

Objetivos en el proceso educativo.

I. El educador, preceptor y maestro

ALEJANDRO HONRUBIA.

PROLOGO

Todos hemos oído hablar tantas y tantas veces sobre tal o cual aspecto en el proceso educativo de un niño o adolescente; y cuántas veces nos hemos quedado asombrados, al menos yo, de cómo se enfocaba un tema de pequeña o gran envergadura, y cuáles eran las soluciones que se le daban.

El asombro dimanaba, ya de la temeraria inconsciencia de nuestro interlocutor o autor, cuando se basaba en documentos —las más de las veces mal interpretados— su afianzamiento en tesis hartamente superadas hoy en día, o el enfoque partidista que de unos hechos objetivos y universales se daba; ya, por el contrario, hemos admirado cuando se ha hecho una exposición detallada, objetiva y documentada del tema que nos ocupa.

Pues bien, estas han sido las razones que me han llevado a abordar un tema que, creo, es imprescindible conocer por todos aquellos que nos dedicamos a la enseñanza, para, así, proporcionar a los alumnos, objeto inmediato de nuestra enseñanza, todos aquellos aspectos que les proporcionen una mayor

felicidad en su tarea, y, como consecuencia de esta felicidad, obtener una mayor adaptación y rendimiento en todo su ámbito discente y educativo.

Si el fin de la educación que un educador imparte a unos educandos fuese sólo el «adiestramiento» en unas materias, prescindiendo de aquellos derechos innatos, que por ser persona todo alumno tiene, entonces la enseñanza sería muy distinta, y, por qué no decirlo, mucho más fácil, porque la labor del «educador» sería conseguir ese «adiestramiento», prescindiendo de la libertad del educando, y, en consecuencia, habría una manipulación en términos generales en todo el proceso educativo. René M. Rilke, dice: «Pues esto es pecado, si algo lo es: no hacer crecer la libertad de un ser querido en la medida de toda la libertad de que es capaz.» Olvidando, intencionalmente, que el destinatario *principal* en este proceso es el educando, y por tanto, al ejercer esta labor el educador con toda la «asepsia» pedagógica y educativa posible consigue el fin primero, la propia educación del educando y también se estaría enriqueciendo al prepararse para transmitir unas ideas y contenidos que necesariamente revierten en él y le perfeccionan.

LA FELICIDAD COMO OBJETIVO EN LA EDUCACION

1. La felicidad como objetivo indiscutible

Se ha dicho que una característica del hombre actual es su indiferencia, su capacidad para no sorprenderse por nada de lo que ocurre. La causa de esta actitud vital radica en la experiencia de ser discutido lo indiscutible, cuestionando lo incuestionable. Ideas, valores, realidades que fueron universalmente admitidas son ahora puestos en tela de juicio, y no en aspectos o matices, sino en su misma razón de ser: valga como ejemplo la familia.

Estas vivencias generan un insensible escepticismo —en el sentido original del término: una suspensión del juicio, del asentimiento— que aboca en una desilusión primero, y en una indiferencia global después. Viktor E. Frankl caracteriza acerbamente esta situación: «al hombre no le dicta ningún instinto lo que tiene que ser y, a diferencia de los hombres de épocas pasadas, tampoco tiene tradiciones que le enseñen lo que debe ser. Al parecer ya ni siquiera sabe lo que quiere ser».

A esta situación se ha llegado, en parte, gracias a una crítica indiscriminada y despiadada, cuyos efectos son, sin duda, terribles. Sin embargo, su alcance último siempre es esperanzador. Surge en un determinado momento la necesidad de un planteamiento radical en cuestiones concretas y de una búsqueda del sentido último de hechos, ideas y cosas, con el fin de escapar de la desesperanza a la que conduce indudablemente dicha crítica.

Si no se puede basar una vida o una dimensión de ella —familiar, social— en lo universalmente aceptado, porque ya nada hay que todos acepten, debe

buscarse el punto de partida radical y reedificar desde allí la propia concepción del mundo.

En la educación, el objetivo indiscutible es la felicidad. Toda educación, si lo es en sentido pleno, intenta proporcionar al que se educa los medios suficientes para que sea feliz.

El deseo de felicidad en el hombre es, en efecto, de una evidencia casi física, como el tener ojos o manos. De ahí que sea un dato incuestionable; hasta tal punto que ni siquiera es objeto de libertad: «querer ser feliz no es cosa de libre elección». No ocurre que pueda prescindirse de la felicidad, porque ni siquiera puede dejar de quererse. Incluso aquellos que, desde un profundo nihilismo, han negado el sentido a la existencia humana, han tenido que reconocer, sin embargo, que el hombre, por encima de todo, desea ser feliz. «¿Por qué quieres ser tú feliz? Esto no se pregunta, porque nadie sabe la respuesta.»

El deseo de felicidad es el testimonio más inmediato que el espíritu humano da de sí mismo. En el animal, todo deseo lo es de algo concreto: comida, bebida, sueño, etc. Los deseos animales se definen por su ausencia; el animal siente hambre cuando ve la comida o cuando percibe un vacío prolongado de sus vísceras, pero en ambos casos es un objeto concreto y singular lo que excita su deseo. Por eso, cuando se consigue el objeto, cesa el deseo.

La aspiración a la felicidad, por el contrario, se define por su inconcreción y su universalidad. Es un deseo único, pero se dirige a múltiples objetos de la más diversa índole. Todos quieren ser felices, pero no todos saben cómo serlo en concreto. Por otra parte, no se trata sólo de que haya innumerables cosas que proporcionan felicidad, sino que, además, ninguna de ellas puede colmarla. La universalidad del deseo de felicidad significa, en realidad, infinitud. Por más que tengamos, siempre buscamos más de lo que tenemos.

El deseo de felicidad, pues, es algo específicamente humano. Dice J. Pieper que «solamente una persona, un *alguien* es capaz absolutamente de ser feliz e infeliz. Sería un abuso del lenguaje si se quisiera llamar feliz a un animal». Si alguien pensara y afirmara la felicidad de los animales estaría mostrando tener un pobre concepto de la felicidad o un pequeño concepto del hombre. Hay, en efecto, una imposibilidad radical para encontrar la felicidad propia y ajena en aquellos que se empeñan en considerar al hombre sólo como un peculiar animal.

Por tanto, si la felicidad es exclusiva del hombre, se referirá a aquello que hace al hombre ser hombre y no animal: es decir, la felicidad será algo intrínsecamente relacionado con el espíritu. Así, cuanto más plena sea la dimensión espiritual en la vida de un hombre, más oportunidades encontrará de ser feliz.

Sin embargo, esta misma posibilidad de ser feliz, encierra la de ser infeliz,

pues en el hombre, aquello que más puede engrandecerlo es justamente lo mismo que puede aplastarlo.

Más aún: el mismo deseo de felicidad será entonces el mayor tormento. Se buscará satisfacer ese deseo al modo animal, es decir, con cosas concretas. Y al no poder colmarse nunca, el deseo de felicidad frustrado será la más dolorosa presencia para la vida del hombre; la cual se convertirá irremediablemente en continua búsqueda, siempre insatisfecha y fracasada. En este sentido, dice G. Thibon, que «la primera condición de la felicidad es no buscarla», es decir, no buscar la felicidad como se busca saciar un apetito corporal.

Esta es la causa más frecuente de infelicidad. Se quiere naturalmente —es decir, inevitablemente— ser feliz; pero esto no significa que se logre, naturalmente —o sea, fácilmente— ser feliz, tal como se consigue calmar la sed o el hambre.

2. La esencia de la felicidad

Saber que la felicidad es de origen espiritual ya es saber algo importante; pero importante no quiere decir suficiente. Sabemos cuál es la causa u origen de nuestra felicidad; pero, al saber esto, ¿sabemos cómo conseguirla? Es preciso, pues, especificar más el significado de la naturaleza espiritual de la felicidad.

El espíritu es capaz de realizar tres tipos de actos: puede conocer, querer o recordar. Los fundamentales son conocer y querer; los recuerdos contienen cosas o hechos que hemos conocido y que, por diversas razones, permanecen en nosotros. Por otra parte, la persistencia de un recuerdo depende estrechamente de que queramos recordarlo. Así, pues, los actos de la memoria se originan en actos del entendimiento —conocer— y de la voluntad —querer—.

¿A cuál de éstos se refiere la felicidad? Aquí hay una pregunta de difícil contestación: ¿Conozco lo que quiero, o quiero lo que conozco?

Respecto a otros temas puede haber muchas matizaciones en la respuesta, más respecto a la felicidad se contesta que, originariamente, quiero lo que conozco. Esta afirmación parece contradecir una idea común sobre la felicidad que podría expresarse en la sentencia de San Agustín: «feliz es quien tiene todo lo que quiere». Según esto, la felicidad, en apariencia, es cosa del querer, más que del conocer; pero sólo en apariencia. ¿Qué significa «tener» o «poseer»? Soy feliz, según lo dicho, no porque *quiero*, sino porque *tengo* lo que quiero.

Vuelve entonces a plantearse la pregunta primera: ¿cuándo tengo o poseo más plenamente una cosa: cuando la quiero o cuando la conozco? Referido a los seres espirituales, la respuesta se ve claramente: *tener* significa, en su sentido más elevado, *conocer*.

Sin embargo, la esencia de la felicidad no es la felicidad completa. La felicidad no consiste sólo en conocer. Si ser feliz es un estado del espíritu, tendrá que intervenir también la voluntad, y no sólo el entendimiento. Pero, ¿qué cosas son queridas por la voluntad? La respuesta es inequívoca: las cosas *buenas*; algo se quiere en la medida en que es bueno.

A este respecto, Sócrates dice que el que hace el mal es por ignorancia; por eso proponía sustituir las cárceles por escuelas.

De esta manera se establece la esencia de la felicidad: primero conozco algo, y si lo conozco como bueno, entonces lo quiero. Y al entrar en juego todo mi espíritu de esta manera, me abro las puertas a la felicidad. Pero esto es sólo el inicio: se consigue ser feliz cuando se alcanza lo bueno conocido y querido.

3. Satisfacción

Los padres desean para sus hijos la mayor felicidad; este es el deseo más noble que pueden tener y, en último término, es lo que está justificando toda acción educativa en el seno de la familia. Cuando un padre no logra hacer entender a su hijo los motivos por los que da esa orden o prohíbe aquella cosa, el argumento definitivo es éste: «Hijo, tú comprendes que esto lo hago por tu bien, por tu felicidad...»

No es inadecuado, pues, partir de este dato radical para estructurar una línea de acción educativa. Lo que puede ser una fuente de errores es no acabar de entender el verdadero sentido de la felicidad.

Frecuentemente, se entiende por felicidad la posesión de bienes para nuestro disfrute personal. Pero esta posesión debe significar contemplación, y contemplación es mirar y querer aquello que se ama. Todos entienden, además, que el amor significa entrega, donación, darse.

Puede contemplarse un ser justamente porque se le quiere en sí mismo, y no para mí. Posesión de un bien, entonces, rectamente entendida, quiere decir posibilidades de entregarme a ese ser, porque es amado por sí, y no para mí.

Esta es la causa del mayor error en la lucha por la felicidad: buscar el dominio, el adueñarme de un ser para mi servicio, y no perseguir la contemplación del ser para amarlo en sí.

Tal es la diferencia que media entre contemplación y satisfacción. Cuando busco un ser para mí, lo busco para mi satisfacción. La gran tragedia de las vidas humanas que se orientan a la satisfacción es que, como la felicidad es precisamente lo contrario, cuanto más se llenan, más vacías están; la búsqueda continua de la satisfacción conduce sin remedio a la más completa y dolorosa insatisfacción.

El hombre, en efecto, está hecho más para dar que para recibir. Si la felicidad se concibe como satisfacción —o sea, como recibir las cosas, puesto que son para mí—, en lugar de concebirla como contemplación —es decir, entregarme a las cosas tal como son en sí—, la búsqueda misma de la felicidad será el mayor obstáculo para conseguirla.

Por el contrario, la felicidad entendida rectamente es la consecuencia necesaria del darse, del entregarse. Las obras y acciones que promueven la entrega al darse al objeto amado son las que perfeccionan al hombre y las que le proporcionan la felicidad. «La felicidad tiene que considerarse como un obrar que excita todas las potencialidades del hombre a la suma realización.»

4. La felicidad de los hijos como objetivo

El análisis minucioso y detallado es de gran utilidad cuando se posee previamente una visión global o sintética del objeto. Si falta ésta, la tarea analítica puede fácilmente confundir más que aclarar, oscurecer más que iluminar. Por otra parte, para la vida ordinaria, un excesivo acopio de datos puede entorpecer nuestra acción en ocasiones. No cabe duda que un meteorólogo, con todos sus aparatos de medida, sabe mucho más del estado atmosférico que el hombre de la calle. Sin embargo, éste no precisa de todos los datos del meteorólogo para saber lo que le interesa: le basta sacar la mano por la ventana y ver si llueve o no.

Del mismo modo, a los padres, en su función de educadores, les puede ser más útil una consideración inicial y global del estado de sus hijos antes de pasar a examinar los detalles y acometer una acción educativa. Además, esta consideración inicial global viene exigida por la misma naturaleza del amor que tienen a sus hijos, a los que aman en su totalidad y no sólo una parte de su ser.

Este examen inicial es, por otra parte, muy simple: ¿son mis hijos felices? Si lo son, ¿deseo que lo sean más? Si no lo son, ¿qué debo hacer?

El segundo paso será preguntarse por la causa: si son infelices, o pueden ser más felices y no lo son, ¿es porque no conocen lo que es bueno y digno de ser amado, o es porque conociéndolo no son capaces de quererlo, de amarlo, de entregarse a ello? Esta es una primera distinción esencial para los padres: determinar si la causa de la felicidad se debe más a la ignorancia de lo que es bueno, o a la abulia, a la apatía para querer lo que es bueno. La relación estrecha de ambos factores hacen que raras veces se presenten totalmente separados en su ejercicio; es decir, no es frecuente mostrar una infelicidad causada exclusivamente por una falta de conocimiento o por una falta de voluntad: lo normal y corriente es que en parte haya ignorancia y en parte abulia.

Pero los padres deben determinar en qué grado se da cada una para orientar su acción preferentemente contra la ignorancia —explicando lo que es bueno— o contra la abulia —moviendo a querer lo bueno—.

La felicidad aparece de este modo como un objetivo en educación familiar. Aunque se presente como meta nunca plenamente alcanzable, alcanzada, tiene un valor orientador y regulativo en las acciones de los padres, encaminándose a la educación, entendida como el aprovisionamiento y desarrollo de los medios que precisan los hijos para la consecución de su felicidad.

5. La felicidad de los padres como supuesto

Todo lo dicho, naturalmente, presupone que los padres saben lo que es la felicidad. Este saber puede ser consciente o inconsciente; los padres pueden tener un conocimiento racional o consciente de los elementos que fundamentan y desarrollan la felicidad, o pueden tener el conocimiento experiencial o inconsciente de lo que es la felicidad, porque ellos mismos son felices. ¿Cuál es más importante de los dos? En orden a la educación de los hijos deben contestarse que los dos son igualmente necesarios. Educar supone transmitir unos contenidos; pero, ¿cómo transmitir de modo seguro lo que no es racional y, por tanto, no es objetivo? Todos sabemos la escasa fuerza comunicativa que tienen las apelaciones a la propia experiencia como razón última de lo que se enseña. Lo mismo ocurre con las explicaciones magistrales que no se encarnan en la vida del educador; la lección perfecta sobre lo que es la felicidad, en boca de una persona infeliz, no moverá nunca la voluntad del educando a querer ser feliz.

Se precisa, pues, que los padres sean felices. De otro modo, no podrán conseguir con cierta seguridad que sus hijos lo sean.

Aquí, como en otros temas claves de la educación familiar, se busca sobre todo el bien de los hijos, pero la tarea orientadora empieza y termina en los padres.

6. Educación para la felicidad y para la familia

Conviene tener presente un último punto: la educación para la felicidad sólo se consigue naturalmente en la educación familiar.

La contemplación, que es la esencia de la felicidad, supone mirar lo que se ama; y el amor supone un compromiso de la totalidad del ser. No puede decirse que ama algo si sólo es querido, en parte sí y en parte no. Además, tampoco puede decir nadie que ama si el amor embarga una parte de su ser y otra no; en este caso, se habla más bien de deseo que de amor.

Este compromiso de todo nuestro ser, imprescindible en todo nuestro ser y en la verdadera contemplación, supondrá que la felicidad será también de todo nuestro ser. No se dice, en efecto, que mi corazón es feliz, pero mi mente o mi cuerpo no lo es. Cuando se es feliz, aunque sea en pequeño grado, se es plenamente feliz respecto a nuestro propio ser: cuando bebo agua fresca, tras vehemente sed, no se alegra sólo mi boca y mi garganta, sino también mi mente y mi corazón.

Si la felicidad, entonces, es algo que se realiza en la totalidad de nuestro ser, cabe pensar que en aquel lugar donde sea más plenamente yo mismo, más oportunidades tendré de ser feliz.

Es, obviamente, en el seno de la familia donde soy más plenamente yo mismo, porque mis padres y mis hermanos me aman por mí mismo. En el ambiente social o profesional se me quiere por mi aportación a la tarea común; pero en la familia se quiere a las personas por lo que son, o mejor dicho, se las quiere por el hecho de que son, de que están ahí, y porque han sido queridas antes de ser y de estar ahí.

Por tanto, se puede hablar de la familia como el ambiente donde más naturalmente se puede ser feliz, y educarse para ser feliz; o sea, puede hablarse de la familia como ámbito natural de la educación para la felicidad.

LA PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS

En parte, el trabajo del profesor consiste en dirigir la participación de los alumnos. De ahí la importancia de saber en qué consiste esta participación.

Participa quien toma parte, quien es parte, quien comparte, quien no posee el todo, quien no lo hace todo, quien no es todo. La participación implica, por tanto, una limitación y una dependencia. Y puede darse en el orden del ser, del hacer y del tener.

1. ¿En el ser o en el hacer?

La participación de los alumnos es, fundamentalmente, una participación en el hacer. El alumno participa haciendo y, de alguna manera, participa en el modo de hacer del profesor. Por eso, la responsabilidad del profesor es peculiar, porque no sólo se le piden resultados —conseguidos intencionadamente, por supuesto—, sino también un modo de trabajar que eduque —quizá menos intencionadamente—.

Participa el alumno, mediante su hacer y por su modo de hacer, en la labor educativa que el colegio —y, en particular, el profesor— realiza. Ese trabajo

participativo del alumno es también muy peculiar. No es exactamente trabajo, es decir, una actividad remunerada y transitiva. «La actividad escolar no está directamente subordinada a los resultados externos, palpables, sino en proporción a la aptitud de los escolares.»

No sólo los resultados no están destinados directamente al enriquecimiento económico, sino que incluso no representan para el alumno una especie de salario, puesto que apuntan únicamente a su formación.

Participa el alumno en el hacer, pero función de su proceso educativo. Y la educación apunta al ser; como proceso significa un protagonismo precario en el propio terminar del ser.

El alumno tiene un ser participado. Dirigir la participación del alumno exige, por tanto, del profesor un profundo respeto a esta modalidad superior de participación.

El alumno participa en el ser no sólo por creación, sino también porque es libre, y por su libertad puede tomar parte en el crecimiento de su propio ser: es capaz de educarse, con la necesaria ayuda de otras personas.

De alguna manera, también participa en el modo de ser de cada educador en tanto que éste influye, positivamente, en el crecimiento moral del educando. Esta modalidad participativa nos obligará a considerar la relación profesor-alumno para ver en qué condiciones es posible este modo de participar —fundamentalmente, por la relación—.

Pero volvamos a la participación en el hacer, que es actividad del alumno dirigida por el profesor. Esa actividad es un compuesto de trabajo y juego. «Si como el juego, la actividad escolar es desinteresada, porque está liberada de la presión inmediata de las necesidades vitales y de las exigencias económicas, sin embargo, como el trabajo, y a diferencia del juego, no es indiferente a ciertos resultados y no sabría caminar sin restricciones o normas». Es decir, supone un mínimo normativo, en cada caso.

2. ¿Cómo dirigirla?

Debe destacarse, por ello, la difícil labor del profesor al dirigir una participación que tiene lugar, en función del ser, en el hacer, aunque no exclusivamente, puesto que el alumno participa mediante su actividad dirigida y su relación con el profesor; mediante una actividad que no es estrictamente trabajo y una relación que es más que convivencia. Así aparecen la originalidad y la dificultad propia de la enseñanza cuyo arte consiste en saber conciliar utilidad y gratuidad, dirección y libertad. Esta alianza entre contrarios se encuentra en todos los niveles. El profesor debe hacer prueba a la vez de un extremado rigor y de una extrema flexibilidad, ser severo e indulgente,

enérgico y bondadoso, exigente y tolerante, serio y sonriente, distante y próximo, discreto y benévolo.

Se le piden muchas cualidades al profesor, a fin de que realmente dirija la participación de sus alumnos. Es decir, para que ejerza correctamente la autoridad, para que consiga una autoridad eficaz, sin ruido, oportuna, cuando tanto permisivismo hay en el ambiente.

La verdadera autoridad es silenciosa e invisible, se ejerce sin mostrarla ostentadamente. En el momento en que la autoridad se hace palpable y estrepitosa resulta insoportable y desaparece entre el fragor y el estruendo que hace. Las mejores clases, y esto es un hecho comprobado, son las clases a la vez aprovechadas y felices en las que los alumnos están simultáneamente atentos y relajados. Pero esto ¿cómo conseguirlo? Haciendo de la autoridad un servicio, no un privilegio, no un poder para imponer sus caprichos, no una fórmula para aceptar los caprichos ajenos. Evitando la arbitrariedad. Ejerciendo la autoridad como una ayuda para que los alumnos aprendan a pensar, a informarse, a decidir y a realizar lo decidido. Siendo plenamente profesor, siempre él mismo, es decir, aportando a los alumnos una enseñanza de calidad a través de la cual se palpe la completa y silenciosa presencia del hombre que se esconde detrás del maestro.

Son, evidentemente, fórmulas difíciles, porque comprometen a las personas más allá de lo profesional. Se espera del profesor competencia y calidad humana. Se esperan de él aptitudes y actitudes, formación y experiencia, técnica y hombría de bien.

¿Cómo dirigir la participación de los alumnos? Sabiendo muy bien en qué consiste, en qué ambitos puede darse y a qué conduce. Todo ello a partir de las aptitudes, actitudes y preparación antes citadas.

El profesor debe saber que, dentro del colegio, la clase es el primer ámbito de participación. Para dirigir la participación debe empezar por dar oportunidades de participar: es, más o menos, lo que suele llamarse metodología participativa, que admite procedimientos y técnicas muy diversas.

Pero no basta con dar oportunidades. Debe conseguir participación activa. Y sin ella no es posible educar, realmente. No se puede educar a los niños ni a los jóvenes, es decir, enseñarles a pensar, a juzgar por sí mismos, a llegar a ser personas, mientras no se obtenga su colaboración y participación en esta tarea de buen ejemplo, enseñanza de expansión del ánimo y de proceridad.

Proponerse conseguir participación es contar con la libertad del alumno. El profesor es libre para ofrecer oportunidades y el alumno es libre para aceptarlas. El profesor no impone, sino que ofrece y motiva, siempre con un gran respeto a la libertad,

El profesor no debe reducir nunca la libertad del alumno a un mero sentimiento como, equivocadamente, propone Skinner, en *Walden Dos*: «nuestros miembros, en la práctica están siempre haciendo lo que quieren hacer —lo que ellos «eligen» hacer—, pero nosotros conseguimos que quieran hacer lo que es mejor para ellos mismos y para la comunidad. Su conducta está determinada y, sin embargo, son libres». ¿Cómo es posible esta paradoja? Basta «una planificación hábil y una elección inteligente de métodos para conseguir aumentar el *sentimiento* de libertad».

La gran tendencia del profesor consiste en prescindir de la libertad para conseguir una mayor eficacia en la enseñanza. Pero entonces ya no educa, manipula. Y, además, hoy, su tentación puede resultar reforzada por teorías de la educación que, a pesar de su decadencia, siguen influyendo en los medios docentes de nuestro país. Un ejemplo es el skinnerianismo utópico que acabo de citar: una teoría que reduce la libertad a mero ambientalismo; que considera al hombre anónimo y grupal. Otros ejemplos den «teorías educativas», todavía influyentes coinciden en considerar la autonomía como absoluto; en exaltar el permisivismo; en afirmar el antiteísmo, y en atacar a la familia.

Como es obvio, condición necesaria, no suficiente, para dirigir la participación de los alumnos es no dejarse influir por estas «teorías educativas».

3. ¿En qué participar?

Si se sabe en qué consiste la participación —y, en concreto, la de los alumnos— y qué requiere su dirección, lo demás es relativamente fácil. Lo demás es saber en qué participar.

En primer lugar, en el propio aprendizaje mediante una metodología participativa. En la clase, como primer ámbito de participación, caben otras posibilidades: encargos relacionados con el cuidado del material, con el estudio, con la evaluación de la puntualidad y de algunas virtudes humanas, etc.

En segundo lugar, en la buena marcha del colegio: alumno de guardia, de excursiones y salidas culturales, etc.

En tercer lugar, en actividades y cargos de representación: delegado de curso, miembros del consejo de curso, del consejo de honor, etc.

Las posibilidades serán diferentes de acuerdo con las edades, con el tamaño del colegio, con el estilo de dirección, con el grado de colaboración familia-colegio, con el entorno del centro educativo —rural, urbano, suburbano, etc.—.

Lo importante es saber que siempre hay más posibilidades de las que uno cree; que las posibilidades de participación están en función de la responsa-

bilización del alumno, y que no se reducen al mero hacer. Porque al hacer le precede el pensar, el informarse y el decidir. De modo que la participación consultiva —informar y ser informado— tiene un campo muy amplio de aplicación, en lo referente a los alumnos. Y, en muchos casos, también puede hablarse de participación decisoria.

Lo fundamental es la sensibilidad del profesor para descubrir situaciones y procedimientos de participación que verdaderamente sirvan para el crecimiento moral de los alumnos.

EL HACER Y EL OBRAR EN LA EDUCACION

1. Las acciones humanas

Los seres se definen por lo que son, pero se conocen por lo que hacen. La esencia de las cosas permanece desconocida para nosotros, pues no podemos llegar al fondo de ningún ser concreto —tratándose de los seres humanos, no podemos acceder a su intimidad personal—. Lo que sí está al alcance del conocimiento humano son las acciones: lo que cada ser hace como consecuencia directa de su ser. Las acciones de una planta son propias del ser vegetal, y las acciones humanas, lo son del ser humano.

Esto parece una reflexión simplista y superflua. Obsérvese, no obstante, que el contenido importante de dicha reflexión consiste en la afirmación de que cada ser, en cuanto que es, actúa; que si algo es, necesariamente actuará, obrará, hará. Y que el único cauce posible de relación comunicativa entre los seres son sus actos, pues la propia esencia no es comunicable.

«Obras son amores, y no buenas razones», dice el conocido refrán castellano, y no oculta, como se piensa a veces, un resabio de desconfianza o una intención pragmática. «No me digas que me amas, solamente —podría expresarse de otro modo—, pues, por más que me lo digas, nunca podré saberlo. Conoceré que me amas en tus obras de amor».

Por todo esto, parece interesante considerar la educación, que persigue un perfeccionamiento del ser, desde el ángulo de las acciones humanas del educando y del educador. Una educación que no lleve a actuar no puede decirse que sea realmente educación, pero no porque falte perfeccionamiento, sino porque revela, en la falta de actuación, que no ha incidido en el ser.

La educación, en efecto, es propiamente actividad, y persigue promover acciones en el educando. Ahora bien, ¿qué tipo de acciones?

Desde siempre se han distinguido dos grandes clases de acciones consideradas desde el sujeto que actúa: las transeúntes y las immanentes. Hay unas accio-

nes que revierten en algo exterior al sujeto que las produce, como el comer, construir, escribir; mientras otras no revierten al exterior, sino que permanecen en el sujeto, como el pensar, querer o sentir. Las primeras son las acciones transeúntes, que tienen por fin lo producido exteriormente; las segundas, son las acciones inmanentes que, al permanecer en el sujeto, no tienen por fin nada exterior, sino el mismo sujeto

A la actividad genérica de las acciones transeúntes se le denomina *hacer*, mientras en el caso de las acciones inmanentes, tenemos el *obrar*. Cuando se construye una casa, se *hace* una casa, pero cuando se quiere algo, no se «hace un querer», sino que se *obra* voluntariamente.

2. Obrar y hacer

De las anteriores consideraciones se obtienen tres consecuencias:

A) No se puede conocer el obrar ajeno, aunque sí puede suponerse por medio del hacer. Las operaciones inmanentes, que constituyen el obrar, al no revestir al exterior, no son observables; sólo pueden conjeturarse en el caso de que sean seguidas por acciones transeúntes. Yo no puedo saber lo que piensa ni lo que quiere nadie; aunque, si observo sus acciones exteriores, puedo suponerlo. En la medida que observe muchas acciones transeúntes —un hacer continuado— podré suponer a través de ellas un obrar continuado. Pero sólo podré *suponer*, y en modo alguno *aseverar*. En efecto, como se dice, no hay que fiarse de las apariencias..., aunque conviene tenerlas en cuenta.

B) El hacer supone el obrar, pero no a la inversa. Siempre que hago algo, por mi condición de ser libre, ha tenido previamente que pensar en hacerlo y querer hacerlo. Pero el pensar y el querer son operaciones inmanentes y pertenecen al obrar; por tanto, todo hacer supone un obrar. Así, cuando escribo una carta, he pensado antes en la persona a quien escribo y decido escribirla. Ambas operaciones han permanecido en mí y no han salido al exterior, pues, en efecto, no escribo con el pensamiento ni con la voluntad, sino con la mano.

Por el contrario, yo puedo pensar en una excursión que quiero hacer —y entonces he *obrado*— y, sin embargo, por causa de la lluvia no he llevado a cabo mi propósito —no la *hago*—. En este caso se revela cómo el obrar no exige un hacer. Hay, pues, una prioridad entre el obrar y el hacer, y es, además, invariable, pues no puedo hacer como hombre, sin pensar ni querer hacerlo. Es decir, el hacer como hombre implica siempre el obrar; pero el obrar no siempre concluye en el hacer.

C) La perfección del sujeto estriba en el obrar, y no en el hacer. Algo se perfecciona en la medida en que orienta a su propio fin. Pero, como se ha

dicho, el fin del hacer está en lo que se hace. Cuando escribo una carta, mi hacer es perfecto en la medida en que la carta está bien escrita. O, con otro ejemplo, no se considera buen artista al que no pinta buenos cuadros, por muy buenas ideas estéticas que pueda tener.

En cambio, el fin del obrar está en el mismo sujeto que obra, puesto que las ideas inmanentes no salen al exterior. Por lo tanto, la perfección del sujeto está en el obrar, y no en el hacer, cuya perfección es exterior.

Naturalmente, hay una relación entre el hacer de un sujeto y su perfección, pues el hacer bien un cuadro perfecciona al artista. Pero no se perfecciona porque el cuadro esté bien hecho, sino porque ha obrado bien al querer hacerlo. En otras palabras, mi trabajo profesional, que revierte en algo exterior a mí, me perfecciona, pero no por el trabajo en sí, sino por la intención que lo ha guiado; no porque la tarea exterior se haga perfectamente yo me perfecciono, sino que yo me perfecciono porque *quiero* hacerla perfectamente. Esto es así porque el hacer supone el obrar.

3. La educación, el obrar y el hacer

La educación es actividad; educar es exclusivamente actuar. Pero, ¿qué tipo de acciones son las educativas: transeúntes o inmanentes?; la educación, ¿consiste en obrar o en hacer?

Antes que nada debe señalarse cómo multitud de tareas humanas se realizan obrando y haciendo. Cuando doy un donativo a una entidad benéfica, exteriormente hago algo —dar dinero—, pero interiormente también obro —con un acto de generosidad que perfecciona, o con un acto de hipocresía que me perjudica—. El obrar y el hacer en estos casos son (distintos) discernibles, aunque no separables.

Así ocurre en la educación: se da sucesivamente un obrar educativo y un hacer educativo; se llaman educativas tanto las acciones exteriores como las operaciones interiores de los sujetos. Sin embargo, la correlación entre hacer y obrar es distinta en el educador y en el educando.

El educador, inmediata y primordialmente *hace* algo: enseña, corrige, premia, ofrece, etc. La acción del educador es siempre exterior, puesto que se dirige fuera de él, al educando. Pero, como todo hacer supone un obrar, el educador necesariamente *obra* cuando educa; es decir, se perfecciona al educar. Por esto se dice con razón que en la tarea de educar, el que sale ganando, en el fondo, es el educador, y no el educando. En efecto, al educar —se entiende, desde luego, al educar realmente, no al hacer algo que se le asemeja, pero que es deseducación— el educador, aunque falle en su tarea por circunstancias exteriores, aunque *haga* mal, ha *obrado*, y este obrar, al no estar mediatizado por nada que no sea el propio educador, siempre es beneficioso para él.

En el educando, en cambio, las cosas son distintas. Si la educación persigue el perfeccionamiento del educando, esto quiere decir que persigue primordialmente el *obrar*, y no el *hacer*. Se pretende que el educando piense, quiera y sienta —que obre— rectamente, y no escriba, lea y se porte —que haga— correctamente.

Esto, naturalmente, debe entenderse bien. Los objetivos educativos están referidos al hacer, pero no porque importe el hacer por sí mismo, sino porque el obrar está fuera del alcance del educador, pues permanece en el educando. Por lo tanto, el educador pretende que el educando se porte bien, pero como objetivo, no como fin; el fin que se persigue es el que el educando sea bueno.

De aquí se desprenden tres consecuencias interesantes:

A) Esta consideración debe estar presente en el educador para saber, por ejemplo, cuándo debe corregir y cuándo sancionar. Cuando algo se hace mal, debe intentar determinarse si responde a un obrar malo o bueno, porque, en el primer caso, se sancionará por el obrar, mientras que en el segundo sólo deberá corregirse el hacer.

B) La educación puede entenderse, desde este ángulo, como una preparación, como un adelantarse a los hechos. El educador se dirige al obrar del educando, pero como no puede incidir en él por ser interior, debe actuar sobre el hacer. Sin embargo, el hacer no es el fin.

Así entendida, la educación, además de una acción de amor, es una tarea de esperanza.

C) Lo esencial de la educación nunca puede medirse o valorarse por los resultados. Un resultado es siempre exterior a la acción que lo produce; si el obrar no revierte en nada exterior, no puede entonces valorarse por los resultados. O, dicho de otra manera —ampliando la significación de «resultado»—, el resultado del hacer es lo producido exteriormente, mientras que el resultado del obrar es el mismo obrar... Por eso, el educador que, a pesar de los fracasos exteriores del educando, sigue insnstiendo en su tarea sin desfallecer, no es un romántico entrañable, sino un profesional lúcido que está educando verdaderamente. Cuando se dice: «¡qué buen maestro, a pesar de los fracasos!», se expresa ciertamente una verdad —que es un buen maestro—; pero también se muestra no saber lo que es la educación —por ese «a pesar de los fracasos»—.

Hay aspectos en la tarea educativa que pueden ser valorados, pero serán aquellos que se refieren al hacer. Por ejemplo, puede ser valorado el hacer del educador. La tarea exterior del educador puede —mejor dicho, *debe*— ser medida y evaluada, para poder perfeccionarla progresivamente; lo mismo respecto al hacer del educando, por igual motivo. Pero no debe olvidarse que

lo decisivo es el obrar y, por lo tanto, nunca la evaluación puede tener la última palabra en educación. Un profesor puede estar cosechando fracasos en su tarea docente y, sin embargo —si éstos se deben a circunstancias exteriores—, puede estar perfeccionándose como educador. Y un alumno puede estar sacando suspensos —por dificultades técnicas de aprendizaje anterior, o de expresión— y estar educándose en aquello que suspende.

4. La «eficacia» educativa

Toda tarea persigue legítimamente la eficacia, y la educación también debe hacerlo. Pero, según lo dicho, esta eficacia debe entenderse correctamente, y no como una búsqueda de resultados. El padre de familia que está preocupado principalmente por las notas de sus hijos —revela, en efecto, que no está preocupado por su educación, aunque lo parezca—. El padre que tiene muy en cuenta las calificaciones escolares, pero se preocupa más por la felicidad personal de sus hijos y por su alegría, está educando realmente. A éste le preocupan las malas notas porque acabarán entristeciendo a su hijo, pero no por otra causa más fundamental.

Un acto eficaz es la consecución completa de un fin perseguido conscientemente. Si la educación es un *hacer* del educador, pero que no pretende el hacer, sino el *obrar* del educando, esto quiere decir que la eficacia educativa consistirá en conseguir que el educando obre, no que haga. O sea, que la eficacia de la educación se mide por el quehacer educativo, por la propia educación.

Puesto que de parte del educador la tarea educativa es inmediatamente un hacer, la eficacia aquí sí que se medirá por resultados. Pero estos resultados no se encuentran en el educando, sino en la misma tarea.

Para saber si un educador es eficaz en su tarea no puede atenderse al hacer exterior de sus educandos, ya que el educador, en la medida que lo sea verdaderamente, no persigue ese fin. Debe atenderse a la misma tarea del educador, y juzgar así, con independencia de los efectos extrínsecos que tenga en sus educandos, esa tarea está bien hecha. El educador que haga mal las cosas, necesariamente educará mal a sus educandos; pero el educador que haga bien las cosas no producirá necesariamente una buena conducta en sus educandos, aunque necesariamente los estará educando bien.

5. Educación, adiestramiento y adoctrinamiento

El obrar, en efecto, es propio del ser que puede perfeccionarse; que, por tener unos fines inmanentes —su felicidad—, debe atender a ellos tanto como a los transeúntes, o externos. Por eso caracteriza acertadamente F. Otero a la

persona —y, por ende, a la familia, que es una extensión de la vida personal— como «centro de intimidad y de apertura»; ambos, persona y familia, deben atender tanto a los fines íntimos y más propiamente suyos como a los fines exteriores o de apertura.

Se hacen precisas unas operaciones que perfeccionen lo espiritual personal, y unas acciones que perfeccionen lo material exterior. Si no se reconoce esto, entonces el obrar humano no tiene sentido, porque es incompleto en sí mismo.

(Continuará.)