



UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA

**CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE POSGRADOS
INVESTIGACIÓN Y CONSULTORÍA
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

TÍTULO

**LA RECUPERACIÓN DE LA VALIDEZ DE LA TRADICIÓN Y DEL
MAESTRO - AUTORIDAD**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO
DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA

ROSA DE FRANCESCO

DIRECTOR: FRANCISCO IGNACIO RUIZ VELASCO NUÑO

PUEBLA, MÉXICO.

AGOSTO DEL 2008



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyla**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA

**CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE POSGRADOS
INVESTIGACIÓN Y CONSULTORÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**SE ACEPTA LA TESIS
LA RECUPERACIÓN DE LA VALIDEZ DE LA
TRADICIÓN Y DEL MAESTRO - AUTORIDAD**

COMITÉ ASESOR:

FRANCISCO IGNACIO RUIZ VELASCO NUÑO
DIRECTOR DE TESIS

MARIA DE LOURDES REYES VERGARA
LECTOR

MARIA ESTHER CASTILLO MORENO
LECTOR

PUEBLA, PUE.

ENERO 2008

Introducción

Empezando mi investigación encontré dos textos antiguos muy interesantes que, aún teniendo matices diferentes, resaltan la necesidad y la importancia del maestro, que será uno de los pilares de mi trabajo. Sobre todo un texto de Santo Tomás que es de una modernidad impresionante; sin embargo, quiero comenzar con un texto de origen náhuatl que describe la figura del maestro azteca:

*Maestro de verdad
no deja de amonestar.
Hace sabios los rostros ajenos...
les abre los oídos, los guía.
Es maestro de guías,
les da su camino,
de él uno depende...
Gracias a él, la gente humaniza su querer
y recibe una estricta enseñanza.
Hace fuertes los corazones,
conforta a la gente,
ayuda, remedia, a todos atiende.¹*

¿Acaso un joven, un adolescente, no quisiera tener un maestro que “humaniza su querer”?

El texto de Santo Tomás es un pasaje de la *Suma Teológica*:

“El que enseña [...] no obra como agente principal, sino como ayudante del agente principal, que es el principio interno [...] El maestro no produce directamente en el alumno los conocimientos, sino que, mediante su enseñanza, estimula al alumno para que éste mismo, por la fuerza de su propio intelecto forme los conceptos, cuyos signos el maestro le propone exteriormente”.²

Tuvimos que llegar al siglo XX para que alguien propusiera como algo absolutamente novedoso estas ideas.

¹ SEP (1999), Libro de texto de *historia, Quinto grado*, México, p. 119

² Santo Tomás, *Suma Teológica I*, q. 117, a.1

Además ahora parece que, después de haber destruido los valores que llegaban de una tradición consolidada, como si fueran algo antiguo y superado, como si no fueran aptos para enfrentar los nuevos retos del mundo actual, ahora hay un afán por volver a proponer estos valores, debido a la situación de pobreza humana de nuestros jóvenes; esta pobreza humana se refleja en el mismo trabajo porque, por más que se realice con perfección técnica, falta la sensibilidad humana y el horizonte queda reducido.

Hoy en día, de hecho, nos encontramos en una situación bastante contradictoria: “En efecto, mientras por un lado se pide a la escuela educar a los jóvenes en los valores, por otro lado se le pide que se abstenga de referirse a los contextos pasados, es decir a las tradiciones, que de estos valores han sido forjadores. Esta contradicción nace de una idea totalmente abstracta, como si los valores, como los de persona, justicia, libertad, honestidad, etc., hubieran nacido y se pudieran fundar sólo en la elaboración racional autónoma del individuo abstracto, aislado de cualquier contexto, comunidad y tradición.”³ Según esta idea, la escuela tendría que producir a un individuo capaz por sí solo de una criticidad de la cual debería nacer una nueva identidad. En realidad no es así porque a menudo se observa en los jóvenes un pensamiento negativo que los deja sin identidad y los sumerge en la enajenación y en la homologación cultural y social.

Esta es una consecuencia del hecho de que se está perdiendo la capacidad de juzgar y enfrentar la realidad, hay casi un miedo hacia la realidad misma: esto se debe generalmente a que los jóvenes no tienen una base sólida sobre la cual apoyarse a causa de la pérdida de su tradición; a esto se añade el problema grave, a mi parecer, de una falta de guías que a su vez afecta la capacidad de conocer el presente y proyectarse hacia el futuro, como explicaré en el curso de mi trabajo.

Para el origen del miedo que he dicho se puede identificar una causa muy precisa: “Desde Nietzsche, a través de Freud y Marx, los ataques al sujeto como identidad cierta y estable, con una intrínseca racionalidad se hacen más

³ Orlandini Zanni, A (2007), *La importancia de la tradición en la experiencia educativa*, en “Libro anual del ISEE 2007”, nº 9, nov.

intensos y radicales [...] El sujeto experimenta el pasaje de la seguridad a la inseguridad, del triunfo a la angustia”⁴

A raíz de esta inseguridad, sin un punto de apoyo firme, el joven camina en la realidad como de noche en un bosque lleno de peligros y ve al mundo mismo no como algo amigable al cual acercarse, sino como algo del cual es mejor huir.

Los guías no son sólo las personas físicas que nos acompañan a lo largo de la vida, sino también los representantes de la humanidad que se destacan por su capacidad de llegar al corazón del hombre de cualquier época; por eso me parece interesante que en los contenidos de los programas escolares se encuentre la manera de acercar a los alumnos al conocimiento de los grandes representantes de la humanidad que se encuentran en nuestra tradición occidental.

De hecho un teórico de la educación afirma: “Un educador no es fundamentalmente un técnico. Es un experto en humanidad”⁵

⁴ Chiosso, G. (2004), *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori Università, Città di Castello (PG), p.68

⁵ González Simancas, J. L. (1992), *Educación. Libertad y compromiso*, Eunsa, Pamplona, p. 22

Metodología y enfoque de la investigación

Idea impulsora

En los debates actuales sobre la educación y la escuela se destaca por parte de todos la urgencia de que, además de preparar técnicamente a los jóvenes para entrar adecuadamente en el mundo de la producción, la educación ofrezca valores que les permitan ser buenos ciudadanos y colaboradores del bien de la sociedad. Esta urgencia viene después de un periodo -ya largo- en el cual se ha intentado destruir los valores fundamentales de la existencia humana y, por tanto, me parece que ahora tenemos una urgencia mayor que consiste en recuperar estos valores.

Status quaestionis y marco teórico

Para que exista una educación se necesita un yo que viva tres factores: la tradición, o sea algo que se comunica; una crítica, es decir, plantearse la pregunta: "¿que quiere decir esto?", y tercero, una experiencia presente, o sea el educador.

Hoy en día la idea de tradición ha sido sustituida por la idea de ciudadanía, y ésta con frecuencia es usada para encubrir la destrucción de cualquier vínculo y, por ende, de la tradición y de cualquier diversidad (vs. homologación).

En el debate actual hay dos posiciones fundamentales respecto al problema que quiero tratar:

a) una que se puede llamar individualista y que intenta seguir vías nuevas e innovar a toda costa. En esta posición hay una idea subjetivista de la cultura y sus representantes sostienen una teoría ético-política fundada sobre una antropología de tipo individualista (Rawls, Dworkin, Ackermann). Según esta visión de la realidad, el hombre asume una dimensión cosmopolita, es ciudadano del mundo, sin una patria propia, y sólo así sería libre. Obviamente el argumento más fuerte de la cultura cosmopolita es el supuesto daño que puede provocar la fidelidad a una comunidad o a un grupo.¹ Además hay una mala costumbre, generalmente difundida, que es pensar que la igualdad sea equivalente a la no existencia de la diversidad. En cambio, considerar que los

¹ cfr. Chiosso, G.(2004), p.74

hombres son iguales por el hecho, mucho más profundo, de que todos tienen un valor infinito es visión más realista.

b) hay una posición que quiere retomar lo bueno que sí hay en lo que constituyó la educación de nuestros antepasados y por tanto en la tradición: suele llamarse comunitaria. Esto quiere decir que no hay un rechazo del pasado, ni de la situación histórico-cultural en la cual se encuentra uno, sino un intento y una disponibilidad para comprender su propio contexto, del cual uno depende y del cual reconoce una pertenencia. Estos dos términos, dependencia y pertenencia, son muy interesantes para entender que el hombre no puede concebirse ni aislado, ni absolutamente desvinculado. Al mismo tiempo no se tiene que entender la comunidad a la cual se pertenece como una prisión o algo que corta las alas al joven, sino como el terreno adecuado para que su personalidad pueda florecer. “De la cultura comunitaria llega la invitación a descubrir el sentido de la educación como proyecto sobre-individual y a relanzar aquellas prácticas que son capaces de incrementar el sentido de la pertenencia y la identificación de un bien común”.²

Yo me situaría en el marco de esta última posición, que tiene sus representantes en MacIntyre, Sandel, Taylor, Walzer, entre otros.

Definición del problema concreto

Los jóvenes tienen dificultades para juzgar y tomar una postura crítica respecto a la realidad, entonces ¿cómo recuperar la validez de la tradición y del maestro –autoridad entendida como la ayuda para crecer?

Como parte de mi investigación siento la necesidad de definir, como haré al empezar cada capítulo, las palabras básicas que tomaré en cuenta en mi investigación.

² Chiosso, G. (2004), p. 80

Enfoque de la investigación

El enfoque será histórico-descriptivo porque parte, por un lado, de la observación del problema planteado al inicio y que cada día puedo verificar en el salón de clase. Por otro lado mi trabajo tiene como puntos de referencia toda la literatura que, a partir de los clásicos antiguos, muestra cómo eran vividos los conceptos que yo veo como fundamentales para una educación completa, que no sea sólo una transmisión de informaciones. Aquí se desarrollará una parte del trabajo para ver cómo ha cambiado en el tiempo el rol del maestro y cuáles eran las características sobresalientes de su profesión que hoy en día parecen estar perdidas. Mi investigación quiere ser un trabajo crítico-reflexivo sobre cómo pueden actualizarse hoy la figura del maestro y el concepto de tradición.

Paradigma

El paradigma que enmarca esta investigación es el humanista, porque en él el maestro es quien facilita la capacidad de autorregulación de los alumnos y, además, en ese paradigma se pone énfasis en el respeto al alumno.

Desde ahora quiero precisar algunas cosas. Partiré de que:

el maestro:

- 1) tiene una personalidad precisa con sus ideas y sus convicciones y las transmite.
- 2) tiene un saber que transmitir: no existe el mal profesor que simultáneamente sea buen educador.
- 3) sabe transmitir sus conocimientos de manera adecuada.

El alumno:

tiene una personalidad que debe desarrollarse

Planteamiento de objetivos

Podría dividir los objetivos en dos:

- 1) objetivo de conocimiento

Recuperar algunos conceptos (los de tradición, maestro, autoridad). Para lograr este objetivo se necesita un estudio para ver cómo se vivían estos aspectos cuando eran considerados fundamentales en la educación. En un segundo momento se tendrá que ver cómo y porqué estos conceptos han perdido su validez.

2) objetivo práctico

Una vez que quede claro lo anterior, será útil ver cómo estas palabras, tradición, maestro, autoridad, pueden volverse algo vivo, que tengan que ver con la vida en un salón de clase; cómo la tradición pueda volverse algo que sirva para el presente y el futuro; cómo el docente pueda ser verdaderamente un guía y una autoridad que ayude al alumno a lanzarse en la vasta realidad con una hipótesis positiva sobre su propia vida y la del mundo en general. Aquí se introduce una preocupación para el perfeccionamiento de la persona del alumno. Con la idea de perfección no entiendo lo que es excelente y sobresaliente respecto a los demás, sino en el sentido que a esta palabra atribuyeron Aristóteles y Santo Tomás. Chiosso lo resume así: “Es perfecto... lo que es totalmente cumplido en cuanto intrínseco en el destino de cualquier ser... El concepto de perfección tiene por tanto un sentido dinámico e indica la tensión hacia la realización de la plenitud de la identidad del hombre.”³

Metodología

Dado que yo me situaría en el camino definido por la metodología cualitativa, pondré énfasis en lo hermenéutico-dialéctico. La metodología cualitativa supone la observación que es una actividad más artesanal que las entrevistas y las encuestas por cuestionarios. Para el trabajo he preferido la investigación sobre autores ayudada de mi experiencia docente

Estimación del éxito potencial de la investigación

Para empezar me preguntaría: ¿Cuál es la utilidad de este trabajo?

El interés de esta investigación lo encuentro en la posibilidad de aportar algunas ideas más al debate actual sobre la función esencial del maestro, sobre cómo éste puede hacer atractiva la tradición como cimiento del futuro de

³ Chiosso, G. (2004), p. 125

cada uno de los alumnos. Para conseguirlo, el educando debe ver en su maestro a una persona que ya encarna eso que pretende despertar en ellos, alguien cuyo yo se encuentra activo. Considero que la tarea fundamental de la educación consiste en despertar el yo de cada alumno. Por ello, el maestro debe resultar él mismo un atractivo, ser ejemplo que arrastre a sus pupilos. Gracias a ese atractivo que despierta el interés de ellos podrá también introducirlos en la tradición, en el pasado, y resaltar los aspectos valiosos de éste, al punto de que les resulte familiar y sugestivo, sea su apoyo para enfrentar una realidad cada vez más problemática. Introducido de esta manera a una realidad que le parecía lejana y misteriosa, el joven puede vencer el miedo hacia la misma, porque ella se le muestra como algo familiar, y así puede desarrollar mejor su libertad; su yo despertado se ve lanzado en una tarea de redescubrimiento, de reinterpretación y de verificación. Dice Goethe: "Lo que heredaste de tus padres, vuelve a ganártelo para poseerlo".⁴ Así el joven se ve lanzado en una aventura que dura a lo largo de la vida.

Obviamente no se puede pensar que, una vez puestas estas bases, todo acontezca de inmediato, como por una aplicación mecánica de un tratamiento médico; lo que estoy exponiendo es todavía una posición teórica que requiere de un largo trabajo y de una larga espera.

⁴ Goethe, J. W. (1996), *Fausto*, vv. 682-683, Planeta, Barcelona, p.23

Capítulo 1

Tradición

Al empezar este trabajo me parece necesario aclarar que, para hablar de manera útil y fructífera, se tienen que definir bien las palabras básicas que constituyen los conceptos fundamentales de todo el discurso. Por eso quiero definir, empezando cada capítulo, las palabras que constituirán los pilares de mi trabajo de investigación.

Antes que todo, la palabra tradición llega del verbo latín “tradere” que quiere decir “consignar”. Esto implica que hay alguien que consigna y alguien que recibe. Para hacernos una imagen se podría representar una larga cadena que nos ha traído toda la riqueza de los siglos pasados, de la que nos aprovechamos o podríamos aprovechar. Entonces el paso siguiente sería preguntarse quién consigna y quién recibe, pero esta cuestión no es posible ponerla así de sencillo; de hecho la respuesta obvia sería que quien está antes le consigna a quien llega después, pero aquí nos encontramos con un problema no pequeño, que es justamente lo que voy a tratar en seguida, es decir, que ya se ha perdido esta conexión entre quien está antes y quien llega después, se ha roto, para retomar la imagen, esta cadena que nos traía las riquezas del pasado.

1.1 Importancia y pérdida de la tradición

Ahora bien, si se pone el problema de recuperar la tradición quiere decir que algo ha pasado que ha interrumpido esta cadena. Dice H. Arendt: “La ruptura de nuestra tradición es hoy un hecho consumado”¹. ¿Dónde vemos más frecuentemente que es verdad esta afirmación de H. Arendt?

Si miramos a nuestros alumnos, no es difícil darse cuenta de esto. Por mi experiencia personal lo que veo es que los jóvenes nunca toman como punto de referencia lo que está atrás de ellos, lo que les precedió. Esto no lo digo para hacer

¹ Arendt, H. (2003), *Entre el pasado y el futuro*, Ed. Península, Barcelona, p. 46

un discurso retrógrado, porque es evidente que la juventud tiene también la tarea de innovar lo que había antes, pero lo digo porque veo que falta un punto de partida que les dé seguridad. Esta inseguridad pone en peligro sus relaciones porque, siendo inseguros son reactivos y hasta violentos, además que esta inseguridad los hace débiles y por tanto fácil presa de quien tiene el poder y puede usarlos para sus finalidades, aunque éstas no sean rectas.

Acabo de leer un libro muy interesante sobre la resistencia que opusieron algunos jóvenes universitarios (algunos de los cuales eran hermanos) al régimen nazi.² En estos jóvenes, que como grupo se nombraron *La rosa blanca*, es evidentísimo el apego a sus tradiciones, a su pueblo, a su familia; de hecho el hermano mayor y el alma del grupo, Hans Scholl, el día mismo en que lo llevan a la decapitación deja un recado en el que es evidente la influencia que tuvo su padre en su formación, aun cuando hacía cosas que él, siendo niño, no entendía. Pero resulta evidente que sus padres dejaron en él y su hermana Sophie una pasión por la vida, la verdad y la libertad que los sostuvieron en su lucha en aquellos momentos terribles para la historia de Alemania y del mundo.

Entonces, si es cierto que sobre todo los jóvenes, pero también nosotros adultos, hemos perdido este gran punto de referencia que es la tradición, tenemos que preguntarnos: ¿Cómo ha podido suceder? Si queremos entenderlo un poco creo que tenemos que remontarnos a la época en la cual han empezado a ganar fuerza algunas de las ideas que siguen vigentes hoy en día.

De hecho, en un famoso artículo de 1784 que tiene por título *¿Qué es la Ilustración?*, Kant escribía: “Ilustración es la salida del hombre de su culpable minoría de edad. Minoría de edad es la incapacidad de servirse del propio entendimiento sin la dirección de otro. *Sapere aude!* ¡Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento! Esta es la consigna de la ilustración.”³ Se hace evidente aquí una idea que rige

² Scholl, I. (2006), *La Rosa Blanca*, Itaca, Città di Castello (PG)

³ Kant, E. (1999) *¿Qué es la Ilustración?*, Alba, Barcelona

nuestra estructura de pensamiento: una ruptura con el pasado y un desapego respecto a cualquier pertenencia, por tanto, un rechazo de la tradición.

Todos decimos que uno de los fines de la educación, y tal vez el fin supremo de ella, es la búsqueda de la identidad personal del educando; pero, según mi concepción, esta búsqueda, aun siendo personal, no es solitaria, sino que está insertada en un contexto, es decir, una tradición y una comunidad. “Por su parte, MacIntyre reconoce a la tradición como una dimensión esencial de la identidad personal, entendiéndola como lo recibido y desarrollado en una comunidad que sustenta la continuidad de la vida del sujeto como «unidad de búsqueda»”⁴. Hoy en día a la idea de tradición ha sido sustituida por la idea de ciudadanía, y ésta es usada para encubrir la destrucción de cualquier vínculo y, por ende, de la tradición y de cualquier diferencia (vs. homologación); pero también se entiende mal lo que presupone ser ciudadano porque para ser un verdadero ciudadano, un individuo debe conocer la historia de su pueblo, su patrimonio, sus valores culturales y aspiraciones seculares.

Además, en el relativismo cultural imperante no se pone nunca una hipótesis para verificar la propia historia, porque esto supondría un compromiso con ella, que es exactamente lo que no se quiere, y llegar a poner un punto de objetividad que tampoco se quiere. Uno de estos puntos objetivos es que el hombre, por naturaleza, es un ser en relación, y esa relación le permite adquirir históricamente un rostro como parte y generador de un pueblo. Esto testimonia C. Taylor cuando dice que “cada joven puede adoptar su propia postura, pero la verdadera posibilidad de hacerlo se enmarca en una comprensión social de enorme profundidad temporal, de hecho, en la tradición”⁵.

No me parece que necesite de una demostración el hecho de que la primera comunidad, en la que se encuentra naturalmente el hombre, es la familia. De la familia se ha dicho mucho en los últimos cincuenta años.⁶ Desde las posturas que

⁴ Altajeros, F. (2007), *Retos educativos de la globalización*, Eunsa, Pamplona, p. 165-166

⁵ Taylor, C. (2006), *Fuentes del yo*, Paidós, Barcelona, p. 69

⁶ Del Bravo, M. A. (2000), *La familia en la historia*, Ed. Encuentro, Madrid

niegan su naturaleza de “comunidad humana originaria” hasta los slogan políticos a favor de la institución familiar como aseguradora de la organicidad de la vida social. Es mi convicción que la familia es sujeto educador autorizado por la naturaleza humana a desempeñar esta insustituible función. Todas las demás instancias educativas (sobre todo de la etapa inicial de la persona) colaboran con ella. La dinámica propia de la vida familiar, su cosmovisión, la preocupación por la promoción de sus condiciones de existencias digna y duradera, son elementos a considerar en la labor educativa.

Estamos lejos de que la familia sea protagonista en la educación de las nuevas generaciones. Iniciativas en esta dirección han salido de las familias mismas cuando, conscientes de su valor y función social, han promovido asociaciones, escuelas, iniciativas culturales a favor de la institución familiar. Frecuentemente quien ha resistido más al papel protagónico de la familia en la educación ha sido la estructura educativa formal y oficial que ha visto en estas acciones una amenaza a la exclusividad de su función y competencia docente. Y así a menudo ha reducido la participación de la familia en el proceso educativo a sus aspectos de representación política, de apoyo solidario y social en la cuestión estructural, quitándole la tarea más importante, es decir, la de educar.

Ya se hizo famoso el dicho “El hombre no es una isla”, que en su esencialidad resume una de las características fundamentales del hombre: es un ser social, como ya lo decía Aristóteles: “el hombre es por naturaleza un animal político”⁷. Es interesante que Aristóteles (siglo IV a. C.) diga que el hombre “por naturaleza” es un ser social porque esto significa que esta convicción no es fruto de añadidos de alguna época o cultura, sino que es un dato de la realidad, fruto de la observación. Si esto es verdad, a imitación de la familia la eficacia de una institución educativa se mide por el grado de “comunidad educante” que alcanza.

⁷ Aristóteles, *Política*, (versión española, notas e introducción de A. Gómez Robledo). México, UNAM, 1963, libro I, cap.1, p.4

En una comunidad las relaciones humanas están determinadas por el fin (que en última instancia es el respeto y la valoración de la persona en su individualidad). Los miembros de una comunidad comparten activamente una cosmovisión de un trabajo continuo de verificación, en la vida cotidiana, de la validez de la misma. La comunidad educante aplica el pasado al proceso educativo. Sujeto de tradición, encarnación del sentido de autoridad, lugar de la verificación existencial, apoyo al riesgo de caminar son las funciones que ejerce una comunidad para educar.

Alrededor de la tarea educativa hay que organizar todos los demás aspectos de la vida de una institución de enseñanza. Ya los filósofos griegos nos dieron prueba del valor insustituible de la “comunidad” en la búsqueda de la verdad y en su aplicación en la vida cuando crearon “escuelas” para formar a sus discípulos ¿Y no fueron las Universidades medievales lugares de vida compartida entre maestros y estudiantes? Estos ejemplos nos indican que la comunidad es esencial a todos los niveles de educación desde el jardín de niños hasta un programa de postgrado.

Una comunidad educativa nunca es neutral, genérica, indefinida: su caracterización ideológica, críticamente asumida, es garantía de seriedad, compromiso y fecundidad de su labor educativa. La comunidad debe acoger e introducir los nuevos elementos, los más jóvenes que empiezan a hacer parte de ella. ¿Y cómo se introduce uno a la comunidad? Me parece interesante a este propósito la respuesta que da Ruiz Arriola, retomando un pensamiento de MacIntyre; ella dice:” Igual que en el caso de la tradición, la persona debe involucrarse en el proceso del avance racional y justificación de sus creencias morales. Los primeros principios que dirigen la búsqueda de una persona son también en este caso, los cuentos y las fábulas de la comunidad, que son parte importante de la introducción a la comunidad”⁸.

Ciertamente no es suficiente quedarse en las fábulas, mas aquí estamos hablando sólo de un inicio que deberá desarrollarse y ser criticado adecuadamente; pero si ya

⁸Ruiz Arriola, C. (2000), *Tradición, universidad y virtud. Filosofía de la educación superior en A. MacIntyre*, Eunsa, Pamplona, p.186

a los niños o los muchachos no se les cuenta nada por respetar una presunta autonomía de pensamiento, pasa lo que agudamente identifica A. Bloom, es decir que los alumnos “hayan aprendido a dudar de todas las creencias antes de creer en nada”⁹.

Entre los factores que han contribuido al rechazo de la tradición, uno que ha tenido un peso muy grande ha sido la identificación de la tradición con el prejuicio contrapuesto a la razón. Según lo testimonia Ricoeur, en el “debate ejemplar entre el espíritu de la Ilustración y el del Romanticismo al final del siglo XVIII y al comienzo del siglo XIX [...] por una parte se definió la razón por su capacidad de desarraigarse de la tradición, la tradición llamada prejuicio. La razón era este mismo desarraigo [...] Frente a la Ilustración, el Romanticismo magnificó el *mithos*, allí donde la Ilustración había celebrado el *logos*.”¹⁰

Obviamente la exaltación del mito hecha por el Romanticismo no tuvo mucho seguimiento y justamente; en primer lugar porque no se puede vivir de mitos, pero sobre todo porque en una concepción seria de la tradición no se puede reducirla a mito. Por consecuencia, en las mentes más “iluminadas”, que pretenden razonar de manera científica, sólo quedó la idea que todo lo que llegaba de la tradición era fruto del prejuicio y por tanto no tenía validez racional. En la Ilustración encontramos igualmente un concepto de prejuicio muy restringido y por ende negativo. Intentaré explicar porqué el concepto de prejuicio de la Ilustración era muy restringido porque me doy cuenta que dicho así, sin más, podría parecer un poco extraño.

Parto del presupuesto, que se puede fácilmente verificar, que la mente del hombre no es una *tabula rasa*; aun en su primera infancia el hombre-niño tiene algunos parámetros con los cuales mira la realidad y estos parámetros o prejuicios son necesarios para entrar en la realidad porque el hombre no es una esponja que pueda absorber todo lo que le llega, sino que es un ser complejo y se pone en frente de la

⁹Bloom, A. (1989), *El cierre de la mente moderna*, Plaza y Janés, Barcelona, p. 42

¹⁰Ricoeur, P. (1994), *Ética y cultura*, Editorial Docencia, Buenos Aires, p. 21

realidad con todos los matices de su personalidad. Además, como ya he dicho, una comunidad educante no puede ser neutral porque la neutralidad no existe, es una pura utopía, de hecho cualquier persona cuando afirma algo está tomando una postura, sea la que sea, positiva o negativa. Lo más triste es que esta supuesta neutralidad en el campo del conocimiento se convierte, en el campo moral, en relativismo e indiferencia y esto impide la acción educativa, porque ¿a qué puedo educar si no tengo ninguna hipótesis que proponer? Por tanto es más adecuado ver el prejuicio como prerrequisito que, con la educación, tiene que ser puesto a prueba, y en un segundo momento aceptado o rechazado. Esto también lo sostiene Gadamer, según el cual el que investiga “pone expresamente a prueba su origen y validez”¹¹.

Es igualmente interesante darse cuenta que la tradición da al individuo la justa medida de su posición en el mundo que lo rodea, y a esto está ligado al prejuicio porque “un ser humano descubre su finitud en el hecho de encontrarse ante todo con una tradición o con tradiciones. Por el hecho de que la historia me precede a mí y a mi reflexión, por el hecho de que pertenezco a la historia antes de pertenecerme a mí mismo, el prejuicio precede igualmente al juicio y la sumisión a las tradiciones precede a su examen”¹².

En fin el prejuicio es una hipótesis de partida con la cual el joven puede empezar a cuestionar, poner preguntas a lo que ve y escucha, y poder verificar si su hipótesis es válida o no. Por tanto una tarea importante de la educación no es la de borrar o hacer olvidar a los educandos su bagaje cultural, sino mantenerlos abiertos y disponibles a confrontar su hipótesis de partida con la realidad. Regresaré más adelante sobre este punto.

Conciente o inconsciente, una grandísima parte de nuestro bagaje cultural es precisamente la tradición de los clásicos. Pensemos simplemente, en el aspecto más

¹¹Gadamer, H. G. (1984), *Verdad y método II*, Sígueme, Salamanca, p.66

¹²Ricoeur, P. (1994), *Ética y cultura*, Editorial Docencia, Buenos Aires, p. 24

banal, cuántas expresiones y referencias hay, en la lengua hablada cotidianamente, referidas a episodios que se remontan hasta la más lejana mitología. Seguramente la mayoría de los que usan estas expresiones ni siquiera saben de dónde proceden, y sin embargo, las usan y seguramente al usarlas su lenguaje se vuelve más rico y vivaz.

Pero tomando el aspecto más profundo, es evidente la riqueza que nos han transmitido los grandes de la cultura que llamamos clásica. El conocimiento de los antiguos, los clásicos, no sólo es útil para una moderna educación, sino que es indispensable para entendernos a nosotros mismos hoy. Acertadamente Hannah Arendt observa que “sin una tradición al tiempo le falta una continuidad y por tanto, en términos humanos, no hay ni pasado ni futuro.”¹³ La tradición indica aquí el ámbito que introduce a la historia como posibilidad de iluminar el presente y abrir al futuro, por tanto el pasado no jala hacia atrás, sino que lanza hacia adelante. De hecho hay una famosa expresión que se remonta al siglo XII, que ya en aquella época expresa el sentimiento fuerte y positivo de la pertenencia a una tradición; la expresión es esta: “Somos enanos de pie sobre hombros de gigantes. Somos capaces de ver más lejos, pero es gracias a quienes nos precedieron y sostienen”¹⁴.

Decía poco antes que la tradición sirve para entendernos a nosotros mismos. En efecto ¿cómo podemos no pensar en todas las ideas, reflexiones, pensamientos que dan consistencia y forma a nuestra mentalidad, que han sido forjados en los siglos que nos han precedido? ¿Cómo no ser agradecidos y reconocer a quienes han hecho un tramo de camino en la investigación de la naturaleza del hombre y del mundo, y proponen a nuestra inteligencia hipótesis de explicación de la realidad que podemos aceptar o rechazar, pero que han costado años de fatiga y trabajo a los primeros que las han descubierto?

¹³ Arendt, H. (2003), p. 9

¹⁴ Expresión que ha sido atribuida a varios personajes: Bernardo de Chartres, S. Bernardo de Clarval, Juan de Salisbury

A veces, según lo testimonia M. Borghesi, “la finalidad de la escuela parece ser acumular conocimientos fuera de un itinerario formativo ideal”¹⁵, y este *enciclopedismo* se vuelve casi el único fin de la instrucción, así que “el lenguaje, tomando como ejemplo el lenguaje científico, se hace técnico-abstracto.”¹⁶ Esta situación lleva a no considerar toda la evolución cultural del hombre, sino sólo aquellos aspectos que puedan tener una utilidad práctica y, en un cierto sentido, mecánica y “así se construye una trayectoria anti-humanística en la cual lo más importante es entender las estructuras que regulan la vida del hombre. En la generalidad de los casos, si caemos en el enciclopedismo al final no conseguiremos otra cosa que encontrarnos sin saber en dónde estamos, ni hacia dónde caminamos, es decir, completamente desorientados”.¹⁷

Como demuestra un estudio de Harold Bloom¹⁸, el regreso a los clásicos es el principal camino para recuperar la tradición. A este propósito me ha impactado muy positivamente el hecho de que una de las mentes matemáticas más brillante de nuestros días, Laurent Lafforgue (ganador de la medalla Fields), en una conferencia que tuvo en la Sorbona, sustentó todo su discurso sobre la necesidad de defender el estudio de las lenguas clásicas; él dice textualmente:” [...] lo que me parece en juego es nada menos que la libertad futura de las jóvenes generaciones, no tanto en primer lugar la libertad política ni la libertad de expresión sino una libertad todavía más fundamental como es la libertad de poder pensar por uno mismo. Yo creo que no nutrir las almas con la frecuentación de los grandes autores del pasado es peor que la censura, es quitar a las jóvenes generaciones los medios de la libertad intelectual, de la libertad del espíritu. De mi punto de vista científico, el estudio de las lenguas clásicas, como el griego o el latín, me parece especialmente interesante y formador”¹⁹.

¹⁵ Borghesi, M. (2005), *Il soggetto assente*, ed. Itaca, Castel Bolognese (RA), p.26

¹⁶ Borghesi, M. (2005), p. 26

¹⁷ González Simancas, J. L. (1992), *Educación: libertad y compromiso*, Eunsa, Pamplona, p. 21

¹⁸ Bloom, H. (1995), *El canon occidental*, Anagrama, Barcelona

¹⁹ Conferencia pronunciada en la Sorbona el 12 de marzo 2005. Encontrado en: <http://www.ihes.fr/lafforgue/textes/SEL.pdf>

También otro ilustre contemporáneo nuestro, el papa, dice que el estudio de los clásicos le ayudaron a discernir, cuando todavía muchos no se daban cuenta de lo que estaba pasando, que algo estaba mal en los modelos ideológicos propuestos por el régimen nazi; así dice en su autobiografía: "Rememorando aquellos años de estudio, encuentro que la formación cultural basada en el espíritu de la antigüedad griega y latina creaba una actitud espiritual que se oponía a la seducción ejercida por la ideología totalitaria"²⁰.

Es cierto que regresar a los clásicos sólo puede ser útil si el "clásico" aparece en su actualidad, si logra manifestar lo que puede tener de interesante ahora para un hombre del siglo XXI. De hecho, según parece, se está produciendo un cambio en torno a la palabra utilidad, por tanto quiero aclarar, con la ayuda de alguien que ya enfrentó esta cuestión en el siglo pasado, qué entiendo con la palabra útil. Sobre este punto hubo una "discusión" interesante en Inglaterra que se pone en el marco de la defensa y contraposición a la *liberal education* que "iba parcialmente dirigida contra algunas tendencias presentes en el empirismo inglés encaminadas a liberarse de la cultura tradicional en la que, por ejemplo, las lenguas clásicas tenían un peso importante, por el mero hecho de que no iban a ser útiles en la sociedad contemporánea. La polémica de Newman contra Locke a este respecto reviste rasgos de indudable actualidad. Locke se pregunta acerca de la necesidad de estudiar latín y griego o historia antigua si ello a nadie sirve en la sociedad actual; Newman responde que es útil para la formación del intelecto de la persona e introduce un concepto de utilidad diferente del de Locke: «No es útil lo que me prepara para desempeñar una profesión, sino lo que forma a la persona»"²¹.

Del arte y de la literatura puede llegar a nosotros una fascinación si en ellas se refleja la existencia del hombre, su lucha por la vida, en fin lo que hay de eterno en el hombre. V. Frankl cuenta que, cuando se encontró en un momento dramático de su vida, habiendo sido internado en un campo de concentración, fue exactamente a

²⁰Ratzinger, J. (2005), *Mi vida*, Ediciones Encuentro, Madrid, p.46

²¹ Galan, A. et alii (2007), *El perfil del profesor universitario*, Ed. Encuentro, Madrid, p. 126

través de la poesía que se dio cuenta de algunas cosas fundamentales para la vida, y además esto sucedió en una situación que cierto no era favorable, pero la fuerza de lo que se expresaba en la poesía logró rebasar hasta la penosa situación: “por primera vez en mi vida comprendí la verdad vertida en las canciones de tantos poetas y proclamada en la sabiduría definitiva de tantos pensadores. La verdad de que el amor es la meta última y más alta a que puede aspirar el hombre. Fue entonces cuando aprendí el significado del mayor de los secretos que la poesía, el pensamiento y el credo humanos intentan comunicar [...]”²².

Tomemos como ejemplo de algo imperecedero y que atañe a cualquier hombre de cualquier época la siguiente frase del Quijote: “la libertad, Sancho, es el don más precioso que los cielos han dado a los hombres”²³. No quiero ahora hacer un discurso sobre el valor de la libertad que me parece un poco superfluo, sino fijarme sobre todo en el hecho de que, por ejemplo, poesía, algo que fácilmente se vuelve clásico, e ideología, es decir algo que quita la libertad, hasta de manera violenta, siempre se han encontrado en pugna entre ellas.

Quiero poner aquí una cita del premio Nobel de literatura 1984, que denunciaba con tristeza:

“Se ha conseguido hacer creer al hombre
Que si vive es sólo por gracia de los poderosos.
Dedícate, por tanto, a beber el café y a cazar mariposas;
A quien ame la res pública se le cortarán las manos”²⁴.

Es suficiente leer estos versos del poeta C. Milosz que denuncia el atropello de la libertad bajo el régimen soviético, para que uno de inmediato sea despertado al sentido y a la importancia de la libertad. Aquí no se puede todavía hablar de un clásico, pero esta cita me parece que bien deja entender la validez perenne de

²²Frankl, V. (1991), *El hombre en busca de sentido*, Ed. Herder, Barcelona, p. 46

²³Cervantes, M. de (2007), *Don Quijote*, Alfaguara, México D. F., cap. LVIII

²⁴Milosz, C. (1983), “Consigli”, vv. 18-21, en *Poesie*, ADELPHA, Milano, p. 116

algunas cosas que los poetas o algunos genios expresan para todos de manera exhaustiva.

Abordaré ahora, aún no de manera profunda, sino nada más para poner un ejemplo, el tema de la tristeza para dar una pequeña contribución en mostrar cómo este sentimiento propio del hombre se encuentra bien expresado en algún gran poeta, clásico por cierto. Por ejemplo este estado de ánimo que surge fundamentalmente a causa de la diferencia que el hombre percibe entre el ideal que desea y la imposibilidad de cumplirlo en el tiempo histórico de su vida o, que si le parece haberlo cumplido, pronto se desvanece, se encuentra bien expresado como dinamismo existencial cotidiano en la última parte de *La noche del día de fiesta* de G. Leopardi:

“¡Ay, por la calle
oigo no lejos el solitario canto
del artesano que regresa tarde
después de sus solaces, a su pobre hogar;
y cruelmente se me oprime el corazón
al pensar que en el mundo todo pasa,
y apenas deja huella. Ya ha pasado
el día festivo, y al día festivo el día
ordinario sucede, y así se lleva el tiempo
todo humano accidente. ¿Dónde está el eco
de los antiguos pueblos? ¿Dónde está el grito
de nuestros antepasados famosos, y el gran imperio
de aquella Roma, y las armas, y el fragor
que recorrió la tierra y el océano?
Todo es paz y silencio; todo lo acalla
el mundo, y ya de aquello ni se habla siquiera.
En mi temprana edad, cuando se espera
ansiosamente el día festivo, o luego,

cuando ya apagado, yo, doliente, despertaba,
estrujaba la almohada, y, avanzada la noche,
un canto que se oía en los senderos
y lejano, moría poco a poco,
parecidamente, ya, el corazón me oprimía”²⁵.

El poeta, si es tal, transmite al corazón de quien lee sus poesías, la misma conmoción que ha capturado su corazón. Me parece también que la utilidad de la poesía y aún más la de los grandes poetas, en la educación, además que en lo que dice, se encuentra en cómo lo dice, porque al poeta son suficientes pocas palabras para que en el ánimo de quien lee se queden grabadas ideas grandes, mientras que cualquier otra persona necesitaría largos discursos para explicarlas. De hecho las palabras usadas por un poeta, por la habilidad y la sensibilidad que él tiene, logran ser más preñadas de significado que cualquier otra.

No olvidemos tampoco que ya en la antigüedad se había entendido que la poesía facilita el aprender, dado que los primeros textos, que se usaban en las escuelas, eran la Iliada y la Odisea, textos poéticos, y esta manera de aprender siguió también cuando surgieron textos de otro tipo. Y aquí retomamos por otro lado el tema de la tradición que es la historia de lo humano que se opone a la nada, al vacío, al nihilismo. Sobre este terreno se mueven los clásicos, por tanto en la situación presente, donde el nihilismo es el horizonte cultural dominante, poner el problema de la educación coincide con el poner el problema de la tradición, es decir poner las bases, un punto de apoyo para poder seguir adelante, como un puente entre lo que ha sido y lo que será. De poco sirve una memoria conservadora, fosilizada. Lo que cuenta en la memoria, en la tradición, es su capacidad de tender lazos entre los hombres.

²⁵ Leopardi, G. (1996), “La noche del día de fiesta”, vv. 24-46, en *Los cantos*, Ediciones 29, Barcelona, p. 109

Uno de los puntos fundamentales para oponerse al nihilismo es la afirmación de la realidad y de lo positivo de lo existente: este es un punto de encuentro entre tradición y educación porque, si no se reconoce esto, el discurso sobre la tradición se vuelve algo arqueológico. Esta postura arqueológica está favorecida por la tendencia sociológica e historicista que, reduciendo a los autores sólo a su tiempo, a su temperamento, introduce una ruptura con cualquier posible tradición y hace imposible una utilidad para el futuro.

No se debe confundir tradición con tradicionalismo, porque, como bien lo dice Cancino en un ensayo sobre el pensamiento latinoamericano, “tradición y tradicionalismo son dos conceptos diferentes. La tradición es un antecedente necesario para proyectarse hacia la Modernidad [...] El tradicionalismo por el contrario es una lectura fundamentalista de la tradición, donde se busca la «verdad» de la vida en la palabra revelada. Es la reproducción acrítica de los paradigmas, códigos y valores del pasado. En esta posición no hay diálogo con la Modernidad”²⁶.

Un último aspecto que quiero tomar en consideración porque lo considero de gran importancia es que la tradición está vinculada con la memoria. De hecho la capacidad de recordar y narrar lo que uno se acuerda contribuye a construir la “escena” donde cada hecho y cada persona encuentran su papel. Además la memoria no es sólo un ejercicio intelectual, útil para algunos sino que es un factor de educación; pensemos en la sabiduría popular que educaba con dichos, proverbios, algunos gestos repetidos, algunas fiestas hechas para conmemoraciones particulares: de todo esto algo se ha quedado también hoy en día, pero ya no tiene la profundidad pedagógica que tuvo una vez.

En varios idiomas el recordar está asociado no sólo a un procedimiento intelectual, sino más bien al corazón, algo que pertenece íntimamente al hombre: saber de memoria en inglés se dice *by heart*; en francés *par coeur*; en portugués *saber de*

²⁶Cancino, H. (2003), *Modernidad y tradición en el pensamiento latino americano en los siglos XIX y XX*, en “Sociedad y discurso”, ISSN 1601-1686, Año 2, n° 3, p.5

cor; y en italiano olvidarse de algo se dice también *scordarsi*, es decir salir del corazón. Finalmente, si miramos nuestra experiencia, no podemos no darnos cuenta que el acordarse está ligado con el interés y con el amor. Pensemos si nos olvidamos lo que tiene que ver con los seres más queridos y el dolor que sentimos si alguna vez pasa esto, mientras que fácilmente olvidamos lo que no nos interesa y esto no nos causa ningún remordimiento. Entonces si la memoria tiene que ver con el amor y el interés esto decide si la tradición, nuestro pasado, nuestra historia es algo que nos interesa, algo que amamos.

Una ojeada al concepto de tradición en América latina

Que el deseo de identidad tenga que fundamentarse en la tradición es evidente también en las civilizaciones que todavía están intentando entender cuál es su tradición. De hecho si, aún permaneciendo en el mundo de cultura occidental, damos una ojeada a la situación de Latinoamérica vemos que uno de los problemas fundamentales para dar una identidad a los varios pueblos es exactamente encontrar un fundamento que pueda ser reconocido como tradición.

No quiero ahora entrar en la discusión, todavía abierta, si es mejor que Latinoamérica reconozca como su propia tradición la que le ha llegado con los españoles o la que posiblemente pertenecía a los pueblos indígenas, es una cuestión muy complicada y, repito, todavía no resuelta. En cambio la cosa que me parece interesante es que también en una situación de este tipo, muy diferente de la que existe en Europa, el problema principal es el mismo, es decir, si no hay tradición, no hay identidad (la que todavía no se ha adquirido con precisión y seguridad o la que ya se ha perdido); el hombre en esta situación se siente huérfano: de aquí la búsqueda incesante para encontrar su propia tradición. Esta búsqueda es un testimonio muy interesante y una lección que los países latinoamericanos deberían dar a los países europeos que, aunque han tenido una grande y definida tradición, la han perdido, pero lo más grave es que ni se dan cuenta del daño que esta pérdida comporta.

Un estudioso de las raíces culturales y de la tradición de América latina, Leopoldo Zea, nota que una civilización busca su tradición porque a una civilización a la que le faltan tradición e ideales propios no le importa ni el pasado, ni el futuro.²⁷ Más adelante, siguiendo la misma línea, el autor vuelve a marcar que quien desconoce su historia carece de experiencia y por eso es imposible que pueda considerarse maduro y responsable. De hecho la madurez es signo de responsabilidad, que se alcanza por el camino del conocimiento de un pasado que es el símbolo de toda experiencia.²⁸ Esto tiene que ver con la cuestión que la tradición, para tener valor, debe ser razonable, o sea profundizar sus razones de ser sino solamente se vuelve algo folclórico.

²⁷ L. Zea (1972), *América como conciencia*, UNAM, México, cap.III

²⁸ L. Zea (1972), *obr. cit.*, cap.X

1.2 Consecuencias en el ámbito cognoscitivo y educativo

Es evidente que cualquier fenómeno tiene consecuencias más o menos graves. Me parece que, dado lo que está en juego con la pérdida de la tradición las consecuencias no pueden no ser graves. Sea a nivel general que a nivel educativo, la primera consecuencia es que sin tradición no hay progreso. Imaginemos por ejemplo en el campo de los avances tecnológicos cómo podríamos haber llegado a los avión-jets si antes no había los más sencillos y seguramente más lentos helicópteros y antes el *zeppelin* de los principios del siglo XX y los ornitópteros de Leonardo da Vinci, hasta remontar al mito de Ícaro y Dédalo. ¿De qué estamos hablando sino de una tradición que ha permitido este increíble progreso en la aviación? Y muchísimos ejemplos más se podrían hacer.

Además el progreso y la tradición no son dos términos antinómicos porque, por un lado la tradición necesita renovarse para no estancarse en formas obsoletas, por otro lado el progreso, que es un caminar hacia delante, tiene que partir de algún punto para avanzar. Como dice A. Llano “El amor por la tradición no es en modo alguno incompatible con el afán de progreso. Porque una tradición que no se renovara mostraría a las claras que está muerta. [...] De otra parte, el progreso es imposible si no surge de una historia pujante que florece en brotes nuevos como muestra de una vitalidad incontenible.”¹

Pero, regresando al ámbito educativo, si se sostiene un concepto de enseñanza en el que el maestro ya no existe como tal, sino que solamente es un “facilitador” de lo que el alumno (que ya no es alumno, sino que se vuelve autodidacta) puede aprender por sí solo, ¿cómo puede haber progreso? El progreso presupone que quien viene después desarrolle lo que le han transmitido, pero si no se transmite nada y cada quien empieza siempre desde el inicio ¿cómo será posible esto? Si estamos de acuerdo que la educación no es sólo la transmisión aséptica de conocimientos, sino que es un proceso que supone la recepción, el crecimiento y

¹ Llano, A. (2003), *Repensar la Universidad*, Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, p. 26

el legado del saber de una comunidad a sus elementos más jóvenes, resulta claro que la totalidad del proceso educativo se lleva a cabo al amparo de alguna tradición, pero si se rechaza la tradición ¿cómo será posible educar?

Tal vez sin darse cuenta, la idea de eliminar la tradición quiere formar un hombre totalmente abstracto porque el ser humano siempre actúa en un contexto social (y no puede ser de otra forma) que es su comunidad, la cual tiene obviamente una tradición.

Una segunda consecuencia, y de las más graves, primero a nivel personal y después a nivel social, es la pérdida de identidad. Pongamos el caso de un niño huérfano que no sabe quiénes son sus padres: aunque no quiero entrar en asuntos psicológicos, todos sabemos, por alguna experiencia que hemos tenido, tal vez de manera indirecta, el trastorno que provoca en un niño una situación de este tipo. Otra situación que actualmente está tomando pié, y con el pasar del tiempo será un fenómeno siempre más relevante, es la situación de los niños que no tienen padre no porque son huérfanos, sino porque han nacido por medio de un proceso no-natural, es decir por inseminación artificial, con el uso de donantes anónimos. Hace poco leí una carta de una joven que había sido concebida de esta manera, la cual cuenta toda la confusión que le causaba esta circunstancia: tacha de hipócritas a los padres y los médicos que piensan que las raíces biológicas no importan; cuenta cómo la impactó la noticia de una señora que había muerto por un ataque cardíaco, para el cual ella estaba predispuesta, pero no lo sabía porque no conocía el historial médico de su familia: la muchacha se dio cuenta que tampoco ella lo conocía, al menos por la mitad; finalmente se decidió a buscar a su padre y cuando lo encontró su vida cambió y se puso desde aquel momento a reclamar el derecho de saber de dónde venimos.

No conocer la propia tradición provoca un trastorno del mismo tipo y, aunque no se vea de inmediato, con el paso del tiempo los efectos se muestran en toda su

potencia. “El yo es esencialmente memoria al punto que la desmemoria es pérdida de la identidad. El yo es memoria, es decir identidad en el tiempo.”²

Recuperar la memoria, por lo tanto, es recuperar la conciencia de sí.

La identidad está construida por nuestra memoria, nuestra historia y precisamente por el hecho de no valorar la tradición, tan poco se valora la memoria del pasado; esto tiene como consecuencia en el ámbito del conocimiento que por ejemplo es muy difícil que a un alumno le guste la historia: le parece algo viejo y nada más. Pero la comprensión de la tradición solo es posible a través de la narración de todos los ideales y la historia alrededor de los cuales un grupo se reconoce y se identifica.

Un estudioso de pedagogía argentino notaba que “un gran porcentaje de los adolescentes que cursan la educación media e incluso jóvenes universitarios, desconocen hasta el nombre de los genocidas que devastaron su país cuando eran niños. De los tiempos más lejanos, ni hablar; la oscuridad es casi completa”³

Esta ausencia de memoria histórica dificulta también a los profesores establecer nexos para entender la realidad social que es parte de una historia.

De esta manera en la escuela se forman personas siempre más encerradas en sí mismas e individualistas. Hay una tendencia siempre más acentuada a encerrarse en lo privado, en una visión a veces egoísta que no siente la más mínima preocupación por el ámbito colectivo y social y por tanto se impone una absoluta lejanía de la idea que uno, viviendo, es protagonista de la historia y la construye.

Es un dato cierto la escasa motivación de los estudiantes hacia la historia; la razón principal de esta postura tan difundida parece fundamentarse en el hecho de que las nuevas generaciones, siendo privadas de la memoria de su pasado, se quedan aplastadas sobre un presente que no tiene historia, un presente sin tiempo. Hay costumbres de vida que confirman este dato: la falta de la transmisión de memoria familiar y colectiva produce inevitablemente la ruptura de la interrelación entre

² Borghesi, M. (2005), *Il soggetto assente*, Itaca, Castel Bolognese (RA), p. 87

³ Colombres, A. *Contra la pedagogía del vacío*, consultado el 14-11-07 en <http://hojasdejujuy.iespana.es/colombres8.htm?4&weborama>

pasado y presente. Los jóvenes de nuestros días reclaman la autonomía de su vida de la historia y no sienten ninguna curiosidad por el pasado histórico, ni siquiera por el pasado familiar; por otro lado nadie transmite más historia o historias entre abuelos, padres e hijos.

Lo que parece un contrasentido total es que, mientras reclaman su autonomía, menos están decididos a dejar su familia de origen; se va extendiendo siempre más el número de jóvenes que se queda viviendo con sus padres hasta una edad ya adulta, no es raro el caso de jóvenes que, terminada la universidad, se quedan viviendo con sus padres varios años: me parece un signo suficientemente claro de una incapacidad de asumirse sus responsabilidades o de miedo a enfrentar la realidad. Pero en efecto las dos cosas no son tan contradictorias como parecen, porque es como si los jóvenes sintieran inconscientemente que no han hecho suficientemente propias aquellas ricas fuentes que les permitirían situarse en el mundo como adultos responsables. Y no sólo esto: como vemos, los jóvenes, aún proclamando en voz alta que no quieren ningún ligamen, se afilian a varios grupos (punk, dark, emos) donde esperan encontrar aquella compañía, tan necesaria para su vida, que no han encontrado o han rechazado en otro lado; la alternativa a esto es la soledad en la cual viven y de la cual padecen muchos. En este aspecto también nosotros adultos tendríamos que interrogarnos sobre qué compañía somos capaces de proponer a nuestros jóvenes.

De hecho la cultura contemporánea no es capaz de contar la historia en el sentido amplio del término, como visión unitaria de la humanidad que se mueve, porque prefiere enuclear algunos tipos: el comerciante, el burgués, el intelectual, la mujer etc. Además en los últimos años se ha puesto de moda un interés exagerado para todo lo que es contemporáneo, en un afán casi de olvidarse del pasado. En efecto, habiendo perdido el sentido de la historia ya no se sabe qué hacer con ella, pero, puesto que el hombre no puede vivir sin ver que lo que hace tiene alguna utilidad se ha embriagado de lo que estaba inmediatamente a su alcance. Haciendo referencia a la historia de Europa y Estados Unidos, un filósofo que se

ha ocupado también de historiografía y educación dice que “El *contemporaneismo* de los últimos quince años ha sido el esfuerzo desesperado de volver a encontrar una razón de interés después de que la gran tradición pasada aparecía como mera arqueología. El punto crítico ha sido el '89; con la caída del imperio soviético y la fin del marxismo ha terminado aparentemente la historia. Después han seguido los años de la desmemoria y del olvido [...] Los últimos diez años del Noveciento en Estados Unidos y Europa han sido años de euforia y olvido total, un «éxtasis» de la razón despertada bruscamente por la tragedia del 11 de septiembre de 2001.”⁴

Decía en la introducción que nos encontramos siempre más a menudo en frente de jóvenes temerosos de enfrentar la realidad. Yo opino que este miedo tiene sus raíces en la falta de un punto de apoyo seguro y esto le pasaría a cualquiera de nosotros si no hubiéramos tenido (aunque sea por poco, antes que se perdiera definitivamente esta posibilidad y costumbre) los adultos que, cuando nosotros éramos niños, nos acompañaron en la aventura que nos ha conducido a la madurez.

En la escuela lo que yo he notado dando clase es que, cuanto más pasa el tiempo, tanto más los alumnos reaccionan de manera negativa y se mantienen a la defensiva, mientras que hace sólo pocos años no era así; en fin este reaccionar negativamente es propio de quien tiene miedo, no camina seguro y teme que cualquier cosa pueda hacerle daño. Por un lado es propio de la edad que los adolescentes sean inseguros, pero yo no me refiero a esta inseguridad típica de la adolescencia que todos hemos tenido, sino a un desconcierto de fondo, más grave.

Dice L. Giussani, un gran educador de nuestros tiempos, que “la tradición funciona para el joven como una especie de hipótesis explicativa de la realidad... pero sin una idea del significado de la realidad que se le presente al individuo en formación como adecuadamente sólida, intensa y segura, no puede tener lugar esa

⁴ Borghesi, M. (2005), p. 84-85

admirable erupción de descubrimientos [...] que definen el desarrollo, la educación de un ser”⁵

Justamente él habla de la tradición como de una hipótesis: de hecho no se pretende que ella sea asumida acríticamente, pero una hipótesis indica una dirección, mientras que “tener que caminar sin una dirección precisa es algo que la sensibilidad de la conciencia viva siente como una pérdida de tiempo. Se produce, entonces, esa incertidumbre característica que amedrenta al joven. [...] El resultado de todo esto es la indiferencia”⁶

Esto de la indiferencia es un problema no sólo para los alumnos, sino también para los maestros y profesores; no hay ningún maestro o profesor que no se queje de la indiferencia y desinterés de sus alumnos respecto a los cuales no sabe qué hacer: claro está que esta postura indiferente dificulta la relación y el aprendizaje. El educador padece esta situación y muchas veces, después de varios intentos para solucionarla, se resigna a hacer lo mínimo, casi sumiso a los dictámenes de los alumnos. Así, sin darse cuenta o dramáticamente dándose cuenta, reniega de su papel de educador, como un albañil que, después de haber cavado los cimientos, deja todo y se va.

No me parece necesario alargarme para demostrar lo horrible que es haber llegado a este punto. Es tan obvio, hasta ser banal, si no fuese dramático, pensar en la frustración que puede sentir un individuo en esta situación.

De hecho al final resulta que quienes no fueron capaces de transmitir algo valioso a los más jóvenes son los primeros que sufren las consecuencias negativas de una postura humana fundamentada sobre la nada.

¿Cuántas veces hemos visto jóvenes inseguros y sin certezas que después de algún tiempo hemos encontrado en situaciones graves y problemáticas? ¿U otros

⁵ Giussani, L. (2006), *Educación es un riesgo*, Editorial Almadía, Oaxaca, p.55

⁶ Giussani, L. (2006), p.57-58

que después que habían cumplido alguna acción inapropiada, muchas veces inducidos por otros muchachos más listos que se habían aprovechado de ellos, hemos reconocido que efectivamente tales muchachos eran inseguros o no tenían lazos fuertes con su familia o su entorno? A este punto todos decimos que los manipularon, pero aún siendo obvia la responsabilidad grave de los manipuladores, igualmente debemos reconocer que a tales jóvenes no se les han dado los instrumentos necesarios para que no cayeran en las manos de unos delincuentes.

El problema que apenas mencioné se inserta en una situación más compleja que atañe a un cierto aire de nihilismo que respiramos todos los días; precisamente este nihilismo, este vacío del cual los jóvenes son víctimas, y la incapacidad de aferrarse a algo que les de esperanza, provoca en ellos a veces reacciones violentas de las cuales tenemos triste y trágico testimonio, por ejemplo en los masacres que más que una vez algunos jóvenes cometieron en alguna escuela. Menciono sólo el masacre que sucedió el 20 de Abril de 1999 en la escuela Columbine de Littleton, Colorado, que acabó con la vida de 15 personas: en la mañana de este triste día dos alumnos del colegio, bien conocidos por todos, mientras la escuela estaba repleta de estudiantes que atendían a sus asuntos, empezaron a disparar a los que salían al patio e incluso lanzaron algo que causó una explosión. Y éste no es un caso aislado: otro hecho parecido, aunque menos grave en sus consecuencias, ha acontecido hacia poquísimo tiempo en Sydney, Australia; allá cinco chicos entre los 14 y 16 años el 7 de Abril de este año (2008), entraron a la escuela armados de mazas y machetes y agredieron a unos cuantos compañeros y profesores, hiriendo a 18 personas.

A pesar de todos los análisis sociológicos que siempre se hacen en estas circunstancias, tenemos que tener el valor de mirar a la cara estas situaciones y reconocer que la causa original de una postura humana tan violenta es el vacío existencial y el nihilismo que los jóvenes viven y respiran a su alrededor, que conlleva una falta de identidad que los mismos jóvenes intentan llenar con algo,

sea lo que sea, que los haga sentir protagonistas de una vida que se les va de las manos. A este propósito quiero proponer el testimonio autorizado de dos estudiosos que analizan el fenómeno de la falta de identidad y de las consecuencias de este vacío existencial que mencionaba. El primero es una reflexión de C. Taylor: “La gente puede percibir que su identidad está en parte definida por ciertos compromisos morales o espirituales [...] O pueden definirla en parte por la nación o la tradición a la que pertenecen [...]; más bien lo que están diciendo es que ello les proporciona el marco dentro del cual determinan su postura acerca de lo que es bien, o lo que es digno de consideración, o lo admirable, o lo valioso [...] lo que dicen es que si perdieran ese compromiso o esa identificación quedarían a la deriva; ya no sabrían cuál es para ellos el significado de las cosas. [...] es lo que llamamos una «crisis de identidad»”⁷

El segundo testimonio es de V. Frankl que analiza el problema del nihilismo: “El vacío existencial que es la neurosis masiva de nuestro tiempo puede descubrirse como una forma privada y personal de nihilismo. [...] En primer lugar, existe un riesgo inherente al enseñar la teoría de la “nada” del hombre, es decir la teoría de que el hombre no es sino el resultado de sus condiciones biológicas, sociológicas y psicológicas o el producto de la herencia y el medio ambiente. Esta concepción del hombre hace de él un robot, no un ser humano.”⁸

¿Y cuáles son los instrumentos con los cuales los jóvenes podrían sentirse equipados y reforzados? Sobre todo unos puntos ciertos sobre los cuales apoyar sus decisiones; y estos puntos ciertos no pueden ser inventos momentáneos, sino que, para poder dar apoyo, deben tener fuertes raíces. Estas fuertes raíces radican en la tradición, algo que nos precede y ha sido experimentado por miles de personas.

⁷ Taylor, C. (2006), p. 52

⁸ Frankl, V. (1991), p. 128-129

Pero no sólo las raíces nos anclan de manera que podamos no ser desarraigados por cualquier viento o brisa, sino que nos dan la fuerza para enfrentar las situaciones más difíciles y dramáticas porque salvaguardan nuestra libertad en frente de las presiones que alguien o algún organismo social desviado puede ejercer sobre nosotros. A este propósito me ha impactado mucho el testimonio del ya citado médico, V. Frankl, el cual cuenta que en los campos de concentración donde él fue recluso en Auschwitz, los que sobrevivieron de manera digna, es decir manteniendo su dimensión humana, fueron aquellos que tenían una clara tradición moral o espiritual que les daba un ideal por el cual luchar, aquellos que guardaban la memoria de algo fundamental en su vida. A un momento dado, en uno de sus escritos más famosos donde narra de manera muy precisa la experiencia en el campo de concentración, hace la siguiente afirmación: “La observación psicológica de los prisioneros ha demostrado que únicamente los hombres que permitían que se debilitara su interno sostén moral y espiritual caían víctimas de las influencias degenerantes del campo.”⁹

Yo quisiera saber cómo pueden algunos, después de tantos testimonios presentes y pasados, sostener que el hombre no necesita estar arraigado en algo para vivir, sino que puede ser totalmente autónomo.

De hecho la autonomía es una mera ilusión, porque no existe nadie que conciente o inconscientemente no esté ligado a algo, y quien más piensa que es autónomo es quien menos lo es, porque no toma en consideración que las fuerzas del mundo son más fuertes que él, y al final, encontrándose menos “armado”, se deja arrastrar por cualquier cosa.

No olvidemos que autónomo quiere decir “alguien que es ley para sí mismo”; ahora, si el hombre es un ser limitado, y se vuelve ley para sí mismo ¿acaso no será limitada también su ley si no tiene ninguna referencia más amplia que él mismo?

⁹ Frankl, V. (1991),p. 75

Sabemos bien que todo lo que es limitado nos ahoga de alguna manera y por tanto es lo más contrario a la libertad. Si uno no es libre inevitablemente será chantajeado por miles de circunstancias y por eso será fácilmente manipulable.

En tiempos recientes (primavera de 1989) hemos tenido un testimonio clarísimo de lo que es un hombre libre, que ni los carros armados pueden parar: me refiero a este revoltoso desconocido, cuya foto se hizo famosa en todo el mundo, que tuvo el valor, él solo, y totalmente desarmado, de ponerse en frente de una columna de tanques en la plaza Tiananmen en Pekín. Dije en tiempos recientes y así es, pero si preguntamos a alguno de nuestros jóvenes alumnos ¿tenemos la ilusión que alguien conozca este acontecimiento? El conocimiento basado también en la memoria del pasado, ayuda a entender qué es un hombre, pero si no hay memoria no hay conocimiento, al menos un cierto tipo de conocimiento, y sin esto no hay conciencia de lo que es lo humano.

La manipulación puede acontecer no sólo a nivel personal sino también a nivel social, siempre y cuando quien detenta el poder se encuentre con un pueblo sin identidad; de lo contrario, a pesar de las represiones violentas que se puedan poner en acto, un pueblo con una fuerte tradición mantiene vivos sus ideales. No es una casualidad que en algunas de las revoluciones más violentas, que dieron el poder a un régimen totalitario (por ej. en Camboya), uno de lo primeros actos del régimen fue quemar los libros, es decir la memoria del pueblo, como ya proféticamente había señalado R. Bradbury en su novela *Fahrenheit 451*

Y finalmente otra consecuencia que deriva del no reconocerse en una tradición es que una persona está impedida a lanzarse hacia adelante porque le falta el testimonio de que el moverse, gastar energía, hacer sacrificio, son las condiciones para construir algo útil y duradero. De hecho, nunca pensamos en esto cuando muchas veces nos quejamos de la flojera de los jóvenes. En efecto, si hemos puesto en la sombra la razón por la que vale la pena seguir adelante, ¿por qué ellos tendrían que trabajar, cansarse, sacrificarse? Mejor vivir el instante presente

gozando de lo que inmediatamente las cosas nos pueden dar y no preocuparse tanto de dejar para un incierto futuro algo del que otros puedan disfrutar.

Además, no estar seguros de que somos sostenidos por algo impide lanzarse hacia adelante porque a uno le entra el miedo y la sospecha de saltar en el vacío. Si es propio de lo humano pensar en el futuro como posibilidad buena para la vida, al revés es propio de una mente enferma la incapacidad de proyectar y hacer planes para el futuro porque el hombre tiene la peculiaridad de que no puede vivir si no mira al futuro. Si pensamos en nuestra experiencia nos encontramos evidentemente en la postura de pensar en el mañana porque nadie piensa que todas sus capacidades se van a acabar la noche misma del día que está viviendo; puede suceder por algún accidente, pero pensarlo no es normal. De nuevo, V. Frankl en su precioso testimonio, nos dice que lo que daba fuerza para sobrevivir en el campo de concentración era justamente la conciencia de tener un futuro que vivir en el cual realizar algo: “Hay mucha sabiduría en Nietzsche cuando dice: «Quien tiene un *porqué* para vivir puede soportar casi cualquier *cómo*». Los campos de concentración nazis fueron testigos (y ello fue confirmado más tarde por los psiquiatras norteamericanos tanto en Japón como en Corea) de que los más aptos para la supervivencia eran aquellos que sabían que les esperaba una tarea por realizar”¹⁰

Ahora bien, esta capacidad natural del hombre de proyectar y ponerse una tarea para el futuro, corre el riesgo de perderse en las jóvenes generaciones atraídas sólo por lo que inmediatamente la realidad puede ofrecerles (ya sea una realidad virtual, una *second life*, como está de moda ahora). La incapacidad de proyectarse en un futuro que tenga características reales lanza a los jóvenes en la pura ilusión, en la ficción que se vuelve el reino de los deseos que no se pueden cumplir en esta vida porque sería demasiado fatigoso conseguirlos.

¹⁰ Frankl, V. (1991), p.106

“¿Por qué se ha perdido, hoy en día, la costumbre de plantearse objetivos concretos?”¹¹ se pregunta Elemire Zolla en un intento de explicarse a sí mismo y a los que leen su libro porque se entiende tan mal o no se entiende el valor de la tradición, y la respuesta que se da es esta: “El hombre tiende a la felicidad, pero no sólo sensible, antes bien global; si este fin siempre está en su mente, podrá definir incluso los objetivos menores, secundarios, pero cuando ello no esté en lo alto de sus pensamientos, ni siquiera logrará formular los pequeños fines cotidianos.”¹² Los pequeños fines cotidianos, como él dice, tienen un sentido y un horizonte si están inscritos y proyectados en un ideal más grande porque si no, pierden consistencia, no los consideramos dignos de nuestra atención.

En efecto lo que consideramos digno de aprecio tiene que dejar vislumbrar una perspectiva en la que podamos ahondar lo que está a nivel de nuestras esperanzas. De hecho la esperanza es un factor fundamental para que nos movamos y pensemos en el futuro y la esperanza está basada sobre el pasado y el presente; sobre el pasado porque el hombre tiene que ver que es posible y ya lo ha sido, lo que desea; sobre el presente porque la energía de construir algo viene de lo que uno ve, sabe, experimenta; lo que uno tiene en los ojos cada día nos da la idea, nos permite empezar a ver la forma de la construcción, de nuestro proyecto.

Otra vez vamos a la experiencia. Yo he constatado varias veces que ninguno de mis alumnos que tenían los padres separados o divorciados quería hacer una familia y ¿por qué? Claro, porque no veían ante sus ojos y en su historia que formar una familia era algo que pudiera valer la pena de su esfuerzo.

Si así están las cosas quiere decir que la experiencia que nos permite proyectar y proyectarnos en el futuro está fundada en el pasado, o más bien la experiencia está fundada sobre la memoria del pasado que se abre al futuro. A tal propósito he encontrado una interesante lectura de este fenómeno en el filósofo M. Borghesi,

¹¹ Zolla, E. (2003), *Qué es la tradición*, Paidós, Barcelona, p. 130

¹² Zolla, E. (2003), p. 130

porque él dice que la memoria abre al futuro porque ella asume la configuración de la lucha en contra de la muerte, y explica esto con el hecho de que cada hombre desea que permanezca algo de sí¹³; cada hombre desearía dejar una huella imperecedera de su pasaje perecedero; si alguien escribe, pinta, compone una música, además del placer que prueba haciéndolo, al mismo tiempo lo hace para que quede algo de sí, al menos a sus seres queridos. “Sobre esto – dice Borghesi – se funda cada civilización y cada cultura así como cada obra de arte. La creatividad es un desafío a la muerte y un testamento confiado a las generaciones futuras. La tradición es esto”¹⁴

Aquí hemos regresado al tema de la memoria y por ende de la tradición. Vivir seriamente un empeño con la tradición impediría este vivir al día tan provisional como triste porque, en efecto, la tristeza es otro aspecto característico de nuestros jóvenes; ¿y cómo podrían no serlo, puesto que se dan evidentemente cuenta que lo que están haciendo tiene la medida breve de una jornada o poco más? El hecho de que muchos de ellos sientan tan atractivo pasar el fin de semana medio borrachos me parece un signo interesante y dramático de dos cosas: primero, que necesitan ilusionarse que lo que les parece interesante para su vida, respecto a lo aburrido que es la semana, con sus tareas y sus deberes, ya que es breve, tiene que ser lo más intenso posible; segundo, que quieren olvidar lo que deben vivir que, no teniendo significado para ellos, no tiene ningún sabor y aún más es un peso que no saben porqué tienen que cargar. Y es que la mayoría de los jóvenes vive todo esto de manera inconsciente.

De esto resulta que una tarea urgente de los educadores es ayudar a los jóvenes a tomar conciencia de lo que les pasa, si queremos verdaderamente formar adultos que sepan estar en la realidad. Obviamente no se puede despertar a los jóvenes de sus sueños sin proponerles al menos un intento de respuesta. Aquí entramos decididamente en juego nosotros adultos porque para proponer un

¹³ cfr. Borghesi, M. (2005), p.90-92

¹⁴ Borghesi, M. (2005), p. 92

camino debemos haber ya hecho un tramo de ello y en segundo lugar no tenemos que tener miedo de poner en juego toda nuestra humanidad.

Sin valorar nuestro pasado minamos gravemente la educación y el conocimiento que son así destinados a secarse y no dar fruto, como cualquier planta que no tiene raíces; hago este parangón no tanto por un gusto poético sino para que quede claro que el hombre contemporáneo en su afán de ser científico y dejar de un lado todas las superestructuras e imposiciones, que según él nos vienen de nuestros antepasados, en su preocupación de regresar a una forma de vida más natural, ha perdido el verdadero sentido de la naturaleza que muchas veces nos dice, o más bien nos diría, si la dejáramos hablar, qué camino emprender.

Sin tomar en cuenta la tradición uno parte: a) de una postura equivocada porque elimina un dato de la realidad; b) de una soledad porque se concibe solo y no perteneciente a algo que le precede. Esto conlleva el hecho de que uno se siente sin raíces y expuesto a cualquier viento y como si caminase sobre las arenas movedizas.

1.3 Porqué la tradición es importante en el desarrollo de un joven

Respecto al tema que me interesa tratar el enfoque sobre la tradición me parece interesante por el peso que puede tener en el desarrollo de un joven.

Ya hemos visto, inclusive a nivel educativo, las consecuencias negativas de un abandono de la tradición; intentaré ahora analizar los aspectos positivos que pueden ayudar a un joven que se está formando su personalidad.

Por inciso quiero aclarar que el tema de la tradición es igualmente importante para un joven que para un adulto, pero aquí estamos tratando de la formación de los jóvenes.

Lo que es propio de un joven es mirar adelante y su deseo de rebasar lo que hicieron sus padres, pero justamente tiene que tener un punto de referencia; no puede mirar adelante sin mirar atrás y hacer una comparación y medir sus fuerzas y ver cuántos pasos tiene que dar para realizar el gran salto en adelante; puede hacer esto si, conociendo su tradición, tiene la posibilidad de ver dónde han llegado sus padres y de allí decidir donde quiere llegar.

Los hijos son, respecto a los padres, como flechas tendidas en un arco listas para lanzarse hacia su destino.

Todos y aun más los jóvenes, para lanzarse en adelante, en alguna empresa o aventura, necesitan seguridad; sólo si uno se siente seguro, no tanto del resultado, sino de que está haciendo algo que puede ser interesante para su vida, se mueve, camina y no se deja parar cada momento por esa incertidumbre que en ocasiones nos hace temblar en frente del desafío de la realidad y nos hace tropezar. ¿Y de dónde sacamos o puede un joven sacar esta seguridad? Es evidente que una persona se mueve segura no sólo cuando sabe o piensa que lo que hace es correcto, sino cuando se ve acompañado en su aventura; esto no en el sentido de que uno tenga que estar acompañado físicamente, sino que tenga la certeza de una cercanía de los que le han precedido que no sólo sostienen su esfuerzo, sino que también le dan el testimonio de que moverse para mejorar su propia vida y la

de los otros, empeñarse para rebasar los límites de la propia condición es algo que merece todo su esfuerzo y su energía.

Como nos recuerda un estudioso de la historia de la educación “la tradición de hecho, es más que un herencia del pasado: ella se propone como una fuerza capaz de orientar los proyectos futuros”¹ ¿Qué es lo que otorga a la tradición esta capacidad de orientar los proyectos futuros? Si no vemos la tradición como algo abstracto, sino como la secuencia de tantos hombres, con sus límites y sus grandezas, entendemos que esta capacidad, esta fuerza se ha construido gracias a todos los intentos humanos que se han hecho hasta ahora.

Si un joven mira esto, de inmediato se le aclara la utilidad que la tradición tiene para él: le da las indicaciones, lo conduce y lo sostiene. Si leemos la historia de algunos grandes personajes es fácil ver cómo ellos tenían algún ejemplo al que mirar y lo miraron tanto que a veces lograron hacer lo que sólo parecía un sueño. Se cuenta que H. Schliemann decidió, a un momento dado de su vida, partir para descubrir Troya por la fascinación que habían causado en él los cuentos y la lectura que le hacía su abuelo cuando era chico, de la Iliada y de la Odisea.

Un joven que quiere hacer algo para sí mismo y para los demás no puede no acoger en su propio bagaje de conocimientos, las batallas y los resultados llevados adelante por parte de quien desgastó sus recursos para que nosotros pudiésemos gozar las ventajas que ellos nos han traído.

Cuando se habla de proyectos y perspectivas nuevos, es porque se parte de lo que, los que nos han precedido, han dejado como punto de partida para nosotros, sacrificándose para el bien y el desarrollo de su tierra, de su ciudad, de su comunidad, de su familia.

Es justo que un joven se pregunte qué puede hacer por su país, por sus amigos, por los hombres, pero esto lo hará más fácilmente si se da cuenta de lo mucho que ha recibido: así nacerá en él un sentimiento de gratitud que lo moverá, según

¹ Chiosso, G. (2004), p. 81

su capacidad y su generosidad, a hacer algo por sus hermanos hombres y por sí mismo; de lo contrario, si no sabe nada de lo anterior más fácilmente se encerrará en un egoísmo que surge normalmente de una visión reducida y mezquina de la realidad.

Si el joven no está ligado a ninguna hipótesis de la visión de la realidad corre también el riesgo de someterse a cualquier opinión, mientras que usando la hipótesis que le da la tradición puede empezar una verdadera obra de comparación con todo lo que ve y escucha. Esta comparación, siendo un verdadero trabajo, pone en juego todas las capacidades del joven que así está obligado a verificar la validez de lo que le han transmitido; tiene razón esa estudiosa de MacIntyre cuando dice que “Saber es someterse a un proceso de aprendizaje, dejarse guiar por los usos y costumbres comunes en los que se adquiere esa articulación inicial del mundo indispensable para enfocar críticamente la realidad y saber orientarse en ella de modo personal”²; aquí es interesante que la autora subraya que, dejándose guiar precisamente por los usos y costumbres tradicionales, uno aprende a moverse en la realidad de manera personal. De hecho, actuando así crecerá siempre más su seguridad porque el joven adquirirá una mayor capacidad de juicio e irá al encuentro de las circunstancias con un deseo siempre más grande de descubrir algo. Un descubrimiento nos da alegría y nos confirma en el hecho de que el camino que estamos siguiendo es justo y productivo. Un descubrimiento inevitablemente transmite una justa exaltación de haber logrado algo que hasta aquel momento no se había entendido, puesto que la mayoría de nuestros conocimientos son la comprensión de algo que todavía no habíamos entendido.

Así es que, cuando el joven se encuentra en esta situación, experimenta un sentido de libertad porque se siente librado de los lazos que nos enredan cuando no entendemos o no sabemos algo, puesto que la razón tiene necesidad de respuesta total a sus interrogantes. El sentido de libertad se experimenta

² Ruiz Arriola, C. (2000), p. 179

igualmente porque el joven ve que ya puede empezar a andar con sus propias piernas y de esta manera estará agradecido a la tradición que le ha dado la posibilidad de llegar a este punto; por tanto el joven descubrirá que la tradición, lejos de atraparlo en sus mallas, le ha permitido empezar a caminar por sí solo, aunque él pensaba que estar ligado a la tradición no le hubiera permitido librarse de la supuesta esclavitud a lo antiguo.

Cuando uno experimenta la libertad y el bienestar que de ella se deriva, se da cuenta que todo el camino que ha recorrido era positivo y normalmente, a no ser por alguna circunstancia muy extraña y particular, lo que es positivo tiene a su vez, productos positivos. Sólo sobre lo que nos presenta aspectos positivos podemos construir y ¡cuanto más esto interesa a un joven que, precisamente por su edad, tiene la preocupación de construir su futuro!

El joven tiene por naturaleza el sentimiento del pionero, el sentido de la aventura y del riesgo; pero estas potencialidades se expresan y desarrollan cuando el joven, volteándose atrás, puede ver a otros que en su época fueron pioneros y aventureros, de lo contrario, si no ve nada lo domina el “horror vacui”, el terror del vacío, y este terror paraliza su intelecto y sus energías. Si el joven no estuviese seguro de que las energías puestas en la búsqueda de algo nuevo puede llevarlo a descubrir maravillas, se pararía de inmediato.

Por ejemplo, en 1976 nacieron en San Francisco, California, las biotecnologías: ¿y de dónde pudieron surgir sino de algunos que, seguros de su bagaje de conocimientos, se lanzaron a emprender nuevas vías en el campo científico?

Se repite muy a menudo una expresión que se ha vuelto un eslogan: “El futuro es de los jóvenes” o “Los jóvenes son nuestro futuro” y es cierto, pero tal vez pocos de los que repiten convencidos estas expresiones y los jóvenes mismos que las escuchan con un sentimiento de esperanza para sí mismos, reflexionan sobre una cuestión muy sencilla, casi banal: si habrá un futuro, es porque hay un presente, y si hay un presente es porque ha habido un pasado, y, por último, lo que ahora es futuro, en unos años será pasado.

Para construir el futuro es necesario construir el tiempo, entrelazando un tiempo con el otro, conectando el propio presente con el pasado colectivo, reconociendo el valor formativo del conocimiento de la historia personal y colectiva.

Cuando alguien se da cuenta que puede construir algo útil y valioso, no cabe duda que quiere dejar unas huellas de lo que ha hecho, o sea, de sí; obtener un resultado y desear dejar una huella sólo hace resaltar un aspecto de la naturaleza humana que es precisamente el deseo y la necesidad que todo no desaparezca y termine con la muerte de uno, sino que siga viviendo algo que sea un testimonio de nuestro pasaje.

Pero, si falta todo lo que he dicho antes también este deseo tan natural en el hombre se apaga y no encuentra una manera de salir a flote; en efecto un deseo se alimenta y crece porque ve que es posible alcanzar el objeto deseado, de lo contrario, antes o después, se resigna.

De hecho a menudo experimentamos que la presencia de los que ya no existen se manifiesta a través de sus legados que a veces sentimos más cercanos que las palabras de nuestros contemporáneos. Decía Paul Ricoeur que “no vivimos en horizontes cerrados o en un único horizonte. La tensión entre el yo y el otro, entre lo cercano y lo lejano, se consume en el horizonte distante. La lingüisticidad universal de la experiencia humana significa precisamente que mi pertenencia a una tradición o a tradiciones se produce a través de la interpretación de signos, textos y obras, en que se inscriben herencias culturales y se ofrecen para que los descifremos.”³ ; añadido yo que lo que dejamos nosotros, aunque no seamos ni grandes artistas, ni famosos científicos lo ofrecemos para que los que vendrán después de nosotros lo descifren. Pero, repito, esto sólo ha sido y es posible porque uno ve y experimenta la bondad de lo que él mismo está haciendo, sino el deseo que todos tenemos se enferma y el resultado de esta enfermedad es la parálisis cultural y humana.

³ Ricoeur, P. (1994), p. 28

Capítulo 2

Autoridad

2.1 ¿Qué es la autoridad?

Para abordar la cuestión de manera científica, y entiendo por científica una manera de enfrentar el argumento no fundado sobre opiniones o impresiones que albergan en gran cantidad en la mente de la gente, sobre todo cuando se habla de ciertas cuestiones, debemos preguntarnos: “¿qué significa la palabra *autoridad*?” De hecho se supone que las palabras han nacido para describir algún fenómeno o situación y por tanto ir a su origen nos da la guía más segura para entender de qué estamos hablando en realidad y no dejarnos confundir por lo que la gente, por ignorancia o por costumbre entiende, o incluso nosotros mismos entendemos.

Es cierto que una de las cosas que he aprendido hasta ahora es que para entender algo el primer paso siempre es preguntarse: “¿de qué se trata?”; además este primer paso predispone a una postura de apertura gracias a la cual la inteligencia está más facilitada para acoger la respuesta que llega de la realidad.

No me parece inútil esta pequeña reflexión porque muchos errores en el conocimiento derivan de la presunción de quienes piensan ya saberlo todo y no se abren a ninguna posibilidad que no esté contemplada en su cabeza y, en efecto, esta presunción impide conocer más, porque nadie aprende lo que ya cree que sabe.

Ahora bien es cierto que hoy en día el solo pronunciar la palabra autoridad suscita inmediatamente reacciones de rechazo y censura; esto no sólo lo podemos verificar fácilmente en nosotros y en las personas que nos rodean, en la manera de pensar en la autoridad, sino que así lo testimonia por ejemplo R. Guardini en una de sus obras: “un fenómeno que le resulta muy lejano al hombre de hoy es el de la autoridad. Hemos de habérmolas con una sensación de extrañeza e incluso de resistencia interior [...] La idea de autoridad se

encuentra destruida.”¹ Pero esto pasa, como decía antes, por ignorancia de su verdadero significado o tal vez por un mal uso que se ha hecho de esta palabra y de las funciones que de ella derivan. Pero, si vamos a su origen, constatamos que la palabra autoridad llega del latín “auctoritas” (del verbo *augeo*) que quiere decir literalmente “él que hace crecer”.

¿Hay algo más deseable que encontrar a alguien que nos ayuda a crecer?

Que ayude no significa que se sustituya al sujeto que debe ser educado, sino que contribuya a que el educando desarrolle sus capacidades, las que por naturaleza tiene “in nuce” y las que puede aprender.

A este propósito González Simancas tiene una teoría muy interesante que él llama “autotarea de educarse”²: él entiende con esta expresión que el educando no es un objeto que el educador construye a su imagen y según sus proyectos, sino que es un sujeto libre que, con la ayuda de alguien que quiere su bien como persona, puede desarrollar su personalidad hasta llegar al cumplimiento de su yo que será por tanto único y diferente de todos los otros.

En un primer momento el educando debe tener una actitud de humildad intelectual para reconocer que necesita ayuda, pero esto no quita que el protagonista de la educación es el educando mismo, aun cuando viene introducido por la autoridad en algo que para él sería absolutamente ajeno como la tradición; también MacIntyre subraya esto de manera clara: “iniciarse en la tradición – escribe - supone ponerse en manos del maestro, pero es también un proceso de autoeducación”³

Sobre la libertad como característica del educando regresaré más adelante; ahora quiero más bien enfocarme sobre la figura del educador que, de todas formas, para ser lo que tiene que ser y no alguien que hace sus planes sobre el educando, como si fuera nada más que barro a moldear, tiene inevitablemente que tomar en cuenta y presuponer en su actuación la libertad del educando.

¹Guardini, R. (1999), *Ética*, BAC, Madrid, p. 357

² González Simancas, J. L. (1992), p.153

³ MacIntyre, A. (1992), *Tres versiones rivales de la ética*, Rialp, Madrid, p. 116

Lo que es supremamente interesante, hablando de autoridad, es que ella no es tal por alguna imposición, sino que la verdadera autoridad es la que se reconoce como tal porque trae en sí algo humanamente interesante. El propio Guardini lo explica de manera clarísima justamente definiendo el concepto de autoridad: “Precisamente esto es lo que quiere decir el concepto de autoridad: el hecho de que en determinadas relaciones de la vida en común la realidad concreta de una persona y el sentido ético de lo que ella representa forman una verdadera y propia unidad”⁴

Decía antes que la autoridad se impone naturalmente y sin coacción a nuestra atención porque “al hallar otro hombre que es mejor o que hace algo mejor que nosotros, si gozamos de una sensibilidad normal, desearemos llegar a ser de verdad, y no ficticiamente, como él es, y hacer las cosas como él las hace.”⁵

Siempre el mismo autor, al cual remito a mis lectores si quieren leer un análisis magistral de todas las formas de autoridad y poder bien y mal entendidas, habla de la imitación del “mejor ser”: “En efecto, al percibir un «mejor ser», una mejor realización, superior a lo que nosotros somos, o a lo que podemos hacer, nos sentimos naturalmente movidos en el sentido que marca la superioridad que admiramos.”⁶

De hecho es una experiencia natural y común, que, cuando conocemos a alguien que tiene algo que nos gusta, queremos imitarlo y esta persona, sin quererlo, se vuelve para nosotros una autoridad. Es verdad que algunos reconocen autoridades de manera nefasta, es decir imitan esos malos ejemplos que de hecho se vuelven autoridades, pero esto depende de lo que se está buscando; yo parto del presupuesto que se busque la autoridad como ejemplo de algo positivo y uno quiera mejorarse y crecer en humanidad y por eso busca a quien seguir.

La experiencia de la imitación es tan innata en la naturaleza de los seres vivientes animados que, sea los niños, sea los cachorros, empiezan su aprendizaje imitando a los más grandes.

⁴ Guardini, R. (1999), pp. 366-367

⁵ Esteve Zarazaga, J. M. (1977), *Autoridad, obediencia y educación*, NARCEA, Madrid, p. 55

⁶ Esteve Zarazaga, J. M. (1977), p. 55

Por parte de los alumnos o de los jóvenes la razón por la que rechazan la autoridad, además de tener una idea distorsionada de ella, como ya expliqué anteriormente, es porque piensan salvaguardar su autonomía. Pero rechazar la autoridad es una falsa afirmación de autonomía porque, puesto que nadie de nosotros es inmune de las influencias que nos llegan del exterior, el rechazo inflexible de una autoridad específica obtiene como resultado que cualquier viento (veas, por decir una banalidad, la publicidad) nos puede llevar a cualquier lado. Claro está que la autoridad tiene que dar al educando los instrumentos para desarrollar una capacidad crítica, pero de esto hablaré más adelante.

Lamentablemente, a veces el error no está en quien quiere imitar, sino en la autoridad que adquiere un rasgo negativo transformándose en autoritarismo que, como casi todos los “-ismos”, denotan un carácter peyorativo de palabras que en su origen son positivas o por lo menos neutras. Esto explica la reacción de rechazo respecto a la idea de autoridad de la que hablaba poco antes.

Dije al inicio que la autoridad es alguien que ayuda a crecer, y esto es, si quien la ejerce se da cuenta de cuál es su función. Las desviaciones de la autoridad pueden ser varias, pero, la que en el campo educativo me parece la más grave, es la que se verifica cuando la autoridad que un educador tiene porque se le ha conferido en cuanto maestro, profesor, etc., degenera en autoritarismo, es decir, en un abuso, o mal uso del poder que tiene respecto a sus alumnos. Es interesante señalar que, según explica González Simancas, es necesaria una precisión: “para 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. [...] La distinción entre uno y otro concepto tiene sus raíces en el mundo de la antigüedad clásica [...] la “potestas” es la expresión más clara del poder... La “auctoritas” por el contrario, no entrañaba poder sino sabiduría. [...] la potestad puede definirse como el poder socialmente reconocido, la autoridad como el saber socialmente reconocido”.⁷

⁷ González Simancas, J. L. (1992), pp. 161-164

Además el autoritarismo o una dependencia prolongada por parte del educando conducen a una degeneración de la personalidad porque el joven, si no se rebela, crece con la idea que no puede caminar solo, que siempre necesitará alguien que tome decisiones en su lugar. Es cierto que el educador tiene la responsabilidad de poner mucho cuidado para no caer en el autoritarismo y balancear su autoridad para que no sea opresiva (autoritarismo) o, al contrario, casi inexistente (laxismo); bien lo dice con una imagen P. Nasch hablando del maestro: "Si el maestro procura demasiada guía y dirección, si dice al alumno todo cuanto precisa saber, si ejerce una autoridad indiscutible, es posible que el alumno se encuentre en un camino con el sol de frente que le cegará e impedirá que él mismo pueda escoger la ruta. Por otra parte, si el maestro no proporciona guía ni dirección, si no dice nada al niño y si le obliga a buscar su camino sin ayuda, es posible que el pequeño se encuentre en ese mismo camino, esta vez en la más absoluta oscuridad y sin contar con la luz más ínfima para alumbrarle."⁸

De hecho así define el autoritarismo el diccionario de la Real Academia Española: "Sistema fundado en la sumisión incondicional a la autoridad. Abuso que hace de su autoridad la persona investida de ella." La confusión conceptual y práctica entre autoridad y autoritarismo es la causa por la cual se piensa en la autoridad como una restricción de la libertad, que no tiene evidentemente nada que ver con la autoridad como ayuda a crecer. Los ataques a la autoridad en el campo educativo además llegan de una cierta interpretación de la actitud democrática en la educación. Pero muchos confunden la actitud democrática con el dejar que los alumnos hagan todo lo que les parece mejor: esto, si lo pensamos un momento, es un contrasentido que no tiene ninguna raíz razonable porque, si los alumnos o los niños y jóvenes en general ya supieran lo que es mejor hacer para su educación, ni siquiera se necesitaría de un educador. Es triste constatar que esta desviación viene, la mayoría de las veces, exactamente de algunos educadores que, no habiendo entendido cuáles son su función y responsabilidad, para no parecer autoritarios y correr el riesgo de ser impopulares con los alumnos, adoptan una postura de laxismo que es

⁸ Nasch, P. (1968), *Libertad y autoridad en la educación*, Pax-México, México DF, p.125

incapaz de ponerse frente a ellos de manera adulta. Pero estos “educadores” nunca educarán a nadie porque no han entendido que la autoridad, que se les ha concedido por su función, tienen que ganársela, porque las personas, y sobre todo los jóvenes, sólo siguen verdaderamente a quienes reconocen que es interesante seguir porque los ven empeñados con su propia humanidad.

Puedo decir acertadamente que según mi experiencia, yo siempre, también en mi adolescencia, he sabido distinguir quién valía la pena seguir, escuchar y quién no, aún manteniendo una postura igualmente respetuosa hacia aquellos que se me daban, por función, como autoridades.

A este punto cabe también que cuente una experiencia que me parece muy significativa a este respecto y de la cual yo he aprendido mucho.

Recién titulada me encontré a dar clase en una escuela donde había una colega muy autoritaria (según el sentido negativo que tiene este adjetivo) y que, por uno de esos azares de la vida, era profesora de otra disciplina justamente en mi grupo de clase; esta persona además de autoritaria era mucho más vieja que yo y por tanto desde el principio la miraba con un cierto temor. Pero luego, conforme pasaba el tiempo, me di cuenta que el mismo temor que esta persona me inspiraba a mí lo inspiraba aún más a los alumnos y que ellos la temían, pero no la estimaban. Aclaro, para que no haya equívocos, que yo, aún siendo joven, no tenía esta postura laxista de la que he hablado antes ni sucedía que los alumnos podían permitirse hacer cualquier cosa, porque al contrario, siempre me han dicho que soy muy exigente. Bien, a un momento dado el autoritarismo y la rigidez de aquella persona causaron problemas tales en el grupo de clase que los padres (que a veces tenían diez o quince años más que yo) venían a hablar conmigo para pedir ayuda respecto a la solución de estos problemas entre la colega y sus hijos. No quiero en ningún modo jactarme de lo que estoy contando pero la situación llegó a tal punto que un día la directora de la escuela (una señora de la cual mantengo todavía, después de varios años, una estima grandísima por su inteligencia, su humanidad y su capacidad profesional) me convocó en su oficina y me pidió que le dijera cómo se podía solucionar la situación y que ella, que ya tenía una gran experiencia, se habría movido según lo que yo le aconsejaba. Para concluir este relato yo, joven

profesora en las primeras experiencias, de repente y sin querer, me había vuelto para mis alumnos, sus padres y la directora misma una autoridad.

He contado este hecho como ejemplo claro de lo dicho anteriormente y sobre todo porque para mi fue una gran suerte que, en mi primera experiencia de trabajo, pude adquirir una claridad tan grande sobre la distinción entre la autoridad como función dada y la autoridad como ejercicio real; además fue clarísimo para mi que la autoridad no basta con que alguien nos la confiera, sino que la verdadera autoridad se conquista día tras día sobre el campo de batalla que para nosotros son los salones de clase.

Lo que podría ayudar a no confundir la autoridad con sus desviaciones es el concepto de responsabilidad que se encuentra ínsito en esta palabra, porque cualquiera que tenga autoridad debería darse cuenta que no se le dio por sí mismo, entonces esto implica una responsabilidad, o sea un responder a quien nos dio la autoridad o a quienes esperan algo de este reconocimiento que se nos dio. “Es curioso observar como los romanos incluían en el concepto de *auctoritas* una significación de «responsabilidad». La responsabilidad del que sabe”⁹

Un fenómeno que posiblemente hemos constatado es que una verdadera autoridad no necesita emplear métodos fuertes o violentos, porque quien la reconoce como tal la sigue sin ninguna necesidad de tener una obligación para hacerlo. Otra vez nos socorre Esteve Zarazaga que dice, en efecto: “Cuanto mayor la coerción, tanto menor la autoridad. La proporción del empleo de la fuerza es el módulo con que se mide la desaparición de una autoridad”¹⁰

También R. Guardini se pronuncia en este sentido: “lo primero que hemos de hacer es [...] descartar formas falsas o aparentes de autoridad. Y entre éstas se encuentra, antes que ninguna, la fuerza”¹¹

De esto se deriva que la autoridad obtiene naturalmente la obediencia sin recurrir a medios impositivos o hasta violentos. Si en la autoridad se reconoce

⁹ Esteve Zarazaga, J. M. (1977), p. 40

¹⁰ Esteve Zarazaga, J. M. (1977), p.42

¹¹ Guardini, R. (1999), p.363

un “mejor ser”, como se decía antes, es evidente que no hace falta imponer nada, sino que quien sigue lo hace de su propia voluntad y de buena gana porque al fin y a cabo ve una conveniencia para sí mismo. Además, como también dije antes, la autoridad no se la da uno, sino que se le reconoce y por tanto sería absurdo que alguien reconociera una autoridad y no quisiera seguirla.

Este deseo de seguimiento se expresa en obediencia y no tiene nada en común con la obediencia servil, sino que es casi una disposición de la voluntad que conlleva un afecto, por lo cual fácilmente alguien se adhiere a la persona querida. De hecho esto lo constatamos en las relaciones de amistad, o donde hay un afecto, que casi naturalmente seguimos o nos adherimos a lo que el otro pide y no lo sentimos como una imposición, siempre y cuando reconozcamos que la petición sea justa y razonable, porque ni siquiera estoy hablando de una adhesión acrítica.

Esteve Zarazaga dice que “la autoridad logra un tipo especial de obediencia, a la que Ortega llama docilidad, basado en la confianza, en la fe y en el crédito que libremente se otorgan a otra persona, cuando en ella reconocemos un mejor ser [...] La docilidad de la relación de autoridad está siempre en función de un valor personalmente aceptado”¹²

R. Guardini pone una pregunta muy sugerente respecto a la autoridad: “si faltaran la autoridad y la obediencia, ¿faltaría algo esencial para la existencia humana? [...] ¿estaría completa la vida humana, contendría todos los elementos de su estructura, tanto individual como social, si faltara la autoridad? Ciertamente no. Faltaría un fenómeno humano originario, una forma básica de la relación ética consistente en una interpelación y una respuesta.”¹³

El otro aspecto interesante que añade Guardini a la obediencia es el aspecto de concreción del cual necesita un ser humano para moverse en cualquier campo, y ciertamente no es excepción el campo educativo, que abarca todos los rincones de la vida. Guardini aborda el problema del punto de vista de la obediencia a las normas éticas y explica porqué se necesita obedecer a

¹² Esteve Zarazaga, J. M. (1977), p.186-187

¹³ Guardini, R. (1999), p. 375

alguien: “No existe en absoluto la relación puramente ética con la norma que defiende el autonomismo. Eso es una abstracción, pero no algo humano. [...] el hombre debe obedecer, no porque sea inmaduro, sino porque es hombre, no porque sea todavía incapaz de reconocer la norma ética, sino porque, sencillamente, no existe una norma ética abstracta”¹⁴

No cabe duda, en este punto, que cuando se identifica a alguien como autoridad, se trata de un reconocimiento libre de una persona en la cual vemos expresado mejor lo que a nosotros nos gustaría ser, porque vemos en el otro un cumplimiento, o al menos una etapa más madura de algún rasgo de humanidad que en nosotros a penas logramos vislumbrar; es un “descubrimiento de esa persona a la que, independientemente de su profesión, nosotros convertimos en maestro, como una forma más de descubrimiento de nosotros mismos”¹⁵

Uno de los problemas que puede haber en un salón de clase es el de la falta de disciplina, pero una persona, un profesor del cual los alumnos (haciendo excepción de los niños) reconocen la autoridad, ni siquiera tiene este problema; se podría decir que donde hay autoridad, hay obediencia y donde hay obediencia hay disciplina, entonces donde hay autoridad hay disciplina.

De hecho la obediencia y la disciplina son una consecuencia del reconocimiento de la autoridad y aquí se hace evidente como se equivocan aquellos maestros y profesores que piensan alcanzar la autoridad con la disciplina que imponen. Claro está que un educador que no sabe mantener un justo nivel de orden en su salón no puede pensar que sus alumnos puedan llegar a reconocer en él una autoridad, aunque tenga muchas cualidades; pero de nada sirve imponer una rígida disciplina, como el ejemplo que mencionaba antes de mi colega, sin que los alumnos puedan ver en este sacrificio que se les pide un horizonte más grande, es decir una posibilidad para ellos de descubrir mundos nuevos.

¹⁴ Guardini, R. (1999), p. 376

¹⁵ Esteve Zarazaga, J. M. (1977), p. 191

Tampoco se tiene que confundir la falta de disciplina con la creatividad, como si ésta fuera sinónimo de carencia de organización “en el supuesto de que ésta coarta la espontaneidad del niño e impide el desarrollo «natural» de su personalidad”¹⁶

En un verdadero seguimiento del otro, es decir un seguimiento libre, conciente y deseado se produce un efecto muy bello porque, en un momento dado, a quien sigue casi no le parece seguir a otro, sino a sí mismo. Esto sucede porque si uno ve en el que sigue un yo más cumplido, llega un momento en el que ya no hay diferencia entre seguir al otro y seguir los propios pensamientos. Quisiera explicar bien esto para que no parezca que estoy haciendo propaganda a un tipo de seguimiento como el de los borregos.

En la experiencia de una gran amistad, cuando no hay alguna reserva sobre el otro es fácil sentirse identificado con lo que el otro piensa, con los juicios que da y esto no quiere decir abdicar a su propia libertad porque si uno se encuentra tan bien dispuesto hacia el otro, fácilmente podrá decirle cuando se equivoca y en qué se equivoca (y el otro se lo agradecerá), porque prácticamente se lo ha dicho a sí mismo.

Además con el pasar del tiempo quien sigue se parece siempre más a quien es seguido, y se hace más corta la distancia entre el discípulo y la autoridad hasta el punto que casi no se distingue quien sigue y quien es seguido. Este concepto lo encontré bien expresado en Esteve Zarazaga cuando explica la diferencia entre la autoridad del educador hacia el discípulo y la autoridad que ejerce el amo hacia los esclavos: “También la dinámica de la autoridad en estos dos tipos es diferente: cuanto más logra aprender el estudiante, tanto menor será la distancia entre él y su maestro. El primero se va pareciendo cada vez más al segundo. En otras palabras, la relación de autoridad tiende a disolverse.”¹⁷

Aquí, por un lado, me impresiona esto de que “la relación de autoridad tiende a disolverse” porque habla de una identificación total, pero por otro lado, al menos según mi experiencia, la relación de autoridad no es que se disuelva,

¹⁶ Esteve Zarazaga, J. M. (1977), p. 31

¹⁷ Esteve Zarazaga, J. M. (1977), p. 105

sino que se vuelve recíproca. De hecho la superioridad que se le reconoce a la autoridad “rompe, cada vez más, la distancia existente entre ambos, elevando al otro a ese mejor ser que ella posee.”¹⁸

En fin el hecho de aceptar la influencia del otro es un acto libre porque esta aceptación supone un compromiso que podemos aceptar o no, y cuanto más es atractivo e interesante lo que seguimos en el otro tanto más esto nos exige un empeño, que aunque lo hacemos con gusto no deja de ser un empeño y un trabajo, sobre todo cuando estamos al inicio del aprendizaje, porque lo que en el otro ya está claro y desarrollado, para quien sigue es un deseo y un anhelo que tienen que ser ejercitados para llegar a su plenitud y a su modalidad expresiva.

Lo máximo es cuando la relación de autoridad se vuelve relación de amistad; antes salió la palabra influencia sobre la cual muchas veces se ha puesto un veto en el sentido de que no es bueno que alguien influya sobre otro, pero esto es una abstracción porque todos los que nos rodean influyen sobre nosotros: el problema real está en identificar si las influencias son buenas o malas y adherirse a las buenas y rechazar a las malas. Según lo atestigua González Simancas “Esa dimensión perfecta de la mutua influencia es una característica que desde la antigüedad clásica – Platón, Aristóteles, Cicerón - se atribuye a la amistad”¹⁹

Llegando a la conclusión de este apartado introduzco una afirmación que me parece absolutamente revolucionaria y que es el ápice de aquello con que empecé: que la autoridad no es un concepto que incluye la idea de imposición, a causa de la cual ha llegado a ser interpretado en nuestros días como algo negativo; sino que, de acuerdo con la afirmación revolucionaria de González Simancas, la autoridad es un servicio: “Al no ser esencialmente una forma de poder, sino la más perfecta manifestación del *servicio*, la autoridad garantiza

¹⁸ Esteve Zarazaga, J. M. (1977), p. 187

¹⁹ González Simancas, J. L. (1992), p. 155

que la actuación del educador discurrirá normalmente por los cauces positivos del ejemplo y del diálogo que suscitan la libre adhesión del educando”²⁰

La síntesis más apropiada de todo lo dicho hasta ahora la encontré en un enunciado que he leído en el libro *Autoridad, obediencia y educación* que así define y describe la autoridad, además de remarcar que la autoridad bien entendida es antes que nada una relación libre y personal: “La autoridad es un modo de relación interpersonal influida por múltiples factores sociales y psicológicos en la que predomina la confianza personal y consciente de quien reconoce la superioridad de otro en un determinado campo y, valorándola positivamente, acepta de forma racional su influencia en la búsqueda de una finalidad común, independientemente del poder que este otro posea y de su investidura o no como jerarquía”²¹.

²⁰ González Simancas, J. L. (1992), p. 183

²¹ Esteve Zarazaga, J. M. (1977), p. 196

2.2 ¿Cuál es su importancia en la educación?

La primera utilidad de la que puedo dar testimonio es que yo misma no me imagino haber llegado a ser lo que soy sin haber tenido no una, sino varias autoridades: mis padres, algunos profesores, algunos amigos y también algunos autores (palabra que tiene la misma raíz que autoridad) que he leído.

Nunca me he sentido limitada o coartada siguiendo una autoridad, sino, al contrario, estas autoridades me han lanzado muchas veces a emprender cosas que tal vez yo, aunque sencillamente por un temor natural que se tiene, antes de llegar a la madurez, ante lo desconocido o lo que parece demasiado grande, no hubiera emprendido.

La autoridad de hecho es una experiencia cotidiana; sin esta experiencia nos sentiríamos sin una compañía segura, por eso, su eliminación en la experiencia educativa sería un absurdo, en cuanto que negaría un factor constitutivo de la misma realidad y experiencia humana.

Yo creo que cada quien puede encontrar fácilmente en su vida aquellas personas las cuales fueron en algún momento una autoridad y a las cuales está agradecido porque le ayudaron en alguna circunstancia en la cual uno no sabía qué hacer.

Es verdad que la autoridad, cuando se pone como tal, tiene una cara de exigencia hacia quien se confía a ella, pero es justamente el aspecto que nos da la percepción que la autoridad puede darnos algo que, pero tenemos que aprender; si no fuera así, si no viésemos en la autoridad algo que aprender, ni siquiera la reconoceríamos como tal. Y no es posible que un aprendizaje no se manifieste, por parte de quien guía y educa, como una exigencia. Pero es una exigencia que aceptamos de buena gana porque vemos la posibilidad de trascender lo que somos.

Y más, este exigir por parte de la autoridad hacia nosotros es continuo hasta que alcanzamos lo deseado, que es la razón por la cual nos confiamos a una autoridad que, no olvidémoslo, estamos seguros que actúa por nuestro bien y “en efecto, el elemento de sabiduría en el que se basa, lleva al educador al conocimiento y a la

comprensión del educando; así como a saber discernir con acierto lo que éste necesita para su perfeccionamiento, y a exigírselo a continuación: sin forzarle, sin coaccionarle, sin manipular sus decisiones, sino persuadiéndole por medio del diálogo abierto, amistoso, en el que se da el afecto, el deseo del bien para el educando”¹

Una de las experiencias más provocadoras que me han sucedido en mi trabajo y que me parece que es un testimonio de lo dicho hasta ahora, fue cuando tuve la suerte de tener en un grupo de clase una alumna extremadamente inteligente; ella, dado que tenía una inteligencia absolutamente fuera de lo normal, se tomaba muchas libertades (llegar tarde, no hacer las tareas, etc.) y era un poco extravagante y sus profesores la dejaban hacer: “¡dado que es tan inteligente!”, decían.

Un día se me confió este grupo porque la profesora titular estaba bastante enferma y yo pasé varias semanas con estos alumnos. De inmediato me di cuenta de cómo estaba la cuestión y no me pareció para nada adecuada; entonces yo empecé a exigirle a esta muchacha que se comportara exactamente como los otros y no se tomara ninguna libertad que no le fuera legítimamente permitida.

Obviamente al inicio la batalla no fue fácil, además sea ella, sea sus compañeros pensaban que en poco tiempo yo me habría cansado de ser tan exigente con ella (a pesar de que sólo le exigía lo normal que se exigía a todos, pero como nadie lo había hecho hasta aquel momento parecía una gran cosa) y las cosas habrían regresado a como eran antes; pero con su gran sorpresa yo no me cansé y seguí por el camino que había tomado. Después de un tiempo descubrí una cosa interesante: es decir que sus compañeros padecían la postura que tenía esta muchacha y que por fin estaban contentos que hubiese llegado alguien que intentara poner las cosas en su justa dimensión. Cuando terminó mi suplencia me esperaba otra sorpresa más grande: la muchacha en cuestión, que se llamaba Federica, vino a decirme su profundo agradecimiento por haberla tratado como a todos sus compañeros y que ella había aprendido muchísimo, no porque yo

¹González Simancas, J. L. (1992), p.179

supiera más que su profesora, que por cierto era una buena profesora, sino porque ella había encontrado a alguien que podía seguir. De hecho a pesar de su inteligencia y rebeldía empezó a seguirme dócilmente en un curso de verano que me tocó dar.

Ahora bien, la primera y más importante tarea y por consecuencia utilidad de la autoridad es ayudar a la libertad del educando. ¿Por qué es tan importante una ayuda a la libertad? Porque es la característica propia del ser humano, sin la cual no se puede hablar del hombre en su plenitud. Todo lo que el hombre hace lo hace porque su libertad se adhiera a algo. Doy por supuesto que sobre esto no tengo que dar largas explicaciones porque, aunque el tema es sumamente fascinante, me alejaría de mi asunto principal.

El educando es un hombre que intenta desarrollar sus características propiamente humanas y en esto el guía tiene que ayudarlo y acompañarlo. Yo me atrevo a decir que un educador que no se da cuenta de esto es mejor que busque otro trabajo o al menos que se ponga unas preguntas.

Dice González Simancas 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.”²

La libertad necesita ser ayudada en su desarrollo: precisamente por ser una característica imprescindible del hombre, como cualquier potencialidad humana necesita ayuda para llegar a su madurez; también el uso de la palabra es propio del hombre, pero si no se ejercita, no se aprende. Por otro lado es frágil porque está sometida a tantas influencias (inseguridad, convenciones sociales, etc.) que la inhiben: de hecho para ser libres se necesita un cierto valor y entrenamiento, así que “al centrarse en el bien del educando, [...] la autoridad no sólo respeta ese factor decisivo de auto-desarrollo que es la libertad, sino que se propone

² González Simancas, J. L. (1992), p.177

expresamente potenciar al máximo la libertad del educando, enseñándole a usar rectamente de ella.”³

Ni se tiene que entender mal qué quiere decir ayudar la libertad del educando a desarrollarse para que no pase que, por un falso respecto a la libertad, se caiga en el permisivismo y se deje por tanto que el educando imponga cualquier capricho o fantasía que tenga en la cabeza y se llegue así inevitablemente a la indisciplina, porque si es verdad 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.”⁴

No hay necesidad de convencer a nadie que en un clima de desorden y confusión no se puede realizar bien y adecuadamente ningún trabajo, porque cualquier trabajo bien hecho requiere tranquilidad y atención.

Una consecuencia importante en el campo educativo que produce una autoridad bien entendida es la facilitación del aprendizaje; en efecto, si sentimos el atractivo de algo, esta atracción o interés potencia nuestras facultades de manera que nuestra mente se abre más fácilmente a entender lo que el otro nos propone.

Ciertamente mis colegas psicólogos podrían explicar mejor que yo este tipo de fenómeno, pero es un hecho constatado que todos aprendemos mejor y más fácilmente de aquellos hacia los cuales estamos bien dispuestos, como si la disponibilidad de ánimo potenciara la inteligencia. Ésta también es una prerrogativa de la autoridad dado que “cuando se encuentra a una personalidad rica en la sabiduría misma de la vida, se produce esa impresión de novedad que despierta la curiosidad, la atención, el respecto y nos dispone a conocer.”⁵

³ González Simancas, J. L. (1992), p.183

⁴ González Simancas, J. L. (1992), p. 168

⁵ Galán, A. et alii (2007), p. 139

Un aspecto que no se puede soslayar es reflexionar sobre cuándo la ayuda de la autoridad es verdadera ayuda, cuándo es útil su intervención porque claro está que quien quiere ayudar cuando no es necesario, estorba.

En este punto tenemos que tomar en consideración exactamente esto que dije: cuándo es necesario. ¿Y cuándo es necesario?

Para no responder abstractamente a esta pregunta tenemos que ver cuándo hay necesidad. Es cierto que hay necesidad cuando el educando no puede hacer por sí solo lo que le sirve para dar un paso.

Aquí me apoyo otra vez en González Simancas que dice: “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.”⁶

También se resalta que no es ni el hecho mismo de tener una verdadera autoridad lo que da derecho a intervenir y esto presupone que el educador tiene que ejercer una humildad que le permita darse cuenta que, aun habiendo adquirido autoridad de la manera más positiva y adecuada, en ocasiones debe saber pararse o dar un paso atrás.

Es para mí inevitable pensar que entre todas las necesidades de una persona y ciertamente de un joven la más importante y urgente es la necesidad de encontrar un significado para el cual y por el cual hacer las cosas, estudiar, verse con los amigos, despertarse en la mañana, en pocas palabras, vivir. Si esta es una necesidad y si la autoridad tiene que ayudar al joven a satisfacer esta necesidad se entiende el alcance que tiene su tarea y, al mismo tiempo, que: primero, no puede ayudar al joven en esta empresa si él no ha encontrado ya un significado para sí o al menos está en camino hacia él (en este caso no sería autoridad); segundo, no puede ser él quien satisfaga esta necesidad y por lo tanto tiene que

⁶ González Simancas, J. L. (1992), p. 184

remitir a algo más allá de sí mismo, para que el joven encuentre el espacio infinito que necesita.

No quiero ahora profundizar mucho en este argumento porque lo retomaré más adelante.

Otra cuestión fundamental para que la autoridad pueda ejercer su tarea en toda su amplitud y capacidad constructiva es que no puede concebirse como un genio aislado y, para poner en práctica esta afirmación le hace falta interactuar con las otras autoridades con las cuales convive el educando. Estoy hablando sea de los otros maestros y profesores que llevan a cabo la tarea de educar un joven o un grupo de clase, sea los padres de los alumnos.

Si no se toman en cuenta estos dos componentes del proceso educativo faltará un conjunto armónico que dirija al joven y esto, con el crear divisiones sea entre los maestros, o entre los maestros y los padres, o en la mente del educando, tendrá sin duda un resultado negativo, es decir contraeducativo.

Me doy cuenta muy bien de cuanto es difícil esto, sobre todo por dos razones: 1) el docente tiende a ser individualista y, si sabe hacer su trabajo, piensa que sabe hacerlo mejor que sus compañeros y no quiere ser molestado o demorado a causa de las incompetencias de los otros. Si no sabe hacer su trabajo, no quiere ponerse a trabajar con los otros para no ser juzgado. De hecho, el trabajo de un docente, en un cierto sentido, puede ser llevado a cabo de manera más autónoma que otros trabajos. 2) la colaboración con los padres no siempre es fácil porque ellos o piensan que son buenos educadores y que por tanto un extraño no tiene caso que se ponga en el medio entre ellos y sus hijos, o ni siquiera se ponen el problema y por tanto la colaboración que se les pide les parece una pérdida de tiempo.

Pero, si él que es definido educador institucionalmente tiene la suerte de no encontrarse en estas situaciones negativas, podrá desarrollar su trabajo con un fruto grandísimo que será lograr fomentar en el educando el concepto que las personas adultas que le rodean pueden ser autoridades para él, es decir personas que tienen como finalidad común el desarrollo de su persona.

De hecho los padres, queriéndolo o no, consciente o inconscientemente, son los primeros educadores, y lo son por naturaleza. Por eso es imprescindible que los que son educadores por trabajo, busquen la colaboración de los padres. “De donde se sigue, uno: que los padres no deben limitarse a llevar a sus hijos a un centro educativo, desentendiéndose después de su educación, y dos: que si, 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 mucho menos de los que cabría esperar”⁷

La utilidad de la autoridad, en el caso de encontrar colegas y padres colaboradores es de hacer evidente a los educandos que el hombre necesita también ver y experimentar una unidad; si el joven ve esto afuera de sí como aspecto positivo y por tanto deseable, se enraizará en él una imagen según la cual querrá moldear su vida.

Si la autoridad no encuentra colaboración, su utilidad será de limitar, en cuanto posible, el daño de mostrar al joven una división entre los adultos que le guían e intentar lanzar un puente entre sí, la institución educativa y los padres, todas las veces que se le presenta la oportunidad.

En fin, “la autoridad es el cauce natural y necesario de que dispone el educador para ayudar con acierto, con eficacia y formativamente”⁸

⁷ González Simancas, J. L. (1992), p. 166

⁸ González Simancas, J. L. (1992), p. 159

2.3 La autoridad permite recuperar la tradición porque la hace presente

He hablado en el apartado anterior de algunos, a mi parecer los más importantes, aspectos útiles de la autoridad, ahora en este apartado lo que me apremia es intentar demostrar que precisamente estas dos palabras, estos dos conceptos, tradición y autoridad, que he analizado y explicado antes, a pesar de todos los rasgos negativos que se les dan, son justamente dos pilares que colaboran entre sí en la edificación del joven.

¿Por qué colaboran? Primero, por el simple hecho que quien transmite la tradición al joven es la autoridad y esto sucede en cualquier caso; el problema es ¿cómo la autoridad transmite la tradición? El segundo aspecto es que la autoridad toma su consistencia y fuerza de la tradición porque es su punto de apoyo y también la ventaja que tiene en frente de los más jóvenes

Vuelvo un momento a lo que ya señalé sobre la verdadera autoridad, es decir que identificamos como tal a una persona que tiene algo humanamente interesante, que también a nosotros nos gustaría tenerlo; esto fácilmente nos induce a preguntarnos de dónde proviene ese aspecto. Esta pregunta puede ser una introducción del joven en la tradición, suponiendo, claro está, que la autoridad sea consciente de dónde ha obtenido su experiencia y su riqueza humana.

Se podría decir que la autoridad es el lugar mismo donde el joven encuentra y recibe la tradición.

La autoridad no sólo transmite y desvela al joven lo que está antes y que ella posee, sino que, con su persona, convierte en una cosa viva lo que para el joven sería simplemente una pieza de museo. Ella muestra como en su vida lo que ha aprendido no se ha quedado tal cual como lo había recibido, como un mero conocimiento, sino que ha tomado todos los matices propios de su personalidad. Para construir una casa se usa el barro hecho ladrillos, pero los ladrillos no se

quedan tales como son sino que el arquitecto hace un diseño gracias al cual aquellos ladrillos, dispuestos de una cierta manera, revestidos y pintados toman una cierta forma según el gusto y la capacidad del arquitecto.

Sabemos bien que en los niños la consciencia del tiempo es una meta que para ser alcanzada requiere un cierto esfuerzo; pero, si hablamos no sólo del tiempo como dato cronológico, sino del tiempo con todo lo que ha sucedido en su transcurso, o sea la historia (que evidentemente forma parte de la tradición), se necesita una paciencia y un esfuerzo iguales o tal vez más grandes.

Para llegar a la formación de la conciencia del tiempo se precisa construir la capacidad de síntesis entre los momentos de pasado y presente, y esto no puede hacerlo un joven por sí solo, necesita de alguien que le acerque aquel tiempo que para él está demasiado lejos; este alguien es la autoridad que, en cuanto persona adulta, ya ha logrado una capacidad de síntesis porque ha hecho el trabajo de aclararse a sí misma los nexos entre pasado y presente.

Este nexo con el pasado es fundamental para que el joven alcance un equilibrio, en cuanto vivir en el presente para los jóvenes quiere decir también vivir en el remolino siempre más acelerado de los cambios que no pueden no generar confusión. Por eso, tarea de la tradición, hecha vida por la autoridad, y por tanto interesante, debería ser poner orden en esta complejidad fluida e indescifrable de los acontecimientos.

De hecho una de las faltas más evidentes en nuestros alumnos es la incapacidad de síntesis entre las cosas porque no tienen un punto unitario que les permita reconocer los acontecimientos e identificar un hilo conductor; así, todo lo que pasa, en el presente y más aún en el pasado, es un conjunto confuso de piezas que por casualidad están una junta con la otra. Pero de esta problemática no se tiene que acusar a los alumnos (como lo hacen muchos profesores), sino ayudarlos a encontrar el punto de unión, el hilo que liga y conecta las cosas; dice L. Giussani: "El joven estudiante carece normalmente de un guía que le ayude a

descubrir el sentido unitario de las cosas. Sin este sentido unitario vive una disociación, más o menos conciente pero siempre demoledora.”¹

Decía en el apartado anterior que una, o más bien, la tarea principal de la autoridad es transmitir el significado de la vida (que puede ser cualquiera que el educador haya elegido para regir su vida, pero tiene que ser congruente con ello) porque los jóvenes, si no ven que hay un sentido en las cosas –que, por ejemplo, se les pide estudiar- les parecerá que hacen algo inútil, y “el escepticismo más o menos larvado o explícito, llega a definir la atmósfera del alma del estudiante”²

La autoridad hace visible al educando que, de todo lo que ella ha recibido del pasado, ha rechazado lo que no era útil para su vida y ha conservado lo que era interesante; lo que le parecía interesante lo ha trabajado de manera tal que se ha convertido en algo nuevo, y así lo presenta al joven para que este pueda a su vez hacer lo mismo y seguir en la aventura de un continuo descubrimiento, pero dándose cuenta que ya está insertado en un tronco que lo sostiene.

Normalmente los jóvenes no tienen una memoria transmitida y consideran el pasado como una ruptura entre las generaciones, como un vacío insignificante, por eso la autoridad tiene que ser el puente para que la tradición sea alcanzable por el joven.

La valentía del educador está exactamente en mostrar al que le sigue el camino que él ha recorrido para llegar a reconocer lo que es valioso de la tradición que tienen en común, y usarlo para su desarrollo humano.

Bien expresa esto Ruiz Arriola cuando dice que uno de los frutos de la imitación de los más grandes es “el perfeccionamiento intelectual y moral del agente mismo [el educando], cuya racionalidad inicial no consiste en saber, sino en hacerse participante, dejarse guiar por la autoridad del maestro que encarna la tradición a la que el educando, a partir de su articulación primigenia del mundo, pertenece

¹Giussani, L. (2006), p. 60

² Giussani, L. (2006), p. 61

ya”³ Precisamente este término usado, encarna, expresa la idea de algo que se hace vivo y concreto en la persona de la autoridad.

³ Ruiz Arriola, C. (2000), p. 210

Capítulo 3

El maestro y la educación

3.1 La problemática de la educación

Con este capítulo llegamos al primer factor imprescindible de la obra pedagógico – educativa: el maestro. Pero antes de hablar de este actor fundamental de la educación, quiero puntualizar algunos elementos y conceptos, según yo importantes, de la acción educativa.

Antes que nada el concepto mismo de educación pertenece a aquel campo infinito de interpretaciones que, para poder hablar de ello y entender de qué se está hablando, necesita ser precisado.

Mi discurso sobre la educación tendrá dos ejes fundamentales; primero, lo que significa educar: remonto inevitablemente al significado originario de la palabra educación. Educación, acción del educar, viene del verbo *educere* (en latín) que literalmente significa “sacar afuera”. ¿Pero, hablando de un hombre, qué se puede sacar afuera sino su humanidad?

Por tanto ésta es la tarea fundamental y primaria del educador; éste puede tener varios métodos, puede usar muchos instrumentos, pero, si no tiene como punto firme de su acción aquella preocupación, no cumple con su tarea, o más bien con su responsabilidad, grave y fascinante responsabilidad.

El otro eje que guiará mi exposición es una definición de la educación sumamente sugerente: “Introducción a la realidad”¹, así define Jungmann la educación, es decir que el punto de llegada de la educación es la realidad. Conectando el concepto de educación como lo expliqué antes (según su origen literal) con esta definición me parece poder decir que, a través de la educación, se logra el encuentro entre el ser del hombre y la consistencia de las cosas.

Como toda acción, también la acción educativa tiene un sujeto y un objeto, pero la acción educativa es un poco particular porque tiene dos sujetos (educador y educando) y un sujeto/objeto que coinciden, es decir el educando

¹ Cit. en Giussani, L.(2006), p. 51

mismo que no se puede considerar sólo como mero objeto que recibe lo que el educador le da, sino que, siendo una persona, reacciona activamente respecto a lo que recibe. Para que el educando reaccione bien, es tarea del educador buscar la manera por la cual esto puede suceder. Cada alumno, como sabemos, tiene alguna inclinación particular, entonces depende de la inteligencia del maestro utilizar o dirigir de manera adecuada los intereses propios de los alumnos; me acuerdo que una vez enganché un muchacho partiendo de la música *heavy metal* que era su pasión principal (y de la que yo no sabía prácticamente nada); lo que quiero decir es que educar no significa cancelar lo que está viviendo un muchacho, sino partir de su experiencia para que se vuelva capaz de enriquecerla, juzgarla y hasta pueda llegar a cambiarla con otra más interesante, pero la eficacia educativa se manifiesta con el presupuesto de construir y no destruir.

De hecho, el educando, si se da cuenta que el educador quiere destruir lo que para él, aunque sea una tontería, es importante, ya del primer momento empieza a verlo como un enemigo del cual defenderse. El educando, bien guiado, llegará a una madurez que le permitirá rechazar o dar la justa dimensión a lo que le parecía tan importante y no lo era.

¿A qué meta práctica tiene que tender la educación? o, mejor dicho, ¿con cuáles instrumentos se puede llegar a la meta? Ya he dicho que la educación sirve para desarrollar la humanidad no madura que alberga en el joven, pero más precisamente y concretamente ¿qué capacidad debemos sacar del joven para que pueda caminar bien hacia su destino? Me parece evidente que la respuesta es su capacidad de elegir el bien, capacidad que Aristóteles definía como *phrónesis*² (sabiduría). De hecho “la *phrónesis* se configura como el conocimiento y el ejercicio de los medios a través de los cuales cumplir la elección del bien. Su posesión no es prerrogativa del filósofo, sino del hombre virtuoso (pedagógicamente decimos *educado bien*) que persigue el objetivo de la vida buena.”³

² Aristóteles, *Ética nicomaquea*, VI, 5, 1140b 1-6

³ Chiosso, G. (2004), p. 151

Realizar esto no es tan sencillo como decirlo, porque tenemos que considerar que, en la destrucción de lo humano que se hace evidente en tantos niveles de la vida contemporánea, un joven fácilmente llega a la edad de la adolescencia con ideas bien confundidas sobre lo que es bien, porque para identificar lo que es bien para sí, uno tiene que saber quién es, a qué está llamado, y tampoco esto hoy en día es evidente. Tiene razón A. Colom cuando afirma que “es posible caracterizar la posmodernidad como una crisis axiológica, si bien es algo más que determina en sí a esta nueva concepción del valor: es fundamentalmente una *crisis antropológica*. El sujeto moderno, [...] ha desaparecido. La persona ha quedado difuminada en el grupo, en la masa, en el sistema. Ello resulta todavía más grave al hacer referencia a las *relaciones de alteridad*, a los procesos de comunicación y, por lo mismo, a la educación.”⁴ Aquí el autor también pone el acento sobre la falta de identidad, de la cual ya hablé precedentemente cuando analicé las consecuencias de la pérdida de la tradición.

Junto con esto estamos en un momento en el cual ya no queda claro ni siquiera quién es el sujeto educador; este problema alcanza los niveles más agudos en los padres que no quieren ser padres, sino “amigos” de los hijos; ya he escuchado algunos padres que no se atreven a decir nada a los hijos para que no sea que vayan a quedar mal con ellos, o, peor aún, padres que no quieren ponerse con claridad en frente de los hijos por no tomarse la responsabilidad y la molestia de decirles adecuadamente las cosas (¡pobres hijos con tales padres!).

Por lo que se refiere a una acción educativa que vea juntos padres y maestros, ni hablar; hace pocos días una alumna me dijo que tenía que salir del salón de clase porque tenía que ir a la escuela de su hermano: de hecho la habían llamado para que acudiera a la escuela; cuando le pregunté porqué tenía que ir ella en lugar de su mamá o su papá me respondió que ella tenía la tutoría de su hermano; yo pensé que le había pasado algo a sus padres y cuando le pregunté me contestó que ella tenía la tutoría porque, dado que su hermano es

⁴ Colom, A. – Melich, J. C. (1997), *Después de la modernidad*, Paidós, Barcelona, p. 57

un chico un poco vivaz, su mamá no quería dar la cara en frente de sus maestros. ¿Cómo podemos esperar que un padre de este tipo pueda educar, pensando toda la implicación que requiere la tarea educativa? Estos “padres” (pongo las comillas porque ser padres no quiere sólo decir dar la vida biológica) no se dan cuenta que dejan a sus hijos solos y en el riesgo que sean arrastrados por cualquier viento. Agudamente Colom observa que “Además de la alienación y la angustia, aparece la soledad, la fragmentación social y el aislamiento, como los sentimientos del sujeto existencial *moderno*. [...] Las vibraciones personales se concretan en el deporte, en la velocidad, en el riesgo del peligro, en la agresividad de la vida cotidiana, en las vorágines de las discotecas de los fines de semana... Y todo ello en una nueva concepción de la acción educativa.”⁵

Una manera también negativa de ocuparse de los educandos (hijos o alumnos), que hasta puede parecer firme y equilibrada, es poner reglas para las situaciones más graves, sin cuidar de cerca y cotidianamente el niño o el muchacho; pero de esta forma el educando puede desviarse poco a poco y cuando llega el “remedio” ya es demasiado tarde; o, peor aún, es que el niño empieza a aprender algunas astucias para que no lo castiguen y a medir el límite hasta el cual puede llegar, como si la vida fuese una especie de carrera de obstáculos, hasta que se llegue a uno que no se puede saltar. Esteve Zarazaga observa que “no hay nada más alejado del concepto de disciplina educativa que el mero establecimiento de un sistemas de castigos al cual se acude, exclusivamente, cuando el niño se extralimita. Gran cantidad de padres y educadores viven con una total despreocupación con respecto a los valores con que el niño se mueve, en tanto que este no viole de forma evidente ciertos topes establecidos; pero, cuando esto ocurre, reaparecen de su nube de alejamiento y abulia para castigar severamente al infractor, del que no vuelven a preocuparse hasta la próxima infracción.”⁶

Para que el joven pueda ver en la acción educativa, que se dirige hacia él, algo que sea una apertura a todo el deseo de conocimiento, aunque inconciente que

⁵ Colom, A – Mèlich, J. C. (1997), p.59

⁶ Esteve Zarazaga, J. M. (1977), p.213

él tiene, la educación debe tener, en lo que se enseña, un respiro grande; es decir, si el alumno no percibe que los conocimientos que le transmite el profesor son para él una posibilidad de profundizar la realidad, hay dos opciones: a) que el alumno siga las fijaciones de su profesor y se vuelva a su vez maniaco; b) que antes o después ya no le interesará lo que el profesor dice y se aburrirá, con lo cual caerá en una de las posturas inadecuadas de las cuales se hablaba antes. Puesto que, por lo que podemos observar, es muy difícil que se verifique la primera situación, entendemos porqué lo que menos le importa a un muchacho es la escuela; mejor dicho, si le interesa, es sólo por la posibilidad de ver a sus amigos o a la novia, pero ciertamente no por la razón por la cual la escuela existe.

Esta es la realidad y no tenemos que tener miedo a mirarla a la cara, sino que debemos preguntarnos cuál es nuestra responsabilidad como educadores en una situación de este tipo.

Dije antes que la educación debe hacer percibir un respiro grande, pero esto es posible sólo si el educador lo tiene; un profesor, seriamente preparado en su disciplina, por un lado debe pedir que los alumnos aprendan con precisión lo que él les comunica; por otro lado debe transmitir que el particular de su disciplina no tiene valor como particular en sí, sino que es algo que permite conocer un aspecto de la realidad, que es un ejemplo, para que a través de una parte, el alumno pueda acceder a la totalidad de la realidad; de hecho, siendo el hombre limitado, siempre tiene que pasar por el particular para entender lo universal que, diversamente, sólo puede vagamente intuir. Quiero decir que en lo particular de cada disciplina es toda la vida que fluye, que estudiando una parte, aun pequeña, de todo el pensamiento humano, o de toda la naturaleza, ésta es la posibilidad de descubrir un mundo mucho más grande. Encontré a este propósito una interesante reflexión de Whithead, que, comentando el tipo de educación que él ve como más adecuada hasta para un niño, dice: “Desde el comienzo mismo de su educación, el niño ha de sentir la alegría del descubrimiento, debe descubrir que las ideas generales dan una comprensión de esa corriente de acontecimientos que fluye a través de la vida, que es su

vida.”⁷ Y más adelante sigue: “El problema de la educación es hacer que el alumno vea el bosque por medio de los árboles. La solución que propongo, es extirpar la fatal desvinculación de las materias, que mata la vitalidad de nuestro moderno programa de estudios. Sólo hay una materia para la educación, y es la vida en todas sus manifestaciones. En lugar de esa sola unidad, que es la vida, ofrecemos a los niños, sin conexión alguna: Álgebra, Geometría, Ciencia, un par de idiomas, jamás dominados, y por fin, Literatura.”⁸ Además, esto que dice Whitehead, ya hace casi cincuenta años, es un juicio muy duro sobre la manera en que los profesores imparten sus clases, pero está claro que si uno transmite una visión dividida y asfixiada de la realidad, es porque así la tiene.

Muchas veces lo que sufren los jóvenes es justamente no ver lo humano que se mueve, en toda la cantidad de datos e informaciones que les proporcionamos. El punto débil de nosotros educadores y, a mi parecer, el más grave, es que no dejamos ver o no sabemos reconstruir en todo lo que enseñamos, la figura del hombre y su significado en los acontecimientos, mostrar que algunas cosas han pasado porque ahí se encontraba tal persona y, al mismo tiempo, que todas las manifestaciones históricas, literarias, científicas, artísticas, desvelan una manifestación del hombre.

Esto quiere decir que debemos conducir a los jóvenes a encontrar un sentido, un hilo conductor en lo que estudian, ayudarles a darse cuenta que todas las informaciones que los profesores les dan tienen como finalidad el conocimiento más amplio posible de la realidad y por tanto de algo que les afecta muy de cerca, no de algo que pasó con otros hombres en épocas lejanas y que por tanto no tiene nada que ver con nosotros hoy.

Pero son los educadores primeros que tienen que darse cuenta y estar convencidos que, como dice Guardini, “Educar no significa en primera línea enseñar, sino formar.”⁹

⁷ Whitehead, A. (1961), *Los fines de la educación*, Paidós, Buenos Aires, p. 17

⁸ Whitehead, A. (1961), p. 23

⁹ Guardini, R. (1999), p.702

Me atrevo a decir que el educador tiene que mostrar a sus alumnos que lo que el hombre hace sirve para contribuir a la construcción del destino, no sólo personal, sino del mundo; es decir que el hombre, mientras deja sus huellas, transforma al mundo y yo creo que un buen maestro puede hacer percibir a sus alumnos que ellos también están llamados a esta tarea. Ya hice una alusión a esto en el primer capítulo, pero quise retomarlo ahora porque tiene mucho que ver con la amplitud de horizonte de la que he hablado poco antes.

Para explicar qué quiere decir tener un horizonte amplio a mis alumnos de tercero de secundaria una vez les conté una anécdota que me habían contado a mí, tiempo atrás. La anécdota es la siguiente: en un cierto lugar había algunos albañiles trabajando, un periodista curioso le preguntó a uno qué estaba haciendo y él contestó que empujaba una carretilla; le preguntó a otro y el segundo respondió que llevaba ladrillos para la construcción; finalmente preguntó a un tercero y este le respondió que estaba construyendo una catedral.

La educación también, como me parece haber explicado, ayuda al joven a tomar conciencia de su misma capacidad de quedarse eternamente en la historia, a pesar de su finitud; pero creo que me explicaré mejor retomando un comentario que hace G. Steiner a dos versículos de Dante; Dante, en su viaje a ultratumba, encontrando a uno de sus antiguos maestros le dice:

[...] *ad ora ad ora*

*m'insegnavate come l' uom s'eterna*¹⁰

[hora tras hora/ me enseñabais cómo el hombre se hace eterno]

Y Steiner comenta: "La suprema sencillez es intraducible. Siete palabras en las que Dante resume y define la *paideia*; en las que nos dice cuál es la verdadera finalidad de la enseñanza y cuál es el objetivo del arte, de la filosofía [...] La clave es *s'eterna* [...] La gran enseñanza, la educación del espíritu humano «eterniza» no sólo al individuo sino también a la humanidad."¹¹

¹⁰ Dante, *Inferno*, canto XV, vv. 84-85

¹¹ Steiner, G. (2004), *Lecciones de los maestros*, Ediciones Siruela, México D. F., p.59

Puesto que la humanidad de una persona no es algo abstracto, sino que se concreta en una cierta manera de ser, de actuar, de reaccionar, a la hora de obrar respecto a un joven, a un adolescente, debemos empezar con algo concreto que ya está en él, sin perder la mirada hacia la meta última. Quiero por tanto dar un ejemplo concreto de dónde se puede empezar para educar la humanidad de un joven, partiendo claramente de un punto positivo.

Una de las cosas que ya tiene una persona, al menos en embrión, y sobre la cual se puede trabajar, es su talento.

No quiero hablar de los talentos como ahora está de moda sobre todo en el campo empresarial, sino sencillamente de las potencialidades que cada persona tiene, diferentes de las otras y que puede desarrollar.

Por eso, nada más intentaré proponer una visión de la búsqueda y del desarrollo de los talentos adecuados a una institución escolar.

El talento suele definirse como una “aptitud natural para hacer una cosa”, es decir, una habilidad que no depende de factores exteriores; en el “business” moderno se ha vuelto también sinónimo de “brainpower” (capacidades intelectuales innatas, pero también formadas por el estudio y la experiencia y sobre todo por la capacidad de pensar de manera creativa).

Quizás el hecho que se trate de una aptitud natural ha contribuido a formar la idea de que un talento específico es algo que, no sólo uno o lo tiene o no lo tiene (y esto me parece cierto), sino que, teniéndolo, ni siquiera se puede desarrollar (y esto, como se ha demostrado muchas veces, es falso); pero retomaré esta cuestión más adelante.

Se habla también de “gestión del talento”, porque todas las empresas se preocupan por esto; igualmente la individuación y la crianza de talentos son el objetivo primario de todas las federaciones deportivas con finalidad olímpica; según las definiciones más comunes y que ya se han vuelto “clásicas” la gestión del talento es *un enfoque estratégico de dirección*, cuyo objetivo es obtener la máxima creación del valor para el cliente, el profesional y la sociedad. Si los términos cliente y profesional los sustituimos por los términos

alumno y profesor, vemos cómo esta definición se puede aplicar igualmente al ámbito de la educación que es el que nos interesa más de cerca.

De hecho la gestión del talento se lleva a cabo a través de un conjunto de acciones dirigidas a disponer del potencial de las capacidades, compromisos y actuación para la obtención de resultados necesarios para ser competitivos.

Aquí quiero hacer una clarificación porque, cuando hablamos de competitividad en el campo empresarial, todos sabemos de qué hablamos y a veces este término se viste de una luz negativa, si la entendemos como lo que hace una empresa para aplastar a sus enemigos. Pero si aplicamos este mismo término a una escuela, a una institución educativa ¿cómo se puede utilizar de manera positiva? Yo digo que positivamente se puede entender el término competitividad como lo que se ofrece en el campo educativo para que la escuela, la institución y el mismo profesor sean juzgados interesantes, útiles y por tanto más valiosos que otros (y esto obliga a instituciones y profesores a preguntarse seriamente qué tipo de obra están realizando).

Ahora bien, en la gestión del talento se tiene que tomar en cuenta un dato importantísimo, del cual no se puede absolutamente prescindir: *el factor humano*.

Este es un punto fundamental que, si no se toma en cuenta, se corre el riesgo de tirar a la basura todo esfuerzo y toda iniciativa que se pueda emprender; esto se entiende muy claramente porque todos los procedimientos son aplicados a seres humanos y cada ser humano, cada persona, tiene su tradición, su experiencia, sus deseos, en fin, es única e irrepetible. Aquí radica la seria problemática del manejo de los recursos humanos, porque lo que puede ser útil para uno, puede no serlo para otro. Además no todos tienen los mismos talentos y, entre los que tienen los mismos, no los tienen con la misma relevancia e intensidad.

Los *procesos* para llevar a cabo la gestión del talento necesitan ser manejados según una *sintonía*: claro está que no es posible ayudar al desarrollo armónico de un ser humano si no hay una sintonía entre los factores que concurren a este desarrollo.

Siendo que he hablado de sintonía y que me gusta la música, hago referencia exactamente a la definición de música: la música se puede definir como una organización de sonidos de una manera armoniosa y significativa. Puede ser que el lector se preguntará qué tiene esto que ver con un discurso sobre la educación. Pero, si al término “sonidos”, sustituimos el término “conocimientos” ¿no sería esta una definición fantástica del aprendizaje? Es decir, se podría con razón definir el aprendizaje como una organización de los conocimientos de una manera armoniosa y significativa.

Entre los procesos útiles para identificar y desarrollar el talento yo he seleccionado tres que me parecen imprescindibles: observación, innovación, entrenamiento.

Ahora es útil preguntarse cómo se descubre un talento.

Me parece que la manera más eficiente de encontrar el talento es, como he dicho, la *observación*, y por esto entre los procesos seleccionados para gestionar el talento pongo la observación como el primero y fundamental.

Un ejemplo personal aclarará lo que acabo de decir.

Hace años tuve una alumna muy inteligente, que tenía calificaciones muy altas en todas las materias, excepto en geografía. Un día la llamé, se llamaba Cecilia, y le pedí que me explicara por qué en esta disciplina no lograba alcanzar sino calificaciones apenas suficientes y si tenía alguna dificultad; ella me respondió que, según le constaba, no podía más. En este punto yo la desafié a mostrarme entre el final del año escolar las capacidades que tenía y que sólo necesitaba poner en juego. A Cecilia, le gustó el reto y lo aceptó; en menos de dos meses había alcanzado las mismas calificaciones que en las otras disciplinas.

Este ejemplo me parece significativo por dos razones: la primera es que muestra qué tan importante es la observación; de hecho yo pude desafiar a esta muchacha porque, habiéndola observado, me había dado cuenta del carácter que tenía y que ponerle un reto habría despertado su orgullo y su ingenio; obviamente no hubiera podido hacer lo mismo con una muchacha tímida y temerosa; la observación tiene que ver con el factor humano del que he hablado antes y esta es la segunda razón por la cual este ejemplo me

parece significativo. De hecho me acuerdo de un pensamiento que leí de un autor que decía: “Poca observación y mucho razonamiento conducen al error. Mucha observación y poco razonamiento conducen a la verdad”¹². Obviamente aquí el autor, que además era un científico, no quiere decir que no se tenga que razonar, sino que no se debe sobreponer el razonamiento abstracto a lo que se observa en la realidad.

Diré brevemente qué entiendo por innovación, mientras que daré más espacio al entrenamiento.

Por lo que se refiere a la innovación yo la entiendo como algo nuevo que, desarrollando el talento, se puede sacar de una persona y que la misma persona descubre de sí misma; aquí vuelvo a recordar el significado del término educación, sacar afuera.

En cuanto al entrenamiento, queda claro que todo lo que no se mantiene en constante ejercicio en un determinado momento se pierde. El éxito o el fracaso dependerán en buena parte de la capacidad del maestro de ayudar al alumno a desarrollar su talento.

El hecho que el talento sea una aptitud natural no quiere decir que no se pueda desarrollar. Es como una semilla que ya tiene en sí las características de la futura planta, pero si no se le da el agua en el tiempo oportuno y ella no se encuentra en condiciones de calor adecuado no crece y nunca brotará una planta. Por eso dije al inicio que el talento puede desarrollarse, y ahora añadido, debe desarrollarse, no es suficiente que esté presente, porque es muy difícil que un muchacho pueda desarrollar por sí solo el talento que tiene. Por eso, cuanto más se intuye algún talento en un educando, tanto más grande es la responsabilidad de quien guía su formación, porque tiene que ponerlo en las mejores condiciones para que el potencial vislumbrado se desarrolle y no se pierda; de lo contrario sería como los vagones de un tren que, aunque pueden estar llenos, seguirán quietos hasta que algo los ponga en marcha.

¹² Cfr. Carrel, A. (1953), *Riflessioni sulla condotta della vita*, Bompiani, Milano, p. 28

El desarrollo de un talento pasa a través de un recorrido que el maestro tiene que plantear, no puede ser dejado a la simple espontaneidad del alumno.

Se necesita una iniciación a una cierta disciplina, si es que se quiere desarrollar un talento en una disciplina escolar; se tiene además que acompañar al alumno hacia la adquisición de una madurez también desde un punto de vista técnico.

Por ejemplo se tiene que ayudar al alumno a ponerse la pregunta adecuada respecto a un reto que se le ponga, que inicialmente puede ser “¿Podré hacerlo?”, pero que de inmediato tiene que cambiarse en “¿Cómo puedo hacerlo?”. Es decir que es el maestro quien primero debe estar seguro que el alumno alcanzará un resultado positivo, porque lo que pone en marcha un talento es la confianza.

Tomemos en cuenta que estamos hablando de un adolescente que, por ser tal, tiene mucha incertidumbre sobre sí mismo, por tanto hay que asegurarlo y demostrarle que también de los errores puede aprender.

El proceso de desarrollo de un talento no depende exclusivamente de la calidad de la preparación que ofrece el maestro. Por supuesto que la formación del maestro juega un papel fundamental, pero por sí sola no basta. Hay muchos otros factores que entran en juego: el ambiente en el que el joven vive, la disponibilidad de la familia, la motivación que pueda sustentar el empeño.

Para que el joven pueda crecer bien hay que involucrar todos los factores, porque no habría cosa peor que un muchacho que, pongamos, venga ayudado y entusiasmado por sus maestros y, cuando regresa a la casa, sus padres le dicen que no tiene caso perder el tiempo con lo que dijo el maestro porque hay cosas más importantes.

Para que un joven pueda desarrollar en la manera mejor todos los talentos que tiene, se necesita que la familia y la escuela colaboren entre sí casi según un plan concordado; sería útil también que el ambiente (amigos, grupos a los que pertenezca, etc.) que el joven frecuenta colaborase, pero entiendo que esto sería un nivel ideal difícil de alcanzar.

Si todos estos componentes contribuyen a alcanzar el mismo objetivo se podría visualizar el proceso como una pirámide de este tipo:

Alumno

Maestro

Familia – Escuela

Contexto socio-ambiental

Es decir una pirámide en la que todos sustentan al alumno para que pueda lograr el objetivo de desarrollar su talento. He puesto sobre dos planes diferentes la escuela y el maestro porque, aunque ambos participan en el proceso al mismo nivel, es necesario que alguien se tome la responsabilidad última de acompañar más de cerca al joven y llevar a cabo el proceso y esto no puede hacerlo un conjunto indeterminado de personas.

Además de un acompañamiento, el alumno necesita también de una adecuada metodología, de herramientas, es decir de materiales que ayuden a conseguir el resultado. ¿Qué talento podría desarrollar, por ejemplo, un muchacho muy dotado para tocar el piano, si nunca pudiese tener un piano con que ejercitarse?

Particularmente, yo pienso, se tiene que tutelar el talento con actividades específicas programadas, con propuestas operativas personalizadas y creando las mejores condiciones individuales y grupales para hacer un trabajo prolífico. El maestro tiene que producir un proyecto que, según las problemáticas individuales, establezca intervenciones, tareas y funciones.

Para hacer un trabajo “científico”, es decir, no dejado al azar, se tiene que planear una estrategia que podría ser:

- a) a corto plazo: - análisis de las problemáticas personales e individuación de las intervenciones específicas
- definición y programación de las actividades
- b) a largo plazo: - verificación

El maestro o, de todas formas, quien guía al joven tiene que poner atención en moverse de manera concreta, adherirse a lo que verdaderamente hay en el joven sin querer sobreponer su proyecto o sus imágenes, usar discreción, es decir no invadir el espacio del joven y aceptar también con tranquilidad los

fracasos en que pueda incurrir; de hecho el éxito sólo puede ser la resultante de un recorrido armónico y compartido entre quien guía y quien es guiado.

Es obvio, aunque no sencillo, que el maestro tiene que descubrir en cada alumno su talento propio y no puede, por cuidar a uno, descuidar a los otros. Aquí de verdad, el maestro, el educador, tiene una gran responsabilidad, porque tutelar un talento no quiere decir menoscabar a los que no tienen talentos evidentes, o los tienen en menor medida, porque, por mi experiencia, me doy cuenta que un maestro puede dejarse arrastrar en poner casi toda su atención en quien le da mayor satisfacción, no por maldad, sino porque es natural, pero aquí se ve el equilibrio del que será capaz el educador.

Se tiene que impulsar a todos a sacar sus capacidades y ponerlas en marcha para que, antes o después, fructifiquen. Esto quiere decir cuidar que ninguno haga lo que hizo el administrador de la famosa parábola¹³ que, teniendo sólo un talento, lo escondió y ni siquiera hizo fructificar lo que tenía.

Se tiene que cuidar especialmente que en el grupo de clase no surjan rivalidades y envidias, y hacer experimentar a cada alumno que la inteligencia no es algo estable, sino que es algo que se puede modificar mediante el esfuerzo y el empeño; por tanto todos pueden mejorar y lograr éxitos interesantes, aunque no iguales para todos; de hecho cada quien es único e irrepetible (ya lo dije, pero es fundamental no olvidarlo)

En la gestión del talento se tiene que sostener la aptitud propia de la juventud que se caracteriza por el sentimiento de tener una meta, quizá no precisada, pero sí sentida como futuro afortunado de aquello que se está viviendo: es esta aptitud que se debe ayudar a desarrollar porque así se puede lograr la doble finalidad de que el joven aprenda, sea competente y a la vez desarrolle su personalidad.

¹³ Mt 25, 14-30

En mi opinión, para que el educador pueda descubrir talentos necesita de algunas competencias que yo he individuado, a pesar del hecho que no sean suficientes o exhaustivas, en las siguientes:

- a) tener una cierta experiencia de lo humano (razón, sentimientos)
- b) no dejarse derrumbar por el fracaso (no tenemos que olvidar que quien guía debe sostener también a quien es guiado y los fracasos en el intento de alcanzar una meta son inevitables)
- c) tener capacidad de juicio, que no lo haga ilusionar o desilusionarse tan fácilmente
- d) tener una relación de confianza con quien está guiando
- e) valorar inteligentemente todo lo que sea posible

Es obvio que todo esto se logra más fácilmente si hay un contexto institucional que tiene la misma preocupación que el maestro y lo ayuda a poner en práctica sus intentos; además de que es importante que quien enseña y la institución escolar estén de acuerdo en subrayar los mismos valores y finalidades, de manera que la dirección de los alumnos sea unitaria y orgánica.

Todo tiene que ser verificado y de todo se tiene que sacar lo más útil, de todas formas es un camino continuo que cada día emprende quien enseña y nunca puede pensar haber llegado a la meta. De hecho nadie puede quitar a quien enseña el riesgo que hay en educar, riesgo en el sentido de que uno tiene que arriesgar su humanidad para encontrar la humanidad del otro y esto es lo que hace verdaderamente interesante nuestra profesión. A pesar de todas las teorías sobre la gestión del talento, de nada servirían si no hay un sujeto implicado en primera persona en aceptar los desafíos de los tiempos que llegan, porque si no ¿qué trabajo sería el de un profesor que ya no quiere acompañar a sus alumnos en los retos que la realidad les pone adelante?

Una última cuestión que quisiera abordar respecto a la dinámica educativa es la educación recíproca, es decir la capacidad y disponibilidad a dejarse educar, que también el educador puede poner en práctica.

Hasta ahora he hablado, implícita o explícitamente, de la disponibilidad del educando y de la capacidad del educador en favorecer esta disponibilidad.

Pero igualmente importante, como posibilidad de crecimiento y como testimonio para los más jóvenes, es la disponibilidad del educador a dejarse educar.

En efecto, puedo decir que en mi experiencia yo he aprendido mucho de mis alumnos, sobre todo a conocerlos y entender cuál era su postura en frente de las cosas y porqué tenían una cierta postura; en resumidas palabras, algo más de lo que es lo humano. De hecho yo, a veces, al empezar un curso digo explícitamente a mis alumnos lo que acabo de decir y que espero aprender también de ellos algo interesante; y lo digo en serio, no por ganar sus simpatías.

Si uno es serio consigo mismo, no puede pensar que la educación es algo que en un cierto momento termina; de hecho me conmovió una vez escuchar una persona de casi setenta años que, habiendo muerto su hermano pocos días antes, dijo que uno tiene que estar disponible a educarse hasta el fin de la vida, porque hay cosas por las cuales nunca se está listos.

Para los alumnos seguramente es un gran testimonio de lo que significa educarse tener adelante adultos que son capaces de dejarse educar; dice a este propósito González Simancas: “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.”¹⁴

Contaré a este propósito un hecho que me ha pasado, que fue para mí muy significativo y se me quedó como ejemplo clarísimo de una postura adecuada que se tendría que mantener siempre. Una vez había dado como tarea a mis alumnos preparar un cartel que resumiera algunos argumentos para colgarlo en el salón de clase. Ellos trabajaron bien e hicieron el cartel, cuando estuvo listo lo colgamos. Después de pocos días, en cambio del cartel hecho por los alumnos, apareció, puesto por un profesor, uno de estos carteles que venden en las papelerías, con los mismos argumentos, que pero no tenía evidentemente el valor de lo que habían preparado los alumnos, por el hecho

¹⁴ González Simancas, J. L. (1992), p. 34

que era fruto de su empeño y de su esfuerzo, además que es mucho más instructivo hacer una cosa que comprarla ya hecha. Entonces, cuando yo llegué al salón y vi el cartel, me enojé mucho y esto desató también el enojo de los alumnos que habían visto menospreciado su trabajo, así que empezó una discusión sobre la oportunidad del gesto. A un dado momento surgió del fondo del salón una muchachita (de doce años) que normalmente estaba muy callada, y dijo tranquilamente que lo importante no era cómo estaba escrito o hecho el cartel, sino su contenido. Yo de inmediato me callé y pensé cuánta sabiduría albergaba en esta sencilla observación; igualmente se callaron sus compañeros y, diciendo yo que efectivamente tenía razón, esto puso fin a la discusión. Puesto que esto no justificaba la acción inadecuada del otro profesor, es cierto que acabó con una discusión que se estaba volviendo un poco estéril.

Yo tengo la idea que una institución educativa, aun respetando los roles de cada quien, es una comunidad de gente que trabaja junta para mejorar a los otros y mejorarse a sí misma, para dar y adquirir conocimientos, profundizar la propia relación con la realidad y ayudar a otros a hacerlo, como era en origen la idea con que nació la universidad, donde los mismos alumnos, según un tema dado por el profesor, hacían una explicación de alguna parte, por ejemplo de un texto, que el profesor corregía o completaba si era necesario.

De hecho la educación se puede entender de manera aséptica (y ésta, nada más viene a ser una mala instrucción) o como implicación con todo lo que nos rodea al entrar en la escuela, y en primer lugar con los alumnos. Un autor distingue dos maneras de entender la educación, como “transmisión de reglas y contenidos” o como “taller en el que trabajan juntos alumno y profesor, en el que juntos participan de una experiencia y de un modo de hacer diverso.”¹⁵ Al escoger esta segunda hipótesis “El trabajo en común se convierte en ejercicio de la razón con los estudiantes y en lugar de verificación para el profesor.”¹⁶

¹⁵ Galan, A. (2007), p. 196

¹⁶ Galan, A. (2007), p.197

No cabe duda sobre la manera que pueda dar mayor satisfacción dando clase, y sobre todo cómo el educador logrará comunicar su pasión por lo que ya conoce y su deseo de conocer lo que todavía ignora, porque educar, efectivamente, es la comunicación de sí mismo y de la propia manera de entrar en la realidad.

3.2 Quién es el verdadero maestro

Ya el término mismo de maestro es significativo porque el término latín “*magis*”, de donde el término “*magister*” (maestro) quiere decir “más”, es decir un “más” de humanidad.

Sin duda sólo la figura de un maestro, que actúa como puente, puede metódicamente introducir al descubrimiento de una correspondencia entre presente y pasado; una de las tareas del maestro es de actualizar el pasado, la tradición, haciendo ver al discípulo que ella puede ser una hipótesis valiosa para enfrentar el presente.

La tradición, lo recuerdo, en su significado más genuino es todo lo que ha constituido nuestro pasado y puede ser asumida como materia para construir nuestro futuro; pero la tradición tiene que ser transmitida por alguien que la hace dinámica y actual: esta presencia viva es la autoridad.

Puesto esto, intentaré demostrar que el maestro se pone, respecto a sus alumnos, como una autoridad, porque ya ha hecho un tramo de camino que los alumnos deben todavía recorrer.

Esta rapidísima introducción sólo sirve ahora para empezar a vislumbrar la conexión que tiene el maestro con los temas tratados en los capítulos precedentes, pero desarrollaré esta conexión a lo largo de todo este apartado.

En el campo de la educación no ocurre lo mismo que en el de algunas ciencias o tecnologías, donde año tras año se producen cambios decisivos para el progreso de este tipo de saber. En la educación, donde el centro es la persona, lo sustancial será siempre permanente, por tanto sólo se darán cambios en lo referente a las técnicas y no en lo que es profundamente humano. Por eso los dos puntos que he evidenciado se quedan como puntos de referencia fijos.

El maestro, según dice la palabra, tiene maestría, es decir capacidad de; ¿y de qué? El maestro es un educador, entonces su capacidad principal se manifiesta en sacar y guiar la humanidad de los educandos, por esto es necesario que tenga un más de humanidad.

Un joven, para darse cuenta de su humanidad, tiene que verla desarrollada en alguien; esto puede suceder leyendo una obra literaria o viendo una manifestación del arte o en miles de maneras en que lo humano se expresa, pero un joven, para reconocerse en un hombre del pasado y comprender su humanidad, necesita de la figura del maestro.

Decía un poeta cómico del II siglo A. C.: “Homo sum, humanum nihil a me alienum puto”¹ [Soy un hombre, nada de lo que es humano considero extraño a mí]; esta sería la amplitud de interés a la que un maestro tendría que conducir a sus alumnos.

De hecho esto es lo verdaderamente interesante porque constituye el punto de unidad entre todas las informaciones que pueden llegar al joven; en sus tiempos el padre de la educación en México o el “Maestro de la juventud” como fue llamado, José Vasconcelos, afirmaba: “pero es deber propio del maestro otorgar a la enseñanza la unidad [...] La misión del pedagogo es despertar lo que hay del hombre total en el propio especialista. Y recordamos que la verdad es grande; [...] porque, a través de los tiempos, los hombres de eternidad se dan la mano y se transmiten la sabiduría, para que cada cual la disfrute según la amplitud y elección de su idiosincrasia”²

Esta unidad que el maestro debe otorgar a la enseñanza es exactamente lo que hace interesante, para un joven del siglo XXI, estudiar hechos o personajes hasta de muchos siglos atrás porque, luego va pasando el tiempo, siempre más se dará cuenta que lo que se agita en el corazón de un hombre es igual, a pesar del pasar del tiempo y de las formas en que esto se expresa.

De hecho el maestro hace ver cómo todo lo nuevo y el deseo de novedad que el joven tiene, no contradicen lo que se ha dado en la tradición, dado que todos han pasado una época en que, siendo jóvenes, buscaban lo nuevo, pero la verdadera novedad es descubrirse a sí mismo como hombre, y esto es igual

¹ Terencio, *Heautontimorúmenos* [El castigador de sí mismo]

² Vasconcelos, J. (1935), *El caos pedagógico*, en *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*, Aguilar, Madrid, p. 32. Encontrado en: *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*. Año 1, 1 de julio de 2003. http://www.odiseo.com.mx/2003/07/04vasconcelos_caos.htm (ISSN 1870-1477)

en todos los tiempos. Por supuesto el maestro puede hacer ver esto si él mismo ha hecho experiencia, porque si no, no tendrá nada que decir, mientras que, si explicando su materia, revela lo que ha experimentado, se vuelve un punto de síntesis entre pasado y futuro. Todavía una vez Vasconcelos nos propone una idea interesante a este respecto: “En la escuela concurren las fuerzas jóvenes y la corriente ancestral de la historia [...] La magia del educador consiste en juntar, en síntesis viva, la tradición y el impulso.”³

Además con todo lo nuevo al que hoy en día podemos acceder, el joven corre el riesgo de perderse, justamente en lo que busca, porque todavía no es capaz de poner en orden y seleccionar todos los datos y las informaciones que puede recoger en varios lados; al final todo el material que ha coleccionado se le presenta como los pedazos de un rompecabezas, del cual no tiene el designio completo. Dice Borghesi que: “Es aquí el papel, más esencial que nunca, que asume hoy la figura del docente – educador. Sólo él, de hecho, en frente de la mies interminable e inútil de los datos de la información, puede indicar lo esencial, rediseñar los lineamientos de una tradición a través de los fragmentos de sentido, nombres y datos que yacen, anónimos, en la masa sin forma de la información total.”⁴

Aquí entra el papel de autoridad que tiene el maestro, es decir alguien en quien se puede confiar por lo que ha llegado a entender de la vida gracias a su experiencia. Al maestro, como dice Esteve Zarazaga “Se le reconoce como maestro por una superioridad evidente: ha alcanzado, al menos en parte, el ideal que buscaba el discípulo, porque se conoce a sí mismo, porque se ha encontrado, se ha construido a sí mismo y mantiene viva su búsqueda de la verdad”⁵.

Ya hace años que en el intento de quitar al maestro-docente un cierto autoritarismo, que sólo es una desviación de la autoridad mal entendida, se le

³ Vasconcelos, J. 1935), p.33

⁴ Borghesi, M. (2005), p. 59

⁵ Esteve Zarazaga, J. M. (1977), p. 192

está quitando también un justo papel de guía en cuanto persona adulta que debe ayudar a otros a llegar a una madurez.

Esta manera de proceder en el campo de la educación crea siempre mayor inseguridad en los jóvenes que ya no saben dónde poner su mirada para encontrar a alguien que pueda indicarles dónde dirigirse. Esto no quiere decir que los jóvenes tienen que seguir servilmente al maestro, sino que el maestro entable con ellos una confrontación leal, basada en sus convicciones y les ayude a juzgar la realidad.

Así intentando eliminar los aspectos negativos de una equivocada concepción del maestro, se está eliminando también la idea en sí; antes dije que ya hace unos años, pero en realidad este es un problema que Vasconcelos vislumbraba ya en los años Treinta, y expresa claramente su preocupación: “El error de tantas escuelas nuevas es creer que es posible la eliminación del maestro”⁶

De hecho, si todavía no se ha eliminado la figura del maestro, se está volviendo siempre más normal hablar del maestro no como educador y menos como autoridad, sino que deviene un mero animador que no debe hacer uso de sus conocimientos para no influenciar al alumno; en muchos lugares ya casi se rechaza el término mismo de maestro, profesor, docente, es decir, cualquier término que evoca, por lo que representa, la idea de autoridad. Si es verdad que ha habido un abuso de autoridad por los docentes (tengo el testimonio directo de mis padres que me han contado que en su escuela había algunos maestros y profesores que exageraban con sus métodos autoritarios) esto no quiere decir que se tenga que destruir todo el fruto que se puede sacar de una persona que tenga experiencia y hacer como si todos los educadores fueran dictadores; no se destruye un bosque porque hay un árbol enfermizo; se tiene que curar las desviaciones porque, al fin y acabo, entiendo que el problema de la escuela y de la universidad reside en los maestros, antes que en los alumnos.

⁶ Vasconcelos, J. (1935), p.34

Se ha hablado mucho y se sigue hablando de los problemas juveniles, pero estos jóvenes con problemas no vienen de la luna, de hecho son el producto de los adultos; si se sigue poniendo los reflectores sobre los alumnos, no vamos a la raíz del problema y no resolveremos nada; si queremos una verdadera reforma, tenemos que reformar a los educadores.

Claude Fell, un estudioso de la educación en México, haciendo un comentario a la situación mexicana, dice, también citando a Vasconcelos: “¿Cómo hacer que México salga del masoquismo en que ha caído? Una de las soluciones – la solución, proclama Vasconcelos en mayo de 1924, - está en la reforma de la enseñanza: «primero es crear hombres y después se pueden ensayar teorías»⁷. ¿Por qué la reforma o construcción de la persona es tan importante? No entro aquí en una cuestión que es fundamental para cualquier hombre y tiene soportes filosóficos y psicológicos amplísimos, sino que me quedo en la importancia que eso tiene en estricta conexión con la función educativa. Su importancia reside en el hecho de que un educador transmite a sí mismo, su concepción de la realidad; aun más, el verdadero maestro no puede desprenderse de una comunicación existencial. El maestro, queriéndolo o no, se pone como testigo de una cierta humanidad, y por tanto, sería útil que se pusiera como testigo de una humanidad que es interesante imitar. En efecto “uno no puede decidir enseñar sino tras haber adquirido una cultura que exige prácticamente su comunicación a otros [...] En primer lugar, quien enseña está comprometido personalmente y su actividad coincide en gran medida con lo que es”⁸

Un educador de este tipo crea inevitablemente una relación con sus alumnos, que es otro aspecto imprescindible de la educación; la relación con los alumnos es, de hecho, una de las cuestiones más problemáticas en el mundo de la escuela. Si lo que se comunica es lo que se vive, es evidente que la formación de hombres es una cuestión de relación. Pero el educador no debe tener miedo a involucrarse con sus alumnos, mientras que muchas veces pasa que el maestro o profesor, cuando sale del salón de clase cierra la puerta, no sólo del

⁷ Fell, C. (1989), *José Vasconcelos. Los años del águila*, UNAM, México, p. 130

⁸ Galan, A et alii (2007), p. 131

salón, sino también de su interés para aquellos muchachos. Esta puerta hay quienes la cierran también adentro del salón de clase; me acuerdo que una vez, hablando con una colega muy bien preparada en sus disciplinas, sobre los temas que se daban para desarrollar en la composición escrita, ella me dijo que nunca daba ciertos temas porque no quería que sus alumnos la interpelaran sobre cuestiones que ella, no sólo no había resuelto, sino que tampoco quería enfrentar, así que elegía con cuidado sólo temas “neutrales” y “asépticos”; allí yo tuve un ejemplo clarísimo de cómo no tiene que ser un educador.

En una relación el maestro o profesor expresa sus ideas y convicciones, no para convencer a los alumnos, sino para que ellos puedan confrontarse, exactamente porque si el educador tiene una experiencia, seguramente ha desarrollado algunas convicciones sobre la realidad. Dice Nasch: “Desde el kindergarten hasta la universidad, podemos decir que el buen maestro tiene sus convicciones. Además, ha de estar dispuesto a revelarlas, especialmente cuando el alumno le pregunta directamente. Mas parte del arte de la docencia consiste en saber cuándo y cómo hay que revelar las convicciones propias de modo que constituyan una base para que el estudiante pueda comparar y criticar y, por ende, para el desarrollo de su propio compromiso, y no un dogma que embrutezca al tímido o convierta en rebeldes improductivos a los más fuertes.”⁹

Yo estoy convencida de que educa mucho más quien dice claramente sus ideas e invita por tanto los otros a dialogar libremente con él, que quien en cambio hace todo para esconderlas o, peor aun, las usa solapadamente y no a cielo abierto, porque así él no se compromete y al mismo tiempo deja a los alumnos sin armas para defenderse de sus agresiones.

Aquí me parece importante aclarar brevemente que expresar las propias ideas no quiere decir imponerlas y que el problema no es influenciar a los alumnos, esto es un falso problema: en primer lugar porque un educador, de cualquier forma, influye sobre los educandos; en segundo lugar porque, el educador, sabiéndolo, debe cuidar que su influencia no sea negativa y que la relación con

⁹ Nasch, P. (1968), p. 344

los educandos sea libre; además, como dice Esteve Zarazaga, “la relación de autoridad supone una aceptación de influencia”¹⁰

Hay una segunda aclaración que hacer: el maestro no es autoridad porque nunca se equivoca sino por todo lo que ya dije tratando el punto de la autoridad; el educador, siendo un hombre, es falible, por tanto lo que tiene que mostrar a los educandos, es que él tiene un criterio para juzgar lo que pasa y que, cuando hay un punto de partida claro se puede volver a empezar.

No es necesario que los alumnos vean en el maestro alguien infalible, que sería inalcanzable y poco creíble, sino que es necesario que vean un hombre seriamente comprometido con su vida y que tenga la sencillez de corregirse o dejarse corregir. Guardini, cuando habla de la ética pedagógica, afirma: “Lo que afirmamos es que [el educador] debe estar convencido de lo que dice, e intentar hacer él mismo lo que él solicita. Lo cual no significa que no pueda hacer nada mal, pues también esto sería antinatural. Lo que no debería es disimular la falta cometida, ni encubirla con su autoridad, ni acallarla con la violencia, como tampoco justificarla; lo que sí debe hacer es reconocerla.”¹¹

Justamente porque la influencia del educador no se impone y el hecho de expresar sus ideas es para que los educandos puedan confrontarse, una de las cosas más útiles que hace el educador es enseñar a poner preguntas.

Uno de los autores que he leído, haciendo referencia a Sócrates, explica de una manera extremadamente clara esta idea, así dice: “El yo del maestro despierta el yo del discípulo: este es el fundamento de toda educación.[...] La educación es el desarrollo de las disposiciones inmanentes al sujeto y estas actitudes pueden despertarse por medio de una pro-vocación existencial e intelectual por parte del educador.”¹² Además el autor explica que dicha provocación se realiza sobre todo en el aprender a preguntar. La experiencia de Sócrates es en esto muy clarificadora, porque es maestro no tanto por sus respuestas, sino porque enseña antes que nada a preguntar. En el diálogo, Sócrates obliga al interlocutor a salir al descubierto, pero esto es posible

¹⁰ Esteve Zarazaga, J. M. (1977), p. 197

¹¹ Guardini, R. (1999), p. 704

¹² Borghesi, M. (2002), *Memoria, evento, educazione*, Itaca, Castel Bolognese (RA), p. 48-49

porque el primero que sale al descubierto es precisamente Sócrates, es su persona que da testimonio de la búsqueda de la verdad y de la fidelidad a la tarea divina que ha recibido.¹³

El poner preguntas, que en alguien que tiene que aprender debería ser la cosa más obvia y habitual, de hecho no lo es; una de las dificultades en las que yo me he encontrado algunas veces, y también lo he escuchado de varios amigos profesores y colegas, es que los alumnos no ponen preguntas, parecen totalmente inertes respecto a lo que les enseñamos; esto nos lleva a una reflexión muy grave: preguntar es síntoma de deseo de aprender, por tanto si no hay preguntas la conclusión es bastante triste. Pero, puesto que de nada sirve quedarse llorando, se tiene que buscar la manera por la cual se puede avivar en los alumnos el deseo de aprender.

Entre paréntesis digo que puede haber una dificultad técnica, porque una vez que pregunté a una alumna, que iba bastante mal, porqué no preguntaba lo que no entendía, me contestó que saber qué preguntar supone ya un cierto nivel de comprensión, y tenía razón. Pero, a parte algunos casos extremos, queda el problema fundamental, porque incluso alumnos suficientemente inteligentes, parece que no tengan preguntas, o por lo menos, no las hacen.

Razonando sobre esto y con base en la experiencia que tengo, he llegado a entender que para los alumnos y para mí misma, las cosas sólo son dignas de ser aprendidas si tienen un sentido; pero este sentido los jóvenes no son capaces de descubrirlo por sí solos, entonces el educador es el quien tiene que mostrárselo; además los jóvenes preguntan si se dan cuenta que para el maestro la realidad es fuente de preguntas y no algo ya sabido y concluido; en fin los jóvenes empiezan a preguntar si se dan cuenta que al educador le interesa su vida, si empieza a compartir su vida.

Ya he tocado la cuestión del miedo que tienen los adolescentes y este es un factor que no se puede pasar por alto: es un miedo debido a su fragilidad y al

¹³ Cfr. Borghesi, M. (2002), p. 49

nihilismo que respiran cada día, por tanto también en frente de una presencia interesante, pueden echarse por atrás. Esto pertenece al riesgo de educar.

Muchas veces somos tentados por un moralismo irrealista respecto a los muchachos: nos escandalizamos por su lenguaje vulgar, su manera instintiva de actuar, la rapidez con la cual cambian de humor, la ferocidad con la cual muchas veces juzgan a nosotros los adultos, la falta de compromiso sin razones. Puesto que no podemos ordenar todo esto, nos encontramos en seguida en vilo entre autoritarismo y concesión paternalista. Lo que sería necesario es un equilibrio sin rigidez, una capacidad de esperar los tiempos de los muchachos, sin pretender imponer el proyecto, tal vez bueno, que tenemos (hacer una bonita lección, desarrollar una parte del programa, etc.), porque, sin dejar una justa seriedad en el trabajo, hay veces que no se puede forzar la situación.

Pero, dada por supuesta una postura sin la cual cualquier instrumento es inútil, ¿qué manera de enseñar puede poner en acto un maestro, un profesor para que sus clases sean atractivas? Steiner habla de un elemento que en la enseñanza es fundamental: la pasión por lo que se enseña y enseñar lo que nos apasiona; él afirma que muchas veces decía a sus alumnos: “Uno no transige con sus pasiones. Las cosas que voy a tratar de presentarles son las que más me gustan. No veo necesidad de justificarlas.”¹⁴

Una clase verdaderamente atractiva empieza del deseo del maestro de encontrar algo novedoso en lo que ha explicado miles de veces, y no del deber; empieza de la espera que en aquella hora pase algo interesante entre su persona y la persona de los alumnos. Claro está que uno va al salón sabiendo lo que tiene que hacer, pero con la disponibilidad a dejarse sorprender por los tantos rostros que tiene adelante, por su necesidad más profunda; cuando esto pasa la clase se vuelve un acontecimiento, por eso se tiene que ofrecer a los muchachos una humanidad viva y abierta a recibir lo que puede suceder.

¹⁴ Steiner, G. (2005), *Elogio de la transmisión*, Ediciones Siruela, Madrid, p. 115-116

Normalmente hay dos tipos de clase: la clase profesional en la cual el maestro distribuye su saber, tal vez de manera ordenada e inteligente, pero aséptica; la clase anticonformista de los que se dan cuenta que el primer tipo no responde a toda la exigencia que tienen los alumnos, y entonces se lanzan en una manera de dar clase que puede ser cautivante, y en el momento parece interesante, porque no es aburrida y aséptica, pero al final incapaz de poner un juicio, así que el muchacho, terminada la clase se queda otra vez solo con sus problemas: la clase ha sido la ilusión de una mañana.

Lo verdaderamente interesante es hacer las cosas como si fuera la primera vez, con la conciencia que siempre puede haber algo nuevo, aunque sean mil veces que la explicamos.

La clase es la transmisión de un saber que tiene una razón y por esto es interesante, y la razón parte de algo que tiene que ver con los deseos de quien enseña; ni siquiera es importante que los muchachos sean interesados en lo mismo porque, por la edad que tienen, el interés muchas veces se confunde con algo instintivo o la curiosidad superficial, o a veces no existe: pero ellos pueden ser atraídos por nuestras pasiones si se dan cuenta que en ellas hay una posibilidad de profundizar también su humanidad (siempre habrá los que no quieren, pero esto pertenece a la libertad personal de cada uno y si el educador debe cuidar que dicha libertad se desarrolle, no puede vivir en lugar del otro, no puede obligarlo). El interés es facilitado cuando se enfrenta el particular relacionado con la totalidad, como punto de entrada en la totalidad. Respecto a este aspecto Steiner dice que “El profesor ha de sacar al alumno de su mundo, conducirlo hasta donde no habría llegado nunca sin su ayuda, y traspasarle un poco de su alma”¹⁵; se entiende aquí que la obra del educador introduce al educando en una dimensión mucho más amplia de la que él tenía al entrar en la escuela.

En la clase el alumno se sentirá más atraído si habrá también por parte del maestro un deseo de aprender, es decir si también el maestro tendrá el deseo

¹⁵ Steiner, G. (2005), p. 37

de entrar más en el horizonte que está indicando al alumno y no piense haber llegado ya.

Desde un punto de vista un poco más técnico hay la necesidad de preparar siempre y bien las clases: no se puede vivir de renta sobre lo ya hecho, ni tampoco usar los mismos apuntes que se usaban desde hacía diez años; claro que los fundamentos de la disciplina son los mismos, pero la manera de proponerlos debe cambiar, tomando en cuenta cada año cómo se presentan los alumnos. Además, a pesar que el profesor sabe lo que va a hacer, esto no debe quitar espacio a lo imprevisible: quiero decir que aunque el profesor tenga las ideas claras sobre como desarrollar su clase, no debe cerrarse rígidamente en su programa, tiene que aprender una flexibilidad y variar en el transcurso de la clase registro, lenguaje, modalidades de intervención, porque la clase no es una conferencia y porque el maestro o profesor ve los alumnos varias veces en una semana y por tanto no puede mantener siempre el mismo tono, manera de conducir el discurso, a pesar de que cada uno obviamente tiene su propia personalidad y su propio estilo.

El maestro tiene que usar todos los instrumentos a su disposición y por ejemplo, hoy en día no se puede pensar prescindir de las nuevas tecnologías, sobre todo cuando los alumnos manifiestan alguna dificultad, ya sea de atención, ya sea de aprendizaje, además porque ellos están sumergidos todo el día en esto y en algunos casos es importantísimo acercarles el saber en la manera que a ellos les resulta más familiar.

Se pueden organizar clases con otros profesores para ver un argumento según los varios aspectos que ello tiene en las diversas disciplinas.

Todas estas cosas indicadas hasta aquí son solamente modalidades con las cuales, técnicamente, se puede hacer más interesantes las clases, pero el interés principalmente depende de la persona del educador, si él se presenta como expliqué antes y en su trabajo involucra a los alumnos de manera tal que ellos se sientan protagonistas de lo que van aprendiendo y les ayuda a convertir en experiencia, en los límites de lo posible, lo que estudian; pero sobre todo los alumnos tienen que percibir que, por un lado ellos descubren un

mundo nuevo, por otro lado que para el maestro su vida es más importante que todo lo que aprenden, y que el juicio sobre ellos no está medido por lo que aprenden.

Quiero concluir este apartado con una cita de Albert Camus que resume de manera literariamente bonita lo que quise decir: “Con el señor Bernard la clase era siempre interesante, por la sencilla razón que él amaba apasionadamente su trabajo. La escuela no ofrecía sólo una evasión de la vida familiar. Por lo menos en la clase del señor Bernard, se apagaba una sed aún más esencial para el muchacho que para el adulto, la sed de descubrimiento. Ciertamente, también en las otras clases se enseñaban muchas cosas, pero un poco como se engordan a los gansos, se presentaba una comida ya preparada y se invitaba a los muchachos a comerla. En la clase del señor Bernard [los chicos] sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo. Más aún, el maestro no se dedicaba solamente a enseñarles lo que le pagaban para que enseñara: los acogía con sencillez en su vida personal, la vivía con ellos”¹⁶

¹⁶ A. Camus (2001), *El primer hombre*, Tusquet, Barcelona, p. 128

3.3 ¿Cómo afecta la figura del maestro al desarrollo del alumno?

Aclarada la postura que debe tener el maestro si quiere que su labor educativa sea de veras una posibilidad de ayudar a los jóvenes a volverse hombres con todas sus capacidades y aspiraciones, es preciso ahora ver cómo, con cuáles instrumentos, puede poner en práctica su intento.

El maestro tiene evidentemente que desarrollar algunas capacidades en el alumno, después veremos cuál o cuáles son, a mi parecer las más importantes, pero antes quiero focalizar mi atención sobre una cuestión igualmente importante que es la orientación del joven.

El problema de la orientación tiene su origen en la incertidumbre y la falta de guías de las que he hablado en los capítulos precedentes, porque una de las dificultades que los jóvenes tienen en orientar su vida es que no juzgando seriamente lo que se les pone adelante, no logran ver qué dirección tomar que sea la más adecuada para su vida. No juzgan porque no son capaces y no son capaces porque muy difícilmente alguien les ayuda en esto, de hecho para juzgar se tiene que tener un criterio y éste no se inventa, se aprende de alguien que lo tiene y demuestra cómo usarlo adecuadamente. Junto con esto, es grave la falta de perspectiva respecto al futuro que encontramos en tantos jóvenes que ni tienen, muchas veces, una idea de qué trabajo hacer o qué tipo de carrera elegir.

Por un lado los jóvenes necesitan ser guiados, pero por otro lado necesitan la mayor confianza porque es esto lo que les da, al menos en un principio, la seguridad necesaria para proceder; claramente es el maestro quien, primero, tiene que estar convencido de las posibilidades del alumno y de su capacidad de desarrollarlas: esta seguridad del maestro viene a ser el punto de apoyo para los jóvenes para lanzarse en la gran empresa de construir su vida. Aún más, la confianza es un rasgo de la genuina capacidad de educar, como lo

afirma el propio Guardini: “Del pesimismo, o incluso de la desconfianza, no sale ninguna educación auténtica”¹

En mi experiencia, que de hecho ha sido ya suficientemente larga para que haya podido ver muchos aspectos interesantes de lo que pasa en la relación con los alumnos, me ha pasado un hecho que, tratando de la confianza, vale la pena que cuente. Entre mis alumnos de hace algunos años había un alumno que tenía evidentes dificultades de relación, provenientes probablemente de la inadecuada relación con sus padres. En el curso de aquel año en el que fue mi alumno yo le daba clase de latín y griego, es decir dos materias no propiamente sencillas, pero a pesar de sus problemas no iba mal. Un día me puse a hablar con una colega con la cual coincidimos que el muchacho tenía problemas de relación, pero además mi colega estaba un poco desesperada porque no lograba que el muchacho aprendiera algo y no dijera estupideces en sus preguntas; a mí se me ocurrió decirle que le diera confianza porque era evidente que el muchacho vivía como si estuviera con miedo, y que en mis disciplinas no iba mal; ella me dijo que lo intentaría. En el curso del año tuvimos alguna otra plática pero la situación con ella permanecía igual: una vez me contó que a la pregunta de qué comen las jirafas le contestó que comen plátanos (!!) y tenía dieciséis años. El hecho es que llegamos a final de año y nos tocó hacerle el examen final juntas: yo le proporcioné un examen según los conocimientos que tenía que tener un alumno en este nivel de su carrera, y contestó bien (era un examen oral, por tanto también mi colega escuchó las respuestas), alcanzando una calificación totalmente satisfactoria; cuando lo interrogó mi colega fue un desastre, no logró contestar de manera adecuada ni siquiera a las preguntas más sencillas. Cuando el muchacho se había ido, mi colega, además de su frustración, me confesó que ella dudaba que yo le decía la verdad cuando le decía que el muchacho alcanzaba buenas calificaciones y que si no hubiera escuchado la interrogación con sus orejas, no me hubiera creído; al final me dijo que esta confianza que yo le había sugerido ella no había logrado dársela. Todo esto que pasó me impresionó enormemente, porque mi colega era una buena persona, pero toda la diferencia en la relación

¹ Guardini, R. (1999), p. 701

y los resultados obtenidos con aquel alumno dependieron simplemente de una cuestión de confianza. En esta ocasión entendí lo importante que es mirar al educando con toda la confianza de que él puede realizar su tarea porque sólo esto permite, si hay alguna posibilidad, que salga lo bueno y las capacidades que hay en el otro.

De una actitud de confianza sale también una cierta manera de dar juicios sobre el educando, de hecho nos advierte Guardini que “el verdadero juicio pedagógico no dice: «este joven es así», ya que tal juicio supondría una fijación y por ende una ocasión para la etiquetación, sino: «este joven es ahora así, pero está en movimiento hacia esto y hacia esto otro.»”²

Cada vez que el educador se pone en frente de la tarea de orientar al joven debe tomar en cuenta que cada ser viviente nace y se desarrolla en su “habitat”, es decir en el ambiente que más le favorece; así el hombre y en específico un muchacho tiene que tener un “habitat” que naturalmente le favorece.

Sería deseable que en los primeros años de vida este “habitat” fuera el de la familia, aunque a veces no es así. De todas formas la familia sigue siendo el primer lugar donde el niño toma la idea de qué quiere decir y cómo estar en frente de la realidad que se le presenta, relacionarse con los otros, asumir sus responsabilidades, etc.

Cuando el niño llega a la escuela trae consigo un bagaje cultural en el sentido amplio del término, es decir todo lo que le proviene de su historia; es este bagaje, que son sus raíces, el que el maestro debe valorar y ayudarle a comprender hasta el punto que el niño, una vez que tenga la madurez necesaria, pueda aceptarlo o rechazarlo. Éste es, a mi parecer, el camino por el cual el joven puede adquirir una identidad clara y estable. Eso tiene gran parte en la orientación que el maestro – docente pone en práctica con sus alumnos.

² Guardini, R. (1999), p. 705

Por otro lado, el maestro tiene que tener una postura clara respecto a la vida y a la manera de enfrentar la realidad. Ya hace varios años se va proponiendo una “educación neutra” pero esta es una contradicción en sí misma porque la educación no es la simple aplicación de una fórmula química en la espera de algún resultado que la naturaleza pueda hacer brotar. La educación implica una relación entre hombres (en este caso alguien más grande y alguien más pequeño, pero igualmente hombres) y por tanto una relación entre todo el mundo que cada cual trae consigo.

De hecho no hay nada más inútil, sino hasta destructivo, que quien no propone nada y así no permite a quien lo escucha una comparación real y concreta con alguna hipótesis explicativa de la vida. Si el joven busca una orientación en la vida debe ver ante sí una propuesta; a este punto la tarea del maestro no es la de convencer a toda costa al alumno de la bondad de su propuesta, sino darle los instrumentos para que él mismo pueda juzgar. Obviamente esta tarea requiere, por parte del maestro, un trabajo serio para verificar continuamente si sus convencimientos encuentran correspondencia en la realidad para que pueda transmitir las verdades a que ha llegado o corregir en lo que se ha equivocado: esta manera de actuar sería el mejor ejemplo para el joven que podría ver ante de sí a alguien que le precede en el camino y al mismo tiempo se le hace compañero en la búsqueda incesante de un sentido de la vida.

Los que he dicho me parecen constituyen los presupuestos imprescindibles para una orientación en otros varios aspectos de la vida, como por ejemplo la profesión laboral.

Si nos preguntamos: ¿qué queremos desarrollar en un niño o en un joven?, la respuesta es obviamente todo: sus actitudes, capacidades, potencialidades, pero la labor del docente tiene que enfocarse en algún punto de fuerza que sea la base de apoyo para que el joven se lance en la aventura de conquistar sus certezas y con ellas caminar en el mundo.

Claro está que no basta que el joven o el hombre que será, sea un simple itinerante, sino que, para caminar decididamente, tiene que saber a dónde va y para qué.

Tener claros algunos objetivos, tener fe en lo que se hace, da seguridad y eficacia, pero esto no tiene que ver sólo con lo que sabemos, sino más bien con que sabemos porqué hacemos algo, gastando nuestras energías y nuestro tiempo. Que a nosotros y a nuestros alumnos no nos vaya a pasar lo que dice el poeta T. S. Eliot cuando se pregunta: “¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en conocimiento?/ ¿Dónde está el conocimiento que hemos perdido en información?”³

Para una acción orientadora eficaz el maestro tiene que saber cómo son y cómo viven sus alumnos, tiene que entrar en sus intereses, saber si les gusta el fútbol y qué películas ven. Lo que quiero decir es que los instrumentos que tiene el maestro en sus manos son muchos si él pone atención a todo lo que es el alumno.

De hecho, y aquí la tarea es difícil, el maestro tiene que hacer evidente a los alumnos cuáles son, de los instrumentos que ellos disfrutaban, los que se conforman o no se conforman con su personalidad; un maestro que tuve yo decía que si no hay un piano bien afinado, tampoco puede haber un buen pianista. Pero todo eso el maestro tiene que hacerlo dándole los instrumentos y no hacerlo en su lugar.

Puesto que la orientación no puede reducirse a un aspecto particular, sino que tiene que ser una orientación de la persona en todos sus aspectos, es verdad que hay algunos momentos en la vida de un joven donde la exigencia de orientarse es más fuerte. Me refiero por ejemplo al momento en que un muchacho tiene que decidir un curso de estudio o una profesión, dado que esta elección le afectará mucho en su vida adulta. Estos momentos deben basarse en una evaluación seria que permita determinar los puntos fuertes y los puntos débiles de los alumnos. La orientación supone una evaluación basada en una combinación sutil de criterios educativos y de previsión de la futura personalidad del adolescente. De aquí llega que sobre todo los profesores de la secundaria tienen una gran responsabilidad, ya que muy a menudo es en el interior de la escuela donde se conforma la vida futura de cada alumno. Se

³ Eliot, T. S. (2006), *Poesías reunidas* («Coros de La Piedra», I), Alianza Editorial, Madrid

tiene que privilegiar en todos los casos la relación entre docente y alumno, dado que las técnicas más avanzadas sólo pueden servir de apoyo a esta relación entre docente y discente, pero no sustituirse. Además esta relación a menudo se revela enriquecedora para el mismo educador, como han experimentado algunos docentes que han amado mucho su profesión, como el Premio Príncipe de Asturias de Humanidades, G. Steiner que nos confía: "Si me resisto a jubilarme es porque mis alumnos han sido indispensables. Esto es para mí un tesoro. [...] el gran maestro está enredado, incluso corporalmente, en el proceso comunicativo y ejemplificador."⁴

Los docentes desempeñan un papel determinante en la formación de las actitudes, positivas o negativas, con respecto al estudio. Ellos son los que deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual.

Quiero detenerme un instante sobre la palabra curiosidad que acabo de mencionar. Estructuralmente el corazón del hombre, frente a la realidad, es curioso por naturaleza; esto se manifiesta, entre otras cosas, en los niños de una cierta edad que continuamente preguntan el porqué de esto y aquello.

Sabemos bien que la curiosidad es el motor que nos conduce a preguntar, a buscar respuestas, en fin, a conocer. La curiosidad ha sido siempre un factor fundamental en la educación, por eso la tarea del maestro es orientarla, aprovechando los cuestionamientos de los alumnos para conducirlos más allá de su horizonte, e incluso incrementarla.

La tarea del maestro es la de ver la humanidad que se expresa en la curiosidad de los alumnos y no callarla con respuestas ya prefabricadas, sino acompañarlos a encontrar la respuesta.

Evidentemente el saber puede adquirirse de diferentes maneras, pero para casi todos los alumnos el maestro sigue siendo insustituible. Proseguir el desarrollo individual supone una capacidad de aprendizaje y de investigación autónomos,

⁴ Steiner, G. (1998), *Errata*, Siruela, Madrid, pp. 57-58

pero esta capacidad sólo se adquiere al cabo de cierto tiempo de aprendizaje con uno o varios docentes.

Los docentes tienen una gran posibilidad de ser un ejemplo para sus alumnos manifestando su curiosidad y mostrándose dispuestos a someter a la prueba de los hechos sus hipótesis. De hecho ¿cuál científico habría descubierto algo si no hubiera sido guiado por su curiosidad y no hubiera comprobado con los hechos sus hipótesis?

A lado de la orientación que hace el educador tenemos que tomar en cuenta que hay también una anti-orientación que viene de la grandísima influencia que tienen los medios de comunicación, encabezados por la televisión. Antepongo que no quiero demonizar a la televisión en absoluto, porque no podemos no considerar las enormes posibilidades que un medio tan complejo ofrece para la comunicación: la posibilidad de conocer realidades remotas, la capacidad para integrar diferentes artes (literatura, música, pintura, fotografía...) y otras características que distinguen el medio televisivo. Pero precisamente en sus múltiples facetas reside el mayor peligro potencial de la televisión, en su calidad de poderoso medio, capaz de llegar a mucha gente en muchos lugares, empleando códigos y técnicas que le permiten acceder a la emotividad de los receptores.

Efectivamente la televisión tiene una capacidad de influir sobre la mentalidad de la gente de una manera impresionante y no es, como lo demuestran numerosos estudios, el medio adecuado para fomentar el desarrollo intelectual que produce un adulto reflexivo. La televisión claramente crea un mundo ficticio e irreal al cual los jóvenes intentan adecuarse.

Si pensamos en los valores que inculca la televisión encontramos:

- omnipresente culto al cuerpo y a la belleza física
- culto a la eterna juventud
- infantilismo en los adultos y niños “adultizados”
- sexismo
- consumo
- éxito
- fama

Una, pero no la única, de las influencias más peligrosas que tienen los medios de comunicación es el estallido de la violencia en los jóvenes: esto pasa sea porque se muestran a menudo actos violentos como si fueran normales, sea porque, con Internet o con los juegos electrónicos se muestra una realidad virtual y por tanto los jóvenes casi no se dan cuenta del riesgo que comporta actuar de algunas maneras con la realidad, que no es un juego.

Todo esto tiene como consecuencia que los niños y los adolescentes llegan a clase cada vez más marcados por la impronta de un mundo ficticio. Los mensajes de varia naturaleza transmitidos por los medios de comunicación compiten fuertemente con lo que los jóvenes aprenden en las aulas, y lo contradicen. Cuando los alumnos pasan casi menos tiempo en el aula que ante el televisor, es grande el contraste que se les presenta entre la satisfacción instantánea ofrecida por los medios de comunicación, que no requiere ningún esfuerzo, y las exigencias del éxito escolar.

Es evidente que en la no-educación de los jóvenes que llega de la televisión, quien detenta el poder tiene una gran responsabilidad. Muchas veces parece que el objetivo de la televisión sea el de dar al pueblo “pan y circo” como decían los romanos.

Puesto que la televisión tiene un gran poder como agente “ideologizador” y de cambio, es lógico que quienes detentan el poder utilicen sus contenidos para difundir aquellos mensajes que más convienen a sus intereses.

De hecho en el vaciamiento de los verdaderos valores de la existencia, los niños y jóvenes viven sumergidos en un mundo del que reciben pasivamente todas las satisfacciones y todas las esperanzas.

Sólo una ayuda en el juicio puede servir a los jóvenes a darse cuenta de lo que verdaderamente se les propone aún de manera tan atractiva y puede ayudarlos a ser libres en frente de los condicionamientos, porque la libertad no puede nacer que de un juicio claro. Una ayuda, por ejemplo, sería guiar a los educandos a darse cuenta si los valores y las imágenes que se les transmite a través de la televisión son verdaderamente la idea que ellos tienen de sí mismos y si esas imágenes responden a lo que ellos esperan de la vida.

A este punto quisiera proponer una posible fisonomía del maestro para que pueda ser un orientador para sus alumnos. El maestro establece una relación no jerárquica con los alumnos sino humana, se interesa por ellos como personas, aclara, orienta, ofrece sus puntos de vista, y escucha los de los demás; el maestro no puede concebirse como una persona que no participa de la vida de sus alumnos, y además tiene que ser un verdadero testigo; decía Mounier que el maestro sabe que no puede crecer en el aislamiento, ni como pensamiento individual ni como maestro, pues el “tu” y en él el “nosotros”, preceden al yo.⁵

Por tanto el maestro tiene que tener algunas actitudes; de ellas también habla de manera extendida González Simancas en su texto *Educación. Libertad y compromiso*; pero yo sólo elegiré a cuatro de todas las que toma en consideración él, que me parecen fundamentales; por tanto serían, según yo, las siguientes:

- actitud de confianza, porque la confianza provoca la colaboración activa de aquel en quien la depositamos
- actitud de respeto, porque el respeto pide aceptar al otro como es y por tanto ayudarle a potenciar sus capacidades
- actitud de acogida, porque crea un ámbito de expresión personal en los alumnos y esto facilita que se den procesos constructivos y creativos
- actitud de apertura, porque el docente tiene que estar abierto a los signos de los tiempos y a los que le llegan de sus alumnos

Estas actitudes me parecen las más adecuadas para orientar el proceso de formación y la actuación de la persona que podría resumirse en tres tareas fundamentales:

- tener un proyecto ético de vida para lograr la autorrealización y el sentido de la vida
- tener un proyecto laboral para llevar a cabo un quehacer laboral con eficiencia, eficacia y responsabilidad

⁵Cfr. Mounier, E. (1970), *El personalismo*, Eudeba, Buenos Aires, pag. 20-21

- tener un proyecto de vida social para ser capaz de favorecer la cooperación, la solidaridad y la convivencia.

A propósito de los límites y de las posibilidades que, obviamente, los educandos tienen, no les ayuda una cierta tendencia a la nivelación que a veces se intenta poner en práctica con la idea que los alumnos no padezcan discriminaciones, mientras que, si cada uno es único, lo más interesante sería descubrir lo que tiene y puede aportar, sin preocuparse de lo que no tiene y que eventualmente puede tener otro; Steiner evidencia muy oportunamente este concepto mientras da un juicio tajante sobre un cierto tipo de docentes: “Con el rasante igualitario, mediante la falsa democracia de la mediocridad, matamos en los niños la posibilidad de sobrepasar sus limitaciones sociales, domésticas, personales e incluso físicas. En la universidad, ya es demasiado tarde; la batalla esencial ya se ha perdido. No siempre, claro está [...]; pero hay otros tantos, por lo menos, que se han apagado para siempre desde la escuela. La amargura, la aspereza, la melancolía de profesores mediocres es uno de los grandes crímenes de nuestra sociedad.”⁶

A mi parecer, el maestro tiene entonces que poner en acto, para que su trabajo sea útil, las siguientes modalidades de organización:

- interés y relevancia del contenido
- organización del curso
- procedimientos de evaluación, incluyendo la calidad del feedback

La primera modalidad para una enseñanza de calidad que he señalado, interés y relevancia del contenido, sirve para que el alumno sea motivado a estudiar lo que el docente propone; es obvio que sin motivación la fatiga del estudio pesa más y el resultado es mediocre.

Importantes para el maestro son las metacompetencias de manera que pueda acompañar al alumno a mover sus pasos en el aprendizaje y a darse cuenta de sus avances y de las cosas que tiene que mejorar.

La metacompetencia del docente implica una enseñanza reflexiva, es decir que el maestro permanentemente revise y mejore sus estrategias de enseñanza.

⁶ Steiner, G. (2005), p. 119

Así cada una de las modalidades de organización del trabajo del docente deberán estar acompañadas siempre por la evaluación de su desempeño.

Una enseñanza de calidad necesariamente implica que el docente enseñe al alumno a pensar, es decir, a desarrollar una capacidad crítica y a ser consciente de qué significa ser crítico; por ello en su práctica docente reflexiva debe verificar si sus métodos de enseñanza y evaluación favorecen el desarrollo de este potencial del alumno.

El docente que quiere cultivar el pensamiento crítico tiene que ser en primer lugar autocrítico y tratar de exponer las razones de sus opciones, pero al mismo tiempo ser capaz de apreciar sus limitaciones.

La formación en un aprendizaje profundo y crítico, muy difícilmente se lleva a cabo sin la figura de un maestro, el cual es guía del proceso, es quien conduce y facilita que el alumno se introduzca en el tema y se interese por el mismo, desarrolle estrategias cognitivas, realice el recorrido del pensamiento, para llegar al conocimiento y a una conclusión motivada.

Entonces ¿cómo hacer para que el joven desarrolle su capacidad de juicio?

De hecho todos los seres humanos deben estar en condición, en particular gracias a la educación recibida, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio. El problema es dotar a cada cual de puntos de referencia culturales que le permitan comprender el mundo que le rodea y comportarse como un elemento responsable.

Si el joven adquiere la libertad de pensamiento, de juicio, de imaginación que necesita para que su personalidad alcance su pleno desarrollo, ésta es también una oportunidad de progreso para la sociedad.

La capacidad crítica supone algunos componentes como la motivación, es decir la disposición para el esfuerzo mental prolongado que permite la persistencia en la búsqueda de soluciones a los problemas. El compromiso con la búsqueda de soluciones y razones que van a la raíz de los problemas, requiere, a su vez, una actitud de control que permita suprimir la impulsividad, típica de los jóvenes; el control de la impulsividad es condición necesaria para lograr una apertura mental que conlleva la capacidad para ver un problema desde

múltiples perspectivas. A propósito de la impulsividad y de la manera instintiva de reaccionar de los jóvenes quiero sólo decir que resulta evidente en la práctica docente que el educador tiene que frenar los impulsos por los cuales una y otra vez los educandos se dejan arrastrar, porque es verdad que ellos ven al educador a veces como una gran ayuda y a veces como un enemigo, como Guardini lo testimonia: “También aquí el comportamiento pedagógico resulta ambivalente: el educando espera el auxilio del maduro, pues siente la propia incapacidad e inseguridad [...] Sin embargo, por otro lado el educando recibe al educador, incluso al mejor posible, como un rival porque se opone a sus caprichos, a sus antojos, a sus instintos, porque cuestiona su autoconciencia oscilante”⁷

Un factor importante en una educación que no quiere ser sectorial es también la *transdisciplinariedad*; respecto a la complejidad de la realidad es necesario buscar el entretreído de saberes en las diferentes áreas de enseñanza. La *transdisciplinariedad* se refiere de hecho a lo que está entre las disciplinas y más allá de las varias disciplinas.

Respecto a la capacidad del maestro de tener una visión del mundo y de introducir críticamente el discípulo en esta visión, y de la necesidad de ser discípulos, un gran educador de la juventud habla de genialidad: “La genialidad es testimonio de una visión del mundo y, por tanto, es siempre oferta de una hipótesis de vida. [...] y el genio se convierte en maestro. Sólo una época de discípulos puede dar una época de genios, puesto que sólo el que es primeramente capaz de escuchar y comprender crece en una madurez personal que le hará después capaz de juzgar y afrontar la realidad, hasta – eventualmente – abandonar lo que le había alimentado”⁸

Puesto como punto claro de partida que el maestro tenga una visión de la realidad que quiere comunicar, tiene obviamente que buscar la manera práctica para comunicar su cosmovisión, por tanto es necesario que ponga en acto unas estrategias de enseñanza para promover un aprendizaje significativo; por

⁷ Guardini, R. (1999), p. 701

⁸ Giussani, L. (2006), p. 55-56

eso quiero poner un ejemplo de cómo organizo yo las actividades para promover aprendizajes significativos educativos en alumnos de las asignaturas en letras, historia, filosofía.

Antes de dar mi propuesta de organización querría poner algunos puntos de partida para definir cuál es la base teórica de lo que voy a proponer.

Yo habría identificado los siguientes puntos:

a) Las estrategias de aprendizaje se pueden entender como el conjunto organizado, conciente e intencional de lo que el docente pone en práctica para que el aprendiz pueda lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje.

b) Los teóricos del aprendizaje distinguen entre estrategias de aprendizaje y estrategias de apoyo al aprendizaje. “Las estrategias de apoyo serían aquellas que, en lugar de dirigirse directamente al aprendizaje de los materiales, tienen como misión incrementar la eficacia de ese aprendizaje mejorando las condiciones en que se produce”⁹; estas incluyen: establecer y mantener la motivación, enfocar la atención, mantener la concentración.

c) No es lo mismo hablar de técnicas de aprendizaje o de estrategias. Las técnicas son actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden (como repetir, subrayar, esquematizar etc.) y pueden ser utilizadas de forma mecánica.

Por supuesto que en las estrategias de aprendizaje tienen que entrar las técnicas, pero siempre de manera conciente e intencional y dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

d) Además lo interesante es promover no sólo el aprendizaje sino un aprendizaje significativo educativo, es decir que no se concluya con el fin del curso, sino que pueda ser un recurso que el aprendiz pueda aprovechar a lo largo de la vida.

Hay varios factores que tomar en cuenta para que un aprendizaje sea significativo, pero me parece que los más útiles e interesantes son:

- partir de una situación concreta

⁹ Pozo, J. I. (1990), *Estrategias de aprendizaje* en Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación. Comp. Coll, C., Alianza Editorial, Madrid, p.6

- intentar lo más posible conocer a los alumnos
- partir de la experiencia personal del docente y de los alumnos
- conectar lo conceptual con lo vivido
- motivar a los alumnos para que quieran aprender

Según lo dicho hasta aquí intentaré dar mi propuesta para un aprendizaje significativo educativo, por tanto yo organizaría mi actividad según las siguientes fases.

Situación de partida

Se tiene que verificar:

- numero de estudiantes
- cuantos repiten el curso
- clima del grupo
- desarrollo del programa en el semestre o año precedente (si fue adecuado y como se desarrolló)
- conocimientos previos: qué saben y qué ignoran sobre el tema
- lugar: valorar la incidencia del contexto físico
- materiales: los recursos que se pueden utilizar en función del trabajo
- tiempo: prever cuanto tiempo se necesita para desarrollar los temas del curso según las actividades que se quieren hacer a lo largo del mismo

Presupuestos

- recursos personales (conceptuales, experiencias, dominio de habilidades)
- hábitos y técnicas de estudio
- conciencia de la disponibilidad individual de las capacidades que requiere el trabajo
- interés por la materia
- auto-concepto

Objetivos educativos y cognitivos

Educativos

- favorecer en los alumnos la conquista de una conciencia crítica de sí mismos y de la realidad a través de la comparación de todo lo que aprenden y escuchan con sus exigencias y convicciones personales
- favorecer una postura respetuosa de sí mismos y de los otros
- ayudarles a no considerar los estímulos escolares como extraños a su experiencia global
- incrementar el interés por el mundo externo y educar en una mirada crítica sobre la realidad
- ayudar a los alumnos a dejar paulatinamente posturas superficiales y acercamientos imprecisos respecto a la disciplina específica, pero también a todas las otras
- hacer que los alumnos aprendan a desarrollar un trabajo con los otros, proyectar, perseguir finalidades comunes
- educar en una evaluación conciente de sus capacidades y de sus intereses, también en vista de la elección de una profesión

Cognitivos

- desarrollar la capacidad de comunicación a través de:
 - a. trabajos y tareas escritas (resúmenes, relaciones) y retroalimentación en cuestiones de ortografía y redacción
 - b. organización de debates y discusiones grupales
 - c. exposición por parte de los alumnos ante el grupo, promoviendo el análisis, la apropiación y la transmisión clara del material, evitando la repetición mecánica del mismo
- realizar actividades de lectura a partir de textos seleccionados por el profesor que contribuyen al logro de los objetivos específicos del curso, variando la forma de retomar las lecturas (por ej. lecturas comentadas en clase, lecturas como base para debates)
- solicitar al alumno que identifique los siguientes elementos:
 - a. contexto de la obra
 - b. intención del autor
 - c. ideas principales
- usar adecuadamente la biblioteca
- realizar trabajos monográficos y hacer citas bibliográficas

Criterios

- partir de la experiencia porque sin experiencia no se entiende nada
- colaborar con cada muchacho para que tome conciencia de sus posibilidades, con los límites que ellas imponen y viva de manera positiva y constructiva su personal proceso de crecimiento
- vincular la experiencia y valores del alumno con los contenidos del curso
- fomentar el análisis de los fines y valores que sustentan los juicios y las decisiones
- aprovechar los hechos y fenómenos coyunturales (sociales, políticos, económicos, culturales, etc.) vinculados con los contenidos de la materia
- promover la sensibilización, admiración y valoración de los fenómenos de la naturaleza y descubrimientos o creaciones del ser humano
- enseñar a nuestros alumnos lo que no poseen y reforzar lo que ya saben, para que consigan un aprendizaje significativo

Soy consciente de que este que puse es un ejemplo y no tiene la pretensión de cerrar el discurso sobre las estrategias de aprendizaje. De hecho, a mi parecer, no existen en abstracto métodos mejores que otros, dado que la eficacia de una metodología sólo se puede valorar con relación a las características concretas de los alumnos a los cuales va destinada.

Sólo quiero aquí resaltar algunos puntos que me parecen importantes a la hora de usar una estrategia de aprendizaje. Una cosa fundamental es que se produzca una interacción entre profesor y alumno, porque sin esto, sin que haya una verdadera colaboración entre los protagonistas del aprendizaje, muchos esfuerzos se pierden en el vacío; es importante que el alumno desempeñe un papel activo en su aprendizaje y se sienta responsable de ello; ya dije que el maestro tiene que darse cuenta que para enseñar necesita estar él también, en la postura de aprender.

Finalmente la escuela, en su totalidad, tiene que cumplir con una tarea fundamental, es decir enseñar a pensar y juzgar, porque sin esto cualquier

estrategia, por refinada que sea, se vuelve sólo un ridículo esfuerzo para producir hombres sin cabeza, como el famoso cuadro de Magritte.

Para entrar todavía un poco más en lo específico, pondré un ejemplo de educación a través de un aspecto particular, que pertenece a mi campo de enseñanza: la poesía, que es un instrumento de educación muy valioso. Dejando ahora de lado las explicaciones más técnicas, que claramente se tienen que hacer abordando un texto poético, me fijaré en el aspecto que más va a tocar el lado humano.

Entonces, para empezar, me pregunto: ¿Por qué la poesía puede educar?

Para contestar esta pregunta parto de un hecho que me parece fácil de verificar: el poeta es un genio. Esto quiere decir que sabe expresar lo que todos viven, de una manera clara y sugerente, como evidentemente no todos saben hacer. Siendo así, cada quien se ve reflejado a sí mismo en los versos de una poesía.

Muchas veces se ha dicho que la poesía tiene un valor universal y es cierto, pero ¿Por qué? Porque la poesía expresa lo más íntimo del corazón del hombre y el corazón del hombre es igual a cualquier latitud.

Para dar una idea de qué quiere decir que la poesía es expresión de todos, retomaré una imagen de la película *El cartero*, donde Neruda y el cartero están sentados en la orilla del mar; el cartero en un momento dado compara el efecto que hacen sobre su espíritu las palabras de Neruda, al efecto que hacen las olas sobre un barco en el medio del mar. Cuando Neruda le dice al cartero que ha hecho una metáfora, el cartero casi se espanta porque ni sabe el significado de la palabra. Apenas que Neruda le explica lo que significa, la conclusión muy bella del cartero es: “¡Entonces todo el mundo es metáfora de algo!” Aquí tenemos un testimonio de al menos dos cosas: primero, que la poesía logra llevar la mente del hombre más allá de la apariencia y, segundo, que la poesía nace de y genera estupor.

La poesía expresa nuestra capacidad de conmovernos con el mundo, nuestra pertenencia a su movimiento misterioso.

La poesía es, en un cierto sentido, estupor hecho lengua; no lengua del hombre, sino lengua de las cosas, del ser, que a través del hombre, se expresan.

El estupor es la más alta concentración de atención que la mente y el corazón del hombre pueden expresar ante el magnífico dato de la existencia. Por ejemplo, la poesía italiana nace históricamente con el *Cántico de las criaturas* de San Francisco.

Por lo mismo la poesía es expresión de lo más profundo e imperecedero que hay en el hombre.

Ya hace tiempo escuché una canción (una canción de alguna forma es una poesía) que habían escrito y cantaban los esclavos negros en las plantaciones de algodón del sur de Estados Unidos; se titula *Freedom*, libertad. Es muy corta y por tanto la transcribo aquí:

Oh freedom, oh freedom, oh freedom over me!

And before I'll be a slave I'll be buried in my grave

And go home to my Lord and be free.

No more moaning over me!

And before...

No more shutting over me!

And before...

No more crying over me!

And before...

(Traducción: ¡Oh libertad, libertad sobre mí! y antes que ser esclavo seré sepultado en mi tumba e iré a la casa de mi Señor y seré libre./ ¡No más lamentos sobre mí! ¡No más disparos sobre mí! ¡No más llantos sobre mí!)

Esta canción, una sencilla poesía en música, es un signo claro de que lo que hay de verdadero no se puede callar. He tomado este ejemplo justamente porque es evidente que los esclavos, bajo el sol y la dura fatiga del trabajo, cantando esta canción se sostenían y al mismo tiempo transmitían a sus hijos, que posiblemente habían nacido ya bajo esclavitud, un valor inolvidable de la vida del hombre y así los educaban.

El poeta, si es tal, transmite al corazón de quien lee sus poesías, la misma conmoción que ha tomado su corazón.

Me parece también que la utilidad de la poesía en la educación además que en lo que dice, se encuentra en cómo lo dice porque al poeta son suficientes pocas palabras para que en el ánimo de quien lee se queden grabadas ideas grandes, mientras que cualquier otra persona necesitaría largos discursos para explicarlas.

De hecho las palabras usadas por un poeta, por la habilidad y la sensibilidad que él tiene en usarlas, logran ser más preñadas de contenido que cualquier otra.

No se tiene que olvidar que la poesía, precisamente por su estructura, tiene una musicalidad que ciertamente ayuda a que las palabras tengan una fascinación que la prosa no tiene. No olvidamos tampoco que ya en la antigüedad se había entendido que la poesía facilita el aprender, dado que los primeros textos, que se usaban en las escuelas, eran la Iliada y la Odisea, textos poéticos, y esta manera de aprender siguió también cuando surgieron textos de otro tipo.

¿Por qué entonces la poesía es un instrumento didáctico muy valioso para desarrollar la personalidad, que es una de las tareas fundamentales de la educación? Porque la poesía, además de expresar lo que hay en cada uno y que cualquiera puede reconocer como verdadero, ayuda a tomar conciencia de lo que uno es.

Tomo como ejemplo una poesía de León Felipe, titulada *¿Cara o cruz?* Ahí el poeta se hace una pregunta muy pertinente sobre la esencia del hombre; él se pregunta: “¿Quién soy?” La respuesta que se da, repetida cuatro veces, es “Yo no soy nadie”. No se puede desconocer que leer algo así es muy impactante y da que pensar; de hecho yo estoy de acuerdo con esta descripción del hombre, que hoy está y mañana quién sabe. Sólo añadiría que, si es verdad que yo no soy nada, pero soy una nada capaz de desear lo infinito (¡extraña contradicción que es el hombre!).

Para citar a uno de mis poetas preferidos, pongo aquí una poesía donde se expresa este deseo de infinito del que hablaba y ya desde el título expresa esto: *El infinito* de G. Leopardi:

*Siempre querida me fue esta yerma colina
y esta maleza que de tanta parte
del último horizonte la vista impide.
Pero sentado, y contemplando interminables
espacios detrás de ella, y sobrehumanos
silencios y profundísima calma
finjo en mi pensamiento. Y poco falta
para que el corazón no se amedrente. Y cuando el viento
oigo susurrar entre estas ramas, yo aquel
infinito silencio a esta voz
voy comparando; y me viene el recuerdo de lo eterno
y de las muertas estaciones, y de la presente,
viva y rumorosa. Así en esta
inmensidad se anega el pensamiento mío,
y el naufragar me es dulce en este mar.¹⁰*

Aquí vemos otra utilidad de la poesía: no sólo expresa lo más verdadero que hay en el hombre, no sólo ayuda a tomar conciencia de lo que hay en él, sino que también ofrece, siendo tan sugerente, la posibilidad que quien la lee siga profundizando su pensamiento e investigando la realidad.

Hoy en día en la educación se está dando mucha importancia al aspecto técnico, olvidándose que para formar hombres en el sentido pleno de la palabra, se tienen que cuidar no sólo las habilidades prácticas, que son necesarias, sino también las habilidades (como pensamiento, reflexión) ligadas al desarrollo psíquico-emocional de la persona, que son más necesarias. De hecho no puede haber un buen ingeniero, totalmente realizado profesional y humanamente, aunque conoce todas las normas prácticas para construir lo que tiene que construir, si no se le ha dado la posibilidad de conocerse a sí mismo y

¹⁰ Leopardi, G. (1996), "El infinito", en *Los cantos*, Ediciones 29, Barcelona, p. 107

su relación con el mundo que lo rodea, si al menos no se le ha vislumbrado la curiosidad de saber porqué hace todo lo que hace.

Para cumplir con esta tarea, la poesía puede ser un instrumento y una ayuda valiosa para un educador que tenga esta sensibilidad y la inquietud de transmitir a sus alumnos lo más allá de lo aparente que hay en el hombre.

Claro está que yo hablo según mis disciplinas de enseñanza y posiblemente un profesor de matemáticas no puede usar la poesía como instrumento didáctico en sus clases; pero, si él ha tenido en su adolescencia y juventud una formación adecuada y completa, algo se le habrá quedado de la sensibilidad e inquietud de las que hablaba yo antes y sabrá cómo y cuándo escoger los instrumentos más adecuados para transmitir a sus alumnos lo imperecedero que se encuentra en la vida de cada hombre.

No se puede, a este punto, hablando de estrategias de aprendizaje, no gastar unas palabras sobre el uso de las nuevas tecnologías, que en cambio, respecto a lo visto antes, tienen un aspecto mucho más técnico, pero subrayo que la educación no puede dejar afuera de su alcance prácticamente nada.

Nos encontramos en un momento histórico en el cual, sin quererlo, somos actores de grandes cambios: por eso se necesita optimizar los recursos culturales y profesionales para enfrentar nuevas necesidades y nuevas metas.

El riesgo que podemos correr como educadores es de no estar actualizados y hablar un lenguaje que los que pretendemos educar ya no entienden o, por lo menos, ya no es para ellos suficiente.

Por eso no tenemos que dejar de lado, como si fueran cuestiones que no nos interesan, todas las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías; además que los educandos tienen de ellas un conocimiento que muchas veces supera el nuestro.

Por lo pronto digo que hay algunos aspectos que el docente debe tener presentes, como por ejemplo la decodificación del producto y la gestión de la complejidad. El medio tecnológico puede ser una gran ayuda, pero igualmente

puede ser una fuente de confusión si no se individua bien qué se busca y porqué.

Entonces ¿cuál es el reto para los educadores? A mi parecer es el de no perder la posibilidad de acompañar nuestros jóvenes educandos en la aventura de su formación, aprendiendo a utilizar lo que nuestros tiempos ofrecen como nuevos instrumentos; seguramente éstos tienen algunas diferencias respecto a aquellos a los cuales estamos acostumbrados, pero no es ésta una razón suficiente para rechazarlos.

No perdemos de vista que estamos hablando de instrumentos y no podemos tratarlos como si tuviesen vida propia, no es el caso ni de exaltarlos exageradamente, ni de demonizarlos; de hecho un mezquino docente no se volverá un buen docente por usar las tecnologías más avanzadas, ni sucederá al revés.

Siempre es útil preguntarse cuál es la postura más adecuada para enfrentar los nuevos instrumentos de enseñanza.

Obviamente estas nuevas formas de aprendizaje comportan disponer de nuevas habilidades de lectura y escritura que nos permitan ser competentes en la sociedad de la información.

Mucho se ha dicho que hoy en día el objetivo final de una educación completa tiene que ser la formación del alfabeto múltiple.

De hecho la introducción de nuevos alfabetos conlleva la aparición de nuevos analfabetos, es decir de los que no poseen los lenguajes interpretativos de la realidad que les rodea. En cambio el alfabeto múltiple es el que se pone en comunicación con la realidad hodierna con todo lo que lo lanza hacia el nuevo en términos de cultura y lenguaje; es quien es capaz de adecuar su potencial de conocimiento a las nuevas informaciones y competencias utilizándolas para relacionarse con los demás.

En la sociedad contemporánea, la alfabetización entendida simplemente como lectura y escritura instrumental, ya no es suficiente, puesto que las sociedades están caracterizadas por el uso de muchos lenguajes de varia naturaleza: icónica, multimedia, tecnológica, informática, etc. Va surgiendo por tanto, junto

con el progreso de las varias formas de comunicación, una nueva forma de analfabetismo que se traduce en una grave distancia cultural y social entre los que disponen de estos recursos y los que no los tienen, analfabetismo que se tiene que combatir a través de una educación que tome en cuenta la tarea de formar los jóvenes alfabetos múltiples del nuevo milenio.

Entonces ¿Quién es el alfabeto múltiple? Es un *mapping processor*, un elaborador de mapas mentales, es el que utiliza lenguajes diferentes para comunicar; esto implica crear continuamente nuevos mapas mentales, nuevos mapas cognitivos según el contexto de referencia y los tipos de conocimiento en los cuales el sujeto es empeñado.

Según una declaración proclamada en el año 2001 por la Asociación Internacional de Lectura, citada por Coll “para ser plenamente alfabetos en el mundo de hoy, los estudiantes deben ser competentes en las nuevas alfabetizaciones de las TIC. Los educadores alfabetizadores, por lo tanto, tienen la responsabilidad de integrar de manera efectiva estas tecnologías en el currículo de alfabetización con la finalidad de preparar los estudiantes para el alfabetismo futuro que merecen.”¹¹

Entre los evidentes aportes positivos que ha introducido el uso de las tecnologías en la educación, podemos añadir que el uso de la computadora ahorra tiempo y energía; por ejemplo uno, sin salir de su casa, puede acceder a la consultación de libros que se encuentran en alguna biblioteca muy lejos de donde vive; permite hacer simulaciones muy apropiadas para adquirir o consolidar destrezas; se puede usar con finalidad lúdica, por medio de programas de juegos que sean a la vez formativos.

Pero todas las medallas tienen dos caras y el uso de las tecnologías no hace excepción; entre las desventajas o riesgos que se introducen con ello ya he subrayado antes la posibilidad de crear nuevos analfabetos; pero también hay que poner cuidado al hecho de que la computadora, sobre todo en los más

¹¹ Coll, C. (2005), *Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información*. UOC Papers, nº 1, p.7 Consultado el 30 de noviembre 2006 en: <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>

jóvenes, puede conducir al aislamiento: cabe contrarrestarlo a través del trabajo cooperativo, por ejemplo sería útil que dos alumnos trabajasen con una sola computadora, para que se relacionen entre sí y colaboren en la búsqueda de información. Otro riesgo que podría ser grave es que los jóvenes, atraídos por las maravillas tecnológicas, podrían no darse cuenta que la realidad que se les muestra es totalmente virtual, irreal; por último tenemos que recordar que se trata de una máquina y, por tanto, la relación que con ella se establece es impersonal, muy alejada de los procesos de comunicación que nos ayudan a crecer como seres humanos. G. Steiner expresa esta misma preocupación, junto con la preocupación que el uso de las nuevas tecnologías no ayudan el desarrollo de la memoria: “[...] el alfabetismo electrónico, con su ilimitada capacidad de almacenamiento y búsqueda de información, con sus bases de datos, incide negativamente en la memoria. Y el rostro que aparece en la pantalla no es nunca ese semblante vivo que Platón o Lévinas juzgan indispensable en todo encuentro fructífero entre maestro y discípulo.”¹²

Puesto esto, no quiero decir que tenemos que dar un paso atrás respecto a como va el mundo, sino que debemos, sobre todo como educadores, entender cómo utilizar con el máximo aprovechamiento el nuevo que llega; a mi parecer justamente aceptar el desafío de la realidad, que ahora está hecha también de computadoras, videos y otros instrumentos tecnológicos, es lo que hace interesante el trabajo del profesor y aún más, aceptar la realidad tal cual se presenta hace interesante la vida; de todas formas para un educador ponerse al día es la única posibilidad y la necesidad imprescindible para trabajar con sus educandos. De hecho ¿Cómo podría un maestro, un profesor relacionarse de manera actual con sus alumnos si ni siquiera conoce los instrumentos que estos mismos alumnos usan continuamente cada día? No es cuestión de hacer los modernos a toda costa, sino de ponerse en la postura más adecuada para entender lo que viven y cómo lo viven los jóvenes para, en el mismo tiempo, acompañarlos y ayudarlos a darse cuenta de los riesgos de los cuales ellos no se dan cuenta y finalmente buscar con ellos una solución a los problemas que las nuevas tecnologías llevan consigo.

¹² Steiner, G. (2004), p. 39

De veras nos encontramos en un momento de gran desafío y, como siempre en los periodos de fuerte cambio, aparecen reacciones opuestas; respecto a las nuevas tecnologías, por un lado, hay la comprensible circunspección hacia unos instrumentos que pueden modificar sensiblemente el proceso de enseñanza-aprendizaje y el rechazo o el temor que producen a veces estos instrumentos; por otro lado hay los que ponen demasiada confianza en estas tecnologías y corren el riesgo de pensar que su empleo puede solucionar cada problema educativo. Lo que nunca se tiene que perder de vista es que el educando es un hombre y que los instrumentos son instrumentos que, si sirven se usan, si no se tiran; las tecnologías brindan seguramente numerosas posibilidades educativas, siempre y cuando se usen de modo racional y teniendo en la mirada la formación integral del educando. Hoy en día se reclama siempre más a la escuela de ser formativa y esto significa que la calidad de la enseñanza está en ofrecer, además de los conocimientos y las habilidades, también una capacidad estratégica para orientarse en los varios y diferentes contextos de la comunicación.

En todos estos mundos que se abren al conocimiento, me doy cuenta que, a pesar de que los jóvenes son los que tendrían que ver la realidad con ojos nuevos, muchas veces llegan como si ya lo supieran todo; precisamente gracias a todos los instrumentos que tienen a su disposición presumen conocer el mundo y por tanto son incapaces de sorprenderse, casi como si la capacidad de sorprenderse fuera una debilidad. También en este caso el educador tiene que mostrar su capacidad de sorprenderse porque nadie aprende lo que ya piensa saber; el educador debe hacer lo que decía R. Guardini: "Quisiera ayudar a los otros a ver con ojos nuevos."¹³ Estos ojos nuevos, paradójicamente, no los tienen los más jóvenes, sino los que verdaderamente se han educado a buscar y descubrir lo nuevo en lo que ya se ha visto tantas veces; puesto que esto requiere un tiempo que no se puede definir, por ende son los más experimentados y los que han aprendido a ir más allá de las apariencias que una y otra vez descubren lo nuevo y lo indican a los otros y que, por tanto, no son los más jóvenes.

¹³ cit. en Borghesi, M. (2005), p.63

Finalmente el maestro debe ser realista, nunca debe olvidar la concreción existencial e intelectual del “objeto” que tiene adelante, es decir una persona con ciertas capacidades, un carácter, un aspecto físico, unos deseos, pero sobre todo un muchacho que tiene tres grandes necesidades: entender quién es, ser parte de algo, empezar a dar un sentido a la vida.

Por eso la educación es un drama en el que está en juego la libertad del alumno y que tiene como “mediador” el maestro que tiene que ser como el cauce en el cual ella pueda desarrollarse dirigiéndose al bien; de hecho el maestro, cuando habla, cuando propone su palabra, como hacía Sócrates, no la sustenta en sí mismo, en su persona, sino que su persona (que es maestro) remite, a su vez, al conocimiento de la idea del Bien.

Capítulo 4

El alumno

4.1 Ruptura de comunicación entre maestro y alumno y posibilidad de recuperarla

En su introducción a la obra *Lecciones de los maestros*, Steiner hace un examen de las varias posturas que puede tener el educador respecto a los educandos que le son confiados e identifica algunas categorías de maestros. En la primera de ellas creo que ningún educador quisiera estar, porque sólo al leer lo que Steiner dice, se apodera de nosotros un horror por tales tipos de personas: “Hay maestros que han destruido a sus discípulos psicológicamente y, en algunos raros casos físicamente. Han quebrantado su espíritu, han consumido sus esperanzas, se han aprovechado de su dependencia y de su individualidad. El ámbito del alma tiene sus vampiros.”¹

Mientras que, por suerte, hay maestros que él alista en otra categoría: “La tercera categoría es la del intercambio. [...] En un proceso de interrelación, de ósmosis, el maestro aprende de su discípulo cuando le enseña. La intensidad del diálogo genera amistad en el sentido más elevado de la palabra.”²

Ya puse en evidencia en el capítulo tercero, hablando de las actitudes del maestro, la importancia que tiene que el maestro se ponga él también en una postura de aprendiz, así que no sólo pueda enriquecer su experiencia, sino que pueda ser un ejemplo viviente para el alumno.

Además este intercambio y este diálogo que genera amistad es la condición en la cual, yo personalmente, y, creo, cualquier educador, quisiera estar. Esta situación ideal de hecho yo la he vivido como alumna con algunos, pocos, profesores, y como profesora con algunos alumnos; claro está que no es suficiente desearlo y poner en acto lo que pueda facilitar una relación porque siempre está en juego la libertad del otro que puede adherirse o no a una propuesta de amistad.

¹ Steiner, G. (2004), p. 11

² Steiner, G. (2004), p. 12

Pero, para que sea posible, es necesario comunicarse con el otro y al otro, es decir, no solamente transmitir cosas, aunque útiles e interesantes, sino ponerse en común; nos ayuda a comprender esto el empezar a analizar el significado original de la palabra “comunicación”. Este término 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. Por tanto la idea de comunidad nos lleva a la de participación.

En consecuencia el término comunicación implica el poner en común algo. ¿Pero qué? Me parece que, hablando de la educación, es decir de una relación entre seres humanos, lo más valioso que se pueda poner en común es la humanidad propia de los que se implican en una acción educativa, o sea el educador y el educando.

En un segundo momento se tienen que buscar todos los medios y las posibilidades que puedan permitir este intercambio, pero no hay medio ni estrategia que pueda comunicar algo si no existe una voluntad previa de ponerse en común a sí mismo.

Según una acertada afirmación de E. Redondo “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 esta condición, la comunicación sería radicalmente imposible. Es precisamente este lazo quien hace posible la comunicación”³

Lo más agradable que pueda producir una comunicación es un encuentro, pero un encuentro no se realiza simplemente por el impacto físico, aunque sea de dos personas; para que haya un encuentro se necesita una libertad que se propone y otra que responde afirmativamente; esto abre al mismo tiempo una cuestión dramática porque el hombre, capaz de libertad, puede responder también de manera negativa: en este caso no se da encuentro. De hecho, como dice Guardini, hay algunos enemigos del encuentro: “Los verdaderos

³ Redondo, E. (1959), *Educación y comunicación*, C.S.I.C., Madrid, p.183

enemigos mortales de la actitud humana al encuentro son la costumbre, la indiferencia, la presunción engreída”⁴; la costumbre (por tanto uno no quiere nada que sea diferente de lo que siempre ha hecho), la indiferencia y la presunción engreída (el otro no puede darme nada más o mejor de lo que ya sé y tengo).

Al revés, la postura que hace posible el encuentro es una apertura leal a la realidad. De hecho siempre el educador tiene que mantener despierta en sí y, por consecuencia en el educando, esta apertura que, como dije tratando de la tradición, es la única posibilidad para conocer y, mirando lo que hay, proyectar el futuro.

Pero, cuando acontece el encuentro, el otro que antes sólo era un número entre tantos, se vuelve este ser específico que tiene relación conmigo, en otras palabras, adquiere un rostro amigo.

Por tanto la comunicación como voluntad de poner en común mi humanidad provoca un encuentro que se vuelve relación, es decir una posibilidad de enriquecimiento infinito, como infinito es lo que cada hombre encierra en sí.

En cuanto a la comunicación como instrumento de la educación quiero subrayar que la capacidad del individuo de ponerse en relación con el otro es el punto de partida de su formación y por tanto esta relación tiene que ser facilitada por el docente.

Siempre hace falta un diálogo porque los otros son necesarios para que mi existencia se desarrolle, para que lo que soy adquiera dinamismo y vida; el otro aporta ciertamente el acento de un interés que puede ser parcial, pero que, en un conjunto de relaciones ayuda a crear conmigo y con los demás una madurez unitaria, más completa.

En todos sus aspectos la comunicación tiene que ver con la educación, aún más, el punto de partida de la educación es representado por el reconocimiento de la relación entre comunicación y condición humana que es de por sí un tejido de relaciones. De hecho esto quise subrayar cuando, hablando de la

⁴ Guardini, R. (1987), p.34

tradición, decía que para no quedar mutilados, no podemos borrar lo que nos precede.

Pero es más: en la relación educador-educando, la comunicación tiene que generar interacción con el otro. La interacción es un proceso de influencia recíproca que se ejerce sobre las acciones de sujetos en comunicación entre ellos que se intercambian pensamientos y sentimientos. Por eso decía, a propósito de la autoridad, que una dinámica de influencia es imprescindible en una relación y es equivocado considerarla una imposición. En la relación educativa se necesitan una comunicación y una interacción concientes, que se pongan en una postura de curiosidad para una mayor comprensión, y de reflexión crítica respecto a lo que el otro comunica.

En esta perspectiva, la didáctica es una variable de la comunicación, que tiene como finalidad la realización de una tarea formativa, según programas, contenidos, objetivos específicos.

Si nos preguntamos ¿cómo podemos poner en práctica esto? tal vez encontramos una ayuda en Dell Hymes que estableció el concepto de “competencia comunicativa”⁵, que no es ideal, ni invariable, sino que toma en cuenta los contextos específicos donde se da la interacción. La competencia comunicativa se desarrolla cuando la persona puede determinar cuándo hablar y cuándo no y también sobre qué, dónde y en qué forma.

Dado que en la educación asume grandísima importancia no sólo la intención de comunicar, sino también la capacidad de comunicar, es decir la comunicabilidad, retomo un pensamiento de Prieto Castillo que bien explica esto: “La comunicabilidad es el ideal de todo acto educativo... Entiendo comunicabilidad como la máxima intensidad de relación lograda en las instancias de aprendizaje”⁶. Esto incluye voluntad y, a la vez, instrumentos adecuados (personales o técnicos), además de requerir empeño por parte del educador y pedir a los educandos un compromiso con su mismo deseo de

⁵ Hymes, D. (1980), *Paraetnografías de la comunicación*, Santafé de Bogotá: universidad nacional, Colombia

⁶ Prieto Castillo, D. (2004), *La comunicación en la educación*, La Crujía, Buenos Aires, pp. 60-61

aprender, que obviamente no se puede dejar a la simple espontaneidad o a algunos momentos felices de la vida escolar.

Ya he explicado en el capítulo segundo que en la relación educativa no hay que soslayar la importancia del educador como autoridad, en el sentido de alguien que no sólo está autorizado por un rol que tiene, sino que se pone, gracias a su humanidad, como guía autorizada. Recuerdo que “autoridad” era el término con el cual en el mundo romano se designaba quien tenía sabiduría y esta palabra tenía una diferencia muy grande con el término “potestad” que, en cambio, era la definición de quien detentaba el poder (véase cap. II.1) De hecho el educador que logra ser un guía autorizado y realiza un positivo contacto socio-afectivo, es al mismo tiempo capaz de comunicar de manera auténtica en su interacción con los educandos.

La comunicación y por tanto las relaciones interpersonales se facilitan cuando las personas interactúan de manera transparente, congruente y auténtica. Esto se verifica cuando comunican concordemente con sus experiencias y, al fin, cuando se relacionan responsablemente hacia sí mismos y los otros.

Según Franta⁷ hay algunas competencias que garantizan una gestión armónica y equilibrada de la autoridad en la relación educativa de manera que pueda favorecer una comunicación adecuada con los educandos, por tanto el educador, según él, tiene que ser:

- a) un guía autorizado: es decir capaz de organizar de manera razonable las intervenciones en vista de la autonomía del educando, orientar las actividades hacia un proyecto de vida, acompañar al educando en la búsqueda de soluciones a sus problemas existenciales y gestionar con él las situaciones de conflicto.
- b) un guía cariñoso: es decir capaz de respetar al educando en su situación actual, comprender al mundo tal cual lo ve él, incrementar su confianza y autoestima, estimular la motivación por una acción autónoma y responsable.
- c) un guía congruente y auténtico: es decir capaz de realizar una comunicación transparente e interactuar como persona leal, gestionar los disturbios

⁷ Franta, H (1988), *Atteggiamenti dell'educatore*, LAS, Roma

comunicativos, comprender con empatía las ideas y emociones de los educandos, comunicar su experiencia de relación.

A este punto se podría decir que, si hay falta de comunicación, hay falta de educación.

Por lo dicho antes es evidente que una comunicación en vista de la educación requiere una decisión por parte del educador y una voluntad de ponerse y poner en común todo lo que, de su experiencia y de sus conocimientos puede ser útil y provechoso para el educando. Aquí, según expliqué en el cap. III, es donde el maestro se vuelve esta presencia viva que facilita al educando la comprensión de su tradición y se comporta como un puente entre ella y el joven.

Pero, respecto a la decisión del educador de la cual hablaba, cabe tomar en cuenta un problema no pequeño en el cual se puede enfrentar un educador, es decir la incapacidad, ya sea por su carácter, ya sea por otra razón, de comunicar lo que es, lo que vive o ha vivido, su experiencia; el problema evidentemente no es tanto la comunicación de los datos técnicos propios de cada disciplina, sino el deseo de estar totalmente en frente de unos muchachos que nos miran, nos juzgan y, de alguna manera, pretenden que seamos un modelo para ellos, no un modelo de perfección, sino de humanidad.

El propio Prieto Castillo identifica con precisión el problema hablando de “un ser que sufre la comunicación” y del acto de la enseñanza como un “vivir crucificado por una comunicación no querida, estar entre los demás deseando con toda el alma no estarlo”⁸

A mi parecer una persona que viva la relación con los demás de esta forma tuviera que ponerse seriamente a analizar cuál es la causa de su postura; porque enseñar es una profesión que seguramente más que otras nos pone al descubierto, pero, de hecho, también en otros trabajos, en mayor o menor medida, siempre se encontrará en situaciones que le causarán malestar.

Yo hablaría más bien de una insuficiencia comunicativa, que es lo más común que puede suceder, que a veces ni somos concientes de cómo se produzca,

⁸ Prieto Castillo, D. (2004), p.57

que brota como consecuencia, no con todos, pero con algunos alumnos, un sinsentido en la relación educativa.

De por sí la comunicación debería encontrarse en todo ámbito educativo y no cabe duda que el primer ámbito educativo para un ser humano debería ser su familia. A este respecto tenemos que tomar en cuenta que lamentablemente no todas las familias son ámbitos de comunicación y tampoco educativos. Por eso, a veces, el educador en el ámbito escolar se encuentra en dificultad porque el niño o el joven no ha alcanzado ni el nivel mínimo de capacidad comunicativa para empezar un trabajo significativo. Entonces, cuando es así, el educador debe recuperar el tiempo perdido y trabajar él muy duramente para llevar al educando a un nivel aceptable de capacidad comunicativa para poder interactuar.

Cuanto más la situación de los jóvenes es difícil, tanto más pone en juego toda la comunidad educativa; por ejemplo, si siempre es necesario, en una situación difícil lo es más, que los educadores se relacionen entre ellos, deseen comunicarse el uno con el otro para poner en común experiencias, problemas, intentos de solución, etc.

De hecho no es educativo para un joven ver a sus educadores que van cada quien por su camino, sin relacionarse de manera significativa

Cuando hablamos de ambiente educativo, hablamos de algo muy extenso, porque estamos hablando de todo el contexto en que se mueve el educando; es decir: la familia, los amigos, la ciudad en que vive, la escuela, la condición social y algo más se podría añadir. Pero, por el momento, me enfoco sobre el ambiente específico del trabajo educativo, es decir la escuela.

En la escuela hay dos factores fundamentales que tomar en cuenta: la situación “física” de la institución y el clima de la escuela en general o del salón de clase en particular. Por lo que se refiere a lo que llamo “situación física”, es decir la estructura del edificio y de las aulas, yo creo que un poco influye sobre la buena disponibilidad con que uno entra a la escuela, pero no tanto.

Por otro lado, si en la situación de la estructura escolar hay fallas no es algo que puedan solucionar directamente ni los educadores, ni los educandos. Esto no quiere decir no empeñarse para que el ambiente, en donde sea posible intervenir, se vuelva más agradable. Yo estoy convencida de que el ambiente lo crean, sobre todo, los sujetos que viven en un determinado lugar porque en el ser humano influyen mucho más las relaciones que las estructuras. Igualmente sabemos bien que existen estructuras que lo tienen todo y no son lugares donde los usuarios son ayudados verdaderamente a desarrollar su personalidad y su humanidad que al fin y acabo es la razón por la que se construye una institución educativa.

Por lo que se refiere a la institución bajo el aspecto organizativo, pienso que las instituciones se cambian por adentro y no con la intervención de una vara mágica; de hecho muchas veces el quejarse que la institución no funciona es un pretexto para no hacer nada y dejar que las cosas sigan como siempre han sido.

Como el discurso sobre el argumento sería muy largo, quiero enfocarme nada más sobre el ambiente en el salón de clase donde los protagonistas principales son los docentes y los discípulos.

Puede ser que en algunos casos el docente se vea constreñido a adaptar sus clases a las condiciones del espacio. En este caso habrá que eliminar aquellas alternativas metodológicas menos adecuadas y contentarse con las posibilidades que el espacio le ofrece.

De hecho en lo que se tiene que trabajar es el clima del grupo de clase. La activación de un buen clima hace la clase más agradable y crea en los alumnos la disposición a un mejor aprendizaje. Seguramente hay algunos factores que rinden el ambiente agradable y sereno a fin de empezar bien una clase e igualmente evitar que se agudicen situaciones de malestar. Me parece que los factores principales para establecer un clima educativo favorable pueden ser: entrar en el salón de clase sin prejuicios, ser sinceros en la comunicación verbal y no verbal, entrar en relación con los alumnos con la certeza que pueden alcanzar los objetivos fijados. A este aspecto he dedicado una parte del

capítulo tercero, hablando de las actitudes del maestro y subrayando la importancia de la actitud de confianza en la relación educativa.

Con estos presupuestos, quiero ahora dar una imagen de lo que me parece la modalidad más adecuada para organizar una clase que pueda resultar provechosa.

Según yo el docente tiene que “lanzar” el discurso, sabiendo bien qué objetivo quiere lograr, abrir el diálogo y al final hacer una síntesis. El docente tiene siempre que dar una clave de lectura, es decir una hipótesis con que los alumnos puedan confrontarse y no perderse en las multiformes experiencias con las cuales se encuentran, porque, para que haya un diálogo tiene que haber un orden en lo que se dice y quien guía tiene que seguir y ayudar los otros a seguir una lógica en el desarrollo del discurso; tan poco se vale que cada quien diga lo que se le ocurre sin hacer el esfuerzo de relacionarlo con el asunto principal y con lo que ya se ha dicho respecto a ello. Una hipótesis es importante como punto de partida para que los alumnos puedan verificar si los contenidos propuestos corresponden o no a lo que ellos buscan. Teniendo un punto de partida para juzgar la realidad pueden, después de haber hecho una verificación, acogerlo o rechazarlo; pero si no hay una hipótesis o punto de partida claro, los educandos sólo se encontrarán en un mar de cosas por las cuales no tienen instrumentos para elegir y esto se les manifestará como una gran confusión o a lo mejor todo les parecerá, al final, enemigo porque no pueden aprovecharlo.

Ya he hablado del uso de las nuevas tecnologías en la educación que también son un medio de comunicación, pero se tiene que poner atención en formar personalidades capaces de seleccionar los materiales propuestos por la red telemática y que sepan discernir su uso para no sacrificar las relaciones de socialización.

Por lo que veo, puede haber el riesgo que un muchacho, dejado solo con su computadora, se deje deslumbrar por todas las posibilidades que efectivamente el Internet tiene y esto, llevado al exceso, produzca un aislamiento de la realidad y en consecuencia a una falta de socialización o desgana de buscar

amigos porque allí lo tiene todo cada vez que lo quiera. Sobre esto sí estoy convencida de que los adultos tienen que vigilar porque esta tendencia al aislamiento que ya no es sólo un riesgo, sino una realidad, junto con un individualismo que cada día más penetra en nuestras relaciones, es una de las causas por las cuales se ha roto la comunicación entre maestro y alumno. Pero lo importante que es que haya una comunicación entre educando y educador lo podemos deducir del hecho que, como bien dice M. Borghesi “Hay una estricta correspondencia entre amar y ser. La percepción de uno mismo, de la propia consistencia, pasa a través de la mediación de los otros, del *reconocimiento* de los otros”⁹ Lo mismo sostiene Martin Buber que más sintéticamente dice que el hombre ni siquiera puede decir yo si no se relaciona con otro: “El hombre se vuelve yo solamente al contacto con el tú”¹⁰

Esto es tanto más importante en una edad de formación, donde el niño o el muchacho se apoya más en los demás que sobre sí mismo: gracias a la comunicación con los educadores, el educando aprende a tomar conciencia de sí mismo.

Pero a este punto nos encontramos en frente de otro problema, porque siempre ha sucedido que, en el pasaje de una generación a otra, haya habido alguna incomprensión, pero parece que hoy en día la dificultad de comunicación entre generaciones se haya agudizado; el mismo lenguaje, que es el instrumento fundamental para compartir con el otro la propia experiencia parece que se haya vuelto el obstáculo más grande; de hecho a menudo se oyen por parte de los jóvenes, cuando hablan de sus relaciones con los adultos, frases de este tipo: “no nos entendemos; no me entiende”. A. J. Colom, refiriéndose a Habermas, dice que “El lenguaje no es, para el pensador de Francfort, un obstáculo para el entendimiento, sino la vía que nos conduce a éste”¹¹, dado que el fin del lenguaje es el entendimiento entre personas, y por eso, yo creo, nació. De una forma no muy diferente R. Guardini expresa el concepto que el lenguaje permite el encuentro entre personas: “Hablar, en el sentido propio de la palabra, no se puede con uno mismo, sino con el otro. [...] por tanto el

⁹ Borghesi, M. (2005), p. 136

¹⁰ Buber, M. (1993) *Io e tu*, in A. Poma, *Il principio dialogico e altri saggi*, Edizioni Paoline, Milano, p. 79

¹¹ Colom, A. J. (1997), p. 129

lenguaje es la pre-estructura objetiva para la realización del encuentro personal.”¹²

Pero, si es tan importante una cierta comunicación entre educador y educando, ¿por qué hemos llegado a la situación actual en la que parece que es la última cosa que interesa?

Yo creo que esta situación no es nada más que el reflejo de una situación más general de la cual sufrimos todos cada día, es decir, el desinterés por el otro. No considero necesario, ni es el objeto de mi investigación, ponerme a analizar las causas de este fenómeno, pero claro está que en un contexto como el educativo, donde la necesidad de “communicatio”, de ponerse en común se manifiesta casi con gritos (aunque sea metafóricamente), no puedo no tomarlo en consideración. Además de lo dicho anteriormente sobre las consecuencias de la pérdida de la tradición y el rechazo de la autoridad, yo veo dos factores importantes que contribuyen a crear una división tan fuerte, y a veces problemática, entre educador y educando. El primer factor es la falta de certezas en el adulto, que produce como reacción el alejamiento del joven y éste es el segundo factor, mas que en realidad es solamente una consecuencia del primero.

Esta falta de certezas en el adulto hace que él se relacione con el educando comprometiéndose lo menos posible y por tanto induce al educando a hacer lo mismo. Esta falta de compromiso sobre todo con la humanidad propia y de los otros, de la cual brota la falta de compromiso con muchos o todos los otros aspectos de la vida, es resaltada también por P. Nasch, que además identifica una consecuencia, a nivel personal muy grave: la esterilidad; así dice: “Uno de los peores males del hombre moderno es su creciente tendencia a no comprometerse personalmente. Cada vez hay más individuos que se diría procuran vivir de las rentas de la vida sin tocar el capital. Pero a última instancia, la esterilidad de esa existencia se hace patente a quienes la adoptan.”¹³

¹² Guardini, R. (1987), p. 197

¹³ Nasch, P. (1968), p.321

Además, si la certeza en el adulto no existe o es débil, él le tendrá miedo a la libertad que el educando, en cuanto hombre, tiene, y, como dice agudamente González Simancas “ante el riesgo inevitable que acompaña a la libertad, al uso de la libertad, caben distintas reacciones por parte de los responsables de la educación [...]; estas reacciones creo que pueden reducirse a las tres siguientes: una, la que lleva a plantear la educación desde el miedo a la libertad; otra, la del enfoque libertario de la educación, lejos, en mayor o menor grado, de una exigible sensatez formativa; y una tercera que se propone el enfoque prudente, realista y sensato, de la educación de la libertad.”¹⁴

Pero, para educar la libertad de los otros, el educador tiene, antes que nada, que ser verdaderamente libre y no tener miedo que las objeciones de los educandos, que a veces son feroces, puedan derrumbar su mundo o, de alguna forma, debe estar dispuesto a poner en discusión sus ideas; todo esto evidentemente implica una fatiga que sólo puede tener la gana de hacer quien esté verdaderamente interesado a su humanidad y, por consecuencia, a la de los otros.

Todo lo que acabo de decir implica que las palabras que el educador usa en su comunicación no pueden ser neutras, sino que, al contrario, para ser eficaces tienen que ser ricas de significado; la supuesta neutralidad alimenta la indiferencia apática (el “pasotismo” español) y el nihilismo de los cuales, de hecho, tanto nos quejamos cuando los percibimos en nuestros alumnos.

Para superar este *impasse*, creo que tenemos que volver la mirada a la amistad pedagógica o a la pedagogía dialógica, que no es algo nuevo porque era la manera de enseñar que, por ejemplo, ya usaba Sócrates; de hecho, cuando Sócrates va a comunicar una palabra de peso, una convicción, o una cuestión de alto calado, introduce su palabra con “mi querido Glaucón”, “mi querido amigo”. Las pedagogías dialógicas tienen una tradición antigua: además del diálogo socrático es suficiente pensar “al diálogo interior de san Agustín, a la tradición educativa con base coloquial de los humanistas, por ejemplo Erasmo y Vives. Todas ellas presuponen la negación de la relación educativa, sea en un sentido monodireccional (con una explícita crítica a toda

¹⁴ González Simancas, J. L., (1992), p. 135

forma de autoritarismo), sea en un sentido espontáneo (yendo en contra de las pedagogías que presumen poder hacer a menos del adulto).”¹⁵

Si vamos a la época moderna encontramos la misma postura en autores que se han dado cuenta de la importancia de una capacidad y disponibilidad a la acogida del educando para que éste pueda encontrar un terreno en el cual su personalidad crezca y llegue a la madurez; Ruiz Arriola en su estudio sobre MacIntyre dice: “Para cumplir el primer deber de «llegar a ser lo que somos» como rezaba la sentencia de Píndaro que bien puede considerarse el *leitmotiv* de la empresa educativa macintyreana [...], es preciso iniciarse en la aventura por amistad”¹⁶

De hecho se entiende que cualquier aventura se emprende con los que más sentimos amigos, aún más una aventura tan interesante como es la que tiene como finalidad la construcción de nuestra persona.

En fin, para que sobreviva una posibilidad de encuentro es esencial una apertura sincera a la realidad y la primera realidad que encontramos cuando entramos en el salón de clase, son todos estos ojos que nos miran y que, conciente o inconcientemente, se esperan algo; y nosotros los educadores, tenemos que mantener despierta o volver a despertar, allí donde se haya apagado, en nuestros alumnos aquella postura que permita un encuentro. Lo que despierta en los alumnos la apertura a la realidad, no es una genérica, cuanto inútil exhortación, sino que la vean en nosotros.

¹⁵ Chiosso, G. (2004), p. 130

¹⁶ Ruiz Arriola, C. (2000), p. 201

4.2 ¿Qué concepto de alumno-hombre quiero desarrollar?

En el intento de definir cuál podría ser el tipo de alumno que puede lograr aprovechar al máximo de sus capacidades y de los instrumentos que se le dan, haré una propuesta, también basándome en mi experiencia, de la manera en que un joven puede conseguir un desarrollo adecuado de su personalidad. Esto no quiere decir que quiero encerrar el desarrollo del educando en un esquema, sino sólo dar algunas sugerencias respecto a cómo, por lo que he visto, leído y experimentado, la personalidad de un joven puede crecer.

La primera circunstancia con la cual se enfrenta un joven que va a la escuela es la necesidad y la fatiga de aprender. El aprendizaje implica la escucha de las clases (y cómo desarrollar de manera provechosa una clase es un problema del maestro y de esto ya he hablado en el capítulo tercero) y la tarea que es propia del estudiante, que es el estudio.

Sobre este aspecto imprescindible de la formación de un estudiante, quiero hacer algunas aclaraciones porque me he dado cuenta que para los alumnos (y a veces, lamentablemente, tan poco para algunos profesores) queda claro qué es el estudio y cómo se estudia.

Primero es ponerse en frente de un dato, previamente a cualquier interpretación, que se tiene que conocer; para conocerlo se necesita una disponibilidad y una falta de prejuicio.

Segundo es un encuentro con una realidad, diferente de la de quien estudia, que quiere decirme algo; yo, cuando por ejemplo explico un texto a mis alumnos, siempre les digo que no están leyendo un libro, en el sentido de algo que está allí fijo y sin vida, sino que están empezando un diálogo con el autor de lo que están leyendo que les propone su manera de ver el mundo y con el cual pueden relacionarse, confrontarse; obviamente será tarea del docente introducir los alumnos a este diálogo, haciendo vivo, con sus conocimientos, el autor que leen (aquí es fundamental la conexión con la tradición que justamente el docente puede hacer), pero si los alumnos no tienen esta postura, todo lo que leen y escuchan no les dirá nada interesante.

El estudio no tiene que producir sólo un conocimiento basado en nociones e informaciones, sino conocimientos de tipo existencial, conocimientos que produzcan cultura en el sentido amplio del término, es decir conocimientos que profundicen todo lo que es el hombre, que intenten responder a las preguntas que el hombre lleva adentro. Esto implica un aspecto de paciencia y una capacidad de mirar más allá de lo inmediato que a menudo los jóvenes no tienen, pero es algo más, es que ellos no se dan cuenta que las cosas para crecer, para dar frutos, necesitan tiempo; quieren ver de inmediato la utilidad de lo que hacen; muchas veces me he enfrentado con preguntas, sobre todo enseñando algunas disciplinas, del tipo “¿y esto para qué sirve?”, que por un lado es una pregunta justa porque uno tiene que saber qué utilidad tiene lo que hace y porqué gasta sus energías, pero en esta pregunta muchas veces se esconde una pretensión de ver un resultado inmediato, como dice Steiner: “nuestros alumnos son terriblemente pragmáticos, quieren tener resultados de inmediato”¹. Esto un poco se debe al hecho de que los jóvenes están acostumbrados a tenerlo todo y rápidamente, como ya hice notar hablando del uso de las nuevas tecnologías, y también a la educación que reciben muchas veces en la misma familia, que no les pide ningún esfuerzo para alcanzar los resultados que les interesan.

A propósito de esfuerzo, una cosa que los estudiantes tendrían que tener claro es que el estudio es un trabajo y por tanto implica que se le dé el tiempo suficiente, que hay reglas que seguir, ciertos comportamientos etc.; de hecho el estudiante, para usar un juego de palabras, tiene que aprender algo antes de aprender el contenido de la disciplina específica, es decir debe aprender a organizar las actividades, los tiempos, identificar lo que es más importante entre lo que tiene que estudiar, porque no se puede estudiar todo de la misma manera y casualmente.

Pero sobre todo tiene que ponerse en una actitud de disponibilidad que le facilite la atención porque no se puede estudiar sin atención o, como está de moda ahora, haciendo contemporáneamente otras cosas; de hecho los

¹ Steiner, G. (2005), p. 113

jóvenes, en su inquietud que va creciendo siempre más, quieren llenar el vacío que sienten con el ruido; este es un problema que nota también Steiner cuando nos dice como leen los adolescentes: “casi el ochenta por ciento de los adolescentes no llegan a leer un texto en silencio, sin tener como trasfondo el sonido electrónico de la radio, de la televisión, etcétera. Es terrible, porque el cerebro es incapaz de absorber, de forma simultánea, el ruido y el sentido de algo.”² Yo, a veces, cuando he visto algún adolescente que estudiaba de esta forma le he preguntado si estaba convencido que podía simultáneamente entender lo que estaba leyendo y escuchar música y siempre me han respondido que sí; viendo los resultados sabemos bien que no es así, pero ellos están convencidos que logran ser multifuncionales.

En realidad la multifuncionalidad del estudio consiste en otras cosas; en verdad hay una acepción del estudio que es un poco reducida porque el estudio no es sólo aprender el contenido de una determinada disciplina, sino que abarca varias fases que tienen como punto de partida el aprender informaciones, aprender a hacer cosas, es decir habilidades, pero es también un comprender que lleva a un emprender. Todo esto es el resultado de un estudio bien hecho, pero para darnos cuenta de la riqueza de este proceso, el diccionario será de gran ayuda; de hecho el aprender es “adquirir conocimientos”, comprender es “tener una cosa dentro de sí”, percibir el significado de algo, y emprender quiere decir “empezar una cosa que implica trabajo o presenta dificultades”. Se entiende que la primera fase es la más sencilla, es simplemente capturar las cosas, la segunda ya requiere un esfuerzo más porque significa hacer propias las cosas que se han capturado y la tercera supone que, teniendo uno los instrumentos por haber cumplido las primeras dos fases, está listo para comenzar a lanzarse en la construcción de algo.

Para emprender cualquier actividad o acción eficaz se necesita un método y aún más en el estudio, de hecho lo que sobre todo dificulta lograr estudiar obteniendo buenos resultados es la falta de método; cuantas veces nosotros, los docentes, notamos esta deficiencia en nuestros alumnos, también en los

² Steiner, G. (2005), p.105-106

que tienen una discreta inteligencia, que pero no logran aprovecharla por una falta de método.

Puesto que el método es algo tan importante, demoraré un poco en explicar qué es y cómo se puede adquirir. Primero un método es un camino y por tanto se entiende que sin método no se puede llegar a la meta; el método se aprende siguiendo alguien que ya lo tiene (aquí se manifiesta, como dije anteriormente, el rol del maestro, del educador como guía), siguiendo un ejemplo y reflexionando sobre la propia experiencia de aprendizaje; es la modalidad con la cual el estudiante pone en práctica todas sus estrategias de aprendizaje; es una estructura en la cual el sujeto pone en orden todas las operaciones necesarias para obtener un fin.

El método de estudio, aunque pueda tener algunas directrices generales es personal; de hecho yo me acuerdo que cuando hacía la universidad tenía una amiga con la cual muchas veces me encontraba para estudiar y cada vez yo pasaba un tiempo de abatimiento porque veía que ella estudiaba de una manera diferente respecto a la mía y por tanto yo pensaba que quizá mi manera de estudiar no era adecuada y me esforzaba de estudiar con su modalidad, pero para mí no era provechosa: cuando comprobé que estudiando a mi manera alcanzaba buenos resultados, igual que ella, me tranquilicé.

Además el método tiene que adecuarse a la disciplina: no es lo mismo estudiar un teorema de geometría o un acontecimiento histórico.

Si el estudiante quiere sacar provecho del empeño que pone en el estudio debe poner en acto algunas actitudes que le faciliten la tarea.

En primer lugar tiene que tener una disponibilidad al aprendizaje que incluye una no presunción, sea respecto a lo que se le explica, sea a cómo se le explica; puede ser que con el tiempo tenga instrumentos suficientes para criticar sea los contenidos, sea la manera de presentarlos, pero de entrada se necesita una actitud de apertura y escucha, en fin, de sencillez.

En segundo lugar el estudiante tiene que conocerse y aceptarse: esto quiere decir que debe darse cuenta de sus predisposiciones y estas las descubre fácilmente viendo cuáles son las disciplinas para las cuales siente un mayor

atractivo, y ya dije anteriormente (porque esto también vale respecto a quien nos comunica algo, que en el caso de los alumnos es el docente) que el atractivo mueve más la inteligencia, o le parecen más fáciles (no porque lo sean, o porque el profesor exige menos, sino porque las cosas que nos atraen más, parecen más fáciles al momento de enfrentarlas). Al mismo tiempo el joven debe darse cuenta de sus límites y esto le ayudará a calcular los tiempos de aprendizaje, que podrán ser diferentes según las diversas disciplinas; yo me acuerdo muy bien que en algunas disciplinas me aburría en seguir el ritmo de mis compañeros porque las aprendía más rápidamente, mientras que en otras necesitaba más tiempo.

Por último el estudiante debe aprender cómo utilizar los conocimientos, es decir, cómo lo que ha aprendido es un término de parangón en la vida diaria, pero aquí también es responsabilidad del docente indicarle la manera en la cual puede hacer esta “operación”.

En todo esto es muy importante que el estudiante no se considere solo, sino que viva una efectiva amistad y colaboración con algunos compañeros y con el docente.

Por lo que se refiere a la impostación del estudio se puede impostar de dos maneras: o un estudio basado en nociones aprendidas mecánicamente que se olvidan el día después del examen; o un estudio en el cual el estudiante toma iniciativa, formula juicios, elabora conceptos, controla y verifica informaciones, es decir un estudio creativo: sólo este segundo tipo de estudio produce un aprendizaje significativo.

El estudiante puede optar por el uno o por el otro y normalmente él elige si prefiere pegarse en la cabeza algunas cosas para tomar la suficiencia en el examen y contentarse de esto, o si prefiere aprender algo que de veras le pueda servir, a pesar del examen; en parte la impostación de la manera de estudiar también depende del docente que tiene una gran responsabilidad en esto, pero a un dado momento la elección es personal.

La creatividad no es invención, aunque de una capacidad creativa especialmente original pueda brotar la invención de algo nuevo; para lograr un

estudio creativo el estudiante tiene que conocer muy bien y a fondo el objeto de estudio de manera que, partiendo de un dato cierto, pueda elaborarlo y enriquecerlo, puesto que nada surge de la nada. Esto en realidad es usar la fantasía mucho menos de cuanto se pueda creer, porque, al contrario, significa doblarse al objeto y seguir sus reglas: si se salta esto se corre el riesgo de ser desleales y hacer decir a las cosas lo que no dicen: esto por ejemplo es un riesgo muy grave y no infrecuente en el análisis histórico, donde el historiador, en cambio que doblarse al objeto de estudio, dobla el objeto de estudio a sus intereses e ideologías. Hay una postura de lealtad con la realidad que se tiene que aprender desde la juventud.

Puesto que hay datos de los cuales todos pueden partir, la creatividad se puede educar; a veces se escucha que la creatividad hay quien la tiene y quien no, pero, aun siendo cierto que algunos revelan una mayor perspicacia en encontrar nuevas formas de ver las cosas, esto no quiere decir que uno no pueda entrenarse para conseguir esta capacidad de ver las cosas de una forma nueva, para empezar a ver lo que antes no veía. Esto presupone el no dar por descontadas y obvias las cosas.

La creatividad se alimenta también de una riqueza personal que viene de una tradición, que es la fuente de nuestro ser actual, como subrayé abundantemente en el primer capítulo, de las relaciones que se tienen, de los testimonios que se han recibido.

En fin, la cosa más interesante de un estudio de este tipo es que, de esta forma, la realidad se vuelve más atractiva porque el estudiante descubre que en ella puede haber cosas que de inmediato no resultan evidentes y que se pueden descubrir aplicando la inteligencia; finalmente la creatividad no depende del objeto, sino de la manera de mirarlo.

Una vez impostado bien el método de estudio, el estudiante debe adquirir algunas competencias sea para aprovechar bien los años de estudio, sea para que, una vez terminados los estudios, pueda moverse ágilmente en el mundo del trabajo.

No me parece inútil revisar un momento el origen del término y del concepto de competencia. Por lo que se refiere al término “el significante *competencia* es antiquísimo. En español se tienen dos términos *competer* y *competir*, los cuales provienen del verbo latino *competere* que significa ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir. A partir del siglo XV *competer* adquiere el significado de pertenecer a, incumbir, corresponder a. De esta forma se constituye el sustantivo *competencia* y el adjetivo *competente*, cuyo significado es apto o adecuado. A partir del mismo siglo XV, *competer* se usa con el significado de pugnar con, rivalizar con, contender con, dando lugar a los sustantivos *competición*, *competencia*, *competidor*, *competitividad*, así como el adjetivo *competitivo*.”³

Para quedarnos con un breve análisis de los orígenes del concepto de competencia, podemos remontarnos hasta Aristóteles que en la *Metafísica*⁴ argumenta que todos los hombres tienen las mismas facultades, pero lo que los hace diferentes es el uso que le dan a dichas facultades. Además “varios autores plantean que el concepto de competencia fue planteado en la lingüística por primera vez por Noam Chomsky en 1965, a partir de su teoría de la *gramática generativa transformacional*, bajo el concepto de *competencia lingüística*, la cual da cuenta de la manera cómo los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse.”⁵ Es preciso señalar que Chomsky articuló la competencia lingüística para definir el objeto de estudio de la ciencia lingüística y no se ocupó como tal de la educación.

Hay varias maneras de definir las competencias, mas en el océano de definiciones que he encontrado, elijo una que me parece suficientemente clara: es la definición que hereda el concepto de McClelland, profesor de psicología de Harvard de los años Setenta; este concepto dio origen a una definición de competencia como “conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para desempeñar una ocupación dada”⁶

³ Tobón Tobón, S. (2005), *Formación basada en competencias*, p. 41, Ecoe Ediciones, Bogotá

⁴ Aristóteles (1970), *Metafísica*, II, 2, Gredos, Madrid, p.84

⁵ Tobón Tobón, S. (2005), p.23

⁶ Yaniz, C., “Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para la formación del profesorado”. En *Revista de la Red estatal de Docencia Universitaria*. Vol. 4, n°2

Aquí es donde entra la distinción entre los tipos de competencias, de hecho el concepto de competencia surge en contextos diferentes y no existe un concepto único sobre el tema porque hay diferentes enfoques. Me parece pertinente a mi trabajo tomar como referencia la distinción que se encuentra en el informe de la Unesco⁷ que así distingue los tipos de competencias de carácter general respecto a la educación:

- aprender a conocer
- aprender a hacer
- aprender a vivir juntos
- aprender a ser.

Obviamente estas competencias son muy generales y encierran otras más específicas de las cuales quiero tomar en consideración de manera más atenta la capacidad crítica, puesto que dije que esta capacidad es necesaria para recuperar de manera inteligente la tradición.

De hecho la tarea de una institución educativa es, partiendo de la tradición propia de los educandos, enseñarles una actitud racional frente a otras posiciones. A este punto, como dice de manera clarísima Ruiz Arriola, “de ahí surge la necesidad de complementar lo recibido de la propia comunidad con el debate a la luz de la propia experiencia [...] Únicamente por esta vía, al proporcionarle al educando una materia sobre la cual pueda emitir un juicio, puede fomentarse el desarrollo paulatino de la capacidad crítica. Su ejercicio deberá llevarse a cabo primeramente bajo la guía del maestro y la materia del juicio será el desempeño del propio educando. En segundo lugar, puede aplicarse sobre las tesis periféricas de su tradición y el desempeño de otros miembros de su comunidad. En último término la capacidad crítica podrá ejercerse sobre las tesis nucleares de la tradición que suscribe, a la luz de las objeciones de los miembros cualificados de otras tradiciones. [...] Cada institución educativa se convierte entonces en instrumento y escena de la búsqueda de la verdad.”⁸ Queda claro que el educando, después de un tiempo,

⁷ Delors, J. (1996), *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO 1996*, Ed. Santillana – UNESCO, Madrid

⁸ Ruiz Arriola, C. (2000), p.198

adquiere aquella autonomía de juicio que lo rinde un sujeto concientemente libre y responsable.

Es útil también liberar el campo de todas las interpretaciones erróneas que se dan de la palabra “crítica”, porque ella, según su origen griego, quiere decir “juicio”; el juicio puede ser positivo o negativo, pero la palabra en sí no tiene ningún matiz negativo.

El estudiante, para desarrollar su capacidad crítica, que es una de las competencias más importantes para abordar cualquier tipo de estudio o trabajo, y una de las más complejas, debe adoptar algunos criterios de desempeño.

De todos los criterios que eventualmente se podrían tomar en cuenta me parece que los siguientes son suficientes y adecuados para desarrollar la capacidad de juicio crítico:

- estudio personal
- comunicar/compartir conocimientos
- fundamentar una postura en argumentos congruentes y lógicos
- emitir juicios basados en la observación, análisis, síntesis, de acuerdo con los marcos de referencia propios de la disciplina
- admirar la aportación cultural al pensamiento humano (aquí se entiende la importancia del nexo con la tradición)
- tener una actitud de búsqueda del sentido último de la vida, más allá de lo inmediato

De hecho hay algunos criterios de desempeño propios de las disciplinas que yo enseño (historia, literatura, filosofía) en que quisiera enfocarme, que son:

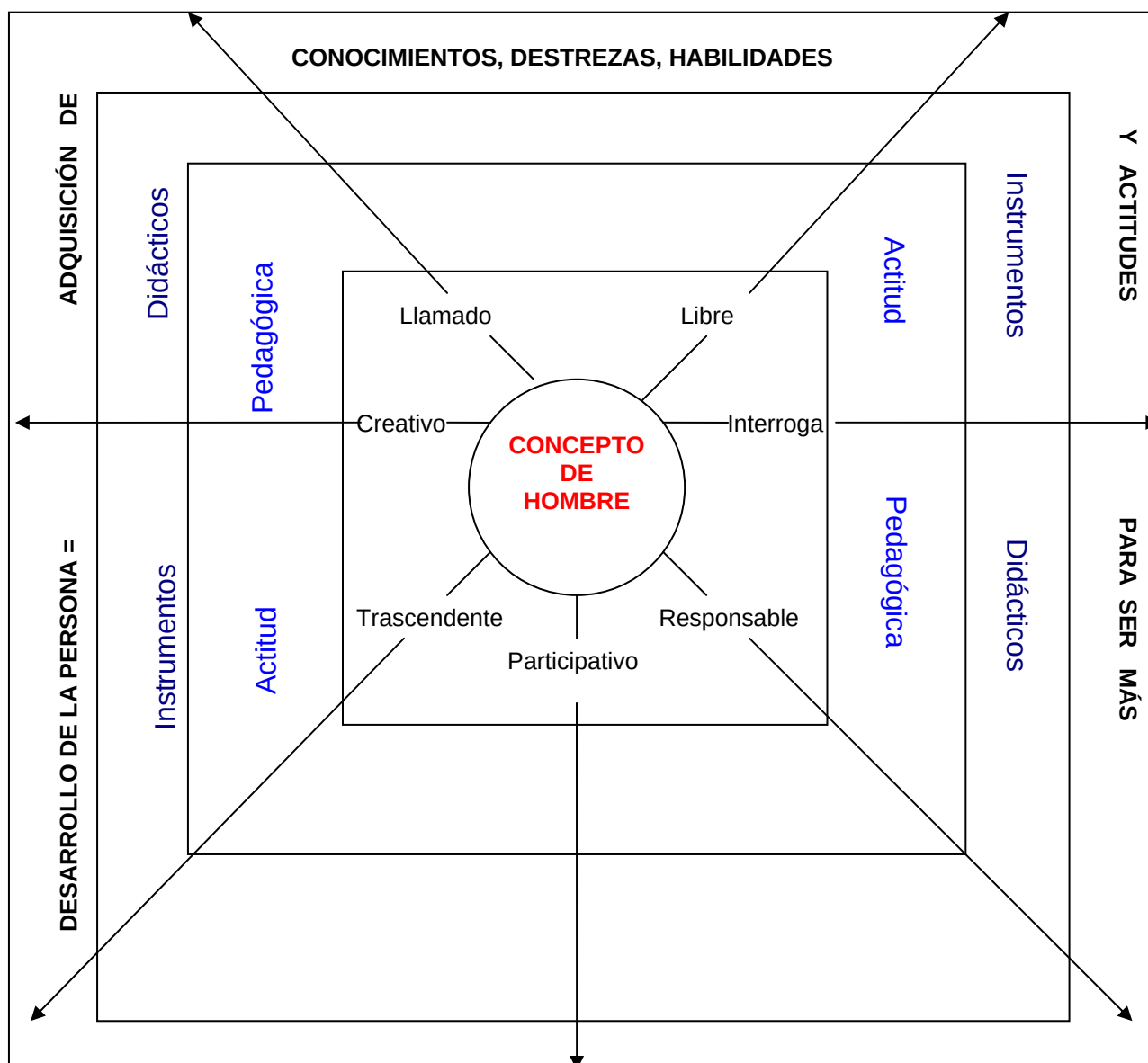
- identificar con claridad la postura de un autor
- establecer relaciones entre los diferentes elementos que conforman el objeto de estudio (obra literaria o filosófica) sin perder de vista la relación entre los autores
- abordar los hechos y fenómenos sin perder de vista la interrelación de sus partes (por ej. en el estudio de la historia)

Creo, a este punto, poder esbozar qué tipo de persona quiero desarrollar, a través de qué actitud pedagógica y qué instrumentos didácticos. Por tanto ejemplificaré mi idea a través de un esquema que enseguida explicaré; para hacer este esquema me he inspirado en un esquema de M. N. Pereira de Gómez⁹, manteniendo la estructura y cambiando sólo lo que la autora llama “clima pedagógico” con “actitud pedagógica” y “traducción didáctica” con “instrumentos didácticos”, porque estos términos me parecen más adecuados para plantear mi perspectiva de alumno y más en línea con términos y conceptos que ya he usado, por ejemplo hablando del maestro. Otra cosa que he cambiado es el concepto de “ser más”: de hecho la autora restringe el campo del ser más al ámbito social, porque dice “para ser más con y para los otros”, mientras que yo prefiero dejar el ser más abierto a todas las posibilidades que el hombre tiene; tal vez podría decir “más humano”, porque de allí depende todo, pero prefiero dejarlo sin limitación alguna.

Aquí viene el esquema:

⁹ Pereira de Gómez, M. N. (2000), *Educación en valores*, Trillas, México, p. 93

Concepto alumno-hombre



a) El alumno es alguien llamado a alcanzar una humanidad plena

Actitud pedagógica:

- diálogo y comunicación de experiencias
- compañía y ayuda (el maestro es guía y compañero: v. cap. III)

Instrumentos didácticos:

- programaciones de los contenidos
- textos y otros instrumentos adecuados como reproducciones de obras de arte (pintura, escultura), piezas musicales significativas, etc.

b) El alumno es alguien capaz de dar una respuesta personal responsable y capaz de libertad y autonomía.

Actitud pedagógica:

- favorecer la expresión
- mostrar la necesidad de una respuesta libre
- ayudar a tomar conciencia, a discernir, a elegir
- exigir autodisciplina
- suscitar la reflexión

Instrumentos didácticos:

- trabajo de investigación personal
- participación al grupo de las respuestas encontradas
- sesiones de discusión

c) El alumno es alguien capaz de interrogarse e interrogar al mundo que le rodea

Actitud pedagógica:

- ayudar a descubrir el sentido de la existencia
- afinar la conciencia de sí y de cuanto nos rodea
- invitar a llegar a las razones últimas de las cosas y de los acontecimientos

Instrumentos didácticos:

- preguntas que desarrollen la curiosidad intelectual
- visitas guiadas

d) El alumno es alguien capaz de iniciativa y creatividad

Actitud pedagógica:

- ayudar a vivir el aprendizaje como un descubrimiento
- despertar el interés por aprender con testimonios personales
- rechazar los pensamientos prefabricados

Instrumentos didácticos

- observación de la naturaleza y de los hechos humanos
- expresiones libres en diferentes lenguajes (oral y escrito)

e) El alumno es un ser abierto a la comunicación y a la participación:

Actitud pedagógica:

- desarrollar el sentido de pertenencia a una comunidad empezando con la participación a la vida de la escuela
- confianza en el otro
- valoración de las preferencias

Instrumentos didácticos:

- trabajo personal con un final participativo
- preparación seria de lo que va a ser expuesto a los demás

f) El alumno es un ser trascendente:

Actitud pedagógica:

- partir de la valoración de la tradición del estudiante
- llegar a verificar los valores propuestos

Instrumentos didácticos.

- identificar la manera de transmitir en los programas educativos los valores en que se quiere educar (felicidad, verdad, libertad, justicia)
- vivenciar los valores, más que hablar sobre ellos

Normalmente lo que se quiere desarrollar en el otro, cuanto más lo queremos, es lo mismo que hemos desarrollado o queremos desarrollar en nosotros mismos, no porque los educandos deban ser clones de nosotros, sino porque, se supone, que es lo mejor que pensamos que un hombre pueda tener; por eso dije cuanto más lo queremos, de hecho si no hay en nosotros una verdadera disponibilidad a querer el bien del otro no creo que sea posible que logremos sacar algo de esta persona joven que, a pesar de sus pretensiones que demasiadas veces tiene, está esperando una mirada de verdadera humanidad para expresar su humanidad.

Conclusiones

Cuando se llega a las conclusiones, uno se da cuenta de todo lo que todavía falta por hacer; queda claro que a este punto no puedo ciertamente decir que he analizado y profundizado de manera exhaustiva todas las posibilidades que se ofrecen a la escuela para mejorar su propuesta educativa. Pero sí puedo decir que, gracias a los varios aportes de tantos autores que he leído y al confrontarlos con mi experiencia, me ha quedado clara la idea que la escuela tiene que estar en primera línea frente a lo que la sociedad propone, no solamente para tomar lo que se produce en ella, sino también para poder criticarlo y seleccionar lo que verdaderamente pueda servir en una institución educativa. Es interesante conocer todo lo nuevo que hay, pero se tiene que mirarlo con ojo vígil, porque no todo es útil. De todas formas, el camino que cada día emprende quien enseña se puede decir que no tiene meta, porque requiere un renovarse continuamente.

Hemos hablado de la tradición como el cauce donde puede florecer la personalidad del educando y de la cual puede surgir una creatividad, porque la tradición es como la tierra en la cual está plantado un árbol: cada árbol que nazca será siempre nuevo, pero la tierra es algo que pre-existe al árbol y lo nutre; hemos dicho también que la tradición es algo connatural al hombre y que, lo quiera o no lo quiera, no puede quitarse: “la innovación total no está al alcance del ser humano, el cual debe siempre partir de algo ya iniciado o mediado, sin que le sea posible arrancar de algo enteramente inmediato”¹. Además, como señala el mismo autor, presumir ser totalmente independiente es una falta de realidad hacia uno mismo: “si no se parte de alguna concepción previa, es imposible dar el primer paso. Y pretender que uno se encuentra desprendido de cualquier herencia cultural revela una ignorancia de la propia situación que sería cómica si no tuviera la grave consecuencia de enmascarar las propias convicciones que, consciente o inconscientemente, nunca faltan.”²

¹ Llano, A. (2003), p. 28

² Llano, A. (2003), p. 28

La importancia de estar anclados en la tradición se manifiesta también en otro aspecto, es decir que, justamente en una época de cambios tan rápidos como los que están aconteciendo, necesitamos algún punto firme: “Es precisamente en una época de cambios externos rápidos cuando precisamos, mediante el estudio de nuestras tradiciones, retener un meollo de continuidad del que derivaremos orden y sentido. De otro modo existirá el peligro de que la personalidad humana y la organización del grupo caigan en el caos.”³ Esto, como evidenciaba en el primer capítulo, es tanto más necesario para un joven que de por sí no tiene todavía una estructura personal sólida y definida.

Ya dije que en la tradición encontramos lo que definimos como nuestra cultura, la cual no es algo separado de la educación que recibimos desde niños, sino algo que está insertado en la manera con la cual, desde la niñez, nuestros padres nos enseñaban las normas elementales de la existencia; es interesante lo que dice uno de los más insignes historiadores de la antigüedad, como H. I. Marrou, respecto a la relación entre cultura y educación: “desde Isócrates en adelante [...] aprender a hablar bien, significaba en el mismo tiempo aprender a bien pensar, y también a bien vivir. [...] *Paidéia* designa contemporáneamente educación y cultura; [...] la distinción, tan marcada para nosotros, entre «cultura» y «educación», tendía necesariamente a cancelarse.”⁴

Haber perdido el sentido de la tradición y de la cultura es también una de las causas por las cuales los programas escolares se vuelven siempre más técnicos, con la ilusión de llenar con el tecnicismo o cientificismo la falta de una seria propuesta educativa que implica el compromiso de toda la persona del educador; con esto se está perdiendo igualmente la preocupación, por parte de los docentes, que los alumnos capten la belleza que hay en muchísimas obras (literarias, históricas, artísticas) que se ven reducidas al mero aspecto técnico o inmediatamente utilitario, perdiendo de vista, por ejemplo, que la belleza tiene un valor formativo insustituible: “Muchas razones pueden darse acerca del valor formativo de la belleza. En nuestro contexto cabe destacar una sobre las otras: el disfrute de la belleza es un poderoso antídoto contra las tendencias egotistas

³ Nasch, P. (1968), *op. cit.*, p. 313

⁴ Marrou, H. I. (1966), *Storia dell'educazione nell'antichità*, Studium, Firenze, p.266-268

que tuercen la recta comprensión de la identidad. Dice Aristóteles que las cosas bellas son «aquéllas que uno hace descuidando su propio interés». [...] este criterio no va en detrimento de las ciencias particulares y de su indudable papel en la enseñanza. Pero sí se hace necesario restringir su desmesurada presencia en el diseño curricular, fruto del cientificismo antes aludido”⁵ Un educador que tuviera esta preocupación y esta sensibilidad, evitaría un problema grave que Steiner evidencia y denuncia como consecuencia de una enseñanza donde falta la pasión por lo que se comunica: “Una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que conscientemente o no, sea cínico en sus metas meramente utilitarias, son destructivas. Arranca de raíz la esperanza. La mala enseñanza [...] disminuye al alumno, reduce a la gris inanidad el motivo que se presenta.”⁶

De hecho el peligro evidenciado por Steiner tiene una causa más profunda que, a mi parecer, deriva de la falta de conciencia de quien enseña, de la falta de una perspectiva que mire más allá de lo inmediato, de la incapacidad del educador de ver en el muchacho que tiene adelante un hombre –con una dignidad– que está intentando entenderse a sí mismo, en fin, un futuro creador de la historia. En cambio la presencia de una conciencia en la actividad educativa es lo que hace decir a R. Guardini: “La actividad pedagógica es una actividad orientada; trae consigo una meta y un sentido”⁷. Esta meta y este sentido son los que principalmente transmite el maestro cuando enseña y, justamente por este sentido que comunica, se vuelve autoridad para el muchacho, porque le muestra lo que él, aun inconscientemente, está buscando. El maestro es, por lo que ha vivido, el punto de contacto entre la tradición y el joven, e igualmente, por lo que vive de manera más madura, es el punto de contacto con la vida activa (sociedad, mundo laboral, etc.); esta última cosa la evidencia Fell en su estudio sobre la reforma educativa de Vasconcelos, cuando dice que el propio Vasconcelos se había dado cuenta que “más que de

⁵ Altajeros, F. et alii (2007), p. 171-172

⁶ Steiner, G. (2004), p. 26

⁷ Guardini, R. (1987), p. 53

“ingenieros”, la enseñanza mexicana tenía necesidad de pedagogos capaces de establecer un vínculo entre la escuela y la vida activa.”⁸

Creo haber subrayado suficientemente, sobre todo en el capítulo tercero, que la posibilidad de abrir todas las puertas a la comunicación fructífera de los contenidos transmitidos por el educador reside en una relación positiva entre alumno y maestro. Es fundamental que se produzca una interacción entre profesor y alumno, porque sin esta condición, sin que haya una verdadera colaboración entre maestro y alumno, muchos esfuerzos se pierden en el vacío; es importante que el alumno desempeñe un papel activo en su aprendizaje y se sienta responsable de ello; igualmente el maestro debe darse cuenta que para enseñar necesita estar en la postura de aprender, porque esto lo transforma en verdadero compañero de sus alumnos, que verán en él alguien que los acompaña en la aventura de descubrir el mundo. Así González Simancas señala este aspecto: “La acción transeúnte del educador y la acción inmanente del educando no pueden ser dos acciones paralelas que nunca se encuentran la una con la otra [...] Deben llegar a ser, desde su inicio, acciones íntimamente relacionadas; tan íntimamente relacionadas que se fundan entre sí, en una *tarea compartida*, por medio de una comunicación entre educador y educando lo más perfectamente lograda, en un auténtico diálogo.”⁹

De hecho se han realizado una gran cantidad de estudios sobre el impacto que el desempeño del profesor tiene sobre el rendimiento de los alumnos, se han construido diversos modelos de competencia docente, identificando los factores de la enseñanza que afectan positivamente en los resultados que se obtengan. Por otra parte, los estudios realizados sobre el desarrollo de estrategias de aprendizaje, se centran principalmente en el alumno mismo, en los procesos internos que éste realiza para adquirir e integrar el nuevo conocimiento, la capacidad autorreguladora que éste puede desarrollar y los procesos cognitivos que lleva a cabo para lograrlo. Por eso no deja de ser conveniente poner en relación ambos factores –acción del docente y acción del alumno– para indagar cómo la competencia del docente impacta en las estrategias de

⁸ Fell, C. (1989), p. 124

⁹ González Simancas, J. L. (1992), p. 37

aprendizaje que el alumno va cultivando, no sólo a lo largo de sus estudios, sino que también es útil ver cómo el método que ha aprendido en la educación formal lo lleva a actuar de manera significativa y exitosa en el mundo del trabajo. Analizando la manera de entender la docencia y el aprendizaje, A. Llano se pregunta: “¿Qué es lo que distingue a un funcionario de la docencia de un *maestro*? ¿Qué es lo que convierte a un estudiante gregario en un inquieto buscador del saber? Lo que establece la diferencia es la creatividad, el afán del conocimiento nuevo, el ejercicio de la inteligencia como capacidad de salirse de los supuestos, de cuestionar el punto de partida en los planteamientos convencionales.”¹⁰

En fin, creo que la escuela (y con esto no entiendo en absoluto una entidad abstracta, sino todos los que colaboran en una institución educativa) aunque se encuentra en una situación bastante difícil, debe poner sus energías para que no acontezca, o suceda cada vez menos, lo que denunciaba un joven ya hace años, en las páginas de un periódico: “El verdadero aspecto negativo de la escuela es que no hace conocer lo humano por medio de los valores que con demasiada frecuencia y tan inútilmente maneja; cuando el hombre revela su naturaleza en cada acción es ridículo que en la escuela se recorran muchos milenios de civilización, a través del estudio de las diversas manifestaciones de los hombres, sin saber reconstruir la figura del hombre, su significado en la realidad. [...] Pero la ceguera de nuestro tiempo hace que la escuela se la llame rara vez al banco de los acusados, cuando en verdad es rea.”¹¹ No es necesario subrayar la fuerte impresión que producen estas palabras que, por un lado, podrían ser estremecedoras, pero por otro lado, dado que identifican el problema, ya es más fácil encontrar el camino para la solución.

Como he sostenido en varios momentos de esta investigación, la ayuda para solucionar los problemas actuales puede llegar también de un punto lejos en el tiempo: también subrayé la importancia de regresar a los clásicos, y con un clásico quiero concluir, no porque describa cómo llegar a la solución, sino porque la indica, y esto no es poco; dice entonces Aristóteles refiriéndose a lo

¹⁰ Llano, A. (2003), p. 81

¹¹ Giussani, L. (2006), p. 60

que quiere decir enseñar: “lo que distingue al sabio del ignorante es el poder enseñar [...] la ciencia que considera las causas también es capaz de enseñar (pues enseñan verdaderamente los que dicen las causas acerca de cada cosa)”¹².

A nosotros nos queda la tarea de buscar el camino, cuyos pasos creo haber sugerido a lo largo de mi trabajo.

¹² Aristóteles, *Metafísica*, I,1

Bibliografía

- Agustín de Hipona – Tomás de Aquino, *Del Maestro*, San Agustín de Hipona y *Del Maestro*, Sto. Tomás de Aquino, Cuadernos de Filosofía, n° 13, UIA, México 1990
- Altajeros, F. (2007), *Retos educativos de la globalización*, Eunsa, Pamplona
- Arendt, H. (2003), *Entre el pasado y el futuro*, Ed. Península, Barcelona
- Aristóteles (1963), *Política*, (versión española y notas de A. Gómez Robledo), México, UNAM, libro I, cap.1, p.4
- Artigas, M. (1999) *Filosofía de la ciencia*, Eunsa, Pamplona
- Beuchot, M. (2000), *Tratado de hermenéutica analógica*, México: UNAM, Itaca
- Bloom, A. (1989), *El cierre de la mente moderna*, Plaza y Janés, Barcelona
- Bloom, H. (1995), *El canon occidental*, Anagrama, Barcelona
- Borghesi, M. (2002), *Memoria, evento, educazione*, Itaca, Castel Bolognese (RA)
- Borghesi, M. (2005), *Il soggetto assente*, Itaca, Castel Bolognese (RA)
- Chiosso, G. (2004), *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori Università, Città di Castello (PG)
- Colom, A. J. y Mélich, J. C. (1997), *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Paidós, Barcelona
- Dawson, C, (2001), *Historia de la cultura cristiana*, Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Dawson, C. (1997), *Il cristianesimo e la formazione della civiltà occidentale*, BUR, Milano
- Del Bravo, M. A. (2000), *La familia en la historia*, Ed. Encuentro, Madrid
- Delors, J. (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO 1996*, Ed. Santillana – UNESCO, Madrid
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, Mc Graw-Hill, México
- Díaz Barriga F., (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw - Hill, México
- Esteve Zarazaga, J.M. (1977), *Autoridad, obediencia y educación*, Narcea, S. A. de Ediciones, Madrid
- Fell, C. (1989), *José Vasconcelos. Los años del águila*, UNAM, México

Ferraris, M. (2000), *Historia de la hermenéutica*, Ed. Akal, S.A., Madrid

Ferrés Prats, J. y Marqués Graells, P. (1975), *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*, Editorial CISS PRAXIS, Barcelona

Finkelkraut, A. (2001), *La ingratitud*, Anagrama, Barcelona

Frankl, V. (1991), *El hombre en busca de sentido*, Editorial Herder, Barcelona

Franta, H. (1988), *Atteggiamenti dell'educatore*, LAS, Roma,

Freire, P., (1985). *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo veintiuno, México

Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo veintiuno, México

Fullat, O. (1992), *Filosofías de la educación*, Paideia, España, CEAC

Gadamer, H. G. (1984), *Verdad y método II*, Sígueme, Salamanca

Galan, A. et alii (2007), *El perfil del profesor universitario*, Editorial Encuentro, Madrid

Giussani, L. (2006), *Educación es un riesgo*, Editorial Almadía, Oaxaca

González-Simancas, J. L. (1992), *Educación. Libertad y compromiso*, Eunsa, Pamplona

Guardini, R. (1996), *El contraste*, B.A.C., Madrid

Guardini, R. (1999), *Ética*, BAC, Madrid

Guardini, (1987), *La fine dell'epoca moderna*, Morcelliana, Brescia

Guardini, R. (1990), *Persona e libertà, Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia

Gusdorf, G. (1969), *¿Para qué los profesores?*, Edicusa, Madrid

Hymes, D. (1980), *Paraetnografías de la comunicación*, Santafé de Bogotá: universidad nacional, Colombia

Jaeger, W. (1966), *Cristianesimo primitivo e Paideia classica*, Le Monnier, Firenze

Llano, A. (2003), *Repensar la Universidad*, Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid

Marrou, H. I. (1966), *Histoire de l'education dans l'antiquité*, Seuil, Paris

Martínez-Otero, V. (2003), *Teoría y práctica de la educación*, CCS, Madrid

Monereo, C. et alii, (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Graó, Barcelona

Monereo, C., y Monserrat, C., (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*, Edebé, Barcelona

Mura, G. (1997), *Ermeneutica e verità*, Città nuova, Roma

Nash, P. (1968), *Libertad y autoridad en la educación*, Editorial Pax, México D.F

Pereira de Gómez, M. N. (2000), *Educación en valores*, Trillas, México

Platón, *Carta VII*, en "Obras completas", Aguilar, Madrid, 1972

Pozo, I. et alii (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Graó, Barcelona

Prieto Castillo, D. (2004) *La comunicación en la educación*, La Crujía, Buenos Aires

Ratzinger, J. (2005), *Mi vida*, Ediciones Encuentro, Madrid

Redondo, E. (1959), *Educación y comunicación*, C.S.I.C., Madrid

Revel, J. F. (1990), *El conocimiento inútil*, Ed. Planeta Mexicana, México D. F.

Ricoeur, P. (1994), *Ética y cultura*, Docencia, Buenos Aires

Ruiz Arriola, C. (2000), *Tradición, universidad y virtud. Filosofía de la educación superior en A. Macintyre*, Eunsa, Pamplona

Scholl, I. (2006), *La rosa blanca*, Itaca, Città di Castello (PG)

Steiner, G. y Ladjali, C. (2005), *Elogio de la transmisión. Maestro y alumno*, Ed. Siruela, Madrid

Steiner, G. (2004), *Lecciones de los maestros*, Ed. Siruela, México

Taylor, C. (1994), *Il disagio della modernità*, Laterza, Roma

Taylor, C. (1996), *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Paidós, Barcelona

Tobón Tobón, S. (2004), *Formación basada en competencia*, Ecoe Ediciones, Bogotá

Veca, S. (1999), *La filosofía política*, Laterza, Bari

Whitehead, A. (1961), *Los fines de la educación*, Paidós, Buenos Aires

Zabalza, M. A. (2003), *Competencias docentes del profesorado universitario*, Narcea S. A. de ediciones, Madrid

Zea, L. (1972), *América como conciencia*, México, UNAM

Zolla, E. (2003), *Qué es la tradición*, Paidós, Barcelona

Artículos

- Ahumada, P. (2001). *Estrategias y procedimientos para una evaluación auténtica de los aprendizajes en la enseñanza universitaria*. Cuadernos IRC. Universidad Católica de Valparaíso, Chile, pp.28-39
- Bajo, M. T., Maldonado A., Moreno, S. y Moya M., *Las competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa*, Universidad de Granada. Consultado el 25 de Abril de 2006 en:
www.ugr.es/psicolo/docs_espacioeuropeo/analisis_de_competencias_europa.doc.
- Beltrán Ugarte F., "La experiencia de CONALEP en la educación basada en normas de competencia laboral". En *Competencia laboral y Educación basada en Competencia*, SEP, CONALEP, 2000
- Coll, C. (2005), *Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información*. UOC Papers, nº1,UOC. Consultado el 30 de noviembre 2006 en:
<http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>
- Colombres, A. *Contra la pedagogía del vacío*. Consultado el 14 de noviembre de 2007 en: <http://hojasdejujuy.iespana.es/colombres8.htm?4&weborama>
- González, R. (2002), *Gestión del talento en las organizaciones de clase mundial*, en Revista Management Today
- Kant, E. (1999), *¿Qué es la Ilustración?*, Alba, Barcelona
- Karma, T. (2005), *Una introducción al estudio de la epistemología de la comunicación desde la obra de M. Martín Serrano*, Cinta de Moebio nº 24, Universidad de Chile, dic.
- Pozo, J. I., (1990). *Estrategias de aprendizaje* en Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación. Comp. Coll, C., Alianza Editorial, Madrid
- Saiz E. y Nieto A. M. "Pensamiento crítico: capacidades y desarrollo" En C. Saiz (Ed), *Pensamiento crítico: conceptos básicos y actividades prácticas* p. 15-19. Pirámide, Madrid
- Vargas Zúñiga, F. (2002), *Competencias en la formación y competencias en la gestión del talento humano. Convergencias y desafíos*, en CINTERFOR, agosto, p.9

Vasconcelos, J. (1935), *El caos pedagógico*, en *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*, Aguilar, Madrid, p. 32. Encontrado en: *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*. Año 1, 1 de julio de 2003.

http://www.odiseo.com.mx/2003/07/04vasconcelos_caos.htm (ISSN 1870-1477)

Yaniz C., *Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para la formación del profesorado*, en *Revista de la Red estatal de Docencia Universitaria*. Vol. 4, nº 2