

# Actitudes educativas fundamentales

Por el Dr. Miguel BERTRAN - QUERA, S. I.

## 1. *Actitud de equilibrio, de síntesis*

Ante todo, creemos que el educador, debería situarse en una actitud inicial de equilibrio, de síntesis, que pueda abarcar y comprender, el presente, el pasado y el futuro; en otras palabras, el antes, el ahora y el después.

Preferimos para el educador, una actitud ideológica independiente, que esté por encima de posiciones rígidas, sean hacia la derecha o hacia la izquierda. Que pueda conservar lo bueno del pasado, y a la vez adelantarse a prevenir y preparar un futuro siempre incierto y desconocido.

Un educador debe sentirse seguro en las raíces de ayer, pisar con los pies de la acción en la hora de hoy, y volar con el pensamiento y la imaginación a despejar la incógnita del mañana.

Su actitud no debería ser de división o parcelación, sino de síntesis e integración; todo lo contrario de una actitud extremista, absolutista e integrista, que milita en uno de los polos.

El educador debe intentar la armonía, la solución de los conflictos y antinomias, la superación de cualquier dualismo —del sí «o» del no, por la vía del sí «y» el no—, en distintos niveles y circunstancias; distinguir las horas de luz y las horas de oscuridad, los días y las noches, en cualquier momento de nuestra historia y de nuestra vida.

Desde una actitud de equilibrio, el educador es capaz de contemplar la cara y la cruz de una misma moneda, los pros y los contras, las virtudes y los defectos, todas las realidades presentes en el ser y en el mundo.

Este educador podrá así caminar por el centro, un centro flexible y amplio, capaz de aproximarse —guiado por la prudencia— a un lado o a otro; que quiera evitar posturas radicales, fanáticas, obsesivas, antagónicas. Y a la vez será capaz de buscar el camino de la superación de los

puntos distintos e interpuestos, e intentar abrazar como el puente una y otra orilla del terreno.

Una actitud de equilibrio es siempre una actitud abierta, que puede mirar hacia todas las direcciones y evita caer en pozos estrechos dentro de los cuáles no es visible la luz de la realidad que existe en su entorno. Puede apartarse lo mismo del inmovilismo rígido que se contenta con una engañosa paz y vive a espaldas del cambio de los tiempos, que del peligro de un progresismo a ultranza que pone sólo su esperanza en lo nuevo por lo nuevo y carece de un punto de referencia seguro, sin poder soslayar la angustia del tremendo vacío que es la incertidumbre.

La verdadera ciencia del hombre, vuelve a rehabilitar muchas verdades antiguas, ahora traducidas a términos más actuales; e incorpora algunas otras nuevas que ya existían en germen, pero sin desarrollar.

Hoy día la ciencia del hombre camina más hacia la convergencia y complementación de datos, que hacia la dispersión o hacia la oposición. La ciencia sigue como la vida, el ciclo de nacer, crecer, y volverse a reproducir en seres y mundos circunstancialmente nuevos, en el espacio y en el tiempo.

Esta actitud de equilibrio, dentro de la ciencia del hombre, puede situarse entre la psicología y la pedagogía, abrazando ambas y complementando la una con la otra. Y así, la ciencia del hombre, debe cabalgar entre el estudio del hombre en sí, y el estudio del desarrollo armónico del hombre, dentro del marco social e histórico en que vive y centrado en la dimensión del aquí y del ahora.

Implica una actitud ecléctica en el campo científico, que no se circunscriba a una única teoría científica de moda o priorísticamente elegida, que con frecuencia excluye la parte de verdad que contienen otras explicaciones igualmente dedicadas a esclarecer los misterios del hombre. No permite militar dentro de una sola bandera científica, porque ello sería como fragmentar la misma verdad en mil pedazos y levantar en alto sólo uno de estos fragmentos, como si fuese el único verdadero.

En nuestro caso, sólo tenemos una preferencia dentro de las ciencias del hombre, se trate de la psicología, de la pedagogía, de la medicina, de la sociología, de la filosofía o de la teología. Y es el de que sea humana, es decir, principalmente humanística. Este adjetivo debería adquirir en las ciencias del hombre, un carácter substancial y no meramente aditivo. Porque, en efecto, no toda ciencia del hombre, como podría esperarse por su nombre, es precisamente ciencia humana o humanística; ni lo son en particular toda escuela de pensamiento psicológico, pedagógico, filosófico, médico, etc.

Sólo por su carácter específicamente humano, las ciencias del hombre obtienen verdadero valor o valor, aseguran su equilibrio y pueden merecer el derecho de ser maestras y guías de nuestra vida. Por su carácter humano, la ciencia del hombre, debe acercarse a la persona, desde la

misma persona, intentando, en primer lugar, comprenderla y ayudarla, y sólo después, como medio, analizarla e investigarla.

## *2. Actitud de buscar la sabiduría, antes que los conocimientos científicos*

Pensamos que el educador, debería buscar más la sabiduría que los conocimientos que nos aportan las ciencias del hombre, sean positivas, sean filosóficas. Y después, transmitir más el fruto de esta sabiduría, que los conocimientos que adquirimos a través de la ciencia, aunque éstas deben conocerse y estimarse en todo lo que valen.

Los conocimientos científicos, en lo referente al hombre, —muchos de ellos por lo menos—, siguen siendo provisionales, y no han llegado a verdades definitivas. Ayudan a ir conociendo los misterios humanos, pero no los han desvelado del todo. Los esfuerzos del hombre, siempre temporales y parciales, van ganando terreno a la ignorancia y a lo desconocido, pero dejan siempre al hombre frente a nuevos misterios y a nuevas ignorancias todavía por conquistar.

La búsqueda de la sabiduría sigue otro camino y se fundamenta en otra base. Está en un plano distinto de la ciencia, aunque puede encontrarse con ella y coincidir en muchos hallazgos.

La sabiduría no consiste en la acumulación de conocimientos por importantes que sean. No es el saber de las cosas poseído por la razón humana. A lo más, podría definirse como el saber de las cosas de siempre, que son válidas a pesar de la historia cambiante. Es un saber poseído no únicamente por la mente del hombre, sino por todo su ser completo, mente y corazón, cerebro y espíritu.

La sabiduría es como el saber incógnito que potencialmente lleva dentro todo ser como acervo universal innato e instintivo, y que va cada uno descubriendo poco a poco, cuando ahonda en la búsqueda de lo que es fundamental, esencial y más importante en la vida del hombre.

Por ello la ciencia se puede enseñar desde fuera y por maestros; pero la sabiduría sólo se puede aprender desde dentro de uno mismo y por el maestro que es cada uno. Lo cual no excluye que necesitemos la ayuda de otros para que nos enseñen a ser maestros de nosotros mismos.

Para llegar a la sabiduría, conocimiento de lo esencial, de lo perennemente vigente y actual, es preciso poder llegar a separar en todo conocimiento, el oro de la escoria, lo que es valioso de lo que no lo es, lo que es transitorio de lo que queda.

Este trabajo sólo se puede hacer desde una intencionalidad superior a la del mero curioso de conocer algo nuevo. No puede hacerse desde una vocación meramente intelectual o exclusivamente científica aplicada

a cualquier campo de las ciencias del hombre, sino desde una interna vocación humana o humanística, que brote de una experiencia del corazón.

Esta actitud se preferencia por la sabiduría, supone además de un cambio de óptica y de enfoque, un trabajo desde y hacia una dirección interior, un desarrollo de las aptitudes escondidas dentro de cada uno y que han podido quedar atrofiadas apenas despuntaron.

Si el camino de la ciencia consiste en la asimilación e interiorización de los conocimientos que recibimos de fuera, el camino de la sabiduría sigue fundamentalmente una dirección opuesta: va a desenterrar, redescubrir las verdades que llevamos dentro, tal vez en nuestro fondo subconsciente, para poder contemplarlas después con los ojos de la mente consciente.

Quien busca la sabiduría, va a buscar el conocimiento de lo evidente, de lo obvio, en el sentido etimológico, de ver lo que está ahí al lado, cerca, junto a nosotros, cerca de nuestro sendero. Consiste en el encuentro con lo real del aquí y ahora, en el presente, en nuestra intimidad, en nuestra circunstancia personal. La ciencia de lo obvio, es muchas veces la ciencia de lo visible que no hemos sabido ver, o la ciencia de lo que es más inteligible y queda con frecuencia ignorado.

En contraste con la ciencia que capta algo exterior y lo hace «entrar» en el santuario de la mente, la sabiduría lo «saca» de donde se esconde, lo mira cara a cara y a la luz del día, y descubre su significado íntimo.

Esta actitud da un nuevo valor y asume cuanto tiene y ha tenido de don natural precioso lo que ha venido llamándose «sentido común»; es decir, esta facultad innata y aparentemente sencilla, de acertar con la mejor solución ante el planteamiento de un problema. Conviene hoy resucitar la sabiduría del sentido común, que sigue siendo poco común y apreciada entre los educadores y científicos.

Esta capacidad de ver claro lo difícil, de orientarse pronto en medio de lo intrincado y complejo, de «situarse» de cara y valientemente ante la verdad, nos lleva a unificar los caminos intrincados del hombre. Esta sabiduría es como voz sabia que acude a nuestra ayuda gratuitamente, antes de que nos pongamos a pensar. Es patrimonial del pueblo, de todos los hombres, no precisamente de los expertos y especialistas. En momentos de euforia científica, esta capacidad innata ha podido caer en desuso, y aún ha podido a veces ser desestimada en su alto valor.

El sentido común, no supe el uso de nuestra inteligencia, no lleva a lo simplista y superficial; no empobrece, sólo señala el punto, el lugar donde puede encontrarse la verdad. Como facultad modesta que es, no pretende otra gloria que la de prestar una ayuda al gran esfuerzo de la inteligencia humana.

Traducida en términos más concretos y en pasos operativos, esta actitud pretende desarrollar al máximo la observación de lo real, dentro de

cada uno de nosotros y fuera de nosotros. Siempre empezando por lo que está cerca de nosotros, sin saltar precipitadamente a las abstracciones y teorizaciones, apoyándose en el suelo de lo que existe ya y está aquí presente.

Esta actitud quiere desarrollar primero la intuición, como conocimiento directo y seguro de lo inmediato y de lo evidente, antes de recurrir a los largos caminos de la razón, que pueden perderse a veces en vaguedades y dialécticas estériles.

Quiere apoyarse en la experiencia propia del yo, en la que estamos anclados y vivimos, antes de acercarnos a la experiencia de los demás, que es semejante a la nuestra en tantísimos modos.

Quiere apoyarse en el análisis personal de esta experiencia concreta en vivencias íntimas que persisten en nuestro interior. En un autoanálisis de nuestra historia, hecha de momentos actuales, en los que el propio yo ha sido autor-protagonista y no mero espectador.

Observación, intuición, autoanálisis, sobre la experiencia personal, son algunos de los medios o facultades que usados y desarrollados, acercan al hombre desde lo humano, a la sabiduría.

Que esta actitud de buscar la sabiduría antes que los conocimientos de las ciencias, entronca con la primera actitud mencionada de buscar el equilibrio y la síntesis unitaria, lo expresó Juan Miguel Sailer al escribir sobre la educación: «Toda sabiduría anda por el centro del camino, mientras la locura bordea los márgenes. La educación es sabiduría. Toda sabiduría unifica, toda locura disgrega».

### 3. *Actitud creativa o creadora*

Muy ligada a las actividades anteriores, está la actitud creadora o creativa. Por ella, toda ideología queda encarnada, cobra vigor, dinamismo y puede conservar su actualidad.

Poseer una actitud creadora no debe confundirse, con ser uno ya creador o haber creado algo. Consiste simplemente en tener una actitud de ser y vivir desde nosotros y por nosotros mismos, siempre de una manera nueva. No va ligado tanto al hacer, como al ser. Es como tomar la vida propia y de los demás como una creación, como una vida a la que contribuimos a recrear continuamente.

Toda actitud creativa empieza por el descubrimiento del mundo interior, de las riquezas escondidas dentro de cada ser por la naturaleza; y se desarrolla por el afán de desenterrarlas y aprovecharlas. La actitud creadora se inicia en la fe en uno mismo y en la fe en los demás. También en la fe en lo espontáneo, lo genuino, lo natural, lo original.

Contrarias a esta actitud son las formas de ser o de tomar la vida desde el conformismo, la comodidad, la indiferencia, el ritualismo y cual-

quier forma de imitación estática y servil del pasado. La actitud creativa supone fe en lo nuevo, en el futuro, superando todo miedo. Ha de vencer la inercia de repetir los modelos aprendidos, a veces, más fáciles y cómodos.

La creatividad ha de alimentarse de la fe en la vida, de una vida siempre perfeccionable desde nosotros y por nosotros. De ahí que suponga un saberse y sentirse capaz. Y entraña una fuerte vitalidad ya que sólo somos creativos cuando nos mueve un fuerte deseo, una fuerte confianza y una fuerte ilusión. Los hombres pesimistas, desconfiados y pasivos, no suelen ser creativos.

Una actitud creadora no se fomenta con una educación seriada, de productos prefabricados. Porque ni la vida, ni la escuela, ni la familia, se parecen a una fábrica. Los hombres no se educan con los métodos de fabricación industrial. Hay un camino distinto para cada caminante.

La actitud creadora parte de la experiencia, tanto propia como de los demás, y a partir de ella, descubre, piensa, planea, sueña y actúa. No desde la fantasía irreal, sino desde la misma realidad existencial. Por ésto no es ilusoria, sino realizadora.

Se lanza a buscar caminos nuevos para problemas viejos. Piensa que las soluciones no están todas inventadas ya. No teme el riesgo de ensayar una fórmula nueva, una experiencia nueva, cuando es conveniente.

Pero tal actitud no es frecuente. Se está acostumbrando a recibirlo todo hecho, a que alguien diga exactamente lo que se ha de hacer y cómo debe hacerse. Ante los problemas humanos, se esperan oír y recibir fórmulas mágicas, recetas concretas, que lo solucionen todo automáticamente, sin el esfuerzo de tener que encontrarlas.

El espíritu creativo cultiva una actitud de búsqueda, de interrogación, de mirar hacia el interior, de sacar fuerzas olvidadas, de tomar una decisión, de iniciar un cambio si es necesario. El espíritu creativo mira hacia adelante, acepta la independencia, la responsabilidad y la libertad. Exige una conquista larga y penosa de la madurez y el desarrollo de la personalidad individual de cada uno.

La creatividad es eminentemente dinámica y no es compatible con planteamientos teóricos, propios de los intelectuales. Parte del deseo de llegar a lo real, y trabaja asiduamente para realizar este ideal.

Para llegar a ella, la persona necesita primero una iluminación especial y completa de la interioridad de sí mismo, llegarse a ver tal como es y tal como puede llegar a ser. Para de aquí pasar al conocimiento íntimo de los demás, en lo que son, y en lo que pueden ser.

Gracias a este autoconocimiento, —afectivo, estimativo y valorativo—, la persona será capaz de transparentar su propia personalidad y dejarla vibrar tal como es, sin disfraces, sin miedos ni disimulos, frente a los demás y frente al mundo exterior.

La actitud creativa hace al educador artista además de científico, tener las cualidades del artista, junto con las del científico. Le hace tener una sensibilidad especial para todo lo humano, que permite comprenderlo y hacerlo suyo. Y sabe colocarse ante los demás, como quien se encuentra ante una obra de arte.

#### 4. *Actitud centrada en el respeto por la persona*

Se trata de una actitud eminentemente humana. De interés por la persona como persona, de interés por la persona en sí misma, y a la vez de interés por ser tal o cual persona concreta.

Por esta preferencia hacia la persona, hacia cada persona, pasan a segunda fila todos los demás intereses relacionados con las cosas o con entes más generales. Y por supuesto, también queda a retaguardia cualquier otro tipo de interés sea económico, político o ideológico.

En cualquier situación y problema, primero cuenta el bien de la persona, por encima de cualquier otro tipo de bienes más generales. Sólo así se puede evitar que el hombre sea un instrumento manejado por los demás hombres, o por una sociedad deshumanizada.

Porque el hombre no es para la sociedad, sino la sociedad para el hombre. Ni la persona es de otra persona, sino de sí misma, en primer lugar. Sólo después, la persona sabrá y podrá entregarse a los demás, en una donación libre de sí misma. De semejante modo, la persona no es para la familia, por sagrada que sea esta institución, sino la familia para la persona. Ni el hombre es para el pueblo, la nación, el estado, sino éstos para el hombre.

Creemos que sólo esta actitud puede evitar el peligro de deshumanización que amenaza hoy a todas las Ciencias del Hombre y hace que queden desjerarquizados sus objetivos. Esta actitud centrada ante todo en la persona, hace además que la educación pueda ser personalista y personalizada.

Este enfoque evidentemente debe tener muy en cuenta, la realidad de que la persona no vive sola, y que tiene iguales derechos que los demás. Y de aquí brotan necesariamente intereses encontrados entre todas las personas, que la justicia social tendrá que coordinar, para que ningún interés de uno pueda prevalecer con detrimento de los intereses de otros.

Esta actitud fundamental puede traducirse de mil maneras, pero en el fondo, tiene su base en el respeto sagrado a la dignidad de la persona, como ser vivo creado por el dador de la vida.

Supone ante todo atender a las necesidades fundamentales de toda persona, a su derecho de vivir y de vivir libremente. Supone de nuestra parte conocer a la persona, comprenderla, amarla, por encima de todo. Y todo ello no en abstracto, sino en su realidad más concreta y existencial.

Pensando en una labor educativa, esta actitud exige respetar no sólo

las realidades de lo que vemos, sino también las posibilidades de lo que no vemos de cada persona. Porque el ser de una persona, está más en su interior desconocido, que en su interior manifiesto. Y además incluye no sólo lo que ahora es y hace, sino lo que mañana será y podrá hacer.

Esta actitud de respeto por la persona, obliga a acercarnos a ella sin imposiciones innecesarias, sin alardes de superioridad o de autoritarismo. Con actitud de cooperación, de ponernos a su disposición a la hora de ofrecer nuestra ayuda.

Esta actitud de respeto da más importancia a las intenciones interiores que a las exteriores; en suma, al fondo más que a la forma. En contra de clasificar y valorar a los demás por las apariencias visibles, y no por las realidades invisibles.

En educación, esta actitud exige creer más en los otros, confiar más en sus valores y posibilidades, antes que dedicarse a contabilizar los fallos y errores que puedan tener.

A la vez, exige esta actitud, una conducta de espera, de paciencia, de no intervenir precipitadamente, de no dar directrices rígidas y fijas, sin alternativas posibles. No proponer como únicos modelos de imitación aquéllos que nos han servido a nosotros, o aquéllos que ahora nosotros hemos elegido.

Pide comprender y aceptar lo singular, lo original, lo imprevisto en los demás, aunque no sea de nuestro agrado, o de nuestro gusto, o no se acomode a nuestros criterios. Supone, incluso, aceptar el derecho que toda persona tiene a obrar bien o mal, según su libre decisión.

Una actitud de respeto por los demás, generalmente es consecuencia de una actitud de respeto por sí mismo. La persona que ha conquistado su verdadera libertad interior, es la más capaz de respetar la libertad de los demás.

Por esta actitud de respeto incondicional por la persona del otro, tal como es, se pueden evitar los idealismos imposibles prefijados por el educador, y en su lugar se puede lograr que el propio educando con nuestra ayuda, vaya conociendo y descubriendo su propio ideal, de acuerdo con sus posibilidades y deseos.

El camino educativo va desde la realidad actual de lo que cada uno puede ser y quiere ser ahora, a preparar la realidad futura de lo que podrá ser y será mañana. Se parte de lo que cada uno es y tiene, no de lo que debe ser y debe tener, o debería ser y tener.

No se olvida ni menosprecia, el camino de los deberes y obligaciones. Sólo los integra dentro de la realidad de lo que es y puede ser cada persona, no prescindiendo de éstas, ni en su contra. De esta manera, lo que debe ser cada persona, se hace más realizable. Y brota de sí misma, como efecto de su responsabilidad, más que de meras imposiciones externas.

Esta actitud, lleva en educación a andar despacio, por pasos cortos y



concretos, con metas asequibles e inmediatas, por un trabajo diario que dé importancia a las cosas pequeñas bien hechas, trabadas eslabón a eslabón, hasta conseguir la obra completa.

Esta actitud de respeto por la persona, hace que el educador sea catalizador de todas las fuerzas que se esconden en la naturaleza del educando. No desaparece el educador por negligencia o permisividad mal entendida. Aparece y está siempre presente, como facilitador y ayudador del desarrollo de la persona hasta su maduración. La misión del educador que tiene esta actitud de respeto, es misión de acompañante y guía, más que de maestro que obliga a andar y a aprender.

#### 5. *Actitud centrada en el desarrollo de la personalidad diferencial del educando*

El respeto por la persona se ha de extender a las realidades concretas de su modo de ser original, individual y único. Cada personalidad es distinta en el pensar, en el sentir y en el hacer; distinta por su constitución interior y distinta por su circunstancia externa.

Tener una actitud centrada en el desarrollo de cada personalidad, supone tener en cuenta la psicología diferencial y evolutiva, y consiguientemente, aceptar una educación diferencial y diferenciada, no absoluta, ni uniforme e igual para todos.

Por regla general, tendemos en la vida a estandarizar, nivelar, absolutizar a las personas, según criterios mentales y normativas de acción, mucho más que a distinguir y relativizar las personas.

Es un hecho que nuestra constitución psicológica está integrada en parte por elementos innatos, heredados, con raíces en lo orgánico y somático, de cuyo fondo proceden una variedad de temperamentos o modos de ser espontáneos y naturales.

Estos temperamentos, frecuentemente mezclados, van evolucionando y desarrollándose en modos de ser más elaborados y adquiridos, por medio del contacto con los distintos ambientes, hasta cristalizar en modos de ser más constantes, y característicos, que constituyen el carácter propio de cada persona.

De ahí la necesidad de un trato diferencial de las personas, atendiendo a su temperamento innato y a su carácter adquirido. Esto queremos significar al hablar de una actitud centrada en el desarrollo de cada personalidad.

Esta actitud importa llegar al fondo interior de su yo individual; conocer cómo viven por dentro las vidas que nosotros sólo podemos ver desde fuera; y de modo particular, conocer las circunstancias de lugar en que vive y ha vivido una persona, y las circunstancias de tiempo o momentos de especial significación en la vida de cada uno.

Es indudable que la geografía del país, de la región, de la localidad ciu-

dadana o rural, influyen en cada persona y son algo más que un marco general de referencia o de comparación. Son parte integrante de su biografía personal, lo mismo que la casa donde vive y el lugar donde trabaja, así como cualquier otro espacio vital significativo para cada uno, sea de descanso o de distracción.

Por otro lado, es indudable la influencia del ayer en el presente, y su repercusión en el mañana. Hay personas ancladas en el pasado, para las que la vida quedó ya decidida y determinada —y por ello terminada— en un tiempo anterior. Hay personas que planean y viven desde su futuro, sin casi influirles el pasado, ni apenas el presente. Para otras, finalmente, su vivir empieza y acaba en el presente de cada momento, siempre naciendo como seres nuevos, aunque sin continuidad en lo que fueron o hicieron ayer, y sin perspectivas hacia lo que será su vida después.

La actitud centrada en cada personalidad, debe igualmente tener en cuenta los cambios históricos, ideológicos, culturales y técnicos, que aceleran o retrasan el desarrollo normal de una personalidad.

Especial consideración merecen los momentos o períodos de transición, de crisis, de revolución, por lo que tiene de súbito deshacerse de un pasado y brusca construcción de un futuro. Su repercusión en la vida individual es clara, y afecta distintamente a cada ser. Las posibilidades de reajuste o readaptación no son iguales para todos. La necesidad de continuidad, de apoyo sobre el suelo de un pasado, puede ser más necesaria en unos que en otros.

Toda crisis personal puede ser para unos, un momento de crecimiento que prepara a una nueva madurez; o puede ser en otros, un momento de desorientación, de confusión que paralice el crecimiento y favorezca reacciones de regresión infantil, o de enclaustramiento sobre sí misma como recurso de autodefensa.

Las etapas generales de infancia, adolescencia, juventud y vida adulta, con las previsiones de paso de unas a otras, deben contemplarse desde una óptica individualizada y relativizada a cada persona. No siempre se cumplen las previsiones generales.

La actitud centrada en el desarrollo de la personalidad de cada sujeto, hace conocer mejor estas variaciones, permite detectar qué tipo de etapa evolutiva es más vital para cada uno. Más importante que las etapas son las personas que pasan por ellas. Y es la persona, según su personalidad concreta, la que vivirá la crisis. Con esta actitud centrada en el desarrollo de la personalidad concreta, podrá el educador ayudar a cada persona a superar «su» crisis.

## 6. *Actitud centrada en la evolución afectiva o cordial de la persona*

El nivel afectivo-emotivo ha ido cobrando más y más importancia en el diagnóstico y terapéutica de los problemas de la persona. Y de rechazo

ha ido adquiriendo también más relieve en la orientación educativa y en general en todo el proceso educacional.

La personalidad se integra y desarrolla desde el nivel afectivo como raíz y primera base, antes de pasar al desarrollo evolutivo del nivel mental y del nivel activo-operativo. En la tríada de vivencias psíquicas constituidas por las funciones de conocer, hacer y sentir, la fuente motor lo constituye el sentir o los sentimientos.

Debido a las características mismas del sentimiento, como realidad psíquica —inmanente y circunvalente— que no puede independizarse y aislarse de las demás funciones y vivencias, representa el aspecto psíquico más propio de cada sujeto. Este carácter de total subjetividad, le hace estar presente en todo, permeabilizarlo todo, colorearlo todo, y en definitiva, influirlo y cambiarlo todo. No en vano se ha dicho que en la vida del hombre, lo afectivo es lo efectivo.

De ahí que una de las actitudes fundamentales para educar tenga que centrarse en la educación del corazón, símbolo del sentimiento. Educar el corazón significa llenarlo, y también, ensancharlo, iluminarlo, fortificarlo, pacificarlo, alentarlo, colmarlo de gozo y ayudarlo a proyectarse en otros por los múltiples caminos del amor.

La educación del corazón debe empezar por el cultivo de la sensibilidad innata, encauzándola adecuadamente hacia lo humano. Extrañamente esta sensibilidad por lo humano, tan espontánea y natural en los niños, tiene hoy día especiales enemigos. Las condiciones ambientales que rodean a la vida de cada uno, de ritmo superacelerado, de presiones, cargas y exigencias de todo género, crean alrededor del corazón una atmósfera de dureza, de impaciencia, de falta de paz y de satisfacciones sencillas.

La actitud centrada en la evolución afectiva de la persona, ha de ayudar a desarrollar la capacidad de amar, siguiendo el proceso natural del «yo al nosotros», que es a la vez el proceso madurativo normal de la persona.

En este proceso, el corazón primero se ha de llenar él mismo de amor —es decir de sentimientos positivos acerca de sí—, de contento, satisfacción, gusto, bienestar, estima, confianza. Este proceso, principalmente en los niños, se ha de realizar de fuera a dentro. Recibiendo amor se va llenando afectivamente el propio yo. Sólo después, la persona se siente psicológicamente apta para dar amor a los demás.

Esta necesidad de recibir amor de los demás, no debe confundirse con el egoísmo. Si la evolución es sana y el niño ha podido llenar y satisfacer sus necesidades, pasará a una fase más transitiva y de entrega a los demás. Pasará a la generosidad, al amor de dar, sin dejar de poseer lo que tiene, sólo extendiendo sus bienes para hacer a los otros partícipes de sus bienes.

En los mayores, las formas de egoísmo, son el fracaso de la evolución del yo hasta el nosotros; e indican, casi siempre, que ha fallado anterior-

mente la fase primera de recibir amor. El corazón del adulto, todavía no contento ni feliz con lo que tiene, sigue dramáticamente tratando de conseguir para sí mismo lo que necesita, aun a costa de exigirlo o tomarlo de otro a cualquier precio. Esta última manera de proceder, cuando está aún en etapa de deseo, es típica del envidioso y caracteriza a la envidia, prima hermana del egoísmo.

Es posible todavía otra trayectoria fallida de la evolución del amor, desde el yo al nosotros. Y se da cuando una persona, generalmente cuando es pequeña, recibe excesivas muestras de cariño o preferencias exclusivas, para ella sola, y se considera como con derecho a seguir recibiendo toda la vida el mismo trato. Tal persona continúa siempre exigiendo amor y quejándose de que no es amada, siente una obsesiva necesidad de conseguir cariño de todos, sin dar nada de su parte.

La causa de fallar la evolución afectiva del yo al nosotros, estriba muchas veces en que el amor que se da no es un amor psicológicamente sano, a pesar de que puede ser sincero. Generalmente, la persona recibe un amor posesivo de parte del padre o de la madre. Un amor que no deja libre a la persona amada, un amor que da para recibir algo, para obtener—inconscientemente— un bien para sí misma, como, por ejemplo, el retener a esta persona cerca de sí, acostumbrarla a seguir necesitando toda la vida el cariño de la persona que se lo da.

La actitud centrada en la evolución afectiva de la persona, ha de tener muy en cuenta que en la evolución del amor influye, especialmente, el temperamento propio de cada persona. De ahí que los fracasos en la evolución del amor, suelen afectar más a los temperamentos introvertidos y pasivos inclinándoles más a las neurosis.

#### 7. *Actitud centrada en la comunicación y relación interpersonal entre el educador y el educando*

Consecuencia de la actitud anterior, es dar capital importancia a la comunicación y a las relaciones interpersonales dentro de la realidad educativa. A la comunicación en todos los niveles, pero sobre todo, en el nivel más íntimo de lo afectivo, de los sentimientos mutuos entre el educador y el educando.

La importancia de la comunicación interpersonal deriva del hecho de que la persona no vive sola en islas incomunicadas e incomunicables. A cada persona le rodea un mundo material, y sobre todo un mundo inmaterial. Le rodean las cosas, las personas y las ideas. Por esta necesidad de relacionarse con su entorno, la persona deviene —además de individuo—, ser social y sociable, parte de un nosotros más amplio que el propio yo.

La comunicación entre dos personas constituye, sin duda, el núcleo más importante de toda comunicación. Esta comunicación o relación directa de persona a persona, es esencial para la influencia educativa y ha

de hacerse en un proceso de compartir la experiencia, tratando el educador de hacer suya la experiencia del educando. En esta mutua comunicación desde situaciones no teóricas ni abstractas, sino vividas por ambos, se llega a un encuentro de íntima reciprocidad.

Debido a esta comunicación cobra singular importancia la figura del educador porque «desde» él se dirige al educando; y más concretamente, desde su modo de sentir y ser, mucho más que desde su modo de pensar o juzgar. De ahí que la forma de ser personal del educador de un color u otro a las relaciones que tenga con el educando.

Es evidente que toca al educador tomar la iniciativa en la comunicación, y por ello puede ser un punto difícil en educación: la «posición» desde la cual el educador se dirige al educando; es decir, si debe hacerlo desde una posición de superior, de inferior o de igual.

Descartamos las dos primeras posibilidades, por contradecir la realidad misma y ser a todas luces ineficaces sus resultados. Y pensamos que difícilmente podrá llegar el educador a una comunicación directa y profunda con el educando, si no se sitúa al mismo nivel psicológico que éste, si no se presenta como un igual.

Pero esta actitud de igualdad psicológica, en la práctica, tendrá que vencer muchos obstáculos antes de ser lograda. El saber más, el haber aprendido más de la vida, la edad mayor, y tantas otras diferencias reales entre el educador y el educando, hacen que el educador de hecho sea visto, necesariamente, como superior, a los ojos del educando. De ahí que el educador tenga que contrarrestar esta impresión espontánea, con un esfuerzo singular, primero cara a sí mismo y en su interior, para después poder manifestarlo cara a fuera, respecto al educando.

No estamos hablando de que el educador no tenga autoridad, que la debe tener, porque la ha conseguido por mil caminos y hechos. Es más, si es competente y posee una personalidad madura, no podrá nunca dejarla de tener. Ni se pide en absoluto abdicar de ella. Se trata de que tal autoridad no se manifieste en una actitud autoritaria o autoritarista, de ordeno y mando, de considerarse superior, como persona o en su papel de maestro. Tal actitud autoritaria, ciertamente, sería la antítesis de la actitud que exponemos.

Un educador, difícilmente, podrá conseguir una actitud democrática, de igual a igual, sólo con apariencias o tácticas educativas, si al exhibirlas al exterior, no son fruto de un convencimiento y actitud profunda desde el interior.

La comunicación humana va siempre de corazón a corazón, y es el propio corazón el instrumento número uno para acercarse y ganar a otro corazón. De ahí que sea fundamental, que el educador tenga un corazón sano psicológicamente, sinceramente amable, alegre, y en cuanto es posible, también feliz. Deberá saber transparentar primero su propio corazón, dán-

dolo a conocer tal como es, en sus estados de ánimo altos o bajos, pero fundamentalmente irradiando amor.

Ciertas actitudes educativas demasiado neutrales, reservadas, rígidas, introvertidas, frías y calculadoras, artificiales, que guardan distancias afectivas entre el educando y el educador, son contrarias a la comunicación y relación educador-educando.

La experiencia en educación, nos va convenciendo más y más de que la cara que «usa» el educador refleja su corazón como un espejo, y es decisiva para que los educandos se sientan atraídos, comprendidos y a la vez se abran en el diálogo con el educador. El lenguaje comunicativo entre el educador y el educando incluye también, indudablemente, las «otras caras» del corazón que son los ojos, los gestos, las sonrisas, las miradas, las lágrimas, la alegría. No valen, pues, los antifaces para educar, ni los disfraces para representar el papel de educador.

Un dato frecuente es que muchas veces el verdadero interés, estima y amor de los educadores, se queda «dentro» de ellos, y «no aparece» al exterior en formas sensibles, ni se manifiesta a través de una cara y trato jovial y agradable. En estos casos es difícil al educando «adivinar» el interior y no dejarse llevar por la apariencia contraria. Es posible entonces que, especialmente los niños y adolescentes, tomen las apariencias por realidades. De ahí que los educadores naturalmente simpáticos y de buen trato sean los que más influencia y atractivo tengan a la hora de iniciar una relación y comunicación interpersonal; y no los otros —aunque puedan amar más a sus educandos— si faltan estas formas exteriores.

En definitiva, siempre la comunicación entre el educador y el educando será un arte difícil, no sujeto a reglas fijas, distinto en cada caso, que tendrá que ser creado de nuevo, en cada nueva experiencia.

## 8. *Actitud dirigida hacia la formación intelectual de la persona*

Si el desarrollo afectivo de la persona tiene por objeto la madurez del corazón, —según nuestro criterio, previa a las demás madureces—, es también evidente que la educación integral incluye con igual necesidad el desarrollo madurativo de la inteligencia del educando, precisamente para implementar y consolidar el desarrollo afectivo de la persona.

En verdad, la felicidad que busca el corazón no puede desligarse del éxito —sea escolar, sea profesional, sea familiar o sea social— en el que indudablemente la inteligencia de la persona tiene un papel destacado. De ahí que la formación de la mente cobre un valor importante en educación.

La formación intelectual tal como la entendemos, va mucho más lejos que la instrucción, la información, el desarrollo cuantitativo de las capacidades mentales o la didáctica entendida como técnica de aprendizaje escolar o académico. La formación intelectual entronca sobre todo con el

espíritu creativo de la persona y recibe de él su impulso vital más profundo.

Es todo lo opuesto a una pseudoeducación intelectual, que aspira a acumular más y más conocimientos, más y más erudición, sin llegar a otra meta que la de «llenar» las cabezas de datos empíricos, de opiniones ajenas, intrascendentes, sin valoración personal.

Formar la inteligencia de una persona, incluye cultivarla y desarrollarla, no como un instrumento, o una herramienta de trabajo, sino como una fuerza del espíritu en constante necesidad de enriquecerse y manifestarse.

En la educación de la inteligencia hay que desarrollar desde la primera infancia, —continuando toda la vida—, la capacidad de percibir y observar lo concreto, la actividad psicomotriz, la actividad manual y manipulativa, la expresión desde todas sus formas y maneras, gestual, corporal, dramática, verbal y gráfica. Sin olvidar la facultad de descubrir, de intuir, de imaginar, de crear.

Y todas estas formas son igualmente manifestaciones de la inteligencia. Ni puede decirse que valen como meros instrumentos, al servicio de la inteligencia racional, cuyo desarrollo preparan. En realidad, todas ellas son formas en cierto modo autónomas y complementarias, que constituyen en su conjunto, la identidad total de la inteligencia humana.

Este tipo de educación intelectual hace intervenir todas las facultades corporales, anímicas y espirituales de la persona y hace posible que la inteligencia intervenga como maestra y guía en todas las funciones humanas, en lugar de ser una capacidad simplemente aditiva y al margen de las vivencias y del quehacer de la persona. Sólo de esta manera, la inteligencia es realmente una luz interiorizadora capaz de iluminar desde el interior de la persona el panorama de su mundo exterior, ayudando las decisiones de la libertad responsable.

Otro tipo de educación intelectual deja a la inteligencia en «solitario» desligada de la «solidaridad» a la que está llamada, y en definitiva, deshumaniza la inteligencia y la materializa. Estos otros tipos de desarrollo de la inteligencia vigentes en la educación, maximizan la importancia de los estudios, como si educar fuese únicamente estudiar.

La formación intelectual de la persona, debe evitar el peligro de confundir la razón con la inteligencia, el cultivo del raciocinio, por el cultivo de la inteligencia. Quienes en educación así lo han hecho, han caído inevitablemente en el racionalismo, o culto de la razón por la razón, olvidándose de las demás fuentes del conocimiento y de las demás formas de la inteligencia. No pocas ciencias han caído en esta misma trampa; entre ellas, también las ciencias del hombre. En nuestros tiempos, Ph. Lersch ha denunciado claramente este error, del que han salido tantas formas de totalitarismo intelectual y también político.

En el desarrollo de la inteligencia, hemos abusado erróneamente de la enseñanza teórico-racional del educando, en detrimento de una enseñanza

más directa sobre la realidad vivida personalmente, en un mundo de realidades concretas. La enseñanza abstractiva, demasiado prematura, lleva a los educandos a alejarse de la conciencia personal y del compromiso. De ésto a quedarse como espectadores críticos de la propia vida y del mundo, y —como consecuencia— a desentenderse de lo que cada uno ha de hacer, va un simple paso. Y éste es el mal del intelectualismo.

La inteligencia cuando opera según su naturaleza, viaja constantemente de lo concreto a lo abstracto, volviendo luego a la realidad concreta, para así ir, sucesiva e incansablemente, repitiendo este ciclo. Con este proceder, la inteligencia por un lado está anclada en la realidad del presente, y por otro trata de remontarlo y adelantarse previsoramente al futuro.

La formación intelectual busca una mejor comprensión de la propia persona y del mundo que le rodea, incluyendo los seres materiales y los espirituales. Fruto de esta formación intelectual, será por un lado el mejor autoconocimiento de sí mismo y su ulterior integración y equilibrio dentro del propio ser. En este sentido la inteligencia pasa a ser un factor esencial en el gobierno de las propias fuerzas irracionales e inconscientes que siempre pugnan por prevalecer sobre las fuerzas conscientes y volitivas. La difícil vida de la persona, zarandeada desde tantos niveles distintos, —fisiológicosomáticos, psíquicos y espirituales—, puede hallar en la inteligencia un elemento unificador, coordinador y estabilizador.

Por el desarrollo de la inteligencia, se amplía el horizonte del saber y a la vez la persona se hace más protagonista y más propietaria de su destino. Este desarrollo eleva a la persona a visiones del mundo y de sí mismo, cada vez más universales y más profundas.

No hay duda que la formación intelectual capacita a la persona, a medida que es más iluminada, para poder ser guía de su vida y para poder seguir el camino de su libertad responsable. En este último sentido, la formación de la inteligencia puede ser verdaderamente liberadora de la persona.

Formar la inteligencia es enseñar a la persona a pensar y reflexionar, a preparar serenamente los juicios racionales, a veces tan poco ponderados y equilibrados cuando obedecen a simples impulsos instintivos. Formar la inteligencia es acostumar a la persona a poner orden y rigor crítico en la sobreabundancia de información asistemática, que se brinda por doquier con intento de divulgar y popularizar la ciencia.

Toca a la formación intelectual hacer la síntesis entre la civilización —desarrollo material del mundo— y la cultura —desarrollo espiritual—; e igualmente, entre los conocimientos de las ciencias y de la técnica, y los conocimientos de las letras, del arte y de la religión. La formación intelectual ha de buscar un equilibrio entre ambos mundos del conocimiento.

Formar la inteligencia es ante todo ayudarla a interrogarse acerca del «por qué» y del sentido de las realidades fundamentales del mundo, de la vida y de los seres. Algo mucho más importante que dotarla simplemente



de conceptos para entender el «cómo» se han hecho y se fabrican las cosas.

La formación de la inteligencia ha de abrir al educando a su debido tiempo, las puertas de la metafísica, como ciencia de las preguntas esenciales y fundamentales, que dan sentido a la vida propia y de los demás. Y de su mano, también acercarla a la región de los misterios y de las incógnitas que rebasan nuestras posibilidades mentales, y que nos abren el mundo de las creencias religiosas y a las dimensiones teológicas del ser humano.

Formar la inteligencia, por consiguiente, es apoyar su necesidad dinámica de ir descubriendo más y más horizontes nuevos y más elevados, sin detener su imperiosa búsqueda, ni fijarle límites dentro del marco de lo conocido en este mundo visible.

Sólo la inteligencia formada, puede ser capaz de ayudar a la facultad de la voluntad libre, a tomar decisiones que beneficien a toda la persona, equilibrando el poder anárquico de los impulsos del cuerpo que abogan por su solo bien. Y asimismo, contrarrestar el influjo cada día mayor de la manipulación mental que intentan tantos ideólogos deseosos de imponer sus ideas éticopolíticas sobre los demás, a costa de ahogar la libertad del espíritu.

La formación de la inteligencia ayuda muy principalmente a la persona a cumplir su destino activo y social en el mundo. No le aísla dentro de su yo individual, ni en una inoperante y pasiva contemplación de sí mismo. Precisamente por la inteligencia, el hombre es capaz de asimilar el mundo y de acomodarse a él, como ha expuesto Piaget. En definitiva el hombre, por su inteligencia, es capaz de interiorizar y de exteriorizar, de ser él mismo y ser para los demás.

La inteligencia desarrollada según su propia naturaleza, descubre por sí misma el mundo de la obligatoriedad que es la ética, el mundo de la participación y de la responsabilidad común. Algo que debe recordarse en educación, cuando —olvidándolo— se fuerzan a veces desde fuera códigos morales impuestos ciegamente sin contar con la reflexión y la conciencia innata de cada ser; o cuando se pretende una educación simplemente voluntarista del carácter del educando.

#### 9. *Actitud de distinguir y unir la misión de la escuela y de la familia*

La educación rebasa todos los límites y penetra en todos los ámbitos, pero sin duda está más íntimamente ligada a las dos instituciones formalmente educadoras: la familia y la escuela. A la vez distinguir las y coordinarlas es esencial en educación.

La familia la constituyen los padres y los hijos; la escuela, los profesores y discípulos. Fácil es de ver que son los hijos o alumnos el denominador común, o el puente que enlaza a la familia con la escuela, y por tan-

to el centro de interés compartido de unos y de otros. En función de la persona del hijo o alumno, y para su bien, se ha de coordinar la labor educativa de la familia y de la escuela, en la que no son los padres ni los profesores los protagonistas o actores principales sino los hijos y los alumnos. En principio, la familia es para el hijo, no el hijo para la familia; y la escuela es para el alumno, no el alumno para la escuela. Inicialmente, así debe enfocarse el problema de la adaptación, es decir desde los mayores no desde los menores; desde los de arriba, no desde los de abajo.

La familia en la labor educativa es primera y anterior a la escuela, por razones naturales y de derecho deducidas de aquéllas. Son los padres quienes primero traen a la vida al nuevo ser y los primeros que lo reciben en su seno. De ahí que desde las raíces biológicas y también psicológicas y ambientales, los hijos reciben la primera impronta de su modo de ser desde los padres, desde la familia. Esta primera huella de la educación es indestructible, y sus frutos permanecen a lo largo de la vida aunque cambien después y se multipliquen los demás influjos educativos.

La escuela viene después y cumple una misión subsidiaria y complementaria. No por ello menos importante y necesaria para el tránsito y progresiva integración de la persona en el mundo social. Pero siempre «desde» una base familiar y siguiendo una línea de ampliación y crecimiento, no de ruptura y aislamiento de lo que es el primer crisol educativo. De ahí que la educación en la escuela deba ser una continuación y despliegue de la educación familiar, si quiere lograr en el educando una personalidad integrada y coherente.

Tal vez la primera característica tanto de la familia como de la escuela, es que ambas son, por separado, una comunidad, una unidad social. Una comunidad pequeña, la familia; una comunidad más grande, la escuela. Dos grupos sociales en los primeros años del educando, separados e independientes; pero que paulatinamente se van acercando en años sucesivos y quedan luego integrados e interrelacionados uno en el otro, se quiera o no, por necesidades educativas del propio educando.

Tanto la comunidad familiar, como la comunidad escolar, son ante todo, una comunidad de vida. Su principal misión es vivir y aprender a vivir. Vivir el presente y aprender a vivir en el presente, es algo más importante, —así en la familia como en la escuela—, que «prepararse» para vivir después en el futuro. O dicho de otra manera, el mejor aprendizaje para el futuro, es haber aprendido a vivir en el presente siendo cada uno lo que es, en la edad que tiene. Así la persona se va haciendo paulatinamente, sin prisas, sin roturas ni saltos, por un crecimiento natural.

Si la familia y la escuela son comunidad de vida, es esencial en ellas la comunicación humana entre todos sus miembros, como alma de la vida comunitaria. Esta comunicación podrá ser más directa, honda e íntima en la familia, donde los aspectos subjetivos, personales y afectivos pueden manifestarse mejor. La comunicación humana en la escuela tendrá que superar las dificultades del mayor número de personas implicadas, de objetivos técnicos y profesionales, que favorecen el distanciamiento interpersonal.

Misión de la familia es educar y cultivar antes que la escuela la personalidad singular del hijo, como distinta de los demás, formando su núcleo intelectual y espiritual interior, a la vez que orientando su primera adaptación emocional y social. La escuela debe proseguir estos objetivos, ensanchándolos hacia esferas cada vez más abiertas o universales, mediante el desarrollo de la inteligencia y de la actividad del educando.

Si la relación interpersonal entre el educador y el educando es igualmente característica y necesaria en la familia y en la escuela, con todo en la primera puede realizarse de un modo más espontáneo, afectivo y asistemático, mientras en la segunda se verá más organizada, tecnicada y regularizada, debiendo en este caso evitarse el que llegue a ser artificial y sólo protocolaria.

La familia en el aspecto social es una sociedad en miniatura, ampliada por otra sociedad algo más grande que es la escuela, la cual sirve de tránsito, lugar de adiestramiento y aprendizaje para poder llegar el educando a la sociedad mayor, de todos.

Indiscutiblemente, la familia podrá dar una educación más individual guiada por el amor, y la escuela tendrá que darla más colectiva y bajo la guía de la inteligencia expresada en un reglamento escolar y de estudios.

Dentro del fin común de educar, parece más propio de la familia orientar diferencialmente al educando y de la escuela enseñar en común. Con ello, el educando desarrolla su propia personalidad y a la vez adquiere los hábitos de vida social que sólo pueden adquirirse viviendo en grupos cada vez más amplios.

Acertadamente García Hoz concibe la escuela como una estación de tránsito, o como un momento de vuelo entre la familia y la sociedad general, que incluye un primer paso de «despegue» de la familia y un segundo paso de «aterrizaje» en la sociedad. En este sentido, la escuela no puede concebirse simplemente como una mera prolongación de la familia, aunque sí ha de procurar seguir una línea de continuidad y no de rompimiento de lazos afectivos familiares.

Si la característica más acusada de la vida familiar es la afectividad, y la característica de la escuela es la intelectualidad, podríamos concluir que a la familia corresponde en primer lugar y distintivamente la educación del corazón y el desarrollo del amor, y a la escuela la educación de la cabeza y el desarrollo de la inteligencia.

La escuela al desarrollar la inteligencia del educando no debe alejarse de la realidad en que éste vive, ni separarse de su vida. El aula-clase, ha de ser para el educando una experiencia de vida, integradora de las demás experiencias personales y sociales. En la escuela se va a aprender a vivir más que a saber e informarse de todo lo que se ignora. La escuela debe ayudar al educando a ensanchar el panorama de su visión de las cosas y del mundo, es decir, de la cultura. La escuela debe ser un lugar de descu-

brimiento, de asimilación, de creación, y de reflexión, de cuanto es más valioso saber para vivir con más plenitud humana.

Tanto la familia como la escuela han de ayudar al desarrollo social del educando. La familia, desde las primeras relaciones afectivas personales e interpersonales, más íntimas y directas, entre sus miembros, principalmente entre la madre y el hijo, y entre el padre y el hijo, sin olvidar las relaciones horizontales entre los hermanos y con los demás miembros más adultos de la familia como son los abuelos y demás parientes. En todas estas relaciones el educando va aprendiendo la realidad de una vida social concreta, que siempre se presenta como una mezcla de solidaridad y de competitividad, de ayuda a los demás y de afirmación de sí mismo. Esta situación mutua de dar y recibir, de momentos de generosidad y de egoísmos, favorece el aprendizaje de la adaptación y de la sociabilidad.

Las comunidades de vida, que son la familia o la escuela, han de ayudar al educando a crecer en la doble vía del amor y de la acción. El amor en la familia se desarrolla primeramente de los padres a los hijos, pero debe simultanearse —tan pronto como sea posible—, por el amor recíproco de los hijos a los padres. No se desarrolla el amor sólo recibéndolo sino además dándolo, por medio de manifestaciones adecuadas a la edad y madurez de cada miembro. El amor en la escuela lo ejercita el educando con el profesor y los compañeros de clase. La escuela ha olvidado últimamente esta comunicación afectiva profesor-educando y viceversa, teniéndola como menos esencial, y de ella sin embargo sigue dependiendo el progreso del educando en la sociabilidad y la colaboración. Sumamente necesaria y también olvidada, es la relación afectiva o de amistad entre los mismos alumnos, y su falta repercute negativamente después en las relaciones humanas posteriores, principalmente en etapas juveniles y aun adultas.

En segundo lugar, la familia y la escuela desarrollan además del amor y la sociabilidad, la actividad en múltiples formas de esfuerzo y trabajo. No debe ser sólo la escuela la cultivadora del hábito del trabajo, que en ella específicamente tendrá que consistir en trabajo escolar relacionado con la inteligencia y los estudios. También en la familia debe encontrar el educando ocasiones y obligaciones de trabajo casero o doméstico, cuidando en primer lugar de su propio «espacio de vida» o habitación, y después también, con los demás, de todo el habitat que es común a los miembros de la familia. Este trabajo manual doméstico, muchas veces olvidado y del que no se suele responsabilizar suficientemente al hijo, es el que más integra la personalidad del educando, y le prepara mejor para alternar lo práctico con lo teórico en la vida real. Reducir la vida y las obligaciones del hijo y del alumno, a sólo los estudios, al progreso y rendimiento escolar es un error, tanto en la escuela como en la familia.

De todo lo dicho, se desprende lógicamente la necesidad de una íntima coordinación entre la familia y la escuela, para ir todos «a una» en esta misión compartida de educar a los hijos-alumnos. Y en consecuencia, la necesidad de un diálogo continuado y frecuente entre todos los educado-

res —padres y maestros— sobre el mejor modo de educar, desde todos los niveles: afectivo, intelectual y de acción. No puede ser —en sus objetivos—, una la educación en familia, y otra la educación en la escuela. Y aunque necesariamente tengan que ser diversos los medios o métodos educativos en casa y en la escuela, no deben ser contrarios o contradictorios, de modo que se resten sus fuerzas e influjos, antes al contrario, han de converger entre sí y complementarse el uno y el otro.

10. *Actitud progresiva desde la base de la inmanencia hasta la meta de la trascendencia*

Según nuestro criterio, la labor de ayuda, ha de apoyarse principalmente como punto de arranque en el hecho actual de nuestra vida, de cada vida, tal como se da en el mundo en que vivimos. Tomar las personas, las cosas, las ideas, tal como existen hoy y ahora, aquí y en nuestra circunstancia, con sus luces y sombras actuales.

Más aún, debe llegar a entrar en el fondo interior de estas personas y de este mundo, para ahondar en su profundidad íntima. De él podremos extraer su singularidad, su verdadera identidad y sus notas esenciales; y no de la corteza exterior que le rodea. De ahí que la vida «dentro» de cada persona, sea más relevante e importante, que su vida cara a fuera. En su interior se halla el ser libre, responsable, capaz de reflexión sobre sí mismo, sobre el mundo y su proyecto de vida; así como su aptitud de autoconocimiento y de autogobierno. Desde su interior, el ser encuentra su verdadera y mejor motivación, aunque pueda ser, por otro lado, ayudado por motivaciones y estímulos desde agentes y objetos exteriores a él.

El punto de partida debe iniciarse en la riqueza inmanente de todo ser, en lo que tiene y es; a la vez que en lo que puede llegar a tener y a ser. El mundo de las posibilidades ocultas y aún no realizadas, el proyecto y progreso dinámico hacia un más y mejor, es una rica semilla que anida en el interior de cada persona y pugna por desarrollarse. Y éste es el trabajo educativo: desvelar, descubrir, hacer crecer, apoyar su desenvolvimiento desde esta interioridad inmanente.

Todo este núcleo interno lleva una dirección, un dinamismo psíquico, que no podemos frenar, ni frustrar, so pena de negar a la persona su misma naturaleza, y dirigirla por caminos sin metas, por senderos sin llegada.

El conocimiento de la realidad humana, tal como es experimentada en el interior de cada persona, nos lleva a admitir su trayectoria trascendente. Las tendencias humanas, este potencial dinámico de todo ser, incluye una gama multiforme de pulsiones que brotando del núcleo interior, se abren y proyectan a esferas cada vez más elevadas que rebasan la esfera misma del yo. Desde las tendencias primarias de la vitalidad, pasando en un segundo estadio de maduración, por las tendencias constructivas, del yo individual, se llega en un tercer momento evolutivo, a las tendencias

de la transitividad o tendencias trascendentes. Así lo ha sintetizado el psicólogo alemán Philipp Lersch.

En este progreso creciente de cada persona hacia su autorealización, el ser se abre a los demás, lo mismo desde el nivel afectivo, que desde el nivel intelectual, y desde el nivel activo. De ahí que la vida del hombre, necesariamente, haya de integrar el futuro en el presente. Se vive en el presente y desde el presente, pero a la vez se vive para el futuro, y aun, —como dijo ya Ortega y Gasset—, «desde el futuro».

Las tendencias trascendentes del hombre innatas en toda persona, desde el momento de su nacimiento, nos proyectan hacia adelante, hacia el más allá. Esto lo constatamos en todos los momentos de nuestra vida cotidiana, unos más otros menos, según el cultivo que hayamos dado a la semilla inicial.

Son tendencias trascendentes las del amor, las que buscan la verdad, el por qué y el para qué de la vida, las que anhelan la supervivencia y permanencia del don de la vida, las que buscan compartir la vida individual.

En el camino de la ayuda educativa, es necesario que toda persona llegue a conocer su dignidad supramaterial, su verdadera «grandeza» humana. Pero ello, paralelamente, o como complemento de conocer igualmente sus condicionamientos materiales y sus limitaciones personales. O en palabras felices de Blas Pascal: «Es peligroso mostrar al hombre con excesiva frecuencia que él es igual a las bestias, sin mostrarle su grandeza. Es también peligroso mostrarle con excesiva frecuencia su grandeza sin su bajeza. Es aún más peligroso dejarlo ignorante de ambas. Pero es muy deseable mostrarle las dos juntas».

Entre estas tendencias de tipo trascendente, hallamos las tendencias típicamente espirituales o religiosas, la tendencia a unirse con un ser superior, síntesis de amor y verdad: la tendencia a buscar y encontrar, por caminos diversos, al ser que llamamos Dios.

En este camino de crecimiento humano, Dios está en la meta, en la cumbre de la escalada, en el punto de llegada. El desarrollo psicológico sigue una trayectoria que va del hombre a Dios, de lo humano a lo divino, del mundo material al mundo espiritual. La persona está inserta en un mundo intermedio de mezcla humano-divina, de unidad compleja entre la materia y el espíritu.

Para recorrer este camino de la vida, nos vemos forzados a recurrir a etapas de desarrollo, a fases evolutivas de crecimiento. Pero no debemos olvidar, que la experiencia de la vida, sigue siendo unitaria, nos enfrenta a una realidad siempre total, integral, sintética, en la que todo se da simultáneamente, en la que toda evolución no es horizontal o sucesiva, sino más bien «circular», en círculos de constante autodespliegue y autoexpansión, en forma de «espirales expansivas» hacia un infinito, desplegadas desde un centro reasumido de nuevo en cada momento de desarrollo.

En otras palabras, el hombre no es primero cuerpo o biología y después,

paulatinamente, por efecto de la evolución, psique o espíritu. Es desde su misma constitución inicial misterio psicosomático, de cuerpo y espíritu animante. De ahí que las fuerzas biológicas de crecimiento, se encuentren simultáneamente interrelacionadas con las fuerzas psicológicas de despliegue y con las fuerzas espirituales de dirección trascendente. Tener en cuenta todos estos niveles humanos —intrínsecamente relacionados e intercomunicados— es una necesidad existencial y por ello una obligación de toda pedagogía que busque ayudar al desarrollo del hombre.

La humanización del hombre no persigue su progreso físico-material, sino su progreso psíquico-espiritual. El hombre más humano es el que ha sabido liberarse, —como dice la palabra, precisamente por su libertad— de sus ataduras a la materia, gracias a las fuerzas de su espíritu. La humanización, en suma, es una conquista del espiritualismo sobre el materialismo.

En nuestros días, quizás haya sido Viktor E. Frankl, el psicólogo-psiquiatra de Viena, con su «Análisis Existencial», quien ha puesto más de relieve la realidad de la presencia ignorada de Dios dentro del ser humano, y la tendencia espiritual inconsciente de todo ser hacia la unión trascendente con el creador supremo, como estadio final del proceso madurativo de la persona humana.

La trayectoria de la vida, basada en su desarrollo, evolución y trascendencia, va siendo cada día más, —aunque desde distintas interpretaciones—, punto de convergencia y consenso para muchos científicos modernos.

Desde el campo de las ciencias biológicas, hombres notables como Szent Gyorgyi, o desde el campo de las ciencias históricas, hombres como L. Whyte, o desde el campo de las ciencias psicológicas, hombres como C. Rogers, ven —junto a las realidades sombrías de «eutropía», deterioro y desorganización de los seres vivos—, otras fuerzas progresivas alentadoras, de «sintropía» constante, de formación, construcción y recreación de la vida, hacia una evolución y unidad superior del universo y de los seres vivos. Todo lo cual, invita al hombre a mirar con sentido de esperanza su vida de mañana.

#### BIBLIOGRAFIA

- ALLPORT, G. H.: «La estructura del Ego», Ed. Siglo XX.  
ASCH, S.: «Psicología social», Edit. Eudeba, 6.ª edic. 1972.  
ARTILES, M. F.: «La actitud psicoterapéutica en torno a C. Rogers», Edit. Bonum, Buenos Aires.  
AVANCINI, G.: «La pedagogía del siglo XX», Edit. Narcea, Madrid 1977.  
BENNE, K. A.: «Psicodinámica del grupo T», Edit. Paidós.  
BECK, C. E.: «Orientación educacional: sus fundamentos psicológicos», Edit. El Ateneo.  
BOCHENSKI, J. M.: «Qué es autoridad», Edit. Herder, Barcelona 1979.

- BOY, A. y PINE, G. I.: «El consejero escolar», Edit. Narcea, Madrid 1976.
- COFER, CH. N.: «Personalidad y psicoterapia», Dollard, J. y Miller, N. E. Edit. Desclée de Brouwer, Bilbao.
- ELLIS, A.: «Razón y emoción en psicoterapia», Edit. Desclée de Brouwer, Bilbao.
- FERRY, G.: «El trabajo en grupo», Edit. Fontanella, 1977.
- FREIRE, P.: «La educación como práctica de la libertad», Edit. Siglo XX 1969.
- GIBB, J. R.: «Teoría y práctica del grupo T», Edit. Paidós.
- GOFFMAN, E.: «The presentation of self in everyday life», Edit. Doubleday Anchor, 1959.
- GONDRA, J. M.: «La psicoterapia de Carl Rogers», (2.ª edic.), Edit. Desclée de Brouwer, Bilbao 1978.
- GUITTON, J.: «El trabajo intelectual», Edit. Rialp, Madrid.
- GUSDORF, G.: «¿Para qué los profesores?», Edit. Edicusa 1969.
- HELLER, J.: «La autonomía en la escuela», Edit. Losada 1941.
- HILDEGARD. HAMM-BRÜCHER: «La comunicación en el año 2000», Edit. Rialp, Madrid.
- HOLT, J.: «Libertad y algo más», Edit. El Ateneo.
- LANDSHEERE, G.: «La formación de los enseñantes de mañana», Edit. Narcea, Madrid 1977.
- LECKY, P.: «Autoconsistencia: una teoría de la personalidad», Edit. Desclée de Brouwer, Bilbao.
- LEMBO, J.: «¿Por qué fracasan los profesores?», Edit. Magisterio Español, Madrid.
- MARIN IBAÑEZ, R.: «Principios de la educación contemporánea», Edit. Rialp, Madrid.
- MASLOW, A. H.: «Motivación y personalidad», Edit. Sagitario, 1975.
- MAUCO, G.: «La inadaptación escolar y social y sus remedios», Edit. Morata.
- MENDEL, G.: «La crisis de generaciones», Edit. 62, Barcelona, 1974.  
«La crisis de generaciones», Edit. Península, Barcelona, 1972.
- MILLER, Fr. N.: «Principios y servicios de orientación escolar», Edit. Magisterio Español, Madrid (orig. 1968), 1971.
- MCDONALD, J.: «Psicología de la educación», Edit. Marfil, Alicante 1970.
- MOSSE-BASTIDE, R. M.: «La autoridad del maestro», Edit. Studium, Madrid 1974.
- MOUSTAKAS, C.: «Autorrealización del profesor a través de la enseñanza», Edit. Narcea, Madrid.
- MUSGROVE, F.: «Yonth and the social order», Edit. Rontleige and Kegan Paul, London 1964.
- NEWCOME, A., THORNE, B. J. y WYLD, K.: «La práctica de la orientación escolar», Edit. Eiko-Tau, S. A., Barcelona.
- PAGES, Max.: «Psicoterapia rogeriana y psicología social no directiva», Edit. Paidós.
- PATERSON, C. H.: «Orientación autodirectiva y psicoterapia», Edit. Trillas, 1970.  
«Teorías del Couseling en psicoterapia», Edit. Desclée de Brouwer, Bilbao.
- PETERS, R. S.: «El concepto de educación», Edit. Paidós, Buenos Aires 1969.
- PERUIN, L. A.: «Personalidad, diagnóstico e investigación», Edit. Desclée de Brouwer, Bilbao.
- PIAGET, J.: «El criterio moral en el niño», Edit. Fontanella, Barcelona 1971.
- PROFIT, B.: «La cooperación escolar», Edit. Losada 1946.
- OTTAWAY, A. K. C.: «Learning through group experience», Edit. Roughtledge y Kelgan.
- REDL, F. y WINEMAN, D.: «Los niños que odian», Edit. Paidós, 1972.
- REDL, F. y WATTENBERG, W. W.: «Mental hygiene in teaching», Edit. Harcourt Brace, 1951.
- REIMER, E.: «La escuela ha muerto», Edit. Seix y Barral, Barcelona 1973.
- RICHARDSON, E.: «Dinámica de grupo de trabajo para profesores», Edit. Marova, Fax, 1974.
- ROBERTS, T. H.: «Cuatro psicologías aplicadas a la educación», (2 tomos), Edit. Narcea, Madrid 1978.



- ROYO, MAY.: «Existencia», Edit. Gredos 1967.  
«Psicología existencial», Edit. Paidós.  
«The art of Counseling», Edit. The Cokesbury Press, Nashville Tennessee 1939.
- RUSELL, B.: «Autoridad e individuo», Edit. Fondo de cultura económica, 1961.
- TAGIURI, R. y PETRULLO, L.: «Person perception and interpersonal behaviour», Edit. Stanford 1958.
- THIBON, G.: «El equilibrio y la armonía», Edit. Rialp, Madrid.
- VARIOS: «El hombre, procedencia y proyecto», Edit. Cisneros, Madrid 1979.