

# CONFERENCIAS



# ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL MAESTRO A LA LUZ DE LA TEOLOGIA DE LA EDUCACION

Por: CLAUDIO VILÁ PALÁ, Sch. P.

No por mis méritos, sino por una serie fortuita de circunstancias, ocupa mi humilde persona esta cátedra que han hecho ilustre tantos y tan célebres personajes que por ella desfilaron, para enseñar con los raudales de luz de su mente privilegiada al auditorio que les escuchaba. Lejos de mí tal pretensión en estos momentos y ante un auditorio de las calidades del presente. Muy otro es mi deseo al leer esta lección en la apertura de este III Congreso Nacional de Pedagogía, que, siguiendo tradición ya establecida, la Sociedad Española de Pedagogía ha convocado en unión con el Instituto «SAN JOSE DE CALA-SANZ» del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Saben todos que el tema general del Congreso versa sobre el *Planeamiento del Sistema Escolar Español en función de las necesidades económicas y sociales presentes*. Se pretende en estos días hacer un estudio colectivo a fondo de las nuevas posibilidades que se ofrecen al vigente sistema escolar a la vista de la transformación que se está operando en nuestra patria. El campo es amplísimo y por ello la Junta Rectora del Congreso optó por parcelarlo en cuatro Secciones o puntos de meditación que

parecen englobar todas las posibilidades principales de enfoque de los numerosos problemas. Tales son, en efecto, la Formación del Profesorado, la Promoción de los alumnos, las Técnicas de Educación y Organización escolar, la Política y Economía de la Educación.

Al tener que esbozar yo un pórtico a esta gran construcción que proyecta el Congreso para una mejor estructuración de nuestra escuela, desde los jardines de infancia hasta la Universidad y Escuelas Superiores, me vino a la mente aquella verdad tan cierta y conocida que estampó en su Encíclica *DIVINI ILLIUS MAGISTRI* Su Santidad Pío XI: «Las buenas escuelas son fruto no tanto de las buenas legislaciones cuanto principalmente de los buenos maestros», que el Pontífice imaginaba para ser tales, como «egregiamente preparados e instruídos cada uno en la disciplina que debe enseñar y adornados de las cualidades intelectuales y morales que su importantísimo oficio reclama y ardiendo en puro y divino amor hacia los jóvenes a ellos confiados, precisamente porque tales maestros aman a Jesucristo y a su Iglesia, de quien aquéllos son hijos predilectos y por lo mismo buscan con todo empeño el verdadero bien de las familias y de su patria»<sup>1</sup>.

Pláceme infinito hallarme en estos momentos entre un grupo selectísimo de Maestros, Profesores y Catedráticos que arden en tales ansias, como demuestra su presencia en este Paraninfo de la Universidad salmantina.

Por ello, considerando esta circunstancia y no menos la de estos venerandos muros que pregonan ante el mundo la docencia que Salamanca ejerció durante siglos, hoy felizmente renovada, en el campo teológico especialmente, me pareció no sería inoportuno ofrecer a la consideración de los congresistas unas sencillas reflexiones basadas en la Teología de la Educación, Ciencia que anda aún en mantillas, sobre la persona del Maestro, que es la piedra fundamental del nuevo planeamiento del sistema que el Congreso pueda formular.

Y advierto desde este momento que al pronunciar la palabra **MAESTRO** incluyo en ella toda forma de Magisterio en todos sus grados, cuales pueden serlo el de Profesor de Enseñanza

---

<sup>1</sup> D. I. M., n. 55.

Media y el de Catedrático universitario o de Escuela Superior. Pero prefiero el nombre de MAESTRO, que indica *plenitud*, mientras todos los otros parecen responder a *notas accidentales* del Magisterio, que en todos los grados permanece sustancialmente idéntico. Por lo demás, creo que el término MAESTRO es más bíblico y por ende más teológico.

#### DIGNIDAD DEL MAESTRO.

Etimológicamente, la palabra «maestro» significa «superioridad». Parece que ya en el sánscrito indicaba una idea de grandeza y poder<sup>2</sup>. Platón y Jenofonte nos presentan al maestro con una aureola de grandeza y venerabilidad. La Biblia, mucho más. «Quien es sabio para sí mismo se solaza de bienestar y todos los que le ven le proclaman feliz. Quien es sabio *para su pueblo* alcanza la gloria, y su nombre permanece para una vida eterna»<sup>3</sup>.

Para Quintiliano, el maestro es como un padre espiritual: «*Parentes non corporum sed mentium*». San Pablo, maestro, exclama enfáticamente, dirigiéndose a los gálatas: «*Filioli mei, quos iterum parturio, donec formetur Christus in vobis*»<sup>4</sup>. El mismo Sócrates se definía *en cuanto maestro* como «parteador de las inteligencias» y se jactaba de que no sabiendo nada y, por lo mismo, no pudiendo producir por sí ningún parto intelectual propio, no obstante cooperaba a la fecundidad intelectual de sus discípulos; y lo tenía como *misión divina*: «Dios me impone el deber de ayudar a los demás a parir.» (Platón: Teetetes.) Esta es su gloria, que no pospone a nada.

«Acaso desde el punto de vista teológico, una de las más brillantes revelaciones de la grandeza de la vocación del educador, de la grave responsabilidad moral del maestro, se encuentra en las *“Meditaciones para el retiro anual de S. Juan Bautista de La Salle”*, ha escrito Fitzpatrick»<sup>5</sup>. Iriarte, discípulo de La Salle, nos ofrece, en precioso ramillete, el recuento de los títulos más importantes con que encarece su Santo Fundador la misión del maestro. «El maestro cristiano es lugarteniente de Dios, embaja-

<sup>2</sup> V. GARCÍA HOZ: *Sobre el maestro y la educación*, págs. 14 y sigs.

<sup>3</sup> Eccle. XXXVII, 22-26.

<sup>4</sup> Gal. IV, 19.

<sup>5</sup> FITZPATRICK, Edward: *Exploring a Theology of education*, 132.

ador y misionero de Jesucristo, pluma o amanuense del Espíritu Santo, traumaturgo, apóstol, ángel custodio, padre sobrenatural o padre espiritual, precursor de Cristo, profeta, sacerdote, edificador de la Iglesia»<sup>6</sup>.

Ciertamente a la luz de la teología, la tarea del educador cristiano es una *cooperación a la redención*. «La educación cristiana participa en el misterio de la redención—enseña Pío XII— y colabora eficazmente con ella. De ahí le viene la grandeza a vuestro trabajo, que no deja de tener cierta analogía con el del sacerdote»<sup>7</sup>. La educación cristiana, en efecto, como la definió Pío XI, tiene como principal finalidad «*formar a Cristo en las almas*». Para ello el maestro recibe una vocación, una *misión*. Veámoslo.

## MISIÓN

Hemos de empezar distinguiendo la *misión teológica* o vocación divina y la *canónica* que da la jerarquía eclesiástica. Prescindamos ahora de la canónica, enteramente.

Puede Dios llamar a un alma, a una persona al ministerio magisterial o educacional. Los padres, por ejemplo, tienen tal vocación; les adviene con la paternidad. A otros, sin tal paternidad puede destinarlos Dios al ejercicio de la educación o magisterio; los tales tendrán vocación divina o *misión teológica* para dicha tarea. ¿Ocurre esto con los maestros y educadores cristianos en general? Es perfectamente teológico contestar en sentido positivo. En La Salle, que debe considerarse como el primer teólogo de la educación cristiana, aparecen numerosas expresiones que lo indican; sería también cosa fácil formar ramillete de pensamientos semejantes en otros testigos del pensamiento cristiano. Nos bastará, por su especial autoridad y proximidad temporal, citar algunas frases de Pío XII, al que bien puede considerársele como el gran pedagogo cristiano del presente siglo. Repetidas veces habla de «*misión*» al referirse al quehacer educativo de los maestros. Así dice: «Dura sería vuestra *misión* si se tratase únicamente de obligaros y sacrificaros sin ninguna compensación.

<sup>6</sup> GALLEGO IRIARTE: *La Teología de la educación en San Juan B.ª de La Salle*, pág. 170.

<sup>7</sup> *Al Congreso de la Unión Católica Italiana de Profesores de Enseñanza Media*, 4, I, 1954.

Cuanto más unidos estéis a Cristo, más capacitados os encontraréis para cumplir la hermosa *misión* que os está confiada»<sup>8</sup>.

Inútil prodigar más textos. Su pensamiento es claro: los maestros cumplen una *misión* que reciben de Dios mediante la delegación de los padres, unas veces, y de la Iglesia, otras.

Y esta *misión* lo es para un auténtico apostolado. Pío XI afirmaba rotundamente, asegurando que lo hacía después de madura reflexión: «La enseñanza es la forma más moderna de apostolado y su aspecto más importante... Es verdaderamente la obra más apostólica... No lo olvidemos nunca. Jesucristo ha dicho a los Apóstoles: Id, enseñad. Esto es lo que hacéis vosotros y por ello tenéis una *participación directa* —no por decirlo así, sino en el sentido verdadero de la palabra— en la tarea de los Apóstoles. Quedáis unidos a los primeros Apóstoles y se os ofrecen las mayores posibilidades de apostolado en esa gran cita de almas que es la escuela»<sup>9</sup>.

#### SUS CARISMAS

La vocación divina y en algunos casos la vocación canónica que posee el maestro o educador es, además, carismática. Hoy se habla mucho de los carismas en teología. Se ha venido por tierra la teoría de que los carismas sólo existieron y abundaron en los tiempos de la primitiva Iglesia. De su existencia en aquellos días quedan suficientes testimonios, por ejemplo, en las epístolas de San Pablo, quien enumera más de veinte. Se designan con este nombre diversas gracias o dones gratuitos, de orden sobrenatural, que Dios concede a determinadas personas, no precisamente en orden a la santificación de ellas, sino en provecho del prójimo. Pueden clasificarse en *comunes* (equivalen a la simple vocación al apostolado), *eminentes* (cuando alcanzan cierto relieve y brillo en determinadas personas en el ejercicio del apostolado) y *excepcionales* (cuando ya son verdaderos milagros; no abundan). El grado de *necesidad* de los mismos *no es muy preciso* dentro de la especulación teológica actual<sup>10</sup>. Con todo se reconoce úni-

<sup>8</sup> A la Conferencia Internacional de Dirigentes de Guías Católicas, el 26-VIII-1955; cfr. *Discurso a la Asociación de Maestros Católicos*, 4-XI-1945.

<sup>9</sup> *Discurso a los Amigos de San Francisco*, 31-VIII-1935.

<sup>10</sup> BOVER: *Teología de San Pablo*. B. A. C., I. IX, c. V; cfr. *VIII Semana Española de Teología*.

*camente* que son *necesarios* los carismas para cualquier apostolado, a fin de que sea fructífero sobrenaturalmente.

El maestro o educador: los necesitará también para su obra de formar a Cristo en las almas; le bastan los «comunes»; la experiencia nos muestra la existencia de los «eminentes» en algunos educadores; la historia de fe de los «excepcionales» en algunos pedagogos santos. Su *necesidad* en el quehacer educativo resulta evidente. «Ejercéis un empleo que os pone en la obligación de tocar los corazones —decía La Salle—; no podréis conseguirlo sino por medio del Espíritu Santo»<sup>11</sup>. Reflexionad —decía en otra parte— en lo que dice San Pablo: que Dios es quien ha establecido en la Iglesia apóstoles, profetas y doctores<sup>12</sup> y os persuadiréis de que es El también quien os ha establecido en vuestro empleo. Una de las pruebas que el mismo Espíritu Santo os da, es que hay diversos *ministerios*...y hay diferentes *operaciones* y que el Espíritu Santo *no se manifiesta* en cada uno de esos dones, sino *para utilidad común*; es, para utilidad de la Iglesia<sup>13</sup>, que uno recibe por el Espíritu Santo<sup>14</sup> el don de hablar con sabiduría; otro, el don de la fe, por el mismo Espíritu Santo. No dudéis de que es un gran don de Dios la gracia que os hace el encargarnos de instruir a los niños<sup>15</sup> o a los jóvenes.

Como se ve, el Santo, Doctor en Teología, hace aplicación directa y muy concreta de los carismas paulinos a la obra educadora. En su pensamiento total se descubre que el carisma propio del educador o maestro es el de *doctor*, en el que destaca, según los individuos, uno de los carismas componentes, tales como el de sabiduría, el de ciencia o el de exhortación.

En realidad creeríamos más bien que se reduce todo ello fundamentalmente a la *gracia o carisma del lenguaje* de que habla Santo Tomás en la II-II, q. 177. En el lenguaje puede residir una virtud natural con triple efectividad de *enseñar, deleitar y mover* al oyente, que logra sus mismos frutos en los buenos oradores. Esto es puramente natural y corriente. Nada impide,

<sup>11</sup> LA SALLE: *Meditación*, 43, 3.

<sup>12</sup> Ef. IV, 11.

<sup>13</sup> I Cor. XII, 5-7.

<sup>14</sup> I. Cor. XII, 8-9.

<sup>15</sup> LA SALLE: *Meditación*, 201, 1.

con todo, que para lograr en el orden *sobrenatural* efectos semejantes, el Espíritu Santo eche mano de un don sobrenatural para producir efectos de este orden en las almas. Nada lo impide, decimos, y debemos añadir que como el Espíritu Santo «*non deficit in iluquo quod pertineat ad Ecclesiae utilitatem, etiam providet membris Ecclesiae in locutione: non solum ut alisquis sic loquatur ut a diversis possit intelligi, quod pertinet ad donum linguarum; sed etiam quod efficaciter loquatur, quod pertinet ad gratiam sermonis*». Y esto de tres maneras según el santo teólogo de Aquino:

«*Primera*, para instruir el entendimiento, lo que tiene lugar cuando habla para enseñar. *Segunda*, para mover el afecto, de manera que haga escuchar con gusto la palabra de Dios, como sucede cuando uno habla tan bien que deleita a los oyentes. Lo cual no debe pretender alguno para su propio provecho, sino para atraer a los hombres a que oigan la palabra de Dios. *Tercera*, para mover al amor de las cosas que en las palabras están significadas y las cumpla, lo que sucede cuando uno habla de modo que *emociona*. Para lo cual el Espíritu Santo se sirve de la lengua humana como de cierto instrumento, pero El es quien acaba interiormente la obra. De donde San Gregorio dice: «Si el Espíritu Santo no llena los corazones de los oyentes, en vano la voz de los maestros suena en los oídos.»

Mas, ¿quiénes son estos maestros? En realidad en la Iglesia hay una neta distinción entre predicación y enseñanza. La primera versa directamente sobre la palabra de Dios y el contenido de la revelación; así entendida la predicación «pertenece propiamente al obispo y ningún sacerdote puede arrogarse para sí mismo esta función. El sacerdote debe haber recibido la misión legítima, y sólo el obispo puede conferírsela»<sup>16</sup>. Pero aparte de esta misión de predicar la divina palabra, la Iglesia tiene, por diversos títulos, derecho a enseñar toda suerte de conocimientos. Para esta tarea docente, sea en forma de instrucción catequética, sea en forma de enseñanzas profanas, llama falanges enteras de hombres y mujeres, religiosos o no, sacerdotes o legos, a su servicio. Naturalmente que esta docencia es vehículo para la propagación de la palabra divina y de las divinas enseñanzas;

<sup>16</sup> Carta de Mons. Montini al obispo de Montpellier. 28-IV-1954.

pero no es lo exclusivo de la misma, sino más bien una valiosa ayuda, preparación y complemento.

Sin duda que el *don o carisma de la palabra* habrá de referirse *primariamente* a la función de la predicación. Pero quizá *no exclusivamente*, dado el carácter de esta docencia aún en su ínfimo grado.

#### EFICIENCIA DEL MAESTRO.

Cuatro modos diversos de actuación reviste la causa eficiente: puede ser «perficente, preparatoria, adyuvante y consiliante».

Dos cuestiones se nos presentan: 1), ¿tiene el maestro y el educador verdadera eficiencia en la obra de la educación y de la instrucción? 2), ¿si existe tal eficiencia, cuál de las cuatro enumeradas actúa?

«Las formas educativas naturales —enseña la Filosofía de la educación— preexisten en potencia y no en acto, pero pueden ser reducidas al acto por un agente natural próximo, y no sólo por el agente primero. La apelación a Dios seguirá siendo necesaria, pero no se trata ya de inmediatez. En la intimidad del educando se encuentra, junto a la potencia pasiva, el principio activo de la forma educativa. Dígase, pues, que las formas educativas preexisten en potencia activa. Con ello nos abrimos al reconocimiento de la posibilidad de la autoeducación. Ello, empero, no excluye la posibilidad de actuación verdadera y eficaz de agentes extrínsecos al educando. Muchas veces, si la naturaleza del educando no fuese ayudada, proporcionándole aquellas cosas con las que puede ejecutar su acto, la forma educativa no sería producida. Síntesis de estos agentes extrínsecos es precisamente el *maestro*. Ello basta para mostrar la posibilidad y necesidad de la actuación eficiente magisterial en el orden educativo»<sup>17</sup>. Son palabras del ilustrísimo señor Director General que nos preside.

En cuanto al *modo de causalidad eficiente*, filosóficamente hablando, no cabe invocar el tipo llamado perfectivo, ya que el educando sólo puede educarse a base de actividad propia indis-

<sup>17</sup> A. GONZÁLEZ ALVAREZ: *Filosofía de la educación*, pág. 152.

pensable para todo perfeccionamiento individual. En los demás tipos de eficiencia cabe la actividad del educador o maestro. Por de pronto, el maestro puede tener causalidad eficiente *per accidens*, al desembarazar al alumno en cuanto pudiera estorbar o entorpecer la acción o actividad perfectiva del educando; puede asimismo *disponer* a éste para la recepción de formas educativas; y puede muy principalmente trocarse en causa *auxiliar* de la educación. La labor del maestro consiste, en este caso, en ayudar a la naturaleza, imitándola en su actividad, adaptándose a su proceso natural, provocando y dirigiendo la actividad del discípulo, nutriendole de los signos sensibles idóneos para que éste, en una etapa personalista, interprete y asimile el conocimiento del maestro y desarrolle en sus facultades una actividad paralela a la que se despliega en las del maestro. De este modo se logra un aprovechamiento máximo del esfuerzo del educando, que considera cuanto el maestro estima útil, y desecha nociones y caminos que aquél juzga inútiles o perjudiciales para el perfeccionamiento que se persigue. Por tanto, esta causalidad en modo alguno es propia de la causa perfectiva, porque supone que el alumno capte, interprete y asimile en una labor enteramente personal la aportación, necesariamente de orden sensible del maestro; pero supera a la causa *per accidens* y a la *preparante* y *dispositiva*, porque ejerce influjo positivo en el efecto, aunque sea a través y de acuerdo con el modo de ser, de la causa perfectiva, que es la misma naturaleza del discípulo. Este signo positivo de la labor magistral es lo que, en definitiva, significa y pone de relieve la importancia del maestro y su ejercicio»<sup>18</sup>.

Finalmente el educador o maestro puede actuar como «consejero» dirigiendo la actividades del educando, «orientándolas por el conocimiento y organizando en él todos los hábitos, incluso los morales, que constituyen la educación. Con la mayor frecuencia corre a su cargo la intencionalidad de la educación»<sup>19</sup>.

Con eso queda explicada filosóficamente la causalidad eficiente del maestro o educador. Sabido es que San Agustín, en su libro sobre el maestro, delimitó la causalidad eficiente del maestro, exagerada quizá en sus días. Establecida su teoría de la *ilu-*

<sup>18</sup> A. PACIOS: *Revista Española de Pedagogía*, VIII, n. 17, pág. 190.

<sup>19</sup> A. PACIOS: *l. c.*, pág. 192.

*minación interior* ponía en claro ser Cristo quien enseña dentro, cuando el maestro advierte fuera con la palabra <sup>20</sup>.

Santo Tomás conviene también en ello <sup>21</sup>. Se plantea así el problema : «¿Puede un hombre enseñar y llamarse maestro?» Para contestar recuerda que nuestra inteligencia, que se halla en potencia para saber, debe pasar al acto; pero la causa de este tránsito está en nosotros de forma que puede realizarse sin necesidad de ayuda ajena en algunos casos. Esta potencia activa capaz para determinar este movimiento, es, según él, *el entendimiento agente*, que es luz intelectual innata; al lado del entendimiento agente pone también los *primeros principios* realmente no innatos, pero tampoco adquiridos por la enseñanza. Por medio de ellos adquirimos las ciencias, descubriendo nuevas conclusiones, sea por comparación de verdades conocidas intelectualmente, sea por la experiencia cotidiana. «Ahora bien —afirma un teólogo moderno—, esta luz intelectual es una participación de la luz divina, de las verdades eternas; es verdaderamente lo que San Agustín llama iluminación divina; y es así como Santo Tomás acepta la conclusión del libro De Magistro: *el Maestro que, ante todo, nos comunica la ciencia, es Dios que habla dentro de nosotros* <sup>22</sup>.

El hecho de esta iluminación interior para el conocimiento de la verdad es admitido por todos unánimemente. Así en lo natural. Pero mucho más se necesita una *acción divina* para la actualización de las formas educativas de *orden sobrenatural*; estas son de tipo obediencial y por lo mismo no hay poder puramente humano capaz de ponerlas en acción; de manera que aquí es imprescindible el recurso a Dios. Por esta causa, principalmente, es Dios el educador por antonomasia: sólo El puede obrar desde el interior. Sólo El puede infundir los hábitos sobrenaturales y enraizarlos profundamente en nuestro ser y revestir los hábitos naturales del ropaje divino que los sobrenaturalice de modo que «todo el ámbito de la vida humana sensible y espiritual, intelectual y moral, individual, doméstica y social, quede regulada y

<sup>20</sup> *Obras de San Agustín*, III, B. A. C., pág. 669.

<sup>21</sup> Cfr. GIULIO BONAFEDÉ: *Notas sobre el problema pedagógico en el Medievo*, «Revista Calasancia», III, 1957.

<sup>22</sup> M. MARTÍNEZ: *Obras de San Agustín*, B. A. C., pág. 679.

perfeccionada en forma que la vida de Jesús se manifieste asimismo en nuestra carne mortal <sup>23</sup>.

Es, pues, Dios, en su Cristo, el que instruye y educa interiormente a los hombres.

Con esto queda de manifiesto que los demás educadores no son sino meros *cooperadores de Dios* y sus ministros en la obra de la educación.

### EL MAESTRO, COOPERADOR DE DIOS.

Dado que el autor principal de la obra de la educación es Dios, como queda patente por cuanto antecede, no le queda al maestro o educador sino el papel de cooperador. «El maestro educador no piense crear naturaleza ni destinos humanos, sino entienda que su primer deber es respetar, venerar y perfeccionar la obra maestra de Dios, que es el hombre con sus destinos» <sup>24</sup>. Por lo mismo la máxima aspiración del maestro debe cifrarse en llegar a ser un *cooperador idóneo de la verdad*. Así define San José de Calasanz a los maestros y educadores: «*Nos idoneos veritatis cooperatores*» <sup>25</sup>. Calasanz entendió perfectamente el pensamiento agustiniano en toda su extensión. El maestro educador habla al niño y al joven *con palabras y con su ejemplo personal*; a base de estos signos y guiado por ellos, el discípulo habrá de consultar al maestro interior, habrá de dejarse actuar por él.

La obra del maestro exterior se reduce, pues, a cooperar. Esta cooperación tiene concretamente *dos partes* o funciones: *positiva* la una, *negativa* la otra. La parte *negativa* tiende a eliminar en el educando todo cuanto pueda hacerlo menos atento o dócil al Maestro interior. La parte *positiva* puede revestir diferentes facetas: puede ser 1.º *dispositiva*, es decir, preparar al educando para la mejor recepción de las formas educativas, esto es, de las *diferentes gracias* con que se produzca su crecimiento en perfección; pero puede ser: 2.º *auxiliar*, en la manera que nos dice la filosofía de la educación, si bien contando con el revestimiento de las potencias por los hábitos sobrenaturales. Este auxilio puede prestarse efectivamente presentando al educando la verdad. 3.º)

<sup>23</sup> D. I. M., n. 58.

<sup>24</sup> MANÓN. A.: *El maestro mirando hacia dentro*. Granada, 1938, pág. 17.

<sup>25</sup> *Constitutiones O. Sch. P. Proemium*, 3.

*Práctica.* Como verdad práctica está la realidad de la vida, que ilustra con sus desengaños, escarmientos y asperezas.

Mas no basta la experiencia *práctica*, pues ésta es ciega y procede en su crecimiento sin rumbo previsto y determinado; se precisa ayudar al educando con la presentación de la verdad especulativa, con sus enseñanzas razonadas y metódicas, señalando el fin y los medios; los peligros y los procedimientos para evitarlos; las dificultades, y los auxilios necesarios para vencerlas; las consecuencias funestas o venturosas que se derivan de la diversa conducta de los hombres, y tantas otras ilustraciones que completa y rectifican la experiencia personal<sup>26</sup>, y esto tanto en el orden natural como en el orden sobrenatural de la gracia.

Otra faceta de esta eficiencia educativa es la forma de *consejo*. Puede traducirse la explicación filosófica antes apuntada por la actuación *carismática*, por el *carisma de exhortación*.

Conviene que fijemos por un momento nuestra atención en el carácter ministerial de esta cooperación del maestro a la obra divina de la educación.

#### EL MAESTRO, MINISTRO DE DIOS EN LA OBRA EDUCADORA

Es terminología admitida y corriente en Teología la distinción entre causa principal y causa instrumental. Dentro de esta última, no tienen reparo los teólogos en hablar del hombre como causa «*instrumental ministerial*». Nosotros dejando esta terminología preferimos hablar aquí del cooperador de Dios en la obra educativa como de «*ministro*» de Dios, reservando el término de causa «*instrumental*» para los *medios no humanos*, de que Dios y su ministro echan mano de la obra educativa. Por cierto que teológicamente es muy distinta la causalidad eficiente de un ministro y la de un instrumento.

Puede esto verse claramente en la doctrina de los Sacramentos. Para la confección de éstos se necesita de una persona; el ministro principal es Cristo; el secundario o inmediato es, en general, el sacerdote; concretándonos a esta causa ministerial, se necesita para su eficiencia que cumpla ciertas condiciones o cualidades, en general que tenga *intención* verdadera de hacer lo

<sup>26</sup> CABALLERO, V.: *Orientaciones Pedagógicas*, I, pág. 33.

que hace la Iglesia en la confección o administración del sacramento. En cambio, en el *instrumento* la causalidad eficiente importa cosas muy diferentes: en efecto; a), el sacramento contiene en sí la gracia (el ministro puede no tenerla); b), el sacramento da la gracia «*non ponentibus obicem*»; del ministro no se puede decir tal; c), el sacramento produce la gracia *ex opere operato*, esto es, por el mismo signo sacramental válidamente administrado según la institución de Cristo; el ministro carece de tal eficacia. De manera que son dos cosas muy distintas un instrumento y un ministro, aunque ambos tengan de común el ser externo al individuo y hacer sentir su eficacia en el interior del mismo «*ex virtute principalis agentis, hoc est Deus*»<sup>27</sup>. Por esto preferimos hablar del maestro como causa eficiente ministerial.

Admitida esta terminología observamos que estamos distinguiendo una triple causalidad eficiente: *la principal, la secundaria o ministerial y la instrumental*. Aplicando la teoría al caso de la educación, tendremos que Dios es la causa principal, según hemos visto ya; el maestro o educador será la causa eficiente ministerial; la causa instrumental estará constituida por la multiplicidad de medios a base de los cuales Dios y el maestro realizan la obra educativa.

Veamos ahora distintas modalidades de la eficiencia ministerial. Por de pronto no cabe hablar de ella en los casos en que Dios obra «*en*» el hombre y «*con*» el hombre, pero *no por medio del hombre*. En tal caso no se puede hablar sino de una convergencia mayor o menor de verdaderas causalidades principales. Así sucede en cualquier acto natural de la criatura en que Dios concurre sólo como *causa primera* que sostiene la existencia del individuo. Así igualmente cuando presta su «*concurso*» a una voluntad libre para que ésta realice una acción meritoria<sup>28</sup>. Cierta eficiencia ministerial pero *inadecuada* se da en la generación de los hijos, en el sentido de que al poner la materia los padres, crea Dios el alma para infundirla en el nuevo ser. Se da por fin *auténtica eficiencia ministerial*, cuando el hombre produce el efecto formal, no por virtud propia, sino sólo en virtud de la causa principal. Esta mueve al instrumento obrando en él me-

<sup>27</sup> S. Th. III, q. 64, a. 1.

<sup>28</sup> GALLEGO IRIARTE: *La Teología de la educación en San Juan Bautista de la Salle*, pág. 130.

dian­te él, para realizar un efecto que ella intenta, realiza y se atribuye como propio. Un ejemplo teológico: quien bautiza válidamente a un infante actúa como causa *ministerial*: porque ha producido la justificación (efecto formal), no por virtud propia, sino sólo en virtud de la causa principal, Dios, único que puede justificar.

¿Pasa algo semejante en la obra educadora? No se olvide que hablamos de la educación cristiana, que consiste en *formar a Cristo en las almas*, educación que es la única íntegra y digna del hombre. Evidentemente es ello algo sobrenatural y, por lo tanto, escapa totalmente a la capacidad del maestro o educador; es obra de la gracia. Dios, pues, y el educador, producen el mismo efecto formal, la educación cristiana; Dios como causa *principal*, el hombre como simple causa *eficiente ministerial*. Dios deja su huella; ¿la deja también el maestro? Sí, por no ser mero instrumento, sino ministro, y por lo tanto poseer cierta principalidad gracias a la intencionalidad que lo distingue del simple instrumento. En el ejemplo clásico de Santo Tomás resulta: el carpintero hace un lecho; en éste no busquemos un sello, una huella, una semejanza del hacha, instrumento con que fue fabricado el artefacto; encontraremos, en cambio, la huella del artífice que plasmó en el mueble su idea. El instrumento, pues, no se refleja en la obra. En la educación los dos artífices se reflejan: Dios en el efecto formal, el maestro o educador puede reflejarse en facetas modales: ya individuales, ya colectivas: cosa perfectamente lógica toda vez que cada institución docente tiene su propio espíritu, legado de su fundador, que copió determinado rasgo de la polifacética figura de Cristo, prototipo de la humanidad. Cabría distinguir *tres modalidades* en la actuación de la causa eficiente *ministerial*, según parecen descubrirse en los textos laticinianos. Claro está que no tienen sino un valor de analogía. «El primero de tales modos de eficiencia, que tiene no poco de semejante a la causalidad *«ex opere operato»* de los Sacramentos, se verifica cuando el educador, al hablar, al exhortar, al orar, etc., no hace sino poner *una circunstancia externa* a la que Dios une una *gracia interior* excitante o auxiliante. Aquí se explica la doctrina teológica de la gracia externa. «La segunda especie de instrumentalidad presenta al educador como *administrador de la gracia*; se diría que la posee en depósito, que la transmite como

fiel ecónomo, que se da cuenta de cuánto y a quién la distribuye. A ello contribuye la *gracia de estado*: merced a ella sabe qué medios son más adecuados, y resultan más eficaces, para inspirar a un jovencito la caridad, la obediencia, la aplicación... El educador actúa acertadamente, y con Dios comunica la gracia después de haber dispuesto al alma.» La *tercera* manera es más atrevida: «El maestro *no* siempre actúa como *simple canal* transmisor de savia divina, sino que realmente *desborda* su propia vida en las almas; él debe asimilar la acción de la gracia en sí mismo y así luego volcar esa *vida propia* en sus educandos. Parece una idea brotada de llevar la comparación de la *vid* y los *sarmientos* hasta el último. Consecuencia: el alumno, racimo, vendría a participar de la savia de la cepa a través del sarmiento que es el educador: la misma vida pasa al sarmiento y por él al racimo, y a éste toda e íntegra le viene del sarmiento, que la ha incorporado de la *vid*», que es Cristo»<sup>29</sup>.

Si esto es verdad, piense cada cual en la *responsabilidad* que asume para sí el maestro, el profesor, el catedrático, el educador cristiano: transmisor de la gracia divina, que ha de vivir él de continuo y ha de mantener *viva* en las almas de sus educandos, haciendo crecer de este modo en ellas la semejanza de Cristo: «*Donec Christus formentur in vobis*» en expresión de San Pablo.

Esto nos lleva de la mano a una *última* consideración: Sobre la finalidad de la *actividad educativa* que el maestro debe tener presente en su acción.

#### FINALIDAD DEL MAESTRO EN SU QUEHACER EDUCATIVO

Es resultado lógico de la finalidad última de la educación considerada *en sí misma* y de la que *tiene de suyo* la actividad educativa.

Cuanto a lo primero lo demuestra ampliamente un ilustre tratadista ya antes aludido en uno de estos saltos al campo teológico que la filosofía católica de la educación se ve precisada a dar: «La Educación —escribe— ordenada de suyo a la consumación de la perfección en el hombre, está absolutamente fina-

<sup>29</sup> GALLEGO IRIARTE: *La Teología de la educación en San Juan B.ª de La Salle*, pág. 140.

lizada por Dios bajo la razón misma de deidad, es decir, por la esencia divina conocida *sicuti est* (conocimiento experiencial intuitivo) en cuanto subordinante de la posesión cognoscitiva de Dios *secundum quod in se est* (conocimiento teológico), a la que se ordena a su vez el conocimiento de Dios *secundum quod representatur in perfectionibus creaturarum* (conocimiento especular natural, cuyo grado más elevado es de orden metafísico)»<sup>30</sup>.

Cuanto a la finalidad última de la *misma actividad educativa*, lo insinuó sencillamente San Tomás: siendo el alma humana, *naturaliter capax gratiae*, naturalmente capaz de recibir la gracia, hay que considerar una doble perfección<sup>31</sup> en el hombre: la *perfectio naturae*, que abarca toda la perfección de que sean capaces cuerpo y alma; y la *perfectio gratiae* que responde a la sobrenaturalidad recibida, por la cual la antigua imagen de Dios, desfigurada por el pecado de origen, quedará restaurada con la imagen de Cristo, que lo es, y muy perfecta, del Padre, como figura de su substancia y resplandor de su gloria.

Pero estas finalidades últimas, sólo se logran a través de *otras secundarias y parciales*, evidentemente legítimas y laudables: pues el fin último de la educación cristiana no obsta, antes estimula, «el progreso en las letras, las ciencias, las artes y toda obra de civilización» y no obliga jamás «a renunciar a las obras de la vida terrena o a menguar sus facultades naturales, sino que más bien las desarrolla y perfecciona coordinándolas con la vida sobrenatural»<sup>32</sup>.

Pero estando todo lo secundario y parcial de estos fines más al alcance de los sentidos y operando por ello con mayor fuerza sobre el maestro, se corre el peligro de limitar su intencionalidad a la consecución de lo menos, olvidando lo más, y acabando por *ignorar* el verdadero fin a donde se dirige la tarea educativa, lo que conduce a este despiste tan deplorable que se da hoy en el campo educativo y que ha señalado ciertamente Maritain: la *ignorancia* en los maestros del fin de la educación y los *errores* de los pedagogos respecto del mismo<sup>33</sup>.

<sup>30</sup> A. GONZÁLEZ ALVAREZ: *Filosofía de la educación*, pág. 205.

<sup>31</sup> *Suppl.* 3, q. 41, a. 1.

<sup>32</sup> *D. I. M.*, n. 60.

<sup>33</sup> J. MARITAIN: *La educación en este momento crucial*. Traducción de Leandro Sesma, págs. 10-25.

Señores, termino.

Este nuestro III Congreso Nacional de Pedagogía coincide con el centenario del que fue muchos años rector de la Universidad salmantina y que pretendió ser el pedagogo de España, don Miguel de Unamuno. Su gran afán consistió en despertar inquietud en las muchedumbres de hombres, ordenadas y tranquilas, que «nacen, comen, duermen, se reproducen y mueren». Esta tranquilidad turbaba al rector salmantino, siempre atormentado, siempre nervioso, siempre en estado de saeta dispuesta a dispararse. Hubiera querido injertar en los pechos de las multitudes en forma acuciante y traspasarlos cual dardo de fuego con «*el problema de nuestro destino individual y personal, de la inmortalidad del alma*».

También yo quisiera que, evitando la triste tragedia que sufrió don Miguel entre su aspiración a la inmortalidad y su razón, los asambleístas todos salieran de las sesiones de este magno Congreso Pedagógico Nacional que hoy se inicia con la hondísima preocupación en sus entrañas de llevar a lo largo de todos los caminos de España el ideal de una educación tal cual la describe la teología católica, única capaz de redimir a las masas de su letargo y embotamiento y de apartarlas de su frenesí por los valores meramente temporales y caducos que con frecuencia son la única motivación de sus actitudes.

Don Miguel quería suscitar «la santa cruzada de ir a rescatar el *sepulcro del caballero de la Locura*, del poder de los hidalgos de la razón», con las armas de la fe. «Que te baste tu fe.»

Que la santa fe, auténtica, que como católicos profesamos, inspire las labores de este Congreso Nacional de Pedagogía y lo ilumine en un planeamiento de un sistema escolar más perfecto y más a tono con las necesidades económicas y sociales del momento.



# HACIA UNA PEDAGOGIA ESENCIAL Y EXISTENCIAL.

*Estudio comparativo del Esencialismo  
y el Existencialismo pedagógicos*

Por JUAN TUSQUETS

No me atrevería a vaticinar cuál será la pedagogía de pasado mañana; pero la de mañana, un mañana inserto ya en el hoy, será sin duda una síntesis del esencialismo y el existencialismo pedagógicos. Intentaré un esbozo de lo que esta síntesis pudiera ser, comparándola desde el pensamiento educativo cristiano.

## EL PUNTO DE PARTIDA

El ineludible punto de arranque de cualquier sistema pedagógico ha sido hasta hoy—y será en lo sucesivo—el concepto que se tenga del hombre. Incluso si alguien sostuviera la inutilidad o la nocividad de la educación tendría que fundarse en un concepto, exageradamente alto o bajo, del ser humano: si el hombre es Dios o si el hombre es una bestia, deja, por el mismo hecho, de ser sujeto educable.

Los griegos—artistas, poetas, escultores, arquitectos—elaboraron una visión *formalista* del universo y esta visión rewertió en el concepto del hombre. Para las escuelas derivadas de Platón la forma típicamente humana se aloja en un cuerpo animado ya por una escala de formas inferiores y los rige como el auriga

al carro arrastrado por briosos corceles; para los seguidores de Aristóteles el alma humana, forma sustancial de su cuerpo, asume las funciones que ejercerían las formas inferiores, o sea, la corporeidad, la vegetabilidad y la animalidad. En ambos casos, la forma humana está dotada de facultades que brotan necesariamente de la forma sustancial y permiten ejercer las funciones peculiares de nuestra naturaleza. Entre estas facultades tradicionalmente humanas se cuentan siempre el entendimiento que nos *informa* acerca de las *formas* de los objetos, y la voluntad que, habida cuenta de los *informes* que le proporciona el entendimiento, emite libremente resoluciones, las cuales, si se *conforman* a los dictados de la conciencia, serán buenas y meritorias, y en el caso opuesto, malas y punibles.

El evolucionismo moderno en sus varias versiones (materialismo craso, biologismo, dialéctica idealista, historicismo, dialéctica marxista, etc.) y las distintas escuelas irracionistas (voluntarismo, sentimentalismo, esteticismo, etc.) profesan conceptos del hombre, muy distintos al concepto helénico-escolástico y muy divergentes entre sí. Pero ninguna de esas corrientes se aparta del formalismo. Definen al hombre en otros términos, pero siempre de manera formal, con el método formalista. Ni siquiera el fenomenalismo asociacionista clude esta costumbre inveterada: el hombre es para él un sistema de hábitos (formas al fin) producido por la reiteración.

Únicamente el brote existencialista de la fenomenología husserliana intenta sacudirse todo abstraccionismo, todo formalismo. El *Dasein*, el ser humano, es para Heidegger, como para cualquier otro existencialista, nada más y nada menos que *libertad de ser*. No ya el cuerpo, sino el entendimiento con la imaginación y la memoria, y hasta, si hubiéramos de dar crédito a ese genial precursor que fue Eugenio d'Ors, la voluntad, pertenecen al *hombre*, condicionan la aparición del fenómeno humano en la evolución universal y en la trayectoria individual, pero no son propiamente *humanos*. A lo largo de la película que desarrollamos, sobre la pantalla de nuestro vivir hay docenas de episodios—comidas, dormiciones, actos sociales desprovistos de sentido, trabajos obligados y mecanizados—a los que no debe aplicarse la categoría del «yo», el «tú» y el «nosotros»; a lo más son «nuestros», no son «nosotros». En la misma película, sin embargo, centellean a menudo, unidos por el hilo invisible y variable de un proyecto vital, mis y sus actos libres; ellos y nada más que ellos constituyen el auténtico «yo» o el auténtico «tú». Y mejor

que de actos libres fuera hablar, según hace Petzelt, de Acto con mayúscula Yo soy Acto; tú otro Acto. Este Acto refunde lo pasado y prepara el porvenir, en cada acto libre con minúscula, en cada actitud que no es una «Forma», sino un «Acto». No un ente, sino un proyectarse. No un castillo armado de facultades, sino un disparo que enriquece o empobrece a lo largo de su trayectoria en su dispararse secundario.

Hasta tal punto aspira el existencialismo a prescindir de lo formal en la definición del hombre, que insiste en que el hombre se caracteriza por crear su propia esencia o forma. Será bueno, si quiere; malo, si lo prefiere. Claro está que el breve tiempo de que dispone para convertir en realidad su proyecto existencial, las renunciaciones que éste entraña (si quiero ser sacerdote, no podré ser toreador) y las resistencias del entorno natural y social restringen notablemente la posibilidad y el éxito en este proceso de darse cada cual su esencia. El ser humano, inscrito en una densa trama de convicciones y de terminismos, es proclive a disfrazarse, tomar actitudes postizas, cosificar al prójimo y utilizar la naturaleza cubriéndola de abstracciones y tecnicismos. Claro está, todavía, que las mencionadas limitaciones—sobre todo la ineludible muerte—meten en la entraña del Acto un temblor angustioso. Pero ello no quita que el hombre sea una libre posibilidad de formarse; no una forma. El existencialismo ha roto el instrumento formalista de que siempre se había valido el filósofo o el pedagogo para labrar el concepto del hombre.

La pedagogía contemporánea, la de mañana con mayor motivo, parece sujeta, en consecuencia de lo dicho hasta aquí, a escoger entre un concepto formalista del hombre (animal racional) y un concepto existencial (Acto que proyecta para proyectarse). Digo «parece», porque es lícito preguntarse si no sería mejor armonizar los dos conceptos. No olvidemos que la escolástica, y singularmente Santo Tomás, no entiende renunciar al concepto formalista del hombre cuando, distinguiendo entre «actos del hombre» y «actos humanos», sostiene que el acto libre, en el que se incluye la conveniente deliberación, es el acto humano por excelencia el único acto propiamente humano.

¿Sería el hombre animal racional si esta estructura óptica no le despegase del determinismo y no floreciese en la maravilla del acto libre? ¿Puede concebirse un acto libre humano. montado en el aire, desvinculado de una naturaleza que haga posible

el ejercicio de la libertad y explique a la vez las limitaciones del mismo?

Voy a intentar, en este bosquejo, partir de un concepto sintético, esencial y existencial, del hombre y extraer de dicho concepto una pedagogía esencial existenciada. Estoy convencido de que el concepto formalista contiene en su seno el existencialista; y de que el existencialismo está invitando con sobrado motivo al esencialismo a prestar mayor atención al acto humano por antonomasia, y a no recubrirlo de engañosos y a veces pestilentes perifollos.

### FIN Y OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN

Por mucho que nos duela, confesemos no haber encontrado, hasta la fecha, una definición de la educación, libre de equívocos, exacta y pulcra como la definición de plegaria, de ave o de logaritmo. Verdad es que lo propio ocurre en otras importantes disciplinas. En algo, no obstante, vamos coincidiendo los pedagogos por diversas y encontradas que sean nuestras posiciones religiosas o filosóficas. Casi todos reconocemos que la educación «in fieri», el proceso educacional, la acción de educar, *tiene que ver* con la madurez humana. El hombre tarda mucho más que los otros animales de la creación, proporcionalmente a la duración total de su existencia media, en adquirir la madurez fisiológica y tropieza con dificultades de toda clase, no sólo fisiológicas, que retrasan el instante en que habrá logrado una relativa madurez síquica. Y con eso—repito—*tiene que ver* el fenómeno de la educación, tan antiguo como el hombre y su inmadurez. Si el hombre naciera «maduro», es probable que se hubiera inventado algo para perfeccionarle; pero nadie habría intentado «educarle».

También vamos estando de acuerdo los pedagogos en que, si la maduración de una planta reclama solícitos cuidados, los requiere más exquisitos y sistemáticos la del ser humano. De ahí que la inmensa mayoría de tratados de pedagogía general definen hoy la educación como una ayuda para que el inmaduro se sazone cumplida y tempestivamente. Me adhiero a esta definición, con una salvedad: que se me permita reemplazar el término *ayuda por auxilio*, que sobre ser radicalmente humano—a un animal e incluso a un vegetal se le puede ayudar, pero no auxiliar—goza de resonancias teológicas: la gracia es un auxilio que nos educa sobrenaturalmente para salvarnos. Así se expresa Pablo en su carta a Tito.

Entonces, si casi todos vamos coincidiendo en que la educación es un auxilio para la madurez—Santo Tomás había ya esbozado esta definición—, ¿por qué sostengo que no existe definición alguna de la educación, libre de equívocos y fallos? Respondo: por las varias interpretaciones que admite el término *auxilio*, cuando se quiere concretar un poco en qué consistirá (¿auto o heteroauxilio?) y por la terrible indeterminación del término *madurez*.

Antes de intentar una concreción mayor, detengámonos a señalar los objetivos a que apuntarán el esencialismo y el existencialismo pedagógicos al prestar auxilio al educando para que logre el fin de la educación, o sea, la madurez. Objetivo de la pedagogía esencialista será dotar al educando de hábitos (formas) intelectuales (ciencia), morales (virtudes), estéticos, sociales; y objetivo de la existencialista, intensificar y suscitar actitudes. Cada tendencia ha de ejercer sobre la otra una constante y perspicaz vigilancia. El existencialismo velará para que el esencialismo inculque hábitos auténticos, no hábitos fundados en la artificiosidad y la alienación; y el esencialismo exhortará al existencialismo a cultivar actitudes conforme a la verdad, el bien y la belleza.

#### LOS RASGOS DE LA MADUREZ

El concepto de madurez biológica es válido sea el que fuere el ideario del pedagogo; y son también universalmente válidos los conceptos diferenciales de madurez biológica, o sea, los relativos a una etapa, a un sexo, etc. La cosa cambia diametralmente cuando nos proponemos fijar el concepto de madurez mental (vamos a llamarla así, incluyendo en el calificativo «mental» todo lo que no es acusadamente somático). Como la madurez es siempre *madurez pura*, su concepto, que no variaba mientras se trató de madurez para la procreación u otros objetivos fisiológicos, estalla y se disgrega cuando la madurez sirve a valores inmatereales. Para el educador soviético, será un signo de madurez la consciente y firme irreligiosidad del educando; para el educador cristiano, la madurez incluye la apertura consciente a la dimensión religiosa.

Existe con todo un común denominador a tan contrarias concepciones de la madurez, a tan distintos catálogos de los rasgos peculiares de la misma. Al modo que una fruta está madura cuando es idónea a nutrirnos, el educando alcanza su madurez,

a medida que es capaz de perseguir, captar, conservar y producir valores, o más exactamente, actos y objetos valiosos, sin necesitar a cada paso del auxilio educativo y requiriéndolo por sí mismo si le es conveniente o indispensable. En menos palabras: *un hombre maduro es un autónomo receptor y productor de valores*. Es lógico, por consiguiente, que, a tenor de la escala de valores profesada por el educador, cambien algunos rasgos de la madurez que se intenta alcanzar el educando. Con esta explicación no concedo igual validez a las diversas escalas de valores; objetivamente, creo válida la que profesa la pedagogía del humanismo cristiano y juzgo defectuosas, insuficientes o parcialmente falsas—porque en todas ellas hay algo estimable—las restantes. Lo único que intento es explicar el hecho desconcertante de que coexistan conceptos tan opuestos de la madurez adquisible mediante la educación.

Aun profesando idéntica escala de valores, los estimamos desde un punto de vista diferente, según que los enfoquemos esencial o existencialmente. El educador esencialista insiste en que la conducta de Pedro se ajuste a las normas encarnadas en la escala de valores, en que Pedro adquiera los hábitos exigidos para conducirse normalmente de acuerdo con la norma, y no le sabe mal que dichos hábitos tengan mucho de automatismo con tal que dejen un huequecito a los actos voluntarios. El existencialista pone el acento en la libertad del acto virtuoso; centra su esfuerzo en suscitar actitudes de gran vigor y de acrisolada pureza intencional.

Apelé al ejemplo de la fruta madura, pero no lo agoté: puede rendir más. Que la fruta es madura, que está en su punto para nutrirnos, lo notamos merced a una serie de *indicios* interiores y exteriores: su blandura, su jugosidad, su forma, su color, su aroma, etc. También el educando al paso que se aproxima a una relativa madurez, la manifiesta a través de un conjunto de síntomas o propiedades. De nuevo se observa aquí que los pedagogos van coincidiendo. Casi unánimemente reconocen que los rasgos más constantes y significativos del educando llegado a madurez son los siguientes: 1.º, poseer una visión del mundo lo suficientemente amplia para poder orientar su existencia personal y para no sentirse desquiciado en determinadas situaciones; 2.º, descubrirse a sí mismo, con cualidades y defectos, e inferir

de este descubrimiento las premisas para que no resulte desorbitada su trayectoria existencial; 3.º, elegir esta trayectoria; 4.º, dominarse a sí mismo, haber formado el carácter, para avanzar en la trayectoria elegida y rectificar las posibles desviaciones; 5.º, haber alcanzado un suficiente armonioso desarrollo de las facultades o funciones básicas y haber cultivado intensivamente la aptitud o talento en que despunte; 6.º, imprimir espontáneamente, sin artificio, a su conducta y a sus realizaciones, un sello personal, no extravagante; 7.º, integrarse en la sociedad—mejor, en las sociedades—con un buen rendimiento y un cuidadoso trato que humanice sus relaciones, y 8.º, vivir gozosamente los éxitos e incluso los fracasos de su trayectoria providencial, así en lo que concierne a su estado como a su profesión.

Todos estos rasgos pueden interpretarse y adquirirse, acentuando ya su aspecto esencial, ya su cariz existencial. Por ejemplo, la «visión del mundo» es susceptible de formularse con rigor científico o con intuicionismo poético. Pese a esta posible duplicidad de enfoque, en algunos rasgos prepondera el esencialismo: tales son, a mi entender, el primero (visión del mundo), el quinto (desarrollo suficiente y armonioso de las facultades) y el séptimo (integración en la sociedad). Y los restantes (descubrimiento de sí mismo, elección de la trayectoria, autodomínio, sello personal, gozo del estado o profesión) se inscriben de por sí en el existencialismo.

#### LOS ACTORES DE LA EDUCACIÓN

La acertada aplicación—u oferta—del auxilio educativo supone un conocimiento amplio y certero del sujeto de la educación. El auxilio se frustraría, en efecto, cuando por inadecuación al sujeto no se lo apropiase éste libremente. Siempre ha de tener presente el pedagogo que si el auxilio constituye la educación «in fieri», únicamente el libre albedrío del educando la convierte en educación «in facto esse».

De ahí que toda pedagogía general, una vez establecido el fin y los objetivos de la educación, procure describir al educando desde el punto de vista pedagógico, o sea, de su educabilidad.

También la sicopedagogía ve abrirse ante sus ojos las dos consabidas rutas: esencial y existencial. Sus primeros manuales y

sus primeros *tests* cultivan la ladera esencialista. A una descripción general de los hechos centrípetos, céntricos y centrífugos observados en la vida síquica, y de los niveles (consciente, infraconsciente, supraconsciente) en los que dichos hechos pueden situarse, sucede una inferencia de las facultades y del yo, que constituyen la armazón de este *multiforme* dinamismo; y sobre esta base general se edifica la sicopedagogía diferencial. La sicología pedagógica del padre De Lavaissière, muy representativa de esta tendencia, caracteriza cada etapa por el progresivo desarrollo de las facultades y por la preponderancia de determinada facultad o función. Lo mismo observamos en los clásicos, *tests* de Binet-Simon, Vermeylen o Rossolimo. Apenas se alude a las actitudes.

Desde que Carlota Bühler, seguida luego por Guardini, Moers y muchos otros, renueva el viejo estudio de la vida humana como dramático conjunto, y desde que Piaget y su escuela intentan diseñar las posturas del educando respecto a la vida social, surge una sicopedagogía de las actitudes. Ya no se caracteriza el joven por la eclosión del pensamiento abstracto, sino por su actitud de fe ciega en un proyecto existencial, excesivamente vago todavía. Ni se define al párvulo por su retentiva o por el amanecer del libre albedrío, sino por su egocentrismo. Este mismo sentido tienen casi todos los *tests* proyectivos.

Análoga dualidad se produce en las tipologías del educador en general y del padre, del maestro o del profesor en particular. Los tratados clásicos de pedagogía se van transmitiendo una ramillete de cualidades del buen educador, cosechadas en la huerta esencialista: conocimientos científicos o morales, conocimiento de la sicología del educando, conocimientos metodológicos, tacto pedagógico, etc. Es corriente agregar al ramillete una «inclinación» nativa hacia la profesión pedagógica; pero una inclinación no es lo mismo que una actitud. Según el predominio y grado de esas cualidades se elabora una tipología del educador. Baste recordar, por ser no menos representativa que la de De la Vaisière en otro terreno y porque ha influido decisivamente en los manuales católicos ulteriores, la obrita *Las doce virtudes del Maestro*, de San Juan Bautista de La Salle, y la tipología que de las mismas, o de su carencia, infiere.

La tipología existencial del educador se inicia—más exactamente, renace, porque ya San Agustín y Santo Tomás se habían ocupado de ella—con *Las formas de vida*, de Spranger (luego

rectificada, en lo que al educador respecta, por *El educador nato*), y con las investigaciones en torno al juicio que los educandos emiten acerca de sus educadores, realizadas en Alemania (Keilhacker, Aidauer) y Estados Unidos. Entre las recientes tipologías existenciales de educadores se destacan en Alemania la de Caselmann (educadores de actitud logótrofa o paidótrofa, con multitud de actitudes subordinadas a las anteriores) y en Francia la de Hubert (educadores con actitud ascética, desinteresada, laboriosa o dominadora).

Todavía no disponemos de una tipología existencialista con horizonte social, que distinga el *educador abierto* a la sociedad actual, partícipe de su problemática (pongo por caso, de los problemas de un país en trance de desarrollo y de la necesidad de capacitar a sus educandos para desenvolverse en esta situación), enterado de sus corrientes (por ejemplo, de la fascinación ejercida por la velocidad) y previsor de la sociedad que se avecina, del *educador sumergido* en el presente o encastillado en lo que feneció o agoniza.

También a los educadores funcionales conviene aplicar, aun cuando menos rigurosamente, la distinción de las vertientes esencial y existencial. Muy esencialista suele ser un concurso radiado y muy existencialista el alpinismo.

Tanto en lo que atañe a la sicopedagogía del educando como en lo que toca a la del educador y de los factores educativos, es factible y deseable lograr una síntesis que enriquezca el punto de vista esencialista con las aportaciones existenciales. Fácil es adivinar las líneas maestras de esta coordinación.

#### MEDIOS EDUCATIVOS NO INSTITUCIONALES E INSTITUCIONALES

El esencialismo en la metodología educacional culminó en Herbart y su escuela. Redujo a tres los medios *no institucionales*: el cuidado o atención solícita a las necesidades y desarrollo del educando, que le inculca hábitos higiénicos y corteses; la enseñanza, que inculca hábitos de saber; y la disciplina, que acostumbra la voluntad a obrar libremente conforme a las normas éticas. Toda su metodología exhala formalismos: grados formales para el esquema de lección, ideas moldes para disciplinar el libre albedrío, imitación de la forma griega y latina en la educación estética, y así sucesivamente.

La ola herbatiana, levantada en un momento en que Alemania empuñaba el centro del saber y la docencia, se derramó por

el continente: en todas las Normales se entrenó a los futuros maestros haciéndoles practicar los famosos grados formales, y de todos los Ministerios de Instrucción Pública manaron planes formalistas de enseñanza elemental y media. Únicamente los países anglosajones opusieron un valladar—no teórico, sino práctico—a la ola invasora y continuaron concediendo importancia capital al endurecimiento, a la adquisición de un firme carácter, a conseguir que los jóvenes tomen en cada situación ardua una actitud certera y personal.

Así estaban las cosas—prescindiendo de algunos islotes pestalozianos y froebelianos, bastante esencialistas en el fondo, pero con hallazgos existenciales—cuando, al doblar del siglo, se irguió una ola de signo opuesto: el *activismo* pedagógico. Aunque sus propulsores no participasen de la ideología existencialista—entonces todavía en pañales kirkegaardianos—es innegable que concedieron un margen muchísimo mayor a la libertad, a la iniciativa, a la cooperación personal del discípulo y que adoptaron medios netamente existenciales. ¿Quién desconocerá la fuerte dosis existencial de los procedimientos montessorianos, del globalismo y los centros de interés de Déroly, del Plan-Dalton o del Project-Method? ¿Cómo pasar por alto que el plan Winnetka ha conseguido actualizar y descargar enormemente la docencia esencialista y ha trascendido a terrenos tan rentables como el aprendizaje de los idiomas?

Pero todo esto, que reduzco a breves e inconexas pinceladas, con ser existencial no llevaba aún la etiqueta existencialista. La toma de conciencia en el campo educativo se produce, por primera vez, en Pedro Petersen, con su plan Jena, y se acentúa cada vez más en las obras y cursos de Baudig, Petzelt, Schindler, Müller, Prohaska, Kampmann, Glaesser, Dobbelaere, por citar sólo algunos de los más conocidos.

Ningún pedagogo que se precie de estar al día tiene derecho a ignorar que junto a los medios tradicionales, canonizados por Herbart y «existencializados» por el activismo y por el propio existencialismo, están logrando carta de ciudadanía algunos medios existenciales autóctonos.

A mi modesto entender, contra lo que se desprende de la literatura corriente los fundamentales los que constituyen el común denominador de los demás son el *desvelamiento* y el *proyecto* existencial o la re'undición del proyecto existencial, que del desvelamiento se *deriva*.

Merced al desvelamiento penetramos, al filo de una intuición de índole poética, hasta el propio yo—el *Selbstsein*—, el yo del prójimo, el yo analógico de la cultura e incluso el yo fantaseado del animal, la planta o el astro. Para suscitar esta intuición valen recursos parecidos a los corrientes en fenomenología; sabido es que Heidegger, pese a los anatemas de Husserl, se considera «fenomenólogo de la existencia».

Evocad el contacto que tuvisteis en la niñez con los entes naturales. El parvulillo, en el Jardín de la Infancia, traba amistad con la hierba, la mariposa, la hormiga, la nube, el viento. Su estado de ánimo, pariente del que Husserl exige al fenomenólogo, le invita a personalizarlo todo y a preguntar por el yo recóndito de cada ser hipostasiado. Estos conceptos intuitivos, semejantes al concepto suareciano del «singular», tienen evidentes coincidencias con los del poeta. Para el pequeño, como para Fray Luis de León, «el aire el huerto orea—y ofrece mil olores al sentido;—los árboles menea—con un manso ruido—que del oro y del cetro pone olvido». De pronto el maestro y el texto elemental, revestidos de imponente autoridad, le incitan a desconfiar de sus poéticos hallazgos. «El viento—sentencia un *Manual de la Infancia* cualquiera—es el aire en movimiento.» Cierto, no es rigurosamente exacto lo que dicen del viento los poetas y atisban los niños, pero mil veces más erróneo sería sostener que la definición del *Manual* sorprende y agota el «sentido» del viento.

Algo no muy diverso, pero de mayor gravedad, sucede respecto al *desvelamiento* del propio yo y del yo del prójimo. Séame permitido referirme a la parábola evangélica en la que un monarca llama a cuentas a sus administradores. (Mateo: 18, 23-35). Se presenta, puntualísimo, un administrador de primera categoría, que ha defraudado al fisco una cantidad equivalente a sesenta millones de pesetas. Quiere el rey descargar sobre su cabeza todo el peso de la ley, pero el defraudador, arrojándose a sus pies, le habla tan «existencialmente» que alcanza el perdón.

Ahora bien, este truhán insigne, recién salvado de la ruina y la esclavitud, tropieza al salir del alcázar con un subalterno que le debía un par de miles de pesetas, le exige a gritos que se las devuelva inmediatamente—sin duda para recomenzar sus turbios negocios—, y cuando el infeliz le suplica que le conceda un plazo para satisfacer la deuda, no atiende a sus ruegos, le agarra por la garganta y le lleva al juez para que lo encarcele. Transcribo los últimos versos de la parábola: «Le llamó su señor y le dijo: "Siervo inicuo, ¿no era justo que tú tuvieses compasión

de tu compañero como yo la tuve de ti?" E irritado el señor, le entregó en manos de los verdugos para ser atormentado hasta que satisficiera la deuda por entero.» O sea, para que sintiese en su carne viva el mordisco existencial del tormento.

Queremos, casi exigimos, haciendo caso omiso de nuestra fe cristiana, que se nos juzgue existencialmente, que se atienda a nuestra intención, a nuestras excusas o ponderaciones, a las circunstancias que atenúan la culpabilidad o acentúan el mérito, mientras aplicamos al prójimo un juicio esencialista sin distinciones. Nos desinteresamos de su mismidad: «quien lo hizo, que lo pague».

El *desvelamiento* se produce con mayor facilidad y eficacia en determinadas coyunturas. Tales son, para citar algunas de las más explotadas y exploradas, el *éxito* y el *fracaso*; y en otro orden entitativo la *participación*, con sus varias especies: religiosa, artística, comunitaria, etc. Pero ninguna de esas situaciones ha provocado tan copiosa y brillante literatura y ha calado tan hondo en la mentalidad contemporánea como la del *encuentro*, caracterizado, en primer lugar, porque el desvelamiento es interpersonal y mutuo, y luego porque el contacto entre los que «se encuentran» es inesperado, sorprendente, más o menos extático y profundamente transformador. Ambos partícipes salen del encuentro, si éste fue auténtico, transfigurados. Entre los encuentros de mayor eficiencia pedagógica sobresalen el encuentro con Dios, con los padres y educadores, consigo mismo, con los camaradas, con personas de otro sexo, y en término menos riguroso con las obras geniales o con la naturaleza. Muy afines al encuentro son la *conversación*, el viaje y hasta, por significativa paradoja, la soledad.

Buena parte de lo expuesto sobre los medios educativos no institucionales debe aproximadamente repetirse de los medios *institucionales*. Frente a la escuela tradicional y a las asociaciones juveniles chapadas a lo antiguo, aparecieron a fines del siglo pasado y principios del actual las escuelas nuevas, de tipo diferenciado (Reddie, Berthier o Ferrière), sin hablar de las realizaciones un tanto dislocadas de Tolstoi, Tagore y otros personajes de ese talante; las ciudades de muchachos, de muy varias especies y pretensiones; y movimientos juveniles tan sensatos como el escultismo y tan insensatos como el de Wynetka, rama escindida de los pájaros migratorios.

Tampoco esas instituciones, a pesar de que contienen una do-

sis muy fuerte de existencialismo, «se supieron» existencialistas. Y aquí se da una importante diferencia entre los medios educativos no institucionales y los institucionales. Rebasada la fase de transición, aparecen medios no institucionales radicalmente existenciales: el desenvolvimiento, el proyecto, el encuentro, etcétera. En cambio, no aparecen medios irreductiblemente existenciales en el ámbito institucional, sino que los surgidos en el período de transición se emplean con éxito, actualizándolos debidamente por los educadores existencialistas. Alguien podría objetarme que pretenden representar al existencialismo ciertos grupos anarquizantes de muchachos melenudos y chicas masculinizadas. En todo caso, estas figuras sociales no reflejan en lo más mínimo el existencialismo de Heidegger, Jaspers o Marcel. Tal vez sean una versión caricaturesca de la actitud de Sartre.

Un fenómeno digno de estudio es, en este plano, la existencialización de la familia. Hoy la familia esencialista mil por mil no consigue satisfactorios resultados educativos. No basta cuidar de los hábitos; es indispensable ocuparse de suscitar actitudes. Pero si cae la familia en el extremo contrario, si sólo se ocupa de que el hijo actúe original y libremente, suele convertirse en un avispero y surtir a la sociedad de jóvenes escépticos y arbitrarios. Sirva esta observación de proemio a lo que voy a propugnar en el siguiente y último apartado.

## EL PROCESO EDUCATIVO

El proceso o quehacer educacional, ¿se desenvuelve en zonas distintas a las de antaño? Respondamos, por lo pronto, que se desenvuelve en las mismas zonas. Hoy como ayer el auxilio educativo pretende influir en los cuatro predios de la vida humana: el trabajo, el juego, el ocio y la plegaria. Hoy como ayer el auxilio se dirige ora a una facultad o función determinada—educación del sentimiento, de la voluntad, del entendimiento—, ora a la personalidad, cifra y fuente de todas ellas. Hoy como ayer la educación se centra principalmente en el período de inmadurez y se ajusta a sus etapas. Hoy como ayer la pedagogía elabora sus planes con miras no a un sujeto-robinson, sino inserto en la sociedad familiar, religiosa y civil, heredero y continuador de una estirpe cultural.

Educamos—repito—en las mismas zonas. No hemos hecho otra cosa que ampliar algunas y probablemente empuqueñecer otras. Por ejemplo, hoy se educa a todo hombre para que trabaje, juegue y contemple, cual significa un triunfo, puesto que durante milenios los consagrados al trabajo, al juego o al ocio constituían sendas castas cerradas, con sendas educaciones cerradas también. Pero hoy no se educa a todo hombre para que ore, o, en otras palabras, no se enseña a orar a todos, a pesar de que por el mero hecho de ser hombres estamos y nos sabemos más o menos oscuramente religados a Dios.

Si educamos en las mismas zonas, es evidente que el problema no consiste en averiguar cuáles de estas zonas son esenciales o existenciales, o en proponernos añadir algunas zonas típicamente existenciales a las que hasta nuestros días fueron dominio del quehacer educativo, sino en dilucidar a qué objetivos y medios debe el educador conceder la primacía. En la educación para el trabajo—pongo por caso—, ¿conviene preocuparse más de inculcar hábitos o de fomentar actitudes? ¿Han de preponderar los medios esencialistas o los existencialistas? Y lo mismo debemos preguntarnos respecto a los restantes ámbitos, dimensiones o blancos de la tarea pedagógica.

Una respuesta minuciosa, matizada, daría a este esquema comparativo proporciones de tratado. Será mejor formular una respuesta general, más sugeridora que terminante.

A fuer de pedagogos cristianos, conviene que fundemos nuestra conducta, para asuntos de tanta trascendencia como el presente, en nuestros libros sagrados. Para educar sobrenaturalmente a la humanidad, Dios se valió de un proyecto fundamental y de trascendentales «encuentros» y «desvelamientos». Ya en el paraíso se encuentra Yahvé con nuestros primeros padres; luego, con varios patriarcas y singularmente con Abraham y Moisés; después, el Verbo encarnado sale al encuentro de sus contemporáneos en general y de algunas personas en concreto; finalmente, Cristo, el resucitado, se encuentra con Pablo, el perseguidor. Recurrió también Dios, para el mismo fin, a la conversación; de ella manó el texto de los libros inspirados. En resumen: Dios empleó medios existenciales, singularmente idóneos para suscitar actitudes.

No obstante: supeditó estos medios existencialistas a los esenciales o formalistas. Siglos, a veces milenios, de instrucción,

siguen a cada epifanía; y aun en sus apariciones y conversación, Dios se expresa con exactitud magistral, sin dejar margen al equívoco, revelando misterios, que es todo lo contrario de entenebrecer verdades.

Una educación esencialista, no vivificada por recursos existenciales, corre peligro de engendrar fariseos, con actitudes estereotipadas y corazón reseco; pero una educación exclusivamente existencial no puede producir más que neuróticos y excéntricos.

He aquí a mi modesto entender, el criterio que ha de guiar la construcción de la pedagogía de un futuro que se nos viene encima.

### BIBLIOGRAFIA

- CASTELMANN, CH., *Wessensformen des Lehrers*, Stuttgart, 1953.
- DOBELLAERE, G., *Pedagogia de l'expressió* (tra. cast.), Barcelona, 1963.
- GLAESSER, F., *Existenzielle Erziehung*, München, 1963.
- GÖTTLER, J., *Pedagogía Sistemática* (trad. cast.), Barcelona, 1954.
- HUBERT, R., *Traité de Pédagogie Générale*, París, 1953.
- KAMPMANN, TH., *Educación y fe*, Barcelona, 1963.
- MARZ, F., *Erzieherische Existenz*, München, 1963.
- MILLÁN PUELLES, A., *La formación de la personalidad humana*, Madrid, 1963.
- MÜLLER, M., *Sein und Geist*, Tübingen, 1940. *La crisis de la formación* (traducción castellana). "Perspectivas Pedagógicas", enero-junio 1959.
- PERQUIN, N., *Pädagogik: zur Bestimmung auf das Phänomen der Erziehung*, Düsseldorf, 1961.
- PETERSEN, P., *Pedagogía* (trad. cast.), Madrid, 1934.
- PETZELT, A., *Grundzüge Systematischer Pädagogik*, Stuttgart, 1955.
- PROHASKA, L., *Existentialismus und Pädagogik*, Wien-Freiburg, 1955. *Pädagogie der Begegnung*, Wien-Freiburg.
- SCHINDLER, G., *Bildungslehre eines natürlichen Unterrichts*, Düsseldorf, 1952.
- SCHREIBER, HAASE y otros, *Christliche Existenz und Erziehung*, Münster, 1954.
- TUSQUEST, J., *Conveniencia de revisar los orígenes y trayectoria del Existencialismo*, "Las Ciencias", año XXIII, núm. 3.