

CAPÍTULO VI

**Devenir: llegar a ser constante.
Un ya pero todavía no
de la tarea educativa**

Elkin Alonso Gómez Salazar*

“El desarrollo integral del hombre no
tiene cabida sin el desarrollo solidario de
la humanidad”.

Populorum progressio, #43

La educación es una gran obra de arte que no puede ser sostenida y completada por una sola cultura educativa. No es suficiente la solicitud consciente de una institución si las demás permanecen indiferentes o, peor aún, si se convierten en agentes de *des-educación*. Asimismo, es concebible que la formación de la personalidad del educando se vea perjudicada por el contraste entre distintas instituciones,

* Magíster en Teología de la Pontificia Universidad Gregoriana (Roma, Italia). Teólogo de la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia). Docente de tiempo completo en la facultad de Teología y Humanidades de la misma universidad. Miembro del grupo de investigación *Humanitas*.
egomez@uco.edu.co ORCID: 0000-0003-0203-520X

por su neutralidad en los valores fundamentales, por su cuestionamiento de la forma educativa, por su incapacidad de ofrecer personas y criterios de referencia.

La satisfacción del compromiso de despertar y desplegar la espiritualidad del ser humano está ligada a “una acción coral y sinérgica de las diversas realidades que operan en el tejido social con intenciones formativas” (Torralba, 2010, p. 108). La presencia extraordinaria de la persona espera de las diferentes culturas el cumplimiento de las obligaciones de cuidado, atención, orientación y acompañamiento. Su educación vincula, según la filosofía de la reciprocidad y la cooperación, a las diferentes culturas.

Lejos de la superposición, la abdicación o la confusión, estas culturas preservan su identidad educativa a través de la colaboración, multiplicando así el potencial formativo de la comunidad, es decir, aumentando la calidad y la cantidad de sus recursos, y se comprometen a ofrecer una propuesta, fruto de voluntades compartidas, metas y acciones sugeridas por la conciencia y la inteligencia pedagógica, de gestos coherentes. Cada contexto debe tomar conciencia de que su propia competencia, si no puede ser intercambiable, tampoco puede pensarse como alternativa y exhaustiva.

La atmósfera formativa no puede dejar de comprometerse con la tarea de hacer que los encuentros sean momentos de confrontación y dialéctica, y no de enfrentamiento inútil; de toma de posición y no de asentimiento pasivo; de buscar niveles cada vez más altos de participación

colectiva y sinodal, así como eventos de apoyo mutuo, de desempeño complementario de roles, de definición negociada de los objetivos.

Lo que está en juego es la implementación progresiva de una comunidad de aprendizaje en la que “una cultura es un recurso formativo para la otra, en la que una aprende de la otra, en la que las competencias y las acciones educativas son el resultado de una co-construcción” (Cano, 2005, p. 82). En esta comunidad se comparten necesidades y objetivos de formación, se ofrecen e implican las respectivas competencias y energías de forma interrelacionada y sinérgica, se socializan conocimientos y metodologías, se intercambian conceptos, experiencias, materiales, se valoran los conocimientos adquiridos en contextos profesionales y existenciales, se estimulan las comparaciones, la hermenéutica, los replanteamientos, las correcciones y se promueve el aprendizaje recíproco y corresponsable.

Partiendo de estos supuestos, el presente trabajo pretende subrayar los principios teóricos y las orientaciones metodológicas capaces de caracterizar la cooperación entre las diferentes realidades formativas para la unidad pedagógica y didáctica. Se afirma la centralidad de la persona, en la que se encuentra un horizonte de trascendencia y deseo de infinito, así como su protagonismo durante todo el proceso educativo que, por ello, “solo puede nutrirse y regirse por el criterio de la personalización y la humanización” (Burgos, 2013, p. 82). Se declara la

perfectibilidad ininterrumpida del ser humano, gracias a la cual se hace posible la educación a lo largo de todo el arco vital. La relación educativa, más que fundarse en la racionalidad técnica y gestos performativos de ciencia y eficiencia, de reglas y prácticas estandarizadas, se nutre de las virtudes, sentimientos, atmósferas y habilidades que la atención educativa logra asumir de manera suficiente.

Benedicto XVI comienza su encíclica *Caritas in veritate* (2009) expresando una fuerte sensibilidad por el desarrollo de cada persona y de la humanidad; sensibilidad revelada incluso por sus predecesores en el Magisterio de la Iglesia. No se trata, sin embargo, de cualquier desarrollo, sino de un proceso integral que concierne a la concepción del hombre en todas sus dimensiones, es decir, que considera sus aspectos cognitivos, afectivos, comportamentales y trascendentes. En realidad, la autenticidad y realización del verdadero desarrollo humano consiste en la promoción de cada persona y de toda la persona. Esto implica el “ser más” (CV, #14) y el “llegar a ser continuamente” para bien propio y de los demás.

La intuición del Papa sobre la necesidad del desarrollo integral de la persona, si bien con formulaciones diversas, puede ser encontrada en el largo recorrido por la historia de la humanidad, porque el deseo de realización de sí pertenece a las necesidades fundamentales del hombre desde los tiempos antiguos. En la Grecia clásica, por ejemplo, en cada persona venía reconocida la capacidad de buscar la verdad. Así lo recoge la fórmula del oráculo de

Delfos situada al ingreso del templo de Apolo: “*Conócete a ti mismo*”. Este lema, tomado por Sócrates, que lo hace el imperativo central de su estilo de enseñanza, no era una invitación a la solitaria búsqueda de sí mismo, como una acción meramente individual para tomar ventaja sobre los demás. Todo lo contrario, se trata de una solicitud de discernimiento de los propios talentos con la finalidad de poderlos adaptar de mejor manera para el bien de la sociedad.

Consistía en un comportamiento con el cual el ciudadano, en cuanto sujeto social, se realizaba en la colectividad, participando en primera persona de la vida de la *polis* y se ocupaba de las cosas públicas, de tal modo de “aprender a cuidar de sí mismo a través del conocimiento de sí mismo, que lo llevaba a asumir el cuidado de la comunidad” (Torralba, 2014, p. 53).

Con el pasar de los tiempos se fueron manifestando algunos movimientos culturales (por ejemplo, el iluminismo) que proponían una visión diversa del individuo, en la que primaba la idea de que el hombre se basta a sí mismo. Según esta perspectiva, el sujeto llegaba a ser autosuficiente y, renunciando al mundo, era capaz de autorrealizarse y de alcanzar al máximo sus propias capacidades. La independencia de los otros y de los eventos externos facilitaban a la persona la conquista de la sabiduría y la felicidad, permitiéndole acercarse más a la plena realización de sí en el plano individual. Progresivamente, “el hombre va adquiriendo más conciencia y concentración sobre

la propia evolución, corriendo el riesgo de hacerse más distante del empeño a favor del otro y de la sociedad” (Burgos, 2013, p. 74).

Mirando la realidad actual, se puede constatar que la cultura occidental se reduce a algunos aspectos de los mencionados movimientos, especialmente de orientación individualista, con notables repercusiones a nivel personal y social. De un lado, como observa Benedicto XVI en *Caritas in veritate*, “el hombre tiende constitutivamente a ser más” (#14), lo cual puede conducirlo a la realización integral del propio crecimiento y al desarrollo auténtico de la comunidad de la cual forma parte. De otro lado, en cambio, el hombre, movido por el deseo de “ser más”, puede focalizar el interés sobre sí mismo, concentrándose en el hacer, conocer y tener más para sí mismo, buscando alcanzar el *optimus personal*, pero olvidando tanto la promoción del otro como el verdadero bien.

La reciente crisis global, con todas las consecuencias éticas, espirituales, sociales y económicas que ha vivido la humanidad, permite formular la hipótesis de que la aspiración del hombre y la mujer a “ser más” y el empuje para el avance personal, motivado por algunas tendencias culturales contemporáneas, han ido esencialmente en la dirección del “sí mismo”, lo que ha implicado para los individuos la búsqueda del “capital individual”, en detrimento del “capital relacional”.

El hombre, y sobre todo el hombre contemporáneo, aspira a la felicidad, a la realización de sí, persiguiendo

siempre el desarrollo de sus capacidades al nivel más alto, a menudo considerando este esfuerzo como el objetivo principal de la vida. Tal tensión, como observa Benedicto XVI, se manifiesta en la presunción de quien cree no deber nada a nadie, olvidando, por tanto, el empeño de madurar en la responsabilidad del propio desarrollo integral que lo remita a la alteridad (CV, #43). Paradójicamente, “el hombre, movido a la búsqueda de múltiples interconexiones con los demás, a través de los diversos prodigios y talentos de la era tecnológica y transhumana, se siente siempre cada vez más desconfiado, incierto, vacío y, sobre todo, solitario” (Torralba, 2010).

El efecto contraproducente de la lógica de la autosuficiencia y del individualismo, subrayado por el Papa, es confirmado por teorizaciones y resultados de varias investigaciones empíricas efectuadas en el campo psicológico.

Un estudio de la psicóloga canadiense, Elizabeth W. Dunn y sus colaboradores, publicado en la prestigiosa revista americana *Science*, reiteró que las personas eran más felices cuando expendían más dinero para otros que para ellos mismos, independientemente de sus ingresos” (2008, p. 1687). Contraria a la convicción que considera feliz a un hombre que posee más, esta investigación ha demostrado la validez de la expresión neotestamentaria: “hay más alegría en dar que en recibir” (Hch, 20:35). Con base en los resultados obtenidos por la profesora Dunn, es difícil determinar si fue la acción de dar la causante de

una mayor felicidad en los participantes de la investigación o si, más bien, sentirse feliz ha provocado que brotaran en ellos gestos de generosidad. No obstante, la conclusión parece inequívoca: “la autorrealización está conectada con la apertura a las necesidades del otro, más allá de la pregunta sobre lo que viene primero” (Baumeister, 1991, p. 76). En este sentido, la vida exitosa consiste en la capacidad de compartir con otros lo que uno es, tiene y hace.

Al respecto, Benedicto XVI señala la “necesidad de nuevos estilos de vida que permitan considerar a la persona en sí misma y en relación con los otros” (CV, #53), es decir, se hace necesario promover tanto la dimensión individual como la dimensión relacional del hombre vistas en el esfuerzo de una dialéctica que camine hacia una interacción recíproca. Sin esta dialéctica la persona se enfrenta continuamente a sí misma, descuidando las necesidades de los otros, o bien, se encamina hacia los otros, pero se olvida de sí misma; es decir, “aprovecha la ocasión de estar junto al otro como una *fuga mundi* (Zambrano, 1996, p. 34). Ambos comportamientos no integrados esconden un rol defensivo que puede surgir por miedo al encuentro con el otro o con su propio mundo interior.

Frente a esta dialéctica surgen algunas preguntas que nos llevan a cuestionarnos sobre lo que nos hace realmente felices y cuáles serían los factores que influyen de manera objetiva sobre nuestra percepción de sentirnos autorrealizados.

I. LA PERSONA EN EL CENTRO

La educación es un proceso que tiene lugar en “la interioridad (espiritualidad - trascendencia) de la persona” (Mounier, 2002, p. 112). Ella es el único y verdadero sujeto –es decir, actor, autor y objetivo– de la actividad educativa. Los procesos y las experiencias no pueden explicarse sin una clara referencia al concepto de persona, a una realidad que es el principio fundante y generador de las vivencias significativas, dotada de una esencia dinámica y de una singular capacidad de interrogar y de trascender hacia una arquitectura de sentido, dueña de una reserva proactiva que manifiesta la peculiaridad de su estatus ontológico.

Prescindir de la connotación de la subjetividad del educando como persona sería degradarlo a una realidad reactiva, determinada y determinable por los acontecimientos y condicionamientos externos, causada y causante por rasgos biofisiológicos, obligada a sufrir en lugar de emprender y crear a partir de la libertad y la decisión, la gestión y la elección, la originalidad y la direccionalidad, la razón y el sentimiento.

La verdadera educación rechaza una teoría y una práctica que funcionalicen al sujeto a la política, la sociedad, la ideología, la economía, la producción y el rendimiento. No es socialización, inculturación, asistencia, terapia, crianza, adaptación, entrenamiento, ejercicio, información, erudición, ideologización, condicionamiento, domesticación, sometimiento. No encuentra su objetivo último en el aumento del patrimonio de nociones o técnicas

o habilidades prácticas, como tampoco lo encuentra en el conformismo social o la adaptación cultural o la sumisión a la lógica del mercado. “La persona es una presencia activa, un fin en sí mismo, irreductible como medio y, por tanto, no cosificable, so pena de desvirtuar la intervención educativa” (Maritain, 2008, p. 32).

Cuando la formación se centra en la persona que se educa, en sus talentos y tareas, se crean condiciones seguras para evitar el formalismo y la ritualización, la indiferencia y el rendimiento, la despersonalización y los tecnicismos. La formación del ser humano no se piensa en términos de razones “superiores”, sino que se legitima en nombre de la diferencia personal concebida como fuente de poder y medida de toda obra auténticamente humana.

Para la educación son mucho más importantes la conciencia, la interioridad, la espiritualidad, la subjetividad, el pensamiento, el corazón, todos constituyentes humanos destinados a favorecer la manifestación y la expansión de los talentos guardados en el fondo de cada persona, y en los cuales se reconoce el poder de dar sentido y calidad a la propia vida para no arriesgarse a un simple “ser formada”, dejándose llevar por los acontecimientos o sometándose a la voluntad de los demás.

En consecuencia, la educación, entendida como promoción de la personalidad y no como conformación, modelación, manipulación, adoctrinamiento, *heterodirección*, no puede sino desarrollarse como acción de personalización, humanización y trascendencia, permitiendo que la

persona pueda situarse y actuar *in interiore homine*, tarea que concierne a todos los seres humanos, durante toda la vida, y en todos sus contextos; solo puede ser total, permanente, integral, integrada y armoniosa, solo puede apreciar plenamente el potencial de humanidad propio de cada persona, que es crecer sobre sí misma, es decir, convertirse en promotora de su propia existencia según una ley inmanente de construcción continua.

“La educación es fundamentalmente un proceso autoformativo” (Guardini, 2018, p. 17). La heteroeducación no tiene lugar sin la autoformación. El devenir personal se produce a través de un proceso que es dialéctico en el formar, en el tomar forma, en el formarse.

En cada entorno hay educación, se hace educación, si hay una subjetividad que realiza experiencias encaminadas a la autenticación de su yo, y, por tanto, no un fin en sí mismo. El yo personal se construye y se enriquece ejercitándose, y por ello no puede verse envuelto en automatismos y pasividades, adiestramientos y domesticación, sino siendo protagonista de experiencias en virtud de las cuales se percibe una subjetividad de valor; por ello no puede verse como una realidad empobrecida de su propia singularidad axiológica.

Esto exige una precisa elección educativa: querer una subjetividad que sea mayor y mejor y, por tanto, no perseguir solo el objetivo de su crecimiento “cuantitativo”, sino aspirar a proporcionarle a la persona las oportunidades plurales e idóneas para suscitar y potenciar su inteligencia

espiritual y cualificar sus capacidades, haciéndola así autora de compromisos de aprendizaje productivo dirigidos a aprender a ser.

Colocarse del lado del ser y no del tener, al tiempo que indica la dirección y el itinerario a través del cual se alcanza la perfección, permite “expresar una valoración crítica de esa eficacia considerada por muchos como la única razón de la educación” (Guardini, 2018, p. 12). Lo anterior merece ser subrayado en una cultura en la que se ha generalizado el sinsentido, incapaz de fomentar un debate serio sobre el por qué y el cómo educar.

Para quienes tienen la gran responsabilidad de educar, resulta indispensable pensar y poner en práctica un encuentro destinado a realizarse desde el compromiso de una libertad al servicio de otra libertad, centrada en las necesidades y tareas evolutivas de la persona, a partir de sus capacidades y recursos, destinados a valorizar y aumentar sus riquezas, disposiciones y excelencias. La educación debe orientarse a promover una mejor forma de vida de la persona, en lugar de adaptarla a un ideal paradigmático de humanidad, de modo que está lejos de identificarse con un “dar forma” según modelos preconfeccionados, métodos estandarizados, técnicas preestablecidas, herramientas predeterminadas.

La educación se sitúa en el horizonte del servicio y del amor, de la liberación y de la personalización, “entendida como realización plena y completitud del valor de la persona, situada histórica, social y espiritualmente”

(Torralba, 2017, p. 53). Es una demostración constante de dedicación e implicación, un testimonio estable de reconocimiento y dignidad, una expresión continua de acogida y diálogo, una práctica ininterrumpida de disponibilidad y optimismo, un ejercicio permanente de escucha y humildad.

Las personas maduran dentro de una “relación que, regida por una tensión teleológica y teológica, es capaz de declinar el desarrollo y, por tanto, se basa en el encuentro y la preocupación por el otro y por lo Otro” (Rossi, 2017, p. 25), en la solidaridad interpersonal y la integración generacional, en la conversación y la comprensión, y que rechaza los estilos de comunicación jerárquicos autoritarios y las tendencias a la artificialidad y el formalismo.

2. LA INFINITA CAPACIDAD DE SER DEL HOMBRE

No son insignificantes las diversas aportaciones científicas ofrecidas en relación con el desarrollo de una idea definida de la educación humana, en particular recordando el poder típico de la persona de hacerse dueña de su devenir y de su actuar según su propia verdad, mediante el recurso continuo a sus disposiciones concretas originales. “Junto con la unidad y la totalidad, la *polilateralidad* y la integralidad” (Rossi, 2015, p. 27), se confirma la unicidad, predicado que implica su irreductibilidad y sanciona su originalidad, atributo apreciado tanto en la manifestación y la acción humanas como en la percepción de la identidad subjetiva.

La persona es una realidad singular, creadora de su propia biografía y destino, autora de su propia historia, sujeto de la educación del hacer y del decir, a la que son coesenciales fuerzas específicas inmanentes como la voluntad, la responsabilidad, la racionalidad, la toma de decisiones y la creatividad, por la que es dueña de actos originales de liberación, por la que recorre el camino de la existencia con autonomía y pasión.

Es una realidad subsistente que, como tal, no deriva su valor únicamente de la experiencia. Hay que suscribir la primacía de la autoconciencia y, sobre todo, de la dignidad trascendente; acreditar la libertad como atributo determinante de su presencia en la historia y validar la singularidad subjetiva (espiritualidad) como *officina humanitatis* (taller de humanidad). Lejos de aprisionarla en la fijeza de una identidad preconstituida y, por tanto, ya decidida, puede hacerse y debe hacerse. “El devenir humano no se refiere a un hacer, sino a un proyecto” (Rossi, 2018, p. 19).

Al hacer esta elección antropológica, se resignifican las perspectivas naturalistas, mecánicas y biológicas. Estimar al ser humano como persona, es acreditarla como “una realidad cuyo título intrínseco es la espiritualidad, la interioridad y, por ello, definirlo como centro de actos originales y creativos, principio de humanidad y de valor, irreductible a los productos y al azar” (Torralba, 2017, p. 96); es confirmarlo como sujeto de acción libre y autónoma, responsable y, por tanto, no adscrito a los

determinismos biológicos y socioculturales, no investigable ni teorizado según perspectivas contractualistas, colectivistas, funcionalistas, conformistas, ni susceptible de comprensión por visiones antropocéntricas y monadistas, superhumanistas e individualistas.

Se hace hincapié en el proyecto intrínseco-original y en la facultad transformadora de la persona, que es su recurso primordial, la riqueza que constituye la fuente misma de su actividad, del progreso de la historia, del bienestar social y civil, la fuerza a la cual se puede recurrir para hacer frente a las necesidades y dar expresión y espesor a las facultades creativas de las cuales ella es portadora.

Toda persona es capaz de trascenderse a sí misma y de trascender, de construir un proyecto de vida autónomo que va más allá de la norma social y de la vida cotidiana, más allá del deber y de la ocasión, más allá de la “heterodirección y del oportunismo” (Ruíz, 2005, p. 107). Cada persona tiene la oportunidad de llegar más lejos que los límites del instinto y de la situación que haya vivido, de los condicionamientos exógenos y endógenos, para conquistar y expresar nuevas habilidades y conductas.

Esta obra es posible aún hoy, en el clima social y cultural de un periodo histórico en el que se le sigue privando de su dignidad y valor, despojando al hombre y a la mujer de sus dones y poderes, sin considerarlos como una fuente de humanidad de la cual extraer vigor innovador, sin contarlos como una realidad necesitada de reconocimiento y afirmación, ni atestiguar su típica presencia subjetiva,

y sin presentarlos como el origen del actuar, del vivir y del convivir, así como su ser constructores de su propia identidad. De ahí la necesidad de la protección continua e intensa de las capacidades de autodirección de la persona, de cada persona, y de sus posibilidades de hacer uso de su identidad inmanente que no tiene nada que ver con el juego de las reacciones y los automatismos. Gracias a estas fuerzas, se le permite tomar conciencia de que es “una verdadera fuente normativa, de que no es una mera ‘síntesis’ de generaciones o condiciones existenciales anteriores” (Rossi, 2015, p. 19).

Son facultades que muestran a la persona como poseedora de una fuerza específica de autoliberación y autodeterminación y, por ende, como alguien superior para lo superior, cualidades independientes de su desarrollo biofisiológico. Se trata de un ser, sobre todo, en tensión, en camino, en proyecto, poseedor de la capacidad de producir novedad y particularidad, protagonista de la trascendencia y el sentido. Por lo tanto, “se convierte en una tarea esencial afirmar y defender su permanente devenir” (Agamben, 2003, p. 24), su ininterrumpida disposición hacia el perfeccionamiento, con la convicción de que la educabilidad se amplía y cualifica en virtud del progreso de la persona.

De lo que se trata es del compromiso de esforzarse para que, en términos de humanidad, la persona llegue a desplegar al máximo su esencia, no fijándola e inmovilizándola en

su pasado o en su presente, sino ayudándola a conquistar ese *plus* que aún no es y que puede (y debe) llegar a ser.

Además, prestar atención a la singularidad de la persona no significa avalar el individualismo y el intimismo, la insularidad y el subjetivismo vitalista, las derivas ahistóricas y privadas. El hombre se rige por las exigentes normas del respeto a todos y el compromiso de la dedicación personal al bien común.

En el horizonte de la tradición y la educación personalista, la alteridad, el “tú”, es un componente esencial de la condición humana. La humanidad de la persona se consolida en el auténtico encuentro con el otro. El ser humano se fortalece y desarrolla al convertirse en autor de una relación interpersonal respetuosa y solidaria. Se trata de un punto importante que exige se recuerde la realización del “ya, pero todavía no personal” (Agamben, 2005, p. 45). Aunque se confíe sobre todo a las fuerzas subjetivas determinantes y teleológicas, se realiza también a través de las relaciones con la *extrasubjetividad* en virtud de las comunicaciones que, según su estilo, condicionan la calidad y la intensidad del recorrido formativo de los sujetos en cuestión. “El otro no es el adversario que hay que destruir, el obstáculo que hay que superar, el diferente que amenaza y trastorna, el similar que hay que soportar” (Arendt, 1993, p. 72). Es, más bien, la oferta de una riqueza que contribuye a tomar conciencia de la propia finitud y que, al tiempo que favorece la reducción del propio egoísmo, de la propia arrogancia y de la soledad,

es una fuente generadora de oportunidades y de retos existenciales maduros.

3. LA RECUPERACIÓN DE LAS VIRTUDES, BASE DE LOS ENCUENTROS TRANSFORMANTES

La educación no coincide con la espontaneidad subjetiva ni con el carácter episódico de las provocaciones externas, ni se resuelve en una aventura vitalista, ni puede dejarse a la libre interpretación sin medidas para evaluar su significado. “Las virtudes son las que le dan dirección y sentido” (Oliverio, 2007, p. 52). Se trata de combinar la individualidad y la libertad de la persona con la necesidad de dar sentido a su proceso de crecimiento.

No hay realización humana fuera de lo que es correcto y adecuado. Gracias a la virtud, la persona se compromete a ir más allá de lo dado y lo adquirido, a ir más allá de sí misma para alcanzar la meta de una subjetividad crítica y creativa, justa y responsable. La virtud ayuda a la persona a defenderse de los constantes escollos de la repetición, la fijación y la regresión, y a distinguir lo que humaniza de lo que empobrece o niega su humanidad. Al observar las virtudes, identifica los objetivos que hay que alcanzar, las decisiones que hay que tomar, los caminos que hay que seguir. Gracias al ideal, orienta y promueve la transformación del yo.

Cuando en la labor del educador hay silencio sobre lo “esencial”, sobre lo “perenne”, sobre lo “inmutable”, sobre la “prioridad”, sobre “lo que vale más” (Comte-

Sponville, 2014, p. 28), cuando en su morada y actuación se evidencia abstención y abdicación axiológica y no existe encarnación del límite, entonces no se respeta ni se acrecienta la dignidad, la preciosidad, la libertad del educando, y en él no se despierta la tensión de llegar a ser y el deseo de elegir.

El objetivo de lograr la autonomía y la acción plenamente responsable, aunque encuentra su fuente en una ética ontológica, necesita ser planificado y perseguido en el tiempo por el educador, lejos de la espontaneidad y el abandono, la delegación y la sustitución, la indiferencia y la laxitud. El alumno tiene que darse cuenta de que, como persona libre, está obligado a elegir, es decir, debe comprometerse a establecer valores y tomar decisiones con referencia a lo que se considera válido. Necesita saber lo que es “preferible, deseable, importante e indispensable para desarrollar una perspectiva ética de la existencia, para ser autor de una vida digna, buena, auténtica y, por tanto, feliz” (Comte-Sponville, 2014, p. 32).

Necesita tomar conciencia de lo que es indispensable para iniciarse en la vida e incluirse como protagonista en el mundo, hacia qué bienes debe dirigirse, a qué ideales debe mirar cuando elige para constituirse y seguir siendo una subjetividad digna, autónoma, responsable y solidaria.

Saber lo que puede (debe) hacer y lo que no puede (debe) hacer no limita su libertad, sino que le ayuda a convertirse en una persona capaz de autodisciplinarse y autogobernarse. La virtud lo guía a tomar decisiones de

manera inteligente para eliminar algunas actitudes que se consideran irracionales o perjudiciales, y favorecer otras que son humanamente significativas.

Ontológicamente, la persona se dirige hacia alguien, hacia algo, y necesita inclinarse hacia la realización de significados y valores. La tensión entre el ya y el todavía no, entre lo hecho y lo por hacer, entre el ser y el deber ser, es coesencial y necesaria. La búsqueda del yo y el compromiso con el enriquecimiento singular y continuo de uno mismo no pueden ser indiferentes o negativos. El itinerario de autovaloración debe basarse en un entramado de valores que se tomen como principios reguladores, para evitar que la autorrealización se disuelva o deteriore en una acumulación de experiencias sin sentido, o en la defensa de una subjetividad cerrada y superficial.

Las virtudes ayudan a la persona a distinguir lo que proporciona una personalización subjetiva de lo que es inauténtico, ocasional, conformista, oportunista, y a evitar convertirse en autor de comportamientos casuales, perezosos, voluntarios o pasivos en la toma de decisiones.

Esto debe convertirse en un irrenunciable formativo con mayor determinación en una época en la que “el valor, más que en el pasado, debe ser salvaguardado contra el antivalor y el *pseudovalor*, la indiferencia axiológica y la babel de valores” (Comte-Sponville, 2014, p. 35); época en la que las relaciones intersubjetivas deben ser preferidas al intercambio interindividual, en la que la planificación debe ser deseada y defendida contra el narcisismo, en

la que la libertad debe ser elegida como alternativa al hedonismo y al egocentrismo, y en la que lo que debe ser se debe salvaguardar contra la renuncia y la resignación.

En una cultura “carente de horizontes de sentido, en un contexto de subjetivismo y relativismo ético generalizados, en una época de despersonalización en la que no existe una visión del hombre como ser virtuoso” (Buber, 2020, p. 92) y en la que finalmente se persigue su apropiación e instrumentalización; en una época en la que la pérdida de humanidad es un peligro recurrente y real, los que tienen responsabilidades educativas no pueden dejar de expresar un marcado compromiso para proponer y realizar un proyecto de sentido, un plan educativo centrado en la recuperación de las virtudes como pilares profundos, empezando por el valor y la dignidad de la persona y, estrechamente relacionado, por la promoción del ser y la solidaridad.

Se trata de un empeño que hay que valorar aún más en un momento en que el ser humano se reduce a menudo a un acontecimiento y a una función de lo social y lo económico y se le niega constantemente la capacidad de superación y de avance, de futuro y de proyecto; en el que las instituciones educativas tradicionales se esfuerzan por educar mostrándose vencidas por el desánimo o dominadas por el pesimismo, renunciando a su tarea. En los distintos contextos, no es raro encontrar desafección por las tareas educativas debido a la inseguridad sobre sus propios valores y la falta de pasión por el riesgo.

Se elude la responsabilidad mediante comunicaciones axiológicamente neutras, absteniéndose de tomar posición sobre los valores, “faltando a su deber de ofrecer puntos de referencia y trayectorias existenciales, delegando la función educativa” (Buber, 2020, p. 68).

4. CULTURA DEL CUIDADO

El educando corre el riesgo de verse “privado de su dignidad, de su valor y de su singularidad en aquellos contextos en los que el rendimiento domina sobre las relaciones” (Oliverio, 2007, p. 15); el gesto técnico e institucionalizado sobre la atención basada en el interés y la comprensión; la preocupación por mantener activa una asimetría distanciadora sobre el saber habitar amorosamente; la tendencia a la huida o a la prisa, al fatalismo o a la resignación frente a la vivencia responsable y paciente, valiente y perseverante, a privilegiar lo nomotético frente a lo ideográfico y, por tanto, a ofrecer respuestas estandarizadas frente a la construcción y puesta en marcha de un proyecto personalizado.

Por eso es cada vez más necesario “fomentar el desarrollo de una ética del cuidado, para pensar y actuar con el corazón, combinando ciencia y sentimiento, conocimiento y afecto, tecnicidad y humanidad, logos y eros, lo racional y lo afectivo” (Brezinka, 1994, p. 41). Esta es una nota más destinada a subrayar que la calidad de la educación está garantizada por el compromiso del educador a vivir la profesión como una persona, haciendo que la relación esté

llena de pasión y ejemplaridad, credibilidad y autoridad, participación y cuidado, responsabilidad y complicidad.

La idea que el sujeto educativo va desarrollando y definiendo de sí mismo, “la atribución de una identidad positiva o negativa, el grado de autoestima y de confianza en sí mismo dependen no poco de las interacciones con el entorno y con quienes se ocupan o no de él, de los primeros éxitos y fracasos” (Cegolon, 2003, p. 84); de los mensajes de confirmación o no confirmación que recibe continuamente, las remisiones y los reflejos facilitadores o inhibidores de los que es receptor, que, al final, acaban caracterizando su identidad personal por la solidez y la autonomía o por la fragilidad y la dependencia.

Toda acción formativa genera dinámicas emocionales que tienen sus raíces en las actitudes y comportamientos del educador, en su estructura afectiva y moral, en sus métodos de comunicación, en sus palabras y no solo en su verbalización. Los comportamientos autoritarios, hostiles, que culpabilizan, desvalorizan, humillan, ironizan y se muestran sarcásticos pueden ser recordados como “formas específicas de relacionarse a través de las cuales el lenguaje de la dominación y el rechazo toma cuerpo y se expresa, y el sentido de la dignidad y el valor del alumno es ignorado o reducido” (Cegolon, 2003, p. 93), y como impedimentos relevantes para la activación y el mantenimiento de una relación capaz de hacerle sentir al estudiante importante y adecuado, señalando su positividad y excelencia en lugar de sus límites y carencias.

La construcción y el desarrollo de una comunicación eficaz dependen en gran medida de la personalidad del educador, de su *ser presencia* (Ricoeur, 1998, p. 17), de su compromiso de razonar con el corazón y trabajar con el alma, de su capacidad de *ver* a la otra persona viendo un rostro interrogativo, de dar voz a sus sentimientos y de expresar una actitud positiva de forma continuada.

El encuentro auténtico, al tiempo que implica el “éxodo” del propio yo y la “expropiación” de sí mismo, requiere una apertura a “la novedad y a la diferencia en el otro, la admiración por el otro como humanidad original” (Maritain, 2008, p. 105), y pide al educador que sea autor de mensajes explícitos y continuos de sensibilidad y hospitalidad, que acepte y defienda el predicado de la singularidad del alumno, que se convierta en su tutor para que llegue a ser plenamente lo que es y no lo que quisiera que fuera.

El encuentro con el otro con un corazón capaz de admiración permite reducir la desconfianza y la sospecha, el miedo y el recelo, las generalizaciones y los lugares comunes, las clasificaciones y los prejuicios, las representaciones y los estereotipos, los trastornos y el distanciamiento, las pérdidas y las fugas, la opresión y la cesión; permite vivir la experiencia del encuentro como algo “sorprendente”, permite percibir al otro como algo distinto de uno mismo y “asombrarse” por sus características únicas.

Al encontrarla con una postura afirmativa y confirmatoria, “la alteridad se considera en su valor y

dignidad, se expresa la preocupación por el reconocimiento, el respeto y la defensa de sus derechos fundamentales” (Marcuse, 1993, p. 44), y se promueve el compromiso de crear su bien, guiándola, siguiéndola y acompañándola por un camino de liberación y autenticación, sin hacerle perder su identidad y su poder de decisión, y por lo tanto lejos de *heterodirigirla* y desgastar y erosionar su subjetividad.

La auténtica relación requiere la irreductibilidad del alumno a una mera copia o realización en serie; además, “la obligación de no poseerlo y aplanarlo, la tarea de no reduplicarlo como un *alter ego*, pretendiendo hacer de aquel *otro-yo*, la voluntad de no abolir sus significados como persona” (Agamben, 2003, p. 9), la intención de garantizarle el necesario margen de libertad. “Notarlo”, acercarse a él, sentirse tocado por él, reconocer su intangibilidad, pensar en él con el corazón, situarse cerca de él de forma descentralizada y disponible, tierna y benévola, sensible y paciente, para poder comprenderlo en profundidad; todo esto contribuye no poco a la reducción/destrucción de las invasiones y tensiones apropiativas y a una práctica genuina del amor en la educación.

Amar auténtica y éticamente al otro es “afirmar su originalidad, descubrir y exaltar su preciosidad” (Arendt, 1993, p. 61), respetar su carácter distintivo, comprender su diferencia y alegrarse de ella sin reducirse a ella; preocuparse por sus posibilidades existenciales, expresar pasión por su bien, comprometerse a cuidar de él rigiéndose por el deseo de existir plenamente. Practicando el amor a diario,

el que educa se aleja del autoritarismo y la permisividad, del dirigismo y del compás de espera, y ello mediante el respeto a las exigencias éticas y científicas más que a las emocionales e ideológicas.

El que ama sale al encuentro del otro, sea quien sea, con la conciencia de su singularidad y no multiplicidad, viendo en él “una proximidad necesaria, que le interpela desde dentro y le pide opciones y compromisos morales, y con la intención de defender su dignidad” (Burgos, 2013, p. 106); asimismo, busca consolidar su valor, potenciar su diferencia, ayudarle a convertirse en sujeto cada vez más responsable de un devenir axiológicamente orientado, y por tanto no oportunista y casual.

Cuando el alumno se da cuenta de que hay otro a su lado que cree en él y aprecia su valor, de que “en su interior habita una presencia confirmadora y contrastadora” (Zambrano, 1996, p. 67), que se compromete a considerar y compartir sus vicisitudes emocionales y su lucha por vivir, que confía en su todavía no, que está dispuesto a reconocer por adelantado el mérito de su excelencia, que se interesa por identificar y potenciar su riqueza, que se preocupa por no dejarlo solo; entonces siente que existe para alguien, va tomando conciencia de su ser y de su valía, no se percibe a sí mismo como invisible o periférico, no se considera un estereotipo, no está aprisionado en una idea degradada y falsa de sí mismo, va ganando esa autoimagen positiva que tiene un impacto considerable en la comunicación interpersonal, en el sentimiento de

sí mismo como persona, en la producción y arraigo en su interior de titulares afectivos como la autoaceptación y la buena idea de sí mismo, la autoestima y la confianza en sus capacidades personales, la seguridad y la motivación para ser curioso y creativo.

Reflexionar sobre los contextos individuales favoreciendo una perspectiva relacional permite obtener una concepción más concreta y vital de los mismos, considerándolos como realidades evolutivas intergeneracionales en las que cada componente desempeña una función educativa particular que, al mismo tiempo, reivindica y consolida la de los demás. Las interacciones y los vínculos presentes en ellas son factores de enriquecimiento y mejora mutuos con la convicción de que cada generación implicada es capaz tanto de dar como de recibir, de enseñar y de aprender.

Se trata de un énfasis que nos invita a situarnos del lado de una relación que gira en torno a las categorías de circularidad y al diálogo contrastando, en consecuencia, el *magisterocentrismo*, la unidireccionalidad, la rigidez, la inmovilidad que muestra al educador como sujeto intocable, incuestionable, inválido, infalible y, por tanto, “superior”, debiendo reconocerse, no obstante, que la desigualdad es un elemento cualificador de la relación educativa (Ruíz, 2005).

Esta relación, en efecto, es estructuralmente asimétrica. Está marcada por una (necesaria) diferencia de posición y de función, de conocimientos y de autoridad, de experiencia y de responsabilidad, de cultura y de toma de decisiones,

en virtud de la cual se puede ejercer legítima y eficazmente el poder de educar. Gracias a esta brecha estructural, quien educa realiza tareas de cuidado y servicio, de guía y orientación, de apoyo y estímulo, indica metas e ideales, traza perspectivas y caminos, propone mapas de valores y direcciones de sentido, ofrece significados y modelos.

El educador responsable es consciente de “la difusividad y omnipresencia educativa que origina el ejercicio de las tareas formativas” (Rossi, 2017, p. 109). La humanidad del alumno es la fuente de un aumento de su humanidad. La singularidad del alumno es un recurso para la promoción de su singularidad. Su trabajo acaba repercutiendo positivamente en él mismo, en su ser, poder ser y llegar a ser.

Son notables las provocaciones y los beneficios que se pueden extraer de las relaciones cotidianas del docente en términos de perfeccionamiento de su inteligencia socioemocional y de sus conocimientos metodológicos, ya que no puede ignorar que es precisamente en virtud de estas relaciones que su humanidad y su competencia se construyen y consolidan continuamente.

Al igual que el alumno, el educador puede ser frágil y vulnerable, puede, como él, “necesitar amor, ternura, cuidados, apoyo, tranquilidad, aprobación” (Rossi, 2017, p. 16). En el compromiso ininterrumpido con el primero, el segundo puede llegar a ser consciente de que, de hecho, está siendo ayudado, puede encontrar preciosas posibilidades de ayuda para sí mismo, puede llegar a ser consciente del

estrecho vínculo entre reconocer y reconocerse, puede ver por sí mismo que la consideración de las necesidades del alumno es de gran beneficio para el análisis de las necesidades subjetivas, puede a menudo darse cuenta de que tiene una mayor necesidad para el alumno que la que este puede tener para él.

De este modo, el educador puede superar el egocentrismo y la rigidez, la superioridad y la certeza, “la presunción y ganar considerablemente en descentralización y flexibilidad, en humildad y en compartir, en paciencia y en respeto” (Jonas, 1995, p. 52). Se le ayuda a tomar conciencia de que él también, como el estudiante, está en camino, urgido a promoverse por la presencia de los demás y por la condición fecunda de estar con los demás y para los demás.

CONCLUSIÓN

No es difícil registrar la pérdida de sentido profético en la educación actual, demasiado preocupada por la satisfacción de instancias pragmáticas, técnicas, funcionales, performativas, y cada vez menos atenta a las proyecciones ideales, a una proposición de largo alcance, no demasiado apreciable para la capacidad de planificación incluso solo en términos de salidas de seguridad, de caminos, de motivos orientadores; no particularmente interesada en preservar y testimoniar el sentido del desafío y de la apuesta, y en atesorar un patrimonio de ideas y convicciones compartidas solidariamente sobre el destino del hombre y de la humanidad, orientado no pocas veces a callar sobre

lo perenne y lo auténtico y a dejarse condicionar, cuando no seducir, por lo efímero y lo banal, a menudo dispuesto a renunciar al futuro para dejarse aplastar por el presente con el peligro de ejercer una función recapituladora más que anticipadora y prospectiva, creativa e innovadora.

Quienes tienen responsabilidades educativas juegan un papel importante en la toma de conciencia de que este tiempo no necesita realidades educativas antropológicamente desvalidas, corporativizadas, técnicamente entendidas, instrumentalmente concebidas y ejecutadas y, por tanto, simplemente alfabetizadas, preocupados exclusivamente por el rendimiento, las habilidades y las herramientas, y descuidando o no generando y desarrollando sensibilidades, mentalidades, inteligencias, disposiciones, virtudes, cualidades, actitudes, comportamientos y, en consecuencia, la maduración de personalidades auténticas, justas, responsables y solidarias.

De ello se deriva la opción por la centralidad de la persona y el desarrollo de su totalidad, la preocupación por el cultivo de todas sus dimensiones, la configuración de las experiencias formativas como instancias germinales y potenciadoras de “competencias” humanizadoras, es decir, orientadas a producir aprendizajes que generen el saber ser, el saber hacer, el saber conocer, el saber decidir, el saber elegir, el saber convivir; la asunción de un universo de apelaciones a la necesidad de ser que como tal urge en la dirección de los compromisos formativos.

La racionalidad de la propuesta de valor se alimenta constantemente de una relación amorosamente intensa. La afectividad y la ética, los sentimientos y la orientación moral dan alimento y eficacia al arte de educar. La acción formativa requiere la práctica sinérgica de un corazón y una mente éticamente inspirados, de emocionalidad y racionalidad. El otro, más que un conocimiento racional y una explicación intelectual, requiere una “inteligencia del corazón”, un “corazón pensante”, un “sentimiento reflexivo”, una intuición empática por parte de quienes lo cuidan.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2003). *Homo sacer, el poder soberano y la nuda vida*. Pre-textos.
- Agamben, G. (2005). *Lo abierto, lo humano y lo animal*. Pre-textos.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Baumeister, R.F. (1991). *Meanings of life*. Ed. Guilford.
- Benedicto XVI. (2009). *Carta encíclica Caritas in veritate*. Ediciones San Pablo.
- Brezinka, W. (1994). *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*. Editoriale Armando.
- Buber, M. (2020). *El principio dialógico*. Hermosa Editores.
- Burgos, J. (2013). *Introducción al personalismo*. Ediciones Palabra.
- Cano, F. et al. (2005). *Introducción a la teoría de la personalidad aplicada a las ciencias de la educación: manual teórico*. Editorial Mad, S. L.
- Cegolon, X. C. (2003). *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*. La Scuola.

- Comte-Sponville, A. (2014). *Pequeño tratado de las grandes virtudes*. Planeta.
- Dunn, E., Aknin, L. y Norton, M. (2008). Spending money on others promotes happiness. *Science*, 319(5870), 1687–1688. <https://doi.org/10.1126/science.1150952>
- Guardini, R. (2018). *Libertad, gracia y destino*. Palabra.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder.
- Maritain, J. (2008). *La educación en la encrucijada*. Palabra.
- Marcuse, H. (1993) *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Independencia.
- Mounier, E. (2002). *El personalismo. Antología esencial*. Sígueme.
- Oliverio, A. (2007). La ricerca dell'identità: come nasce, come cresce, come cambia l'ideale di sé. *Orientamenti Pedagogici*, 48(1), 9-18.
- Pablo VI. (1967). *Carta encíclica Populorum progressio, sobre la necesidad de promover el desarrollo de los pueblos*. San Pablo.
- Ricoeur, P. (1998). *La persona*. Morcelliana.
- Rossi, B. (2015). *Pedagogia dell'arte di vivere. Intelligenze per una vita felice*. La Scuola.
- Rossi, B. (2017). *Educare all'ammirazione. Di sé, dell'altro, della Terra*. Pensa Multimedia.
- Rossi, B. (2018). *Il potere dell'educazione*. Edizioni Studium.
- Ruíz, J. (2005). *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación Universidad Complutense de Madrid.
- Torrallba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Plataforma Editorial.
- Torrallba, F. (2014). *La espiritualidad*. Milenio.
- Zambrano, M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Raffaello Cortina.