

La educación y el saber

HELIO CARPINTERO*

Cuando, hace unos meses, acepté hablar de La educación y el saber, éste era un tema académico muy interesante, pero no la cuestión casi de orden público en que se iba a convertir poco tiempo después. Cuando el tema de la educación salió a las calles, movilizó a los educadores y estudiantes, a los medios de comunicación, a los cuerpos de orden público, porque es realmente un tema candente. No voy a hacer un análisis ni voy a entrar en la discusión que hoy hay en torno a cómo organizar la educación en nuestro país; hoy ya son los políticos los destinados a aclarar en sus debates estas cuestiones. A mí me van a permitir que haga una reflexión mucho más modesta y mucho más general sobre lo que entiendo que es el problema de la educación y, sobre todo, lo que puede ser su trasfondo filosófico y su relación con el tema del saber. Procuraré, además, decir alguna palabra al final sobre la sabiduría como una de las metas, como una de las aspiraciones que, al entrar en el nuevo siglo, los hombres de nuestro tiempo deberíamos volver a reivindicar. El tema de la sabiduría ha quedado en cierto modo convertido en una cuestión académica propia tal vez de los hombres del Renacimiento, pero no obstante creo que los problemas a que estamos abocados reivindican con urgencia una nueva

* Catedrático de Psicología de la Universidad Complutense. De la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas

sabiduría. Hay que formar un hombre que no sólo tenga conocimientos o saberes, sino que además haya pensado en unas ultimidades del propio ser, que es justamente lo que creo que entendemos por sabiduría. En todo caso, nos aguarda un entorno diferente al que hemos tenido o al que estamos en trance de ver desaparecer en el pasado; estamos abocados a problemas de un orden absolutamente nuevo, especialmente en cuanto al dominio de la naturaleza del hombre por el hombre mismo, y, consiguientemente, hay una serie de cosas que deberíamos pensar en conexión con el amplio concepto de la educación.

Estas reflexiones se sitúan explícitamente dentro de un marco bien definido que es el campo de la reflexión antropológica que ha realizado la Escuela de Madrid, es decir, las ideas de Ortega y de Marías.

Desde la perspectiva de esa filosofía de la vida, o de la razón vital, el problema de la cultura y el problema del saber son, desde su raíz, problemas estrictamente vitales: el saber no es un elemento accesorio al hombre, no es algo de lo que el hombre pueda prescindir como si se tratase de un adorno, sino que la cultura y el saber son, en su raíz misma, instrumentos para la vida, requeridos por ésta. Ustedes recordarán la famosa frase de Ortega en las Meditaciones del Quijote, según la cual tengo que salvar la circunstancia y, “si no la salvo a ella, no me salvo yo”; en definitiva, para Ortega salvar la circunstancia quiere decir interpretarla, darle sentido, integrarla dentro de lo que es el proyecto de vida del hombre y, por consiguiente, hacer que los elementos de ese entorno funcionen con sentido, con significación. Pero resulta que justamente eso mismo es también la condición inexorable para que yo me pueda salvar, es decir, para que yo pueda llevar a cabo el tipo de acción mediante la cual puedo realizarme, puedo conquistar mi más efectiva, mi más verdadera plenitud.

De este modo, el problema del saber y de la educación se plantean desde el punto y hora en que el hombre se manifiesta como una realidad que no está acabada, sino que es modificable, es plástica, y además va acumulando experiencia y se va autodeterminando. Así que toda esta reflexión es posible precisamente porque el hombre es, en sentido esencial, un ser educable.

Por otra parte, el mundo en el cual tenemos que hacer la vida es un mundo cambiante, por lo que el plano del mismo, es decir, el conjunto de conocimientos e ideas con que nos referimos a él tiene forzosamente que cambiar. Nos movemos en una realidad que es, en el sentido que daba el propio Bergson a estos términos, “evolución creadora”. Nos hallamos sumergidos en una realidad emergente en la que, por decirlo con el verso de Machado, “no está el mañana ni el ayer escrito”; dejemos ahora el ayer, que plantea otras cuestiones, y digamos que el mañana no está escrito, lo que nos lleva a asumir la necesidad de disponer de conceptos, de elementos interpretativos con los que poder enfrentarnos a un futuro que, por no estar determinado, se presenta como un riesgo para el hombre.

En cierto modo, esa meta del ajuste del hombre con su mundo es lo que podríamos llegar a concebir como una visión del hombre sabio, del hombre pleno, del hombre logrado. Si pensamos en el ideal del uomo universale que existió en el Renacimiento, o en lo que han sido los grandes filósofos y científicos del Barroco, como Leibniz o como Descartes, es evidente que, en nuestro tiempo, se ha tendido a sustituir esa figura por aquella que Ortega llamó hace ya muchos años el “bárbaro especialista”; es decir, nos hallamos en un mundo en donde la capacidad de tener un conocimiento

universal y una riqueza conceptual que abarque todas las esferas de la actividad del hombre y todas las esferas del mundo de la naturaleza nos parece no ya imposible, sino incluso diría también que no deseable. En nuestro tiempo, hay una tendencia muy visible en algunos pensadores a rechazar lo que durante mucho tiempo hemos llamado el espíritu de la Ilustración; se ha tratado con poco respeto lo que ha sido el tremendo esfuerzo que el hombre hizo desde el siglo XVIII para ordenar racionalmente el mundo y, mediante un cierto gesto de suficiencia, intentamos desentendernos de aquello. Yo no puedo dejar de relacionar la Ilustración con un pequeño objeto familiar, una medalla de Isabel II, que siempre estimé y en ocasiones he usado, que era de mi abuelo, catedrático de un instituto en el siglo XIX, y en cuyo reverso aparece un sol con leyenda que dice: *Perfundet omnia luce*, es decir, “Todo queda clarificado con la luz”. Ése fue justamente el sentido de la Ilustración y ése fue también el sentido que tuvo el famoso mandamiento kantiano para el hombre de “atrévete a saber”, porque el destino de la Ilustración implicaba que el hombre y la acción del hombre buscaran introducir la luz en todas las esferas de la vida. Por tanto, la Ilustración no era sin más —como a veces parece que se quiere pensar— la posición dictatorial de quien cree que con la razón va a imponer una estructura en forma imperialista, como Napoleón o Gengis Khan hayan podido hacer en el mundo social; no se trata de una imposición, sino de que la luz, al introducirse, deje que las cosas cobren su figura y su apariencia, dando así los brillos y las reverberaciones adecuadas que nos lleven a conocer lo que nos rodea, y así saber cuáles son las operaciones que ahí podemos llevar a cabo.

Cuando se trata de introducir en la cultura y en el hombre esa luz, no se puede dejar de pensar que el ámbito humano viene definido por una condición que nuestro tiempo ha puesto en el primer término de la reflexión: el mundo del hombre es el mundo de la persona. En este contexto, me gusta recordar el diálogo que mantiene el padre que lleva a su hijo al colegio en los Diálogos de Luis Vives. Es bien sabido que Vives escribe en el siglo XVI unos diálogos para que los muchachos aprendan un latín vivo, en relación con las cosas. Por ello presenta a los muchachos que van a jugar a la pelota, o los que van al mercado, o el padre que lleva al hijo al colegio; y este padre, cuando se acerca a la escuela y habla con el maestro, le dice: “Aquí os traigo a mi hijo para que de bestia le hagáis hombre” —donde se ve que ésa es la función de la escuela, convertir a la pequeña bestezuela que lleva el padre en un hombre hecho y derecho—; y el maestro entonces le dice: “Se hará, de bestia se volverá hombre; de malo, bueno y hombre de bien; de esto no os quepa ninguna duda”, y añade además una precisión que no deja de ser interesante: “Si además es bueno y aprende bien, os saldrá barato, pero si aprende mal y es poco inteligente, os va a costar más dinero”. Bien, pues la educación consiste, según esto, en que otros nos lleven a ser personas.

La educación de la persona. En la filosofía de Ortega y de Marías, el tema de la persona se ha convertido en un tema central. Evidentemente, eso no quiere decir que, a lo largo de la historia, no se hubiera pensado acerca de la persona y que no se hubieran dado ideas relevantes acerca de ella. Ya al comienzo de la Edad Media, Boecio dice que la persona es “una sustancia individual de naturaleza racional”. Es una sustancia, un algo, una cierta entidad, pero de naturaleza racional; es decir, abierta a todo lo que sea el conocimiento y la elección racional. Y muchos siglos después, Kant establecerá su idea de que la persona es una realidad muy superior a la cosa. Ésta fundamentalmente es algo cerrado, finito y dotado de unas propiedades; la persona es alguien que manda, es —en palabras de Kant— un “legislador en el reino de los fines”; es decir, una realidad que manda, que establece normas sobre lo que se ha de hacer, respecto de las metas que se han de conseguir. Si se me

permite usar una palabra que algunas veces Zubiri utilizó, no se trata de que la persona sea una substancia, de algo que esté por debajo de, sino que es, en cierto sentido, una super-stancia, esto es, una realidad que se sobrepone, o se autosobrepone, que se automanda, que se autolegisla y que, al hacerlo, evidentemente, se pone por encima de sí misma. Ciertamente, Marías, que ha reflexionado mucho sobre la persona, ha puesto de manifiesto que ésta tiene una serie de dimensiones o aspectos que no pueden ser desatendidos cuando se quiere plantear un concepto de la educación. La educación es la educación de la persona y, por consiguiente, deberá ajustarse a la estructura misma de lo que la persona sea. Ahora bien, la persona se encuentra siempre en una circunstancia — Ortega reflexionó sobre ello— y lo hace precisamente viviendo. Quiere decirse que nos encontramos con que lo otro, el mundo que está frente a mí, no es un añadido sino algo constitutivo, porque yo soy con y abierto a lo otro. No hay un momento en el que yo mismo esté cerrado sobre mí y me añadan luego lo que pueda ser el mundo, el contexto, los otros, la convivencia, los demás, las otras cosas, sino que yo sólo soy en, abierto, para y con las otras cosas, y a su vez, las cosas que me rodean y los quiénes que me rodean son lo que son en la medida en que aparecen y funcionan en mi vida, es decir, en la medida en que tienen determinados papeles o valores.

Apliquemos, si se quiere, a esta consideración de la vida aquella frase que los gestaltistas, los psicólogos de la forma, han utilizado para referirse al modo como funciona el psiquismo humano: “el todo es mayor que la suma de las partes”. Efectivamente, estamos aquí en la situación en que el todo, es decir, aquella estructura que formo yo con mi circunstancia, determina los valores que vayan a tener esos elementos que están en el entorno. Justamente en relación conmigo van a tener la significación que les corresponda, y será en mi vida donde acabaré por darles interpretación y sentido. En cada caso, las propiedades, las funciones o los papeles que los objetos representan dependen de las funciones que yo les vaya a asignar; por ejemplo, este líquido que amablemente me han preparado aquí a mi izquierda, cuando yo trato de beberlo, se convierte, de ser un objeto que pesa, que tiene brillos, etc., en un objeto que es fresco, gustoso y que además produce transformaciones en mi propio organismo, pero bastaría que yo pusiera este papel debajo del vaso e intentase con ello que no se volara para que se convirtiera en una especie de pisapapeles mucho más que en objeto destinado a satisfacer mi sed. Por consiguiente, las cosas funcionan en la medida en que les asignamos usos. Un personaje de Bertold Brecht dice que “hay muchos objetos dentro de un objeto”; es decir, podemos encontrar muchas significaciones a algo en la medida que ese algo puede entrar a funcionar en nuestra vida de distintos modos, con distintos valores —económicos, sentimentales, pragmáticos ...—.

Pues bien, la filosofía se ha convertido en el eje de la claridad, en el eje de la reflexión de esta visión de los posibles roles de las cosas y del hombre que opera con ellas. Semejante momento de reflexión vertido sobre la persona nos lleva a encontrar ciertas dimensiones de mi realidad vital sin las cuales no será posible abordar la tarea de una educación: la condición corpórea y mundana, y la condición tempórea —condición de encontrarme en el tiempo y, además, en un tiempo futurizo, como gusta decir Marías—. En efecto, el nuestro es un tiempo que está abierto al mañana y que desde el mañana viene a lo que se está haciendo en el hoy; por ejemplo, previamente a esta conferencia, he estado muchas horas dándole vueltas a qué diría aquí; por consiguiente, he estado decidiendo cada una de mis horas anteriores en función de esto que en este momento estoy haciendo, y que ahora hago en función de poder llegar al final y dejar alguna idea clara sobre el tema.

Además, somos realidades en convivencia. Estamos inmersos en una convivencia que introduce un factor esencial, a saber: que yo soy otro que tú, o yo soy otro que los otros. Estamos en una convivencia en donde previamente están dados los otros, los distintos tú que constituyen la inmediata cercanía e incluso los ellos que están a mayor distancia, y es viniendo desde esos tú como yo me descubro a mí mismo, y me descubro como no siendo el tú, sino siendo el que está aquí y en este punto, y ahora ha de hacer y de operar sin poder saltar fuera de su sombra o, como decía Dilthey, sin poder ver por detrás de los propios ojos.

La persona —Marías lo ha dicho muchas veces— es un alguien corporal, y esta dimensión corporal hace que tenga una inevitable comunidad con el ser vivo, con el animal, especialmente con el animal que está más cerca de nuestra propia conducta o de nuestro propio mundo, como son los grandes antropoides, como son también los animales de compañía, respecto de los cuales en ocasiones el hombre duda de si tiene delante un qué o un quién, si tiene un tú o solamente un ello. Por otro lado, nuestra realidad es biográficamente variable, pero está dotada de una biología sobre la cual la biografía ha de montarse después de asumirla de muy variadas maneras, desde una plena satisfacción al descontento que genera esfuerzos por modificarla en la cirugía o la estética. Nos encontramos, además, con una realidad en marcha que, además de estar en progreso, ha de avanzar con la ayuda de los otros y, sobre todo, que gracias a los otros se interpreta a sí mismo: yo me interpreto como hombre porque, previamente, he visto a mi alrededor y he estado con los otros hombres respecto de los cuales considero que soy uno más, o sea, que pertenezco a su comunidad. Ellos me sirven, en ese sentido, de modelo para lo que yo pueda ser.

Estamos, además, implantados e impuestos en un cierto momento del tiempo, es decir, a una cierta altura de la historia, pero, a la vez, como dijo Ortega una y otra vez, somos forzosamente libres, obligados a tomar en cada caso una u otra decisión, uno u otro camino en función de lo que aparezca en ese instante como la línea más probable, más atractiva, menos peligrosa o más deseable de nuestro presente.

Volviendo ahora al tema que nos ocupa, surge la pregunta: dada esta estructura de la persona como una realidad dinámica que está en marcha y que tiene, además, modelos en su marco social, ¿qué función o qué implicaciones tiene todo esto para el mundo de la educación? Esta cuestión la planteó, hace ya muchos años, una gran educadora que se perdió para nuestro país con motivo de la guerra, puesto que hubo de exiliarse; me estoy refiriendo a María de Maeztu, una extraordinaria mujer que fue, durante muchos años, la directora de la famosa Residencia de Señoritas, el equivalente de la Residencia de Estudiantes en los años 30, y que se formó precisamente con Ortega y los neokantianos, con quienes también Ortega se había formado en Alemania. María de Maeztu, en Pedagogía, un excelente trabajo publicado en la Argentina después de la guerra, hace hincapié en que la educación es ante todo un hacer, que inicialmente fue —dice ella— una actividad espontánea: el conjunto de actos por los cuales un hombre ejerce sobre otro una influencia y le enseña, mediante un proceso imitativo, a hacer lo que él hace. La primera educación es justamente una educación de imitación, fundamentalmente dada por la convivencia de personas que tienen distinto nivel generacional. Resulta, en efecto, que nos encontramos rodeados por otros que son más competentes, que están más adelantados en el proceso de la vida, no sólo porque hayan obtenido determinadas competencias intelectuales, sino porque tienen más vida, porque han vivido más, y ese

que ha vivido más va a ser el educador, es decir, el que ayude, el que eduque al más joven, al educando, para irse convirtiendo en una persona.

No se debe pasar por alto el hecho de que el educador y el educando forman una pareja, y que esta estructura de pareja va a permanecer de forma capital en el mundo de la educación. Y me vienen a la cabeza, en este momento, dos ejemplos admirables del mundo de la literatura. Piénsese en lo que significa la formación del hombre en *El criticón*, la gran novela, compleja y difícil, que hace Baltasar Gracián en el siglo XVII y en la que se representa la tarea de la educación mediante la relación de dos personajes; uno es Andrenio, un hombre puramente andrós, el aner, el varón, quien va a entrar en el mundo y se va a ir formando acompañado de un mentor, Critilo, que será el que tenga el criterio, el buen sentido, el buen juicio; Critilo y Andrenio caminan por el mundo, llegan por ejemplo a Madrid, donde Critilo le explica a Andrenio cosas respecto de esta ciudad —entonces convertida en un lugar sumamente peligroso—. Gracián presenta así la educación como tarea tanto del educador como del educando, empresa que reside en la interacción educativa entre esos dos personajes. Y el otro ejemplo lo tienen ustedes en el mundo de *La divina comedia*, donde es obvio que Virgilio va educando a Dante en la medida de que su palabra le aclara, le conduce y le esclarece lo que a su alrededor encuentra. En definitiva, la educación es un hacer que es a la vez un cooperar, pero, además, es un cooperar que conduce en una cierta dirección que lleva hacia un determinado ideal. Lo que el educador hace es llevar al educando hacia una precisa meta, hacia un cierto nivel, hacia unos determinados valores, en suma, hacia una concreta forma de humanidad. Ese paso de la bestezuela a la persona de que hablaba Vives es lo que, en una forma o en otra, está subyaciendo a ese proceso de la educación ejecutado en convivencia.

Se trata de un proceso que tiene al menos tres dimensiones que nombraré con tres términos que Zubiri aplicaba a otras cuestiones, pero que me parece que expresan claramente la idea que trato de transmitir: la educación es una acción suscitadora; además, es una acción posibilitante y, en tercer lugar, es una acción impelente. Explicaré lo que quiero decir con estas palabras.

En primer lugar, la educación es suscitadora en la medida en que, en la persona que se está educando, el proceso tiene que poner en marcha los mecanismos que la hagan autónoma e independiente; quiere decirse con ello que ningún proceso de educación puede ser un asunto de mera inyección de contenidos o de materias en el educando, sino que tiene que ser una acción de suscitación, de desencadenamiento o puesta en marcha de éste como resultado de la colaboración de la tarea del educador. Desde esta perspectiva, debe quedar claro que cualquier confusión de la educación con la instrucción es un puro error. Yo puedo instruirme y puedo aprender cosas con una máquina; hace ya muchos años que en EEUU se inventaron máquinas para aprender y funcionan muy bien, porque tratan de presentar contenidos y permiten que yo me ejercite repitiéndolos renovando las asociaciones que los elementos producen, lográndose aprender así idiomas o mil cosas más; es decir, con las máquinas yo puedo aprender, pero las máquinas no nos pueden educar, porque la acción de la educación es, como decía antes, una acción de persona a persona.

En segundo lugar, la educación ha de ser una realidad posibilitante, es decir, consiste precisamente en impulsar al otro a su puesta en marcha; pero, al hacerlo, naturalmente, ha de darle los recursos para que tras ese instante inicial el educado funcione correctamente, y eso quiere decir no sólo que funcione él, sino que disponga de recursos para mantener viva su actividad orientada en la dirección conveniente. Además, hay que pensar esa posibilitación desde otro punto de vista: hay que advertir

que con la educación lo que se está haciendo es configurar el mundo de personas que, dentro de la dinámica generacional, van a ocupar el protagonismo del mañana y, por tanto, no se trata sólo de la posibilitación de cada persona, sino de la del mundo histórico como tal. Lo que se está haciendo al educar es configurar lo que será el mundo de las personas de los años y de las décadas ulteriores en su interacción individual y social.

Y en tercer lugar, la educación es una tarea o una acción que puede concebirse como algo impelente, porque para educar es necesario motivar, impulsar, atraer. La persona necesita en ocasiones de la ayuda o del estímulo para que en su puesta en marcha a través del proceso educativo se sienta apoyada y reafirmada por el otro; justamente, una de las funciones esenciales y básicas del maestro o del educador no es tanto la de transmitir los conocimientos al educando, como la de darle confianza, autoestima y seguridad en lo que está haciendo.

Conviene hacer notar que muchos de estos aspectos que estoy presentando aquí se han ido viendo y se han ido subrayando en la historia de la educación moderna, aunque tengo la impresión de que no hay una visión global clara de cómo ese proceso ha ido acercándose a estos horizontes de la educación personal a la cual me estoy refiriendo.

A finales del siglo XVIII y luego ya en el XIX, primero Pestalozzi y luego Fröbel tuvieron la idea clarísima de que educar significaba crear las condiciones para modular una actividad propia en el espíritu del niño, es decir, precisamente una tarea de suscitación, y por ello la primera ley de esta instrucción habría de ser el reconocimiento de la actividad propia del espíritu. Luego, todos los que van a configurar ese mundo del siglo XIX, que llamamos “Escuela Nueva”, piensan inmediatamente en que hay que configurar la educación no mediante la repetición ni los aprendizajes memorísticos a que las viejas escuelas nos habían acostumbrado —las viejas escuelas que, además, pedían que como motivo impelente estuviera clara y bien precisa la idea de que “la letra con sangre entra”—, sino que se trataba de ir motivando al propio perfeccionamiento. Hay que aprender a través y según los intereses de cada uno. En algún momento, las figuras de la Escuela Nueva se encontraron diciendo que la escuela debía permitir que el niño hiciera aquello que quería hacer, aquello que le gustaba, a lo que, naturalmente, se replicó que eso sólo quería decir que en la escuela el niño haría lo que le diera la gana; entonces, hubo educadores que replicaron que no era así, sino que la suya era la escuela en donde lo que el niño hacía era precisamente aquello que realmente estaba interesado en hacer. Es decir, estamos ante dos visiones que son complementarias, en donde, globalmente, lo que la educación debe procurar es mover y suscitar al que aprende para que se interese por aquello que debe interesarle. Es decir, el gran talento del maestro no consiste en que el niño, pura y simplemente, por su espontaneidad se interese por cosas diversas, sino en que a través de los intereses espontáneos, que pertenecen a un conjunto definido del psiquismo de la persona, se llegue a suscitar su interés hacia otros temas básicos, sobre los cuales seguirá construyéndose la persona. Semejante suscitación del interés es lo que hace que un maestro sea maestro, en lugar de ser un puro repetidor o un puro dómine.

Los hombres de la educación de finales del siglo XIX creyeron que la manera de fomentar el pensamiento y conducir la educación había de ser a través de lo que se llamó el “método de proyectos”. Hubo una serie de escuelas que se dieron cuenta de que era extraordinariamente fecundo el embarcar a los niños de una clase a hacer un determinado proyecto, a raíz del cual los

contenidos a aprender empezaban a encontrar significación para quienes lo ejecutaban. Mediante la tarea de crear un mercado, fueron invitados los escolares a ver mercados, a pensar en sus mercancías, a darse cuenta de los distintos animales que iban al mercado, de los problemas que había en el comprar y el vender, y de innumerables cosas más. En definitiva, es una vía que enseña poniendo en relación unas cosas con otras, y aprehendiendo por tanto las cosas en su conexión. Se recordará que Marías cree que la razón es la aprehensión de lo real en su conexión. De este modo, me parece que el método de proyectos consistió en darse cuenta de que la aprehensión, en el sentido de captar las cosas en sus conexiones vitales, era quizá el verdadero camino para poder proyectar una formación que estuviera a la vez abierta al enriquecimiento de los contenidos y al sentido de la acción para el niño.

Ahora bien, decía antes que la acción persona a persona no es sólo una acción de transmisión de contenidos, sino de transmisión de metas y modos de vida orientados a la personal independencia. Por consiguiente, habrá de producir una transmisión de reglas, de hábitos, de intereses y, sobre todo, habrá de acostumbrar a la persona a que interprete y dé sentido a lo que le rodea. Muy frecuentemente, nuestros libros de enseñanza dan de entrada unas interpretaciones de las cosas sin cuestionarlas, sin abrir el apetito hacia ellas, sin crear la situación previa en donde se haya generado una inquietud, un problema, una pregunta a la que hallar después la respuesta. Una de las grandes exigencias que tiene que abordar la educación es la de concebir que su tarea básica es, antes que dar las respuestas, suscitar y plantear el conjunto de preguntas. Se trata de crear en el niño lo que algún psicólogo llamó en su momento la visión del hombre como solucionador de problemas. El hombre no está ante el mundo como un ser pasivo, ni tampoco está como un fichero o un computador que, apretado un botón, dé una respuesta; el hombre está como una realidad que tiene delante de sí pequeños o grandes problemas que resolver y, por tanto, en multitud de ocasiones, tiene además que tomar decisiones entre alternativas; y decidir entre éstas requiere efectuar la tarea esencial de pesar las alternativas. Como se sabe, “pesar” etimológicamente es lo que entendemos por ‘pensar’, pues pensar es justamente sopesar, es decir, analizar y comparar entre distintas alternativas el peso y, consiguientemente, la significación, el valor, la función que algo cumple en el marco de nuestra vida. Nótese que, en ese sopesar, ocupa un lugar absolutamente central lo que yo esté pretendiendo hacer; por lo tanto, el proyecto que yo albergue determinará lo que sea más o menos “pesado” de entre todo aquello que ante mí se presenta.

Por otro lado, la persona, como ser que va eligiendo esas posibilidades que ha sopesado, está abierta a un orden moral, puesto que puede hacer lo mejor o lo peor. Ésta es una vieja idea que ya tuvo Sócrates cuando, para tratar de decir cómo había de ser la educación y cómo había de ser la formación moral, recurrió al concepto de “virtud”; Sócrates aspiraba a que los miembros de la república de Atenas fueran mejores precisamente porque se ejercitaran en la virtud, pero esa virtud no aparece inicialmente como algo especialmente intelectual, sino que se refiere más bien a aquello que permite que se cumpla bien cierta función. Sócrates pensaba —Platón lo reafirma en muchos de los Diálogos— que la virtud de un cuchillo es cortar bien, la de un tenedor es pinchar bien y la de una cerradura será cerrar bien; es decir, la virtud de las cosas es aquella cualidad o propiedad que hace posible cumplir la función para la que están diseñadas. Naturalmente, cuando se trata de sopesar distintas alternativas de acción, dependerá de que yo pretenda pinchar o cortar para que el elemento que elija y, por consiguiente, lo virtuoso de mi acción se incline, en cada caso, hacia lo que corta bien o hacia lo que pincha bien. Por lo tanto, y esto es lo importante, estamos en una forzosa exigencia de

medir y establecer qué es mejor y qué es peor en función de las circunstancias o de las situaciones en que tratamos de realizar determinado proyecto personal.

Muchos han sido los que han mantenido que toda decisión moral es en el fondo una decisión situacional y, ciertamente, las decisiones son situacionales, pero también es verdad que las situaciones no son solamente las de aquí y ahora, sino que pertenecen a ciertos géneros de situación, la que en cada caso corresponda, y hay entre los tipos de situaciones elementos que hacen preferibles unas a otras, según las circunstancias. En todo caso, la educación de alguien que no está hecho y ha de hacerse no puede concebirse sino como una formación para la creatividad. La educación no puede ordenarse a fomentar la repetición, sino la creación, con todo lo que ésta pueda significar de respuesta ajustada a las circunstancias. Hablar en este sentido de creatividad no significa que nuestra respuesta vaya a convertirse en acontecimiento memorable, sino que nuestra acción ha de ser ajustada y creada para los rasgos y condiciones de esta precisa situación, y esto es justamente lo que los psicólogos han solido llamar una respuesta o una conducta inteligente. La conducta inteligente y la educación inteligente no han de ser preferidas porque uno vaya a tener mayor o menor medida de inteligencia, ni porque las medidas de inteligencia luego traigan singulares ventajas sociales. De lo que se trata es de que tengo que ser inteligente porque necesito dar la respuesta más adecuada a la situación y al mundo concreto en que me muevo.

En todo caso, cuando se piensa en educar a una persona, que es una realidad en devenir, no es posible omitir el hecho de que ésta se desarrolla en continuidad a lo largo del tiempo. ¿Hasta cuándo? Hasta el final de los días. Es decir, ninguna educación puede terminar si no es justamente con el término de la vida. Ahora bien, en ese decurso de la persona a lo largo de la vida, Marías ha hablado de la existencia de unas “experiencias radicales”, y creo que sería interesante recordarlo aquí. Marías piensa que, en la configuración de la persona, se va produciendo la individualización, la consolidación de la persona concreta y distinta de las demás que yo soy, en función de las experiencias que vivo; pero en particular habría ciertas experiencias que son básicas y radicales, y entre ellas se contarían la experiencia materna y paterna, la experiencia de la pubertad, la de la condición sexuada, el alcance de la madurez, la experiencia de la muerte ajena, la expectativa de la muerte propia y la experiencia de la maldad. Estas son unas experiencias básicas en donde el hombre se va haciendo, y también se va probando a sí mismo, se descubre en su ser profundo.

No será inoportuno aquí el recordar una visión que podríamos llamar más usual y difundida entre los psicólogos acerca del desarrollo de la personalidad. Me referiré por ello a Erik Erikson, un interesante psicólogo del siglo XX, de origen alemán, formado en el mundo psicoanalítico, que después se desarrolló e hizo una obra muy importante en EEUU. Erikson se dio cuenta de que el desarrollo de la persona acontece como un proceso que tiene determinados estadios, en cada uno de los cuales hay un cierto norte, una determinada guía, un preciso polo positivo que habría que lograr y que, además, viene acompañado de un polo negativo, es decir, de un contravalor o disvalor. En los primerísimos estadios de la vida, en el primer año —dice Erikson—, la persona va adquiriendo fundamentalmente un sentido de confianza o desconfianza ante la existencia que, naturalmente, resulta de la acogida que encuentra entre sus padres; piénsese lo que esto significa en el caso de las terribles experiencias del filicidio y de la violencia hacia los niños por parte de padres absolutamente enloquecidos y ajenos a su papel. De esta primerísima etapa, que se mueve en torno al año, en donde se va configurando el niño como alguien que tiene confianza ante la existencia, éste adquiere

después un primer rudimento de lo que va a ser la autonomía; autonomía que, entre otras cosas, es el control de los esfínteres, pero que, muy pronto, va a ser la capacidad de moverse, de manejar las cosas, de iniciar acciones. Y en un momento determinado, en torno a los 4 ó 5 años, el niño no sólo ya imita lo que otros hacen, sino que genera iniciativas; en ocasiones, tales iniciativas son castigadas, y eso origina la aparición de un tremendo contravalor que tiene, de acuerdo con muchos de los psicoanalistas, una significación muy profunda en la formación de la persona: la aparición de sentimientos de culpa.

Por consiguiente, la creación, al principio, de una confianza y de una autonomía que lleven hacia ciertas iniciativas conduce a que, después, sobre todo en los primeros años escolares, el sujeto vaya teniendo un sentido de la inventiva, y éste es el niño al que se le ocurren cosas, el niño que tiene respuestas personales y que, además, es celebrado y apoyado por sus compañeros; en el otro extremo está esa otra situación en que, desde muy temprano, empieza a afectar a la personalidad un sentimiento de inferioridad. Es el caso del niño no elegido, rechazado, criticado o al que sus compañeros hacen burla. Hay, pues, todo un mundo referido a una temprana formación de las bases de la personalidad a través de un proceso que está aconteciendo entre el primer año de vida y los 6 años. Quiere esto decir —y me importa consignarlo—, que todo lo que luego va a venir depende y se va a montar sobre un plinto que se ha constituido en años que a veces han pasado desapercibidos para el educador, sobre todo para aquel que cree que la educación va a empezar poco menos que en el bachillerato y que tendrá su lugar idóneo en la universidad. Pero los que llegan al bachillerato y a la universidad, llegan con su personalidad emocional, sentimental, culposa o no culposa, ya establecida. Ahora bien, Erikson piensa que no se termina la formación de la persona en los primeros estadios, sino que el proceso sigue a lo largo de la vida. En efecto, luego surge la capacidad de cooperación de la persona con los otros, que hará posible el integrarse en el marco de la sociedad, del grupo, de la profesión, y la potencia mayor o menor de generar ideas, preguntas, modos nuevos de enfocar las situaciones y, en suma, de vivir. Y finalmente, dice Erikson —y en ello está de acuerdo Marías, como antes veíamos—, el hombre se aboca a un problema al que tiene que dar respuesta, el de la propia muerte, y ahí cabe la “integridad”, es decir, el creer que vamos a mantenernos y la confianza de que algo en alguna medida nos espera, o bien cabe la desesperación a que una creencia contraria puede dar origen.

Hace ya unos años, hacia los años 90, la Unesco hizo un informe muy famoso, el Informe Delors, donde Jacques Delors establecía que en toda educación —no me gusta aquí la palabra aprender, pero él lo decía así— habría de aprenderse a hacer, y a vivir juntos, en ese sentido de convivir, pero también habría de aprenderse “a ser”, y este aprender a ser sería en cierto modo lo que resumiría todos los otros elementos. Pero, para aprender a ser, previamente necesitamos toda una serie de saberes suscitados, motivados, es decir, demandados a través de preguntas previas, pues no hay educación que no sea primero problematizar para mostrar que algo que va a venir después nos es, en una forma u otra, necesario.

Es evidente que esas necesidades de que la educación trata pueden ser más o menos inmediatas o lejanas. Precisamente, uno de los grandes problemas que tienen los educadores es cómo suscitar en el niño las motivaciones de ciertos contenidos que responden a experiencias muy lejanas. Es preciso encontrar los modos como interesar al niño de hoy en torno a lo que va a ser importante para él en su día. A este problema se han dado respuestas que van desde la excitación de la curiosidad hasta la

instrumentación de metas o de formas de competición social, que conduce a que los niños hagan del saber y de la cultura un mero elemento para obtener pequeñas medallas y pequeñas prebendas en concursos y campeonatos. Ahora bien, si queremos suscitar un interés que sea estable y que se mantenga en el futuro, necesitamos generar una autocapacidad de resolver problemas que verdaderamente refuerce al individuo. Recuerdo en este momento aquellos versos de Goethe —que Ortega repite en varios lugares de sus obras— que decían: “Es el canto que canta la garganta / el premio mejor para el que canta”. Si nosotros somos capaces de advertir que el mayor premio para quien canta es el cantar, hemos introducido el elemento que hace que se suscite desde dentro la necesidad de esa actividad; pero si cantar significa que vamos a obtener unas pocas monedas, entonces hemos hecho una cosa bien distinta de lo que Goethe estaba sugiriendo: hemos materializado y degradado el valor inicial de aquello que queríamos potenciar.

¿Sobre qué contenidos tendrá que montarse una educación que gire en torno a la persona? Habrá de hacerlo sobre aquellos elementos que permitan la interpretación del hombre como persona, y esos que básicamente están vinculados, de una parte, al lenguaje —a la lengua materna—; de otra parte, a las concepciones del hombre, que llamamos las humanidades; finalmente, es evidente que tendrá que haber también una información básica respecto de lo que es el entorno humano, que es, por un lado, social —es decir, sociedad e historia— y, por otro lado, mundo físico —es decir, biología y física—. A este respecto, recuérdense los famosos análisis de Ortega en Misión de la Universidad, que una y otra vez se han traído a examen; probablemente, los deseos de Ortega no se han cumplido en ningún sitio, porque lo que ha atraído a las universidades no ha sido el tener hombres cultos y educados, sino satisfacer las demandas y las exigencias de profesionalización que la sociedad establece.

Se suele decir que, para suscitar en el otro la búsqueda de los conocimientos que puedan conducirle a su autorrealización, deberíamos de encontrar su vocación —palabra ésta que, aunque se suela utilizar, a mí me produce particular incomodidad—. Hay personas que tienen una vocación extraordinariamente clara y definida; recuerdo, por ejemplo, haberle oído decir al profesor Marías —tal vez en una conferencia, hace mucho tiempo— que había conocido a un niño que, a los 7 u 8 años, ya dijo que él quería ser catedrático de química analítica en una cierta universidad y que, además, según parece, lo llegó a ser, porque, desde que empezó a pensarlo a los 8 años, se fueron poniendo las piezas sucesivas para que tuviera el tribunal adecuado, la cátedra en el momento oportuno y, en definitiva, pudiera llegar a cumplir tales deseos. Pero hay muchísimas otras personas que tienen —o hemos tenido— una vocación oscura y, en ese sentido, creo que es conveniente dejar claro que, desde la perspectiva de un hombre que ha de “salvar” la circunstancia, es oportuno que pensemos que, mucho más que la satisfacción de ciertos gustos o aficiones personales, el hombre debe hacer el esfuerzo por dar un sentido objetivo a sus elecciones, es decir, que las pueda justificar en función de lo que demanda la estructura de su circunstancia.

Ortega dijo alguna vez que era preciso salvarse en las cosas, en el sentido de que precisamente las cosas a veces dicen qué es exactamente lo que habría que hacer en una cierta situación; otra cuestión es que, además, tengamos poco valor o poca decisión para llevarlo a cabo. Hoy hay ciertas cosas que están muy claras: el dominio del hombre y de su propia naturaleza biológica es un campo de una extremada necesidad de exploración; es igualmente evidente que el conocimiento del universo requiere que el hombre haga el esfuerzo del dominio de las galaxias para que se haga efectivo el dominio del hombre sobre el cosmos; también de la sociedad, porque los primeros

cataclismos frente a los cuales el hombre ha de estar prevenido son los cataclismos sociales; y finalmente, ya estamos en condiciones de poder empezar a entender mejor la mente humana, desde la neurociencia, la psicología, la antropología, la genética... Podríamos decir que es una obligación, para aquellos que no tengan suficientemente claro un destino, el tratar de poner su esfuerzo al servicio de esas grandes metas que constituyen los retos objetivos de nuestro presente.

Al tiempo, podría haber una cierta contrafigura de lo que es la educación en nuestro tiempo. Yo la encuentro en el análisis que Ortega hizo hace muchos años respecto del hombre-masa en *La rebelión de las masas*. En este libro famoso que, a mi juicio, muchas veces no ha sido entendido rectamente, Ortega analizó las sociedades contemporáneas en función de la presencia en ellas de un tipo humano que llamó el “hombre-masa”. No se trata de que haya masas, sino que hay hombres-masa, que, en opinión del filósofo, pueden incluso ser figuras muy distinguidas, como algunos científicos o ciertos políticos —por ejemplo, los fascistas o los bolcheviques—. Ortega llamaba hombre-masa a un hombre indócil, que no admite que haya otra superioridad que la que él mismo cree detentar, un hombre que cree que todo le está permitido y que no tiene deberes respecto de los otros ni respecto del pasado o de la historia; un hombre que no tiene sensibilidad para los deberes históricos. El hombre-masa es un hombre encerrado en su grupo respecto del cual se afirma, al tiempo que desprecia y rechaza a los demás. Con motivo de la II Guerra Mundial, toda una serie de psicólogos y sociólogos se dieron cuenta de que había aparecido este tipo de humanidad, y se habló entonces de personalidades fascistas, y también de personalidades autoritarias; se habló de tipos humanos que no quieren dejar al otro la libertad de que sea y decida, sino que quieren imponer los valores que para ellos son últimos y definitivos y respecto de los cuales los demás no han de decir sino “amén”.

Pues bien, es esencial recordar que, en el análisis de Ortega, ese hombre-masa se habría producido por una cierta educación, justamente la que se ha dado en el siglo XIX cuando, al crecer extraordinariamente la técnica y con ello la población, las escuelas no han sido capaces de producir educación espiritual, sino solamente de insuflar, de transmitir instrucción, y se han transmitido conocimientos desligados de las dimensiones vitales y morales. Por eso ha aparecido esta persona respecto de la cual dijo Ortega que “el siglo XX tendrá mucho que sentir”. Hoy tenemos delante innumerables ejemplos de lo que ha sido la rebelión de las masas: en la incapacidad para respetar la naturaleza, en la carencia de sentido del deber ecológico, etc. Pues bien, de ese tipo de hombre-masa es justamente del que deberíamos aprender para reconstruir una educación que en ningún caso volviera a reproducirlo ni a multiplicarlo, sino que produjera hombres definidos por su sentido histórico, que se saben piezas de la realidad histórica y social en la cual cooperan con los demás.

Permítaseme que, para terminar, recoja estas palabras pronunciadas por Jacques Delors en el momento en que establece ese proyecto de educación como “aprender a ser”. Dice Delors: “Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados... para considerar su función en toda su plenitud, a saber: la realización de la persona que, toda ella, aprende a ser”. Tal vez debería haber puesto este texto al principio y me hubiera ahorrado la conferencia; pero creo que con lo que he

dicho queda claro el sentido general de la educación, tal como yo lo entiendo y tal como, en cierto modo, veo también reflejado en estas palabras del gran político europeo.