoptar unos criterios que deberán ser rectos y verdaderos; 4) deberá ser una educación personalizada; 5) la colaboración entre alumnos, padres y profesores es esencial; 6) se educa por la lucha de superación personal, y, por tanto, el educador necesita de una actitud renovadora; 7) deben existir unas normas que permitan y favorezcan el desarrollo de la responsabilidad y de la convivencia social; 8) el proceso educativo debe ser integrado, por referirse a la mejora de la persona humana; 9) la riqueza de un centro educativo radica fundamentalmente en el desarrollo armónico de los estilos personales de los profesores.»

Así, llegamos a las siguientes conclusiones: *a)* los *directivos* son los más importantes, desde un punto de vista objetivo, porque la dirección es el órgano específico del colegio; *b)* los *padres* son lo primero, si entendemos el colegio como complemento de las funciones educativas de la familia respecto a sus miembros y a la sociedad; *c)* los *alumnos* son los principales destinatarios de todo el trabajo realizado en el centro y, a la vez, los prota-

gonistas —aunque precarios— de su propia mejora personal en tanto que seres libres; d) los *profesores* son punto de referencia obligado de toda relación educativa en el colegio y principales agentes de participación educativa.

Finalmente, quisiera hacer notar cómo este protagonismo de participación educativa puede evaluarse, de algún modo, en cada profesor, por los objetivos educativos que preferentemente persigue en su trabajo y por el nivel de desempeño de sus tareas típicas. A este respecto, pueden ser muy útiles los cuestionarios del profesor Isaacs DPD-40 «Objetivos educativos» y DPD-34 «Tareas típicas del profesor».

EL EJERCICIO DE LA AUTORIDAD

1. Autoridad

Determinemos cuál es el concepto de autoridad. Veremos luego cuáles son las causas de su rechazo en diversos sectores y hasta qué punto la autoridad es necesaria, hay y siempre, en una organización educativa formal.

Un aceptable punto de partida para el esclarecimiento de este concepto es su etimología. «*Autoridad*, etimológicamente, deriva del latín: *augeo*, que significa *aumentar, incrementar, promover*.» Vendría a ser, por tanto, la fuerza que sirve para sostener y acrecentar. Pero esta finalidad requiere ser concretada mediante una elemental pregunta: ¿qué es lo que debe ser sostenido y acrecentado?

En general, y a primera vista, la contestación no es fácil. ¿Hay afán de servir o afán de dominar en quien manda?

En el interior de cada ser humano hay, a la vez, afán de dominio y afán de servicio. De su lucha personal depende que venza el primero o el segundo. Si entendemos *incremento, promoción*, en sentido positivo, sólo habrá autoridad cuando hay afán de servicio. Utilizar la autoridad para dominar equivale a desnaturalizarla. Denunciar la autoridad como represión es lo mismo que denunciar formas patológicas de autoridad.

La autoridad puede ser considerada como cualidad o como relación. Como cualidad es una fuerza, una ebergía interior, una influencia, cuya finalidad es *hacer crecer*. Referida a una organización educativa, su finalidad es hacer crecer en educación y, por tanto, en libertad, es decir, en autonomía y en responsabilidad.

Como relación, la autoridad depende de las posibilidades y limitaciones de quien la ejerce, de las personas sobre quien se ejerce y del ambiente en el que se ejerce. Por ello, quien manda —parte de sus propias cualidades y li-

mitaciones personales— encontrará facilidades o dificultades en quienes obedecen y en el propio ambiente. Debemos volver luego sobre estas dificultades y su posible superación.

En una sociedad o en una organización de trabajo la autoridad tiene como finalidad el logro de unos objetivos —en general, de bien común—. De hecho, esta autoridad se da siempre, bien o mal ejercida. En un centro educativo, no es posible alcanzar unos determinados objetivos educativos sin un mínimo normativo y sin la autoridad necesaria para cumplir adecuadamente lo exigible.

Realmente, el ejercicio de la autoridad es un derecho que le corresponde a quien tiene la responsabilidad principal en el logro de los objetivos de la organización —en este caso, educativa—. Por ello, pudiera considerarse como un derecho. No obstante, en estas páginas habremos de limitarnos a considerarla como cualidad y como relación.

Un mínimo de normas —y esto deben ser las leyes— sirve para evitar la arbitrariedad, en sus modalidades de autoritarismo y de libertinaje. Por eso, el ideal no es una sociedad sin normas y sin autoridad, sino una sociedad con normas y autoridad racionales y humanas; que las leyes sirvan a la realización de la persona y la autoridad esté sostenida por actos de libertad interior y exterior.

En una organización educativa, la autoridad es un servicio y un nexo de unión entre dos libertades: la del que manda y la del que obedece.

La autoridad implica, al menos, dos poderes: el de tomar decisiones influyentes y el de sancionar, con el fin de dirigir la participación de quienes colaboran —en este caso, de quienes se educan.

En un centro educativo hay tres tipos de colaboradores para la dirección: los padres, los profesores y los alumnos. Dejando aparte la autoridad con los padres, se ejerce la autoridad con los profesores y —básicamente, a su través— con los alumnos. Por tanto, deberemos considerar dos apartados: la autoridad de quienes dirigen y la autoridad de los profesores —que también son directivos, en cuanto dirigen el trabajo de los alumnos.

La autoridad es una ayuda necesaria que consiste en dirigir la participación de padres, profesores y alumnos, mediante una exigencia comprensiva y una orientación constante. Especialmente con los alumnos, se orienta su creciente autonomía, responsabilizándoles.

2. Rechazo de la autoridad

En las organizaciones educativas —familias y centros educativos— un rechazo típico coincide con la crisis de la adolescencia. Este rechazo se debe

a las características propias de la adolescencia —especialmente, a su afán de autonomía—; además, el adolescente, por su incapacidad de matizar, se siente inclinado a rechazar en bloque la autoridad y su ejercicio incorrecto.

A estos rechazos normales, correspondientes —hoy y ayer— a una etapa en el desarrollo dinámico de la personalidad, deben añadirse otros, debidos a ideas y a costumbres de moda.

Autoridad es un término cargado, actualmente, de sentido peyorativo. Han contribuido a este descrédito las prácticas abusivas de autoridad —diversas modalidades de autoritarismo y de paternalismo—, por una parte; por otra, las teorías y la práctica de la permisividad.

Desde las perspectivas de las ideas, pueden advertirse diversas reducciones del concepto de autoridad. Es una reducción entender la autoridad como «el derecho para dar órdenes y el poder para exigir obediencia». En el ejercicio de la autoridad pueden destacarse cinco fases: informarse, pensar, decidir, comunicar claramente y hacer cumplir. Fayol parece referirse sólo a la última. Además, debe considerarse la autoridad como fuerza o energía, en su finalidad de sostener y acrecentar, en relación con seres libres que obedecen. Y no conviene olvidar que la obediencia en un ser libre corresponde a su libertad vivida como capacidad de aceptación.

Otra reducción consiste en hacer equivalente *autoridad* y *poder representativo o tiránico*. Con fines ideológicos se elaboran slogans como los siguientes: «toda autoridad es represiva»; «toda norma es alienante»; «todo poder es injusto y tiránico por esencia». Se enfrentan así autoridad y libertad. Se opone el carácter alienante y traumático de la autoridad, haciéndola sinónima de formas arbitrarias de autoridad, y el carácter de independencia desvinculada de la libertad haciéndola equivalente a liberación.

De modo similar, se opone autoridad y permisividad. Desde 1950 se ofrecen al público estudios de personalidad autoritaria, de educación autoritaria, describiendo rasgos de autoritarismo confundido con autoridad. Por contraste, se presenta la educación permisiva como un logro.

Un ejemplo típico de educación permisiva es Summerhill, de moda hoy en algunos sectores de este país. Esta escuela inglesa, fundada en 1921, en Leiston, a 160 Km. de Londres, es la escuela de la espontaneidad absoluta. En la obra de Neill —el creador de Summerhill— se dan cita dos corrientes antropológicas: la antropología de la indigencia, de corte freudiano, y la antropología de la ingenuidad y del optimismo rousseauianos. En Summerhill todo está permitido mientras no moleste la comodidad egoísta del vecino. En Summerhill no hay una *autoridad evidente*, pero hay una *autoridad anónima*, ejercida por medio de la masa.

El caso Summerhill es único. Es una muestra de las crisis pedagógicas actuales. Illich, Freire, Goodman, Freinet y otros muchos son exponentes pre-

claros de estas crisis. Merecerían un estudio para separar la pequeña verdad del metal puro y de sus aportaciones, de la ganga, terrosa y embarrada, que la acompañan. Con ello se pondría un haz de luz en tantos padres, confusos y desorientados, respecto a la educación de sus hijos.

En las diversas muestras de crisis educativas, tiene lugar un desplazamiento de la autoridad desde la educación a las ideologías de moda. La educación es reducida a un medio ideológico, coincida o no con la mejora personal de los educandos. La escuela unificada, una educación para la liberación (Freire), la autogestión educativa, la desescolarización (Illich), etc., incluyen elementos extraños a la educación como proceso de mejora personal, apoyado en el servicio de la autoridad de quienes promueven trabajo y convivencia educativos.

Pueden considerarse muy diversos rechazos de autoridad, cuyo origen radica en ideas y en costumbres de moda —prácticamente, en diversas utopías ideológicas—. Puede perderse mucho tiempo en demostrar el desmantelamiento de las causas de cada uno de esos rechazos. Creo que en todos los casos tiene lugar un *desplazamiento* de autoridad; de autoridad educativa a autoridad ideológica; de autoridad responsable a autoridad anónima. Y en ese desplazamiento desaparece la finalidad educativa: hacer crecer en mejora personal.

Muchos educadores no captan este fenómeno de desplazamiento. Si a ello se une su inseguridad en el ejercicio correcto de la autoridad y la falta de colaboración paterna —por abandonismo—, el resultado es: miedo a ejercer oportunamente autoridad educativa.

En síntesis, se advierte un cierto confusionismo entre las formas soterradas de autoridad-dominio, las formas patológicas de autoridad educativa, el miedo a su ejercicio, la falta de preparación para un ejercicio correcto, la falta de motivos para este tipo de servicio y un amplio desconocimiento del concepto mismo de educación.

3. Necesidad de autoridad

No obstante lo dicho, la autoridad es más necesaria que nunca en las organizaciones educativas formales, porque si ella es imposible un proceso gradual de responsabilización de quienes se educan. Se necesita para que los alumnos crezcan en autonomía y en responsabilidad; para promover convivencia y trabajo educativos; para lograr unidad y autonomía en el centro educativo; para ofrecer un modelo a los futuros ciudadanos, que la sociedad actual no ofrece.

Pero ¿cuáles son las condiciones de ejercicio para que esta autoridad sea autoridad educativa, correctamente ejercida? En primer lugar, como vimos

anteriormente, una autoridad-servicio, apoyada en el prestigio de quien manda. Quienes mandan se prestigian o desprestigian por su modo de ser, por su modo de trabajar y por su modo de relacionarse con los demás. Prestigia —en cuanto a su modo de ser (y por su modo de relacionarse con los demás)— el buen humor, la serenidad, la naturalidad. Basta pensar en el desprestigio inherente a una actitud de malhumor, de nerviosismo, de solemnidad. Y, en general, de pesimismo y de desconfianza. Prestigia —o desprestigia— el modo de trabajar y el modo de relacionarse con los demás. El modo de entender el trabajo y el modo de realizarlo, la atención a los aspectos técnicos y la atención a los aspectos humanos —generalmente, más descuidados—, es una cuestión central desde la perspectiva de la autoridad-prestigio.

3.1. *Con los alumnos*

Cuando se habla de autoridad en un centro educativo se piensa, fundamentalmente, en la autoridad de los profesores con los alumnos —sobre todo si éstos son adolescentes o preadolescentes—. Evidentemente, hay una serie de factores que influye, favorable o desfavorablemente, en el ejercicio de esta autoridad educativa: la edad de los alumnos, el clima de trabajo, la organización de los recursos materiales, la previsión del profesor, su dinamismo, su energía serena, el clima de la clase anterior, las posibilidades del trabajo en equipo, las condiciones atmosféricas, el conocimiento y la aceptación de las metas, etc. Y, sobre todo, la confianza del profesor en ser obedecido. Esta confianza es fácilmente observable en el comportamiento de un profesor, y es el resultado de un complejo conjunto de factores que producen en él la convicción profunda de que será obedecido.

¿En qué se apoya esta confianza: en la actividad o en la relación? Hay diversos estilos de autoridad, con predominio de la orientación a la tarea o a la relación. En realidad, la tarea es un apoyo para la relación personal. Es decir, esta relación se facilita con motivo de alguna actividad concreta —trátese de trabajo individual o de trabajo en equipo.

Pero también se diferencian los estilos de autoridad por el modo de apoyarse en la participación de los alumnos. La participación, en la vida práctico-social, «significa fundamentalmente tres cosas relacionadas entre sí, a saber: compartir un destino común, repartir unos bienes y tomar parte en un quehacer común». ¿Es esto posible, siempre, en la relación profesor-alumno? Otra vez hemos de referirnos a diversos factores, pero yo destacaría la actitud de participación del profesor, su conocimiento de la amplitud y polimorfismo de la participación y el estilo del centro educativo. Y en el trasfondo, la promoción de una educación en función de valores.

Por eso, un profesor que desee apoyar su autoridad en la participación necesita preguntarse: ¿cuáles son nuestros valores en alza?, ¿cómo se ordenan?,

¿cómo se relacionan?, ¿cómo los acercamos a los alumnos en detalles significativos, en cosas pequeñas?

Por otra parte, la autoridad es, obligadamente, un miembro del binomio autoridad-obediencia. Y es necesario aprender a obedecer. ¿Cómo se les enseña a obedecer a los alumnos en un centro concreto?, ¿cómo se relaciona la obediencia y la libertad como capacidad de aceptación?

Y, de nuevo, hemos de referirnos a la participación: punto de apoyo para la autoridad —que consiste en dirigir la participación—; ocasión y medio de obediencia. Naturalmente, el tema participación rebasa ampliamente estas páginas: me limitaría a destacar las inmensas posibilidades de la participación consultiva —informar y ser informados— con los alumnos.

3.2. *Con los profesores*

Cada profesor tendrá un estilo diferente de autoridad. Pero hay algo que influye en todos: el modo de ejercer la autoridad el consejo directivo, es decir, el modo de dirigir.

También, en este caso, pueden destacarse: la confianza en ser obedecido y la participación como medio multiforme y necesario. Dirigir es, de hecho, dirigir la participación. Pero ésta casi nunca llegará hasta el final del proceso. Es decir, muy pocas veces habrá participación decisoria. Quisiera destacar aquí, también, las posibilidades inéditas de la participación consultiva para la promoción de acertadas decisiones personales de directivos y de profesores.

El secreto de la obediencia de seres libres —alumnos, profesores, directivos, padres— radica en los motivos. Hay motivos para obedecer cuando aquello que se propone es interesante —ajena, e incluso propia— o para la buena marcha del centro educativo; cuando el centro educativo se considera como algo propio.

Sin embargo, los egoístas no tienen motivos. Mal se puede ejercer autoridad educativa con quienes no saben o no quieren servir —y si son adultos, aprender a servir será más difícil, aunque nunca es tarde para intentarlo.

Los irresponsables no tienen motivos. Y para algunos profesores el centro docente es un refugio. Por eso, es tarea principal de un directivo exigir y promover responsabilidad. Hay modos muy humanos, muy comprensivos, para esta promoción y para esta exigencia. Pueden observarse también, en la práctica, modos inadecuados.

En resumen, la autoridad es una función de síntesis. Guarda una estrecha relación con los diversos factores de la acción educativa. Y es, como todo

lo humano, condicionada. Está condicionada por las limitaciones de todo el recurso humano de un centro educativo. De hecho, quien la ejerce, la adquiere, la mantiene, la pierde y la recupera.

4. Recuperación de autoridad

¿Cómo recuperar la autoridad perdida? Es una pregunta clave, sobre todo para un directivo. Algunas veces, sólo hay una solución: cambiar de centro. De todos modos, podrían hacerse algunas sugerencias.

En primer lugar, recuperarla desde el principio. Un fuego pequeño es fácil de apagar. En cuanto se observa una desviación, que puede tener importancia, conviene hacer algo. Pero esto supone sensibilidad y conocimiento: estar informado; saber que la información es la herramienta del directivo.

Con firmeza. No conviene confundir firmeza y rigidez. Hablar claro y dejar siempre alguna puerta abierta al optimismo.

Reconocer los propios fallos. Y hacer notar que ello no será óbice para seguir exigiendo en lo que corresponde a la responsabilidad del cargo.

A veces, con ayuda de terceras personas. Quizá otro directivo puede tratar esa cuestión con un determinado profesor. En ocasiones, un profesor veterano.

Siempre con disposición de aceptar sugerencias, para mejorar las propias decisiones, no para dar bandazos.

Sin desanimarse nunca, aunque haya motivos.

Con la firme convicción de que siendo muy importantes los medios humanos siempre suelen ser deficientes.

BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ VILLAR: *Psicodiagnóstico clínico*. Aguilar. Madrid 1967.
- ADORNO y colaboradores en *The Authoritarian Personality*, como un primer paso.
- DRUCKER, Peter: *Reflexiones para un director*. Asociación para el progreso de la Dirección. Madrid 1973.
- FAYOL, H. en H. F. MERRILL: *Clásicos en administración*. Ed. Limusa-Wiley. México 1971.
- FOULQIE y SAINT JEAN: *Diccionario de lenguaje filosófico*. Barcelona 1967.
- GARCÍA HOZ, V.: *Principios de pedagogía sistemática*. Rialp, Madrid 1973 (6.ª ed.).
- GÓMEZ-PÉREZ, R.: *Represión y libertad*. EUNSA, Pamplona 1975.
- HERVÉ PASQUA: «Una cultura para Europa», en *Nuestro tiempo*, n. 294, Pamplona 1978.
- ISAACS, David: *Cómo evaluar los centros educativos*.
- MERRILL, Francis-E.: *Introducción a la sociología* (sociedad y cultura). Aguilar, Madrid 1969.
- OLIVEROS F. OTERO: *La familia como centro de intimidad y de apertura*. Nota técnica OF-473, ICE. Universidad de Navarra, 1980.
- OTTO DÜRR: *Educación en la libertad*. Rialp. Madrid 1971.
- PIEPER, J.: *El ocio y la vida intelectual*. Rialp. Madrid 1974.
- PINILLOS, J. L.: «Autoridad y coordinación familiar», en *La familia, diálogo recuperable*. Karpos. Madrid 1976.
- POLAINO-LORENTE, A.: «La nueva pedagogía: entre el bostezo y la nausea», en *Actualidad docente*, n. 37. Madrid, marzo 1980.
- RASSAM, Joseph: «El profesor y los alumnos», en *Documentación para la enseñanza de la Filosofía*, n. 0. Pamplona 1980.
- SILLAMY, Norbert: *Diccionario de la Psicología*. Plaza & Janes. Barcelona 1969.
- SIMÓN, H.: *El comportamiento administrativo*. Aguilar. Madrid 1962.
- SKINNER, B. F.: *Walden Dos*. Ed. Fontanella. Barcelona 1972.
- THIBON, G.: *Sobre el amor*. Madrid. Rialp. 1965, 4.ª ed.
- : «Introducción y cultura», en *Rev. Instmo*, n. 104, México, mayo-junio 1976.
- FRANKL, Viktor E.: *Ante el vacío existencial*. Barcelona, Herder, 1980.
- VILADRICH, Pedro J.: «La familia de fundación matrimonial», en *Cuestiones fundamentales*, EUNSA, Pamplona 1980.