

La educación como tarea responsable del educando.¹

Education as a responsible task
of the learner.

Urbano Ferrer Santos²

Universidad de Murcia, España.

Recibido 14 mayo 2022 · Aceptado 4 enero 2023

Resumen

Se plantea la noción de educación desde el supuesto antropológico de que el hombre está tendido entre un estado inicial de desvalimiento y un estado final de perfección: el recorrido de este trayecto es la educación. Es una tarea inmanente, que tiene por sujeto al propio educando y cuenta con la ayuda inicial de los padres. Las funciones de los progenitores se diversifican básicamente como acogida y como introducción en el mundo externo, respectivamente. Se examina cómo en el proceso educativo general desempeña un papel particular el juego con sus reglas en serio, que marcan el paso de lo ilusorio a lo real, presentado como lo interesante objetivamente, correlativo de un interés subjetivo. Se enlaza esta tesis con los estudios de Piaget sobre el tránsito del juego en solitario al juego cooperativo y de la heteronomía a la autonomía.

Palabras claves: Tarea; Juego; Autonomía; Padres; Formación; Virtud.

Abstract

I propose to elucidate the education from the anthropological assumption that man is stretched between an initial state of helplessness and a final state of perfection: the course of this journey is education as a task whose subject is the learner himself and which counts with the main help of the parents. The roles of these are diversified mainly as host and as introduction to the external world, respectively. In the access to reality the game with the serious rules that preside over it plays a special role. These rules mark the passage from the illusory to the real, presented as what is interesting objectively correlative of an interest. Piaget formulates it as the transition from the solo play to the cooperative play and from heteronomy to autonomy.

Keywords: Task; Game; Autonomy; Parents; Formation; Virtue.

¹ Este artículo corresponde a una conferencia invitada inédita que pronuncié en la UPAEP (Universidad Pública Autónoma del Estado de Puebla), México, el 13 de Marzo de 2019.

² ferrer@um.es

1 · Consideraciones antropológicas sobre el sujeto de la educación

Una de las etimologías propuestas para la voz educar es la que procede del verbo latino *e-ducere*, conducir desde sí y derivadamente extraer de alguien. Algo semejante sucede en alemán con el verbo *erziehen* y el sustantivo *Erziehung* (educación), derivados de *ziehen* (tirar de, sacar). Esta procedencia etimológica tiene la ventaja sobre la que deriva del verbo *educare* (nutrir, instruir, educar en general) de que admite con más facilidad el giro reflexivo, educarse, alusivo a la educación de sí, propia de quien con la educación va creciendo en humanidad a través de sus hábitos y disposiciones internas. Es algo semejante a lo que ocurre con el verbo *colere* (cultivar), que puede designar transitivamente cultivar un campo o una planta, pero también cultivarse a sí mismo haciéndose alguien cultivado. Conforme a ello la educación consiste en traer a luz o alumbrar las virtualidades de que está dotado cada hombre desde el nacimiento.

Se dice a veces y con razón que el niño nace prematuramente, en el sentido de que no está provisto todavía de los medios orgánicos, psíquicos y culturales de que ha de valerse para llevar una vida digna, y aun ni siquiera para seguir viviendo. Por contraste con las especies animales, el hombre en singular precisa de una larga etapa de aprendizaje en los órdenes señalados. Por ejemplo, andar o caminar erguido solo le es posible cuando llega a ser capaz de sincronizar una serie de movimientos musculares, básicamente en el cerebro y las extremidades. O bien el manejo del idioma materno trae consigo la coordinación entre los signos lingüísticos no solo entre sí, sino también con las cosas y situaciones prácticas del hablante a las que los signos remiten. Que esto acontezca durante los dos primeros años del niño es un auténtico prodigio de la naturaleza. Por su parte, la educación interna de la afectividad y posteriormente del entendimiento y de la voluntad solo se alcanzan con la formación de la personalidad, como tarea para toda la vida y contando para ello con el dominio de sí. También en el orden sociocultural la educación se presenta como una tarea indispensable y de gran calado, ya que en su ámbito son múltiples las facetas que el ser humano desarrolla: educación familiar, educación profesional, educación cívica, educación artística, educación ecológica...

Por lo anterior ya se advierte que hay distintas esferas y niveles en la educación: desde los aspectos motrices del cuerpo y el adiestramiento en las habilidades técnicas hasta la socialización primaria y secundaria (a las que podríamos denominar, sin forzarlo, educación pública) para culminar en la forja y consolidación de los hábitos en la inteligencia y la voluntad. No tiene el mismo alcance, en efecto, comportarse educadamente en la vida social, asumiendo unos roles, que educar interiormente la afectividad o adquirir la perseverancia precisa para alcanzar los objetivos propuestos. Tanto en su desarrollo como en su término, podemos decir que la educación no es un barniz sobrepuesto a lo meramente natural, ni menos aún algo añadido convencionalmente por la sociedad y de lo que luego haya que desprenderse para ser auténtico (naturalismo de J.J. Rousseau), pero tampoco estriba, en el otro extremo, en el resultado de un proceso de socialización determinado por ciertas reglas sociales (sociologismo de E. Durkheim), sino que es lo coherente con la condición personal del hombre, tal que su comportamiento no se rige exclusivamente por unos mecanismos impersonales o anónimos, ya provengan de la naturaleza o de las normas sociales. En este sentido, Husserl hacía notar la ausencia de estímulos necesarios que gobiernen unívocamente la conducta personal y eximieran de la renovación incesante en la fragua del propio carácter: “El hombre tiene también la peculiaridad esencial de actuar libre y activamente desde sí mismo, desde su yo-centro, en lugar de estar entregado pasivamente y sin libertad a sus impulsos (tendencias, afectos) y de *ser*, en el sentido más amplio, movido afectivamente por estos... No se cunda involuntariamente el tirón afectivo (la tendencia), sino que toma su decisión desde sí, libremente”³. En este orden la educación se presenta como la consiguiente tarea responsable de hacerse a sí mismo, en un proceso de maduración consciente.

Más específicamente, los supuestos antropológicos de la educación se cifran, por un lado, en el desvalimiento o fragilidad que están en el inicio de la existencia corporal y, por el lado opuesto, en el encaminamiento al estado perfecto del hombre mediante el cultivo de sus capacidades más altas, a lo que clásicamente se ha denominado *estado de virtud*. Entre ambos polos se tensa la labor educativa. Así lo enuncia Tomás de Aquino: “La naturaleza no

³ Husserl, E., *Renovación del hombre y de la cultura*, Barcelona: Anthropos, Trad. de A. Serrano de Haro, 2002, 24-25.

intenta solo la generación de la prole, sino también su conducción y promoción hasta llegar al estado perfecto del hombre, que es el estado de virtud”⁴.

Ahora bien, el problema es cómo es posible el tránsito de una situación de partida de penuria y postración extremas a la tendencia al ideal de hombre, nunca realizado plenariamente. Indiquemos a este propósito que la existencia humana no se cifra en un mero despliegue natural de unas posibilidades ya prefijadas, algo así como el simple paso de la potencia al acto, como en el árbol, la acequia o la especie zoológica, sino que es un quehacer continuo y que se dirige siempre hacia adelante. Tanto el estado de fragilidad como el estado de perfección conciernen a todo ser humano como tal, por lo que no restringimos el quehacer educativo a una pedagogía profesional determinada, siempre objeto de elección entre otras posibilidades. En su alcance más general la educación se presenta como un proceso biográfico, reconstruible hermenéuticamente, en el que de continuo se ponen de manifiesto, si bien bajo distintos aspectos, la fragilidad humana y la tendencia a la plenificación⁵.

Este ideal de educación ya se presentaba entre los griegos y se lo hacía consistir en la *παιδεία*, presidida por el equilibrio o armonía entre las diversas dimensiones de la vida humana. Era el *μηδεν αγαν*, nequid nimis, nada en demasía. Lo contrario a este equilibrio es la arrogancia o *ὕβρις*, ejemplificada en el mito de Prometeo, el héroe que ha robado a los dioses el fuego sagrado, por lo que está atado a unas cadenas como castigo, de las que no quiere liberarse porque para ello habría de humillarse y pedir perdón. Ya en los relatos épicos de Homero aparecen actitudes de una elevada humanidad, como la fidelidad matrimonial de Penélope a Ulises o el afianzamiento de los lazos familiares entre Héctor y Andrómaca en la *Iliada*. Lo bueno es a la vez lo bello (*καλόν και αγαθόν*), y como tal se traduce en la proporción o medida interna en el alma. Entre los romanos el ideal de la educación tiene bastantes semejanzas, se cifra en la *humanitas*, que también se hace presente en la

⁴ “Non enim intendit natura solam generationem prolis, sed etiam traducionem et promotionem usque perfectum statum hominis in quantum homo est, qui est virtutis status” (Tomás de Aquino, *In IV Sent.*, dist. 26, q. 1, a. 1 co).

⁵ Cf. Domingo Moratalla, T., “Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación”, *Voces de la filosofía de la educación*, I.E. Ramírez Hernández (compiladora), México: Ediciones del Libro, 2015, 145-172.

literatura, por ejemplo, en la *Eneida* de Virgilio a través de la conmovedora recreación de la piedad filial de Eneas hacia su padre Anquises o en pensamientos de Terencio, Cicerón o Séneca que han pasado a la posteridad: valga como emblema la actitud bajo la cual Séneca describe el comportamiento adecuado hacia el hombre al tratarle como “*homo homini res sacra*”.

Pero ¿quiénes son los encargados de promover la educación desde los primeros años? Es la cuestión que vamos a tratar seguidamente.

2 · Agentes de la educación

Es innegable que la educación en su integridad no puede estar a cargo del hombre como autodidacta, sino que se requieren unos agentes distintos del educando, por más que sea este quien tenga la función protagonista. La educación se resume en ayudar a crecer al infante y a que integre su personalidad desde unos modelos personales y próximos. Entre los griegos — particularmente en Aristóteles — aparece con frecuencia la figura del hombre *σπουδαῖος* o arquetipo para quien se esfuerza por superarse. Por ello el papel de los educadores hay que entenderlo como coadyuvante o cooperador del agente propio, que es aquel que recibe y realiza la educación como acción inmanente continuada.

Pero, ¿quiénes son con propiedad aquellos? En definitiva, esos agentes primordiales, próximos al sujeto y que tienen encomendada la tarea educativa, no pueden ser otros que los padres, en la medida en que su paternidad y maternidad no terminan con la acción de engendrar, como si dejaran de ser padres una vez que la han llevado a cabo, sino que comprende también la crianza y educación de la prole, según expone Tomás de Aquino en el texto antes citado. Es cierto, sin embargo, que ante la imposibilidad de que los progenitores lleguen a todos los campos de la educación, particularmente a los más especializados, delegan en los maestros, formadores y en cuantos contribuyan al pleno desarrollo de los hijos, al menos mientras estos sean menores de edad. Pero en todo caso son los padres quienes ponen la simiente de la posterior acción educativa; lo cual excluye que esencialmente haya contradicción entre ambas fases de la educación, sino que más bien lo que hay es una ampliación exigida por aquellas nuevas competencias a las que no pueden atender debidamente los primeros educadores. Como veremos

más adelante, todas las virtudes humanas se empiezan a adquirir en el seno de la familia, irradiando desde ahí a los distintos ámbitos y diversificándose a la medida de ellos⁶.

A su vez, dentro de la familia se diversifican las funciones del padre y de la madre. Más cercana la madre en los primeros años, precisamente cuando el hijo necesita más cuidados y cobijo, el padre vela más bien por la familia en su conjunto y la representa como cabeza de familia de cara al exterior. La figura correspondiente del *paterfamilias* era muy acusada en el derecho romano y de ella todavía vivimos, no obstante las abundantes y justas acomodaciones a las condiciones culturales de nuestra sociedad postindustrial. Si la madre ofrece al pequeño el regazo y el consuelo consiguiente, el padre le dispensa protección y le ayuda en sus primeras habilidades y juegos, de modo que emerja como actitud natural del hijo hacia sus padres la admiración y el afán por imitarles para estar a su altura. Estudios sociológicos de campo han mostrado que las desavenencias o riñas constantes entre ellos le hacen sufrir y en el límite pueden llegar a convertirse en un trauma.

En cambio, aquellas concepciones para las que la principal instancia educativa es el estado son las que parten de una visión individualista y pesimista de la naturaleza humana, dominada por el temor y la desconfianza hacia los otros, lo cual lleva a contraponer los ámbitos de lo público y lo privado. En tal caso se depone en el estado el control sobre los ciudadanos, sustrayendo a los padres —y delegadamente a las asociaciones civiles— la función de ser los educadores primeros y natos. Así se presenta, entre otras, en la teoría política de Thomas Hobbes y bajo otros supuestos en los distintos colectivismos que han descollado a lo largo del siglo XX. Pues de contar con el hombre solo como individuo fácilmente se pasa al extremo aparentemente opuesto de absorber a todos los individuos en la colectividad.

Examinaremos a continuación cómo afrontar algunas de las dificultades que se suelen presentar a la tarea educativa en su curso, lo cual nos llevará eventualmente a confirmarnos en la tesis de partida de que la familia es la primera educadora, por ser quien mejor las puede encarar.

⁶ Como es sabido, en los inicios del capitalismo se ha cuestionado por Bernard de Mandeville que las virtudes en la vida privada lo sean también en la esfera pública. Me he pronunciado al respecto en “Perspectivas de la ética civil. Valores democráticos y virtudes cívicas”, *Studia Elckie* (Polonia), 14 (2012), 81-94.

3 · Retos psicológicos para la educación

Abrirse paso en la realidad es uno de los primeros desafíos con que se encuentra la educación desde la infancia y luego en la adolescencia. A este respecto, vamos a fijarnos en el juego porque es uno de los medios más adecuados para introducirse en la seriedad de lo real. No se olvide que sin unas reglas que se tomen en serio no es posible jugar. Y el respeto a las mismas en colaboración con los competidores es una señal palmaria de una cierta madurez, por lo que tiene de no dejarse llevar por deseos veleidosos. Al presentarse en el juego la diferencia entre lo permitido y lo prohibido, empieza por abrirse paso la diferencia ético-normativa entre lo lícito y lo ilícito, más allá de los móviles psicológicos primarios del incentivo y la sanción. Al mismo tiempo, el afán de ganar venciendo las resistencias que oponen los otros jugadores es un modo de educar la afectividad, evitando que la agresividad o bien el abatimiento, ambos como sentimientos primarios, estén a flor de piel. Piaget señalaba que para el ingreso en el mundo real de los adultos es necesario sortear problemas buscándoles una solución. De lo que no cabe duda desde luego es de que con ello se educa la irascibilidad convirtiéndola en la virtud cardinal de la fortaleza, entendida como un saber afrontar con serenidad y firmeza los obstáculos, buscando ganar en el embate, pero no menos saber perder sin derrumbarse. La vida está hecha de modo inexorable de victorias y derrotas y solo quien se ha preparado en la infancia con las luchas simuladas que son los juegos está en condiciones de hacer frente con el debido ánimo a unas y otras. Hay tanto un saber ganar como un saber perder, que son signos de estabilidad emocional y que en buena parte se empiezan a aprender en el juego.

Como también señala Piaget, un avance notable en el niño está marcado por el paso del juego en solitario, como jugar al escondite, al juego cooperativo. En este se ejercita la razón frente al descontrol en los sentimientos, lo cual se fomenta en el aislamiento en forma de rencor o, por el contrario, de estima desmesurada. De ver en el otro un rival y contrincante se pasa a compartir con él como mínimo unas reglas de juego. Ya no se actúa desde la heteronomía del temor al castigo, sino por la convicción de que esa es la conducta adecuada para la vida en común (a este actuar según un enjuiciamiento propio lo denomina Piaget autonomía). Si se llega a felicitar al que ha

ganado, con quien antes he competido, no solo empiezo a valorar la justicia en el intercambio, que es lo que más importa, sino que también pongo las bases para que el otro actúe de un modo análogo conmigo. Por encima de que uno u otro gane, quien ha vencido es la razón práctica. También la virtud de la veracidad encuentra un cauce de despliegue en las actitudes cooperativas.

Otro reto constitutivo para la educación es el tener que resistir a las disposiciones contrarias que con frecuencia anidan en la naturaleza del hombre. Según se observa, coexisten en él las tendencias opuestas a la cooperación y a la autoafirmación en concurrencia con los otros, así como la tendencia a la sociabilidad y su contraria, la búsqueda del aislamiento hurón e incluso la agresividad, como Kant señala. Pero este obstáculo, lejos de significar un fardo para el proceso educativo, lo convierte en una pugna que se salda con una educación más tenaz y afianzada. Kant emplea a este respecto el símil de los árboles que crecen en descampado, quedando expuestos a las inclemencias del viento y la lluvia. Es justamente el modo de que crezcan más sanos y robustos, en contraste con aquellos que, por no encontrar resistencias en el medio, se quedan raquíuticos⁷.

4 · La autoformación del educando

Las capacidades o aptitudes que han de ser formadas en el educando son específicamente las mismas en todos ellos y se resumen en el *status virtutis*, antes recogido en la cita de Tomás de Aquino. Sin embargo, el telos común al que se dirige la educación solo se hace presente diversificadamente en quien se educa, a la medida de cada cual. No hay la inteligencia o la voluntad o los afectos en general, sino *esta* inteligencia, *esta* voluntad y *estos* afectos, que han de ser educados. En palabras de Zubiri, la individualidad es una dimensión característica de la realidad humana⁸. Justamente desde estas premisas se confirma la hipótesis que formulábamos al comienzo de que la formación de la persona ha de ser entendida como autoformación. Es a lo que se refiere

⁷ Kant, I., “Idea de una historia universal en sentido cosmopolita”, *Filosofía de la Historia*, Traducción de R. Rodríguez Aramayo, Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1985, 44-45.

⁸ Zubiri, X., “Dios y la deificación del hombre en la teología paulina”, *Naturaleza, Historia y Dios*, Editora Nacional: Madrid, 1963, 399-478.

el poeta griego Píndaro con su máxima: “llega a ser el que eres”. Pero es también lo que se denomina en términos de la Pedagogía contemporánea educación personalizada, puesta en función de las condiciones de aquel que la recibe. Y ello constituye la base de que ya desde la infancia los padres hayan de querer a cada uno de sus hijos en su singularidad para respetar su vocación humana respectiva y contribuir a que florezca.

Una de las autoras que más ha hecho hincapié en nuestro tiempo en la singularización de la educación, conforme al *telos* único e irreplicable de cada persona, ha sido la filósofa hebrea Edith Stein. Encontramos el antecedente en la noción germánica de *Bildung*, atenta a las peculiaridades culturales de un pueblo⁹. Mientras que el ideal de la Ilustración se regía por los derechos naturales del hombre considerado en toda su universalidad, el Romanticismo del siglo XIX reivindica el genio privativo de cada pueblo, acrisolado a lo largo de la historia. Si no se tienen en cuenta esos rasgos diferenciales, se produce la uniformización de los individuos, primando el género enciclopédico y positivista de educación, para el que es irrelevante el carácter histórico de los pueblos. Siguiendo ese modelo generalizado, las Revoluciones francesa y estadounidense se hicieron en nombre de la humanidad en abstracto y, al ignorar las diferencias interculturales, desembocaron en el Régimen del Terror en Francia y en las luchas entre los estados del Norte y los del Sur en los Estados Unidos. El mismo error se ha cometido en el proceso de descolonización, cuando se han aplicado indiscriminadamente los resortes culturales europeos a las antiguas colonias, de modo muy especial en el continente africano, pero también en fechas cercanas cuando se ha tratado —generalmente sin éxito— de implantar un modelo de democracia occidental a los pueblos árabes. Edith Stein es heredera de la *Bildung*, aplicándola a la educación que se lleva sobre las personas.

La autoformación comporta que el padre, la madre, los maestros y cuantos tienen la función de colaborar en la educación hayan de coadyuvar para que el joven sea consciente de su destino individual o vocación¹⁰. No es

⁹ Stein, E., *Bildung und Entfaltung der Individualität*, GW, vol. 16, Herder: Freiburg/Basel/Wien, 2001, 1-49. Centrado en la noción de *Bildung* en Edith Stein y en sus fundamentos antropológicos y teológicos se encuentra el libro de Torralba Roselló, E., *Formar personas. La teología de la educación de Edith Stein*, BAC: Madrid, 2020.

¹⁰ El término destino encierra una ambigüedad entre sentidos opuestos. El francés lo

lícito, por tanto, ahorrar las preferencias del pupilo según las propias, ni tampoco ofrecerle un refugio que lo mantenga a resguardo del ambiente externo, porque el educando no es producto o manufactura de sus educadores: más bien lleva consigo la encomienda de desarrollar un proyecto propio, aconsejado y guiado, eso sí, por quienes ejercen un ascendiente legítimo sobre él. Lo cual se conjuga bien con que los medios que se emplean en la educación sean básicamente la palabra y el ejemplo, dejando, por tanto, siempre abierta la elección responsable de aquello que en su caso se le propone.

Lo anterior tiene un fundamento teológico, en la medida en que cada hombre y cada mujer han sido objeto de elección amorosa por Dios desde antes de su creación, según nos dice san Pablo (Efesios, 1, 4). Dios tiene un proyecto particular para cada uno de ellos, de modo que en su realización encuentran su identidad, tal como ha sido pensada y querida diferenciadamente por el creador. El ser humano no se crea a sí mismo, si por ello se entiende construirse a su arbitrio desde lo informe; en cambio, sí se hace a sí mismo si con ello se significa acomodar su plan al diseño querido para él por quien le ha dado el ser y contando con la cooperación de los padres como educadores naturales. El patrón originario de maestro es Cristo, como verdadero Dios e inseparablemente verdadero hombre. En tanto que hombre, se muestra imitable en actitudes y gestos; pero a la vez, como Dios, en Él convergen en plenitud las perfecciones singulares a que convoca distributivamente a todos los hombres. Por ello, si Cristo asumió la naturaleza humana en su persona divina, al hombre le corresponde de modo inverso la elevación deificante en su persona humana, que corre a cargo de su auténtico Maestro interior, como lo llamaba san Agustín¹¹.

resuelve distinguiendo *destin y destinée*. También en castellano se puede introducir el galicismo *destinación*, referido a la orientación singular irreductible, que está ausente por lo general del término *destino*. En alemán es clara la diferencia en el mismo sentido entre *Schicksal y Bestimmung*. Aquí he optado por la equiparación del segundo sentido de destino con vocación, aun reconociendo que este término reúne también otras connotaciones, de tipo profesional y religioso.

11 Camusso, Paula A., “El maestro exterior y el Maestro interior en *De Magistro* de San Agustín”, *Scientiamericana: Revista Multidisciplinaria*, Vol. 6, nº 1, 2019/1, 29-36. Sobre la deificación de la persona como acción de la gracia sobrenatural sobre el hombre, Zubiri, X, “Dios y la deificación del hombre en la teología paulina”, *Naturaleza, Historia y Dios*, Editora Nacional: Madrid, 1963, 399-478.

5 · El primado del interés por lo real sobre la prohibición en la acción educativa

Observaba Max Scheler en el *Formalismo en la ética y la ética material de los valores* que en la práctica pedagógica resulta contraproducente agobiar al que se educa con recomendaciones sobre lo que no se debe hacer. Las prohibiciones tienen un carácter derivado e implican, por tanto, el conocimiento previo propositivo de aquel proyecto atractivo por el que nos movemos. Deber no hacer algo tiene su sentido en tanto que significa una infracción de las leyes de la actuación, pero dista de ser el motor que activa originalmente nuestra voluntad. Parece que fue de Spinoza de quien tomó la inspiración directriz, como advierte en otro lugar: “La gran máxima de Spinoza de *nunca* intentar eliminar los vicios mediante una lucha negativa *contra* ellos, mediante la prohibición, reprensión, indignación (pues esta lucha nos ata más a ellos en lugar de eliminarlos), sino indirectamente enteramente mediante la evocación de un nuevo amor y fuerza hacia la virtud con todos sus valores positivos, debería ser un axioma de toda pedagogía”¹². Por lo mismo tampoco son convenientes los juicios negativos tajantes, que al no dejar una salida llegan a desmoralizar al aprendiz. Dicho de modo positivo: cada educando es una promesa y la educación se basa en la esperanza motivada por la realización de esa promesa.

Nos sale al paso de este modo el interés por aquello que realmente lo merece, sin por otro lado fabricar con él una torre de marfil desde la que estar a cubierto. Para ello hay que distinguir lo que es interesante y el propio yo, que es quien alberga el interés. Como señala Leonardo Polo: “Es conveniente ver siempre el interés en relación con lo interesante. Asimismo, debemos tener en cuenta que lo interesante puede transformarse en aburrido, en decepcionante, en algo que a uno no le atrae si deja de ser asequible. Si pasa esto, las cosas en vez de despertar el interés provocan todo lo contrario: el

¹² Scheler, M., *Spinoza*, GW, vol. 9, M.S. Frings (ed.), Bouvier Verlag, Bonn 2008, 123-124; trad. “Spinoza”, *Ensayos*, traducción de Julián Natucci, Estudio preliminar de Urbano Ferrer, Guillermo Escolar: Madrid, 2022, 174.

aburrimiento”¹³. Situarse en la realidad significa, en este sentido, dar a cada cosa la importancia que en verdad tiene y guiar por ello el interés.

Estar interesado no es sinónimo de un estado pasivo, como estar fascinado o estar cautivado, porque el interés es transitivo o, más técnicamente, es *intencional*, se dirige a lo que es capaz de suscitarlo. Análogamente, lo deseable es lo que es digno de ser deseado, no simplemente el término de un deseo (al modo como lo visible sí es, en cambio, lo apto para ser visto). El educador ha de estar atento a hacer atractivos al educando sus ofertas, para lo cual habrá de tener en cuenta el nivel a que se encuentran los intereses de este. Cometido del educador es ampliar el radio de los intereses partiendo de aquellos con los que ya se cuenta, para no incurrir entre otras cosas en el aplanamiento de los intereses o lo que Ortega y Gasset llamaba la barbarie de la especialización, absorbida por un interés unilateral¹⁴. La especialización así entendida conduce a una deformación profesional, que tiene su raíz en que no se ha dado previamente una educación adecuada, que deje claro que lo interesante no es una posesión privada, sino algo que puede ser compartido con otros, como distinto que es del yo que se interesa por ello.

La educación no se lleva a cabo en vista de un objetivo parcial, que una vez conseguido la hiciera superflua. La educación se ordena al estado de perfección e involucra de modo continuado la actividad de quien se educa. Cuando se la contempla así, se destaca el aspecto de autoformación antes destacado. Si se puede decir así hiperbólicamente, lo que queda cuando se olvida cuanto se ha aprendido es la formación de una serie de hábitos en la inteligencia y la voluntad. Paralelamente, en la educación lo que se pretende es despertar unas actitudes que van a acompañar al educando en largas etapas de su vida. Así, el profesor enseña a investigar con su ejemplo viviente, el maestro de un oficio inculca un modo de trabajo en el taller, los expertos motivan la búsqueda de conocimiento en quienes se dejen motivar...

13 Polo, L., *Ayudar a crecer*, Pamplona: Eunsa, 2007, 284.

14 Sobre el riesgo de la deshumanización del saber aprendido en los medios docentes, particularmente en la universidad, y su relación con la especialización excesiva ver Ortega y Gasset, J., *Misión de la Universidad*, Edición de Santiago Fortuño, Cátedra: Madrid, 2015.

Un ejemplo emblemático y primario de educación es el aprendizaje de la lengua materna. Como ha mostrado Spaemann¹⁵, la educación no resulta de presentar neutralmente una pluralidad de modelos para que el que se inicia elija uno u otro. Esto es irreal, basado en el ideal ilustrado de emancipación de todo vínculo. Pero al igual que en el mundo y en la cultura *nos encontramos ya*, con anterioridad a toda decisión propia, y mediante el lenguaje nos introducimos en ellos, también la educación la recibe el niño en el mundo que habita, sin proponérsela explícitamente, al menos en sus primeros pasos.

Como guiada por el interés, distinto y correlativo de lo interesante, la motivación en la educación no se dirige a los individuos aisladamente, sino que apunta muy especialmente al cultivo de las virtudes de la cooperación, como hemos visto en Piaget con ocasión del desarrollo del proceso educativo. Ya de un modo general las virtudes se adquieren y consolidan en el trato y contraste con los otros, al limarse las aristas en los caracteres de cada cual. Así, por ejemplo, el respeto, la justicia, la veracidad o la solidaridad son actitudes y virtudes que empiezan cultivándose en la familia y desde ahí se trasladan a los otros espacios de la vida social.

Pero interés significa también inter-esse, vale decir, estar-entre o estar-en- relación. Educar el interés en esta acepción implica aprender a desenvolverse entre las cosas que rodean a uno y a relacionarlas entre sí. En este orden la educación apunta a la orientación global, que incluye saber dónde estoy, adónde me dirijo y quién soy, lo cual equivale a tener unos referentes externos que sirvan de indicadores o, lo que es igual, disponer de un saber previo o pre-comprensión de lo que se busca, como decía Platón en el *Menón*, y saber diferenciar la identidad propia de la de los semejantes. No se trata de unos conocimientos explícitos, sino de una adivinación o saber por anticipado, sin el cual el hombre se encontraría perdido, como en un bosque por la noche. Si llego a una ciudad por vez primera, tengo que orientarme en una agencia tomando como referencias la Plaza Mayor, el Ayuntamiento, la Catedral y las Avenidas principales, por ejemplo. Orientarse viene etimológicamente de oriente, lugar por donde sale el sol (el verbo *orior* es nacer, aparecer, de donde deriva oriundo), que permite saber dónde están los pun-

¹⁵ Spaemann, R., “Educación para la realidad. Discurso con motivo del aniversario de un hospicio”, *Límites. Acerca de la dimensión ética del actuar*, Barcelona: Eiuusa, 2003, 479-486.

tos cardinales, base de cualquier enclave, incluyendo la posición en la que me encuentro.

Cuando el niño abre los ojos a poco de nacer, se orienta o guía por aquellos que le rodean y especialmente por los que se dirigen a él, empezando por los padres. Esta es su primera orientación de conjunto. De momento no ha surgido todavía la conciencia del yo, que se limita a ser *el mismo (idem)* en el modo como son los mismos los objetos en torno, a los que reconoce. Será a partir del tú, que le sonrío y le llama, como aprenda a responder como siendo un *yo mismo (ipse)*, que actúa como un centro respecto de otro centro. Pero pronto le asaltarán la pregunta sobre de dónde viene, a la que solo puede responder con sentido invocando a alguien que le ha precedido.

Sin Dios no nos podemos orientar globalmente, solo disponemos de objetivos parciales. Por ello, la educación tiene en su base la educación religiosa, que consiste primeramente en la actitud de dirigirse a Dios o rezar. Una actitud atea coherente es muy difícil de mantener. Como decía Nietzsche a su pesar, mientras aceptemos la gramática no podremos prescindir de Dios. El uso del futuro perfecto es, en efecto, la garantía de que existe una verdad intemporal con la que no podemos maniobrar. Que tal batalla naval, por poner el ejemplo aristotélico, haya ocurrido es una verdad que no es necesaria, pero una vez que ha ocurrido sí es necesario en todo momento que haya sido así. De este modo, la necesidad de Dios la descubrimos partiendo de cualquier verdad contingente cuando vemos la atemporalidad necesaria que se esconde en el descubrimiento de cualquier verdad parcial. Y si se trata de la existencia contingente del yo que ama, en ella anida la verdad eterna del amor, tal que no ha podido ser creada o puesta por el yo, en tanto que se trata de un ser no necesario.

La educación comprende en su radio a todo el hombre o mujer y se orienta a introducir al adolescente en el mundo de los que le han precedido llevándole al ejercicio de sus capacidades propias y dotaciones internas. De este modo, se produce una continuidad entre lo que el que aprende recibe y lo que aporta desde sus disposiciones y capacidades. Tan equivocado sería segar toda creatividad mediante una imposición como pretender partir de cero sin una transmisión que posibilite su ampliación.

6 · Bibliografía

- Camusso, Paula A., “El maestro exterior y el Maestro interior en *De Magistro* de San Agustín”, *Scientiamericana: Revista Multidisciplinaria*, Vol. 6, nº 1, 2019/1, 29-36.
- Domingo Moratalla, T., “Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación”, *Voces de la filosofía de la educación*, I.E. Ramírez Hernández (compiladora), México: Ediciones del Libro, 2015, 145-172.
- Ferrer Santos, U., “Perspectivas de la ética civil. Valores democráticos y virtudes cívicas”, *Studia Elckie*, 14 (2012), 81-94.
- Husserl, E., *Renovación del hombre y de la cultura*, Barcelona: Anthropos, Trad. de A. Serrano de Haro, 2002, 24-25.
- Kant, I., “Idea de una historia universal en sentido cosmopolita”, *Filosofía de la Historia*, Traducción de R. Rodríguez Aramayo, Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1985, 44-45.
- Ortega y Gasset, J., *Misión de la Universidad*, Edición de Santiago Fortuño, Cátedra: Madrid, 2015
- Polo, L., *Ayudar a crecer*, Pamplona: Eunsa, 2007, 284.
- Scheler, M., *Spinoza*, GW, vol. 9, M.S. Frings (ed.), Bouvier Verlag, Bonn 2008 (trad. Scheler: *Cinco Ensayos*, Madrid: Guillermo Escolar, 2022, trad. de Julián Natucci, Estudio introductorio de U. Ferrer).
- Spaemann, R., “Educación para la realidad. Discurso con motivo del aniversario de un hospicio”, *Límites. Acerca de la dimensión ética del actuar*, Barcelona: Eiuinsa, 2003, trad. de Javier Fernández Retenaga y José Mardomingo, 479-486.
- Stein, E., *Bildung und Entfaltung der Individualität*, GW, vol. 16, Herder: Freiburg/Basel/Wien, 2001.
- Tomás de Aquino, *In IV Sent.*
- Torralba Roselló, F., *Formar personas. La teología de la educación de Edith Stein*, BAC: Madrid, 2020.
- Zubiri, X., “Dios y la deificación del hombre en la teología paulina”, *Naturaliza, Historia y Dios*, Editora Nacional: Madrid, 1963, 399-478.