



LA TAREA DEL EDUCADOR: LA SINDÉRESIS

JESÚS MARÍA IZAGUIRRE RONDA
ENRIQUE R. MOROS

Documento recibido: 2-XI-2006
Versión definitiva: 14-XI-2006
BIBLID [1139-6660 (2007) n° 9; pp. 103-127]

RESUMEN: Esta investigación pretende aportar novedades sobre la filosofía de la educación a partir de la antropología trascendental desarrollada por Polo. Se usa un camino descendente: desde el carácter personal del hombre hasta las manifestaciones esenciales. Se parte del carácter filial y se advierte la crisis de autoridad provocada en la educación por su rechazo. Se delinea un orden educativo de acuerdo con el carácter sistémico y perfectivo de la esencia humana desde la radicalidad de la persona. Finalmente se presenta la explicación poliana de la sindéresis como modelo para el educador. De este modo se puede superar el estancamiento que la libertad entendida como independencia supone para la educación.

Palabras clave: Antropología trascendental; Educación; Persona; Sindéresis; Docencia; Libertad.

SUMMARY: This investigation intends to provide new features in the philosophy of education from the ideas developed by Polo on transcendental anthropology. It uses a descending approach: from the personal character of man to his essential manifestations. It begins with the filial character and it examines the crisis of authority provoked in the rejection of education. It formulates an informative order in accord with the systematic character and perfection of human essence from the person's radicalism. Finally, it presents Polo's explication of *sinderesis* as a model for the educator. In so doing, it can exceed the stagnation that freedom - understood as independence - assumes for the education.

Key words: Transcendental Anthropology; Education; Person; *Sinderesis*; Teaching; Freedom.

1. El carácter filial de la persona humana

La vieja inscripción del templo de Apolo en Delfos, “conócete a ti mismo”, que inspiró el pensamiento de Sócrates, acierta a formular una cuestión decisiva en la vida humana. Kant, a su modo, reiteró la cuestión en forma de interrogante: ¿quién es el hombre? En este estudio consideramos que la antropología trascendental de Leonardo Polo constituye una guía excelente para pensar hoy esta pregunta decisiva y presentar una perspectiva nueva sobre



diversos aspectos de nuestra vida. En estas páginas vamos a investigar una posible comprensión de la tarea educativa y especialmente del educador a partir del pensamiento antropológico de Polo.

Para Polo, ser hombre es ser hijo, ya que “el hombre se define como hijo”¹. Hijo es aquel que nace, aquel que es originado y, por tanto, él mismo no es su propio origen. Además, los hombres nacemos débiles, somos seres nacidos prematuramente, suele decir Polo en algunas ocasiones: “El hombre es un ser que nace, y que su condición al nacer es la de un ser muy frágil”².

Un hijo nace de sus padres, requiere progenitores, por lo que para hablar con propiedad tendríamos que decir que más que ‘ser hijos’, somos ‘hijos de’. El nacer nos vincula al origen. Los seres humanos tenemos conciencia de esa relación con el origen y esta conciencia de filiación es exclusiva del ser humano en el conjunto del mundo natural: “En esto nos distinguimos de los animales y vegetales. También ellos proceden de un ser, o de una semilla, pero ninguno de ellos tiene conciencia de esa relación de origen, que se vincula con algo anterior, con aquello de lo cual procede su realidad. La conciencia de filiación es exclusiva del ser humano”³. Los animales al no poseer inteligencia, no tienen espíritu y por tanto carecen de la conciencia de sí mismos: “darse cuenta de su filiación es una característica del ser humano”⁴, no es una característica de los seres irracionales.

La consideración del ser humano como hijo, como ‘nacido de’, nos lleva a la pregunta, ¿quién ha hecho posible nuestro nacimiento?, es decir, ¿quién es nuestro origen? La respuesta más evidente es que somos engredados por nuestros padres. Ahora bien, aunque a veces se dice que el alma, por ser espiritual, no la hemos podido recibir de nuestros padres, sino de Dios, eso es literalmente así al menos respecto de la persona que somos: “la persona humana no procede de sus padres, sino que es creada directamente por Dios (esta tesis se suele referir al alma, pero con más razón es válida para la persona)”⁵. Hay una intervención divina que es creadora; somos de un modo completo hijos, porque lo que *somos* depende de nuestro origen: “Así tenemos que *desde el inicio de su existencia el ser humano ya está vinculado a*

1. *Ayudar a crecer*, 42.

2. *Ibid.*

3. *Ibid.*

4. *Ibid.*

5. *Antropología*, I, 90.

Dios. Es hijo de una manera plena, y por serlo no basta con los padres humanos, hace falta una intervención divina, que de entrada es creadora”⁶.

El ser humano es hijo y no pierde nunca esta condición, no existe la condición de ex-hijo. “El ser humano es hijo y lo es de tal manera que, como observa Polaino, no tiene sentido decir que llega un momento en que el hombre deja de ser hijo”⁷. Así como no todo hombre es padre, todos los hombres somos siempre hijos. También el hombre puede dejar o abdicar de ser padre, pero no se puede aniquilar en la persona humana su carácter filial: “De aquí que, como decíamos, los primeros padres humanos, Adán y Eva, sean creados directamente por Dios, ya que esta cuestión no puede resolverse acudiendo a un proceso al infinito”⁸. En este punto las reflexiones polianas sobre la paternidad y la filiación permiten afirmar filosóficamente que “la condición de padre no siempre se hereda, pero la de hijo, sí; pues los propios padres que generan son a su vez hijos de otros padres. Y no es un proceso abierto al infinito”⁹. La primera pareja no se ha podido engendrar a sí misma, porque no pueden ser su propio padre ya que se anularía su carácter filial y no serían personas humanas, por lo que es preciso concluir que Dios es nuestro padre en un sentido radical.

Por nacer débil el ser humano necesita ayuda para crecer, para desarrollarse, para mejorar y, en definitiva, para perfeccionarse. Esta ayuda está exigida justamente por el carácter filial del ser humano. Ser padre es ser educador de sus hijos. Pero la filiación humana desborda la mera filiación biológica. Somos hijos de nuestros padres, somos hijos de la sociedad y de la cultura que nos ha tocado vivir y somos hijos de Dios. Por eso, una de las ayudas que necesitamos es la que proporciona la docencia y a esta labor es a lo que llamamos educación de modo estricto. “Quizá la mejor definición de la educación sea la que dio uno de los grandes pedagogos españoles, Tomás Alvirá: Educar es ayudar a crecer (...), alude directamente a un implícito sumamente importante, a saber, que el ser humano es capaz de crecer”¹⁰. La conexión entre el carácter personal del ser humano y la educación es muy importante, de tal modo que la profundización en la comprensión de la persona tendrá, sin duda, profundas consecuencias para la educación y, al mismo tiempo, la crisis del carácter filial, tanto en sentido individual como

6. *Ayudar a crecer*, 42.

7. *Ibid.*, 44.

8. *Ibidem*.

9. F. ALTAREJOS, “Estudio introductorio. Leonardo Polo: pensar la educación”, *Ayudar a crecer*, 23.

10. *Ibid.*, 41.

social, tendrá un impacto negativo sobre el modo de vivir y educar. En lo que sigue pretendemos poner de manifiesto el origen de la crisis educativa actual y trazar un bosquejo del horizonte educativo a partir de las nuevas líneas que sugiere la antropología poliana.

2. La crisis: renuncia a la filiación

“Se puede decir que *en nuestros días el hombre no quiere ser hijo*. La conciencia de filiación se ha debilitado, e incluso el hombre se ha rebelado contra su condición de hijo, porque quiere debérselo todo a sí mismo”¹¹. Vivimos un tiempo en el que la cultura ha elaborado esta proclama, que es toda una declaración de independencia para cada individuo. Se piensa que «ser hijo de» o «proceder de» limita al hombre, y le impide llegar a ser adulto y madurar, situándole en una niñez culpable y permanente, que imposibilita su desarrollo como ser humano. Ese es el origen de la propuesta de ruptura con ‘el pasado’, que ha sumido al hombre en una profunda crisis de identidad, crisis que afecta íntimamente a la educación en casi todas sus dimensiones. La pérdida de la noción de filiación desemboca en una pérdida de identidad de la persona, al no aceptarse como quien realmente se es, esto es: hijo. Y esto no puede dejar de tener consecuencias para la tarea educadora.

En el ámbito educativo la renuncia a la filiación lleva aparejada la ruptura con toda influencia externa, y ésta se traslada de forma natural e inmediata a la consideración de la autoridad de los padres y profesores. Por esa razón, a su vez, la autoridad es habitualmente un buen termómetro para saber cómo está la relación padre-hijo, y la de profesor-alumno; y puede afirmarse que el respeto a la autoridad paterna o docente se ha visto debilitada a lo largo de los últimos años¹². Las causas pueden ser diversas, pero entre ellas y de manera importante se encuentra la identificación entre madurez e independencia. Independendizarse, se piensa, es un objetivo positivo. No sujetarse a la autoridad del padre o del profesor se encuentra en la misma línea de pensamiento. Por eso, se trata de una crisis de identidad que provoca un movimiento centrífugo de consecuencias incalculables. Si ser independiente consiste en no ser hijo, entonces cuando se alcanza realmente la independencia ya no se sabe quién soy.

11. *Ayudar a crecer*, 44.

12. Hay que entender que hablamos de la autoridad en el contexto estrictamente educativo, en el que se debe cumplir al pie de la letra la afirmación de R. Spaemann: “La autoridad de todo buen educador debe estar encaminada a su propia eliminación”, *Crítica de las utopías políticas*, Eunsa, Pamplona, 1980, 271.

Pero esta crisis de identidad no sólo va en una dirección. Realmente se muestra también desde el otro lado del aula en la falta de conocimiento de la tarea que debe ocupar al docente. Nos encontramos entonces con que padres y profesores no saben cómo actuar con sus hijos o alumnos, puesto que la obediencia que antes les profesaban se ha perdido y no saben descubrir ningún fin posible para la tarea inesquivable de ayudar a seres que consideran independientes, aunque sean débiles y tengan que crecer. Si realizáramos una encuesta a los profesores europeos sobre qué significa educar, seguro que nos encontraríamos con una gran diversidad de opiniones, algunas de ellas contradictorias, como señal cierta del desconcierto que reina en esta importante actividad humana. Esta pérdida del sentido del quehacer educativo, se ha de enmarcar en la pérdida del conocimiento básico sobre qué es el ser humano, o mejor, sobre quién es la persona.

2.1. *Dos modelos de gran influencia*

Entre las concepciones contemporáneas de la persona hay algunas que han influido más que otras. Por su clara influencia en el campo educativo, cabe destacar la influencia de Rousseau y Nietzsche¹³. En la versión popular de la concepción rousseauiana, la persona es buena por naturaleza y son las estructuras sociales las que la hacen mala. En el *Emilio*, la intervención educativa del hombre se convierte sistemáticamente en dañina. Nadie necesita a nadie para ser feliz. El ser humano por sí mismo puede aprender lo que son las cosas y ese es el único camino para alcanzar la felicidad, porque toda intervención externa afectaría a la libertad que nos define¹⁴. Por eso, lo mejor es el contacto individual y directo con la naturaleza para aprender.

Este modelo propicia el deseo de hacerse a sí mismo sin tener que deber nada a nadie. “La soledad es su mejor privilegio, y la bondad su constitutivo formal (...). El hombre es naturalmente bueno, pero los hombres en sociedad son malos (...). Todas las cualidades del hombre natural han sido destruidas; todas las prerrogativas, negadas; todos los privilegios, abolidos. Y, en su

13. “Parece así que la identidad se opone a la autonomía radical que pretende definir al ser humano, ya desde Rousseau como autonomía absoluta del sujeto, y también desde Kant, como autonomía de la voluntad”, F. ALTAREJOS, “El problema de la identidad en la praxis social: filiación y afiliación”, *Studia Poliana*, 4 (2002), 78.

14. Cfr. F. ALTAREJOS, “Finalidad y libertad en educación”, *Anuario Filosófico*, 29 (1996), 333-345.



lugar, ha surgido el hombre social con su faz adusta y sus condiciones de oprobio”¹⁵.

Nietzsche, por su parte, considera que para llegar al superhombre, creador de valores es necesario matar a Dios. “«Dios ha muerto; queremos que viva el superhombre». Su característica fundamental es la libertad interior o, por mejor decir, la liberación de toda traba especulativa y moral. No se sujeta a ninguna ley porque es creador de valores, porque su voluntad es legisladora y porque surge de la realización de sus propias posibilidades”¹⁶. Esta declaración de independencia del ser humano con respecto a su creador y, por tanto, la correspondiente negación de la filiación exigen que Nietzsche recurra al eterno retorno de lo mismo para justificar intelectualmente su postura. “Entre los pensadores modernos en los que se ve claro la rebeldía contra la filiación es Nietzsche, quien continúa ejerciendo una cierta influencia”¹⁷.

“La idea de *voluntad para el poder* es algo así como una intervención proyectiva en la propia existencia: ponerlo todo en la superación corre a cargo de la voluntad de poder”¹⁸. Un poder que permite que el hombre se haga a sí mismo, mientras que no busca ninguna referencia más allá de él mismo. El ser humano, por tanto, no necesita nacer porque se hace. La persona es, entonces, puro resultado. En esta situación cabría preguntarnos, ¿dónde está, pues, la necesidad de ser educados? Toda educación sería, en consecuencia, una alienación, un caer en el poder de los otros. Y como siempre dependemos de los demás, seremos siempre discípulos desgraciados.

Si esto fuese realmente así, sólo cabría la rebeldía más absoluta, y con ella el rechazo de toda la tarea educativa. No nos ha de extrañar, por tanto, encontrar en la actual situación diversas manifestaciones de esta manera de pensar. “Es patente que si se diera esa rebeldía en la infancia la educación no sería posible. Si hubiera un niño tan rebelde que se enfrentara con sus padres y no quisiera depender de ellos, ni tampoco de sus maestros (no quiere decir que no vaya a la escuela, eso es secundario), entonces, la organización montada por el carácter de hijo, la familia, la escuela, toda la estructura educativa de la humanidad se vendría abajo”¹⁹. Esta rebeldía es patente en la vieja Europa. En efecto, se puede apreciar a través de diversos sucesos, por ejem-

15. A. GONZÁLEZ ÁLVAREZ, *Manual de Historia de la Filosofía*, Gredos, Madrid, 1964, 409.

16. *Ibid.*, 525.

17. *Ayudar a crecer*, 45.

18. *Ibid.*

19. *Ibid.*, 46.



plo, en cómo se están viniendo abajo estructuras sociales como la familia y la escuela. Hay, por otro lado, un intento explícito de buscar nuevos modelos que sustituyan a los anteriores. Un proceso de deconstrucción, por el cual se elimina lo existente y se pretende construir un nuevo tipo de estructuras sociales (eso sí: ¡no se sabe cuáles!) para conseguir de este modo la mayor *independencia* posible.

Hay síntomas que indican que estamos abandonando lo que podríamos llamar la familia originaria y dejando la escuela en manos del Estado. Estos abandonos son perjudiciales, pues son abandonos que afectan a la persona humana. El que nace es hijo y los titulares de su educación son los que le han engendrado (padre y madre). Las demás estructuras sociales deben estar a su servicio. Este es el caso del Estado, que debe mantener un carácter subsidiario respecto de la familia, puesto que ésta es la *primera* institución social. En consecuencia, cualquier otra estructura social ha de construirse y desarrollarse en función de ella. Quienes educan son en primer lugar los padres: “Al nacer el hombre sigue creciendo. La ayuda de los padres sigue siendo entonces decisiva. He aquí el derecho de los padres a la educación de los hijos; el Estado no sabe ayudar a crecer”²⁰.

La naturaleza humana, según Polo, es dual. La familia se origina a partir de una primera dualidad, padre y madre. Este carácter dual de la familia es intrínseco a ella, y por esta razón se puede decir que la familia originaria no es sólo una convención social; en la familia se articula lo natural y la cultura de modo humano y al estilo de los seres humanos. Está más allá de la pura espontaneidad de la atracción sexual, puesto que incluye la atracción y a la vez la supera y eleva; es más, la llena de sentido porque deja de ser mera manifestación de una espontaneidad ciega. Lo natural explica lo espontáneo, lo enmarca en un ámbito de racionalidad, es decir, hace humanas las puras tendencias y no las reduce a un instinto animal.

El modo de pensar rousseauiano y nietzscheano, además, reniega del pasado y entroniza el presente. La actualidad se convierte en el valor por excelencia. Se trata, como es lógico, de una actualidad que se define por su distinción respecto del pasado y, por tanto, enteramente nueva y original. Pero lo nuevo, por el hecho de serlo, no tiene un valor superior a lo pasado. Si lo que se valora es lo que surge espontáneamente, la actualidad se convierte en un objetivo: se busca el “estar a la última”. La tradición es un estorbo y lo bueno es lo nuevo, Pero la actualidad no es en ningún caso criterio de verdad, como ya se ha visto, puesto que si el hombre nace, ya tiene un pasado, una cultura, una *tradición*. De este modo, nos hace más humanos, ya

20. *La persona humana*, 111.



que nos hace más sociales, más coexistentes, nos relaciona no sólo con el mundo que nos rodea en presente, sino también con todo un mundo pasado. La tradición nos ayuda a conocer quiénes somos. Nos hace mirar hacia ese ‘proceder de’, ‘ser hijo de’ que nos define como personas. De este modo, aporta referencias, define obligaciones para con nosotros y aconseja innovaciones.

“Por su parte, MacIntyre reconoce a la tradición como una dimensión esencial de la identidad personal, entendiéndola como lo recibido y desarrollado en una comunidad que sustenta la continuidad de la vida del sujeto como «unidad de búsqueda». En esta concepción, la tradición no es un peso muerto, un lastre que se arrastra gravosamente y corta las alas para toda innovación”²¹. Una familia y un colegio han de contar con su propia historia: sus raíces, sus orígenes, blasones, antepasados...; elementos que a la vuelta de los años cuajan en tradiciones.

Un modelo de tradición familiar es la navideña. Una de esas realidades que, como se suele decir, «si no existiese habría que inventarla». Es una tradición que reúne a los que están lejos, nos hace saber que no estamos solos, que le importamos a alguien. Hay fiesta y alegría; celebramos juntos algo que consideramos importante. La Navidad es un cohesionador social. Cada miembro familiar es aceptado en la fiesta por lo que es: padre, madre, hijo, hermano..., no por lo que tiene. Simboliza muchas cosas, su riqueza es tan grande que hace posible que dentro de ella quepan, además, otras tradiciones menores.

En el ámbito escolar también son necesarias las tradiciones. Estas ayudan a la integración puesto que son cauce para la realización de actividades personales y colectivas. Ellas definen en buena medida el marco normativo que no conviene expresar explícitamente porque se emplearía demasiado tiempo y energías. El alumnado se ve como una parte de algo mayor que él, que le ha precedido y continúa, es decir, que le *transciende*. Hay una apertura de la actualidad en la tradición, en favor de lo permanente, a la vez que vivificado en cada generación por las nuevas promociones de alumnos y alumnas. La *tradición* facilita también la integración en los distintos grupos humanos. Conocer las costumbres, tolerarlas y aún respetarlas ayuda a la integración en los distintos ámbitos sociales. Esto no quiere decir que haya que sacralizar las tradiciones. Son un medio, no un fin. Las circunstancias indicarán cuáles han de permanecer y cuáles han de abandonarse, porque su función es estar al servicio de la persona y de su crecimiento. De este modo,

21. F. ALTAREJOS; A. RODRÍGUEZ; J. FONTRODONA, *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*, Eunsa, Pamplona, 2004, 165-166.

ayudan a la vida en común, evitando normativas y consiguiendo que se participe e integre en la sociedad, sin coacción. “La condición de cualquier tipo de progreso es el dominio de la norma tradicional, junto con la formación de una fantasía creadora y la competencia comunicativa, es decir, la facultad de entendernos sobre lo que existe y lo que podrá existir. La adquisición de competencias es lo que la escuela puede proporcionar ante todo”²².

Nuestra crisis educativa tiene, como una de sus causas, la renuncia a las tradiciones, que deja un vacío que profundiza más en la crisis. Además nunca se puede construir todo de nuevo, sería volver a empezar en cada generación y estaríamos desaprovechando muchas energías. Dificilmente se puede construir un mundo nuevo desde el olvido del anterior, puesto que no se puede construir desde la nada. “Más que inventar algo nuevo en la educación, lo imperioso es volver a las raíces. Tal orientación global no agosta ni simplifica el intrincado enramaje del presente, sino por el contrario, lo refresca y vigoriza para el futuro”²³.

2.2. *La afiliación como sucedáneo de la filiación*

Cuando se abandona la filiación, el ser humano suele buscar otros modelos a través de los cuales poder conocerse y socializarse. Pero, entonces, entramos en un modelo asociativo que podríamos denominar afiliación. En este tipo asociativo las personas se integran en un grupo con el que se identifican y desde el que se reconocen. Suele ser común entre hijos de emigrantes, que no aceptan y, muchas veces, tampoco son aceptados por la sociedad en la que viven. De ahí surgen, por ejemplo, las pandillas con sus modos peculiares de vestir, hablar, pensar, por los que se identifican y a través de los cuales pretenden distinguirse. En este tipo de unión asociativa, lo que hay es un trasvase de la filiación a la afiliación. Las personas se afilian a un grupo para sentirse integrados en la sociedad y por medio de la asociación cobrar una identidad, y así sentirse parte de algo y ser alguien.

Ahora bien, este camino aunque parezca brindar una solución, en realidad comporta una limitación fundamental de lo personal. La persona pasa a entenderse como identidad con relación a un grupo, pero el grupo carece de las características de la persona: única, irrepetible e insustituible; y por eso al final cuando no puede sino fracasar en la búsqueda de su identidad, se produce una despersonalización desesperada. La persona no es un abstracto, y el

22. R. SPAEMANN, *Crítica de las utopías políticas*, Eunsa, Pamplona, 1980, 267.

23. F. ALTAREJOS, “Estudio introductorio. Leonardo Polo: pensar la educación”, *Ayudar a crecer*, 17.

grupo sólo es un modelo ideal, de tal manera que cuando el ser humano trata de descubrir su propia identidad en él, en realidad se despersonaliza. “La identidad, así entendida, no es más que el proceso de autoidentificación, de cobrar conciencia de uno mismo desde la raza, desde la cultura, desde la nación, desde el «espíritu de los tiempos» o desde una cierta y determinada idea de la divinidad. Es pues un proceso intelectual de reconocimiento de unos valores generales por los que me identifico como uno más incluido en un grupo definido por dichos valores”²⁴.

La identidad que el ser humano busca no se encuentra en un modelo ideal. La identidad no es fruto de un proceso de identificación: “la concepción de la identidad como proceso de identificación comporta una objetualización del sujeto que se autoidentifica, pues éste se resuelve en términos de relación con los valores generales y, por ello, objetivos, que le identifican”²⁵. En definitiva se objetualiza, convirtiendo las personas en individuos. La verdadera “identidad” de cada ser humano remite necesariamente a su origen: “Si la identidad se entiende como referencia al origen, por lo mismo, se acepta que es recibida originariamente y que, al manifestarse como apertura radical del ser, se desarrolla en la comunicación de la coexistencia con otros”²⁶.

Lo que precede nos lleva de nuevo a la filiación, pues la afiliación en realidad es un falso encuentro con la verdad personal. “Esta posición, esta comprensión y vivencia de la identidad personal y cultural como referencia al origen no conlleva afiliación, sino apertura a la realidad desde el sentido de filiación, del reconocimiento del ser humano —y por tanto de mí mismo— como *hijo*, como vástago de una época, de una cultura, de unos padres y, claro está, de Dios. Por eso no cabe hablar con propiedad de identidad personal si ésta remite a la autoconstrucción, constitución del yo o asunción de valores e ideas; debería hablarse más bien de «búsqueda de la identidad en el Origen»²⁷.

De este modo, el carácter filial del hombre conduce a la asunción de las tradiciones y a una apertura cada vez mayor ante la realidad. Por eso, liberados de una concepción demasiado estrecha de la libertad humana y de sus

24. F. ALTAREJOS; A. RODRÍGUEZ; J. FONTRDONA, *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*, ed. cit., 163.

25. *Ibid.*

26. *Ibid.*, 166.

27. F. ALTAREJOS, “El problema de la identidad en la praxis social: afiliación y filiación”, *Studia Poliana*, 4 (2002), 80.



consecuencias, podemos afrontar el análisis de la secuencia del desarrollo educativo en relación a la persona.

3. La primera enseñanza: la técnica

La educación siempre comienza por la enseñanza corporal. “Aquello en que es más necesaria la enseñanza es la *técnica*. El hombre necesita un largo proceso de aprendizaje ante todo porque es un *faber*”²⁸. Esta afirmación se sitúa en el marco del nacimiento débil del ser humano, que ya se ha mencionado. El niño, por ejemplo, debe aprender a *andar*: ir erguido, desarrollar sus músculos, aprender a coordinar los movimientos, etc. Aprender a andar exige habitualmente una práctica que cubra diferentes etapas: arrastrarse moviendo de forma sincronizada brazos y piernas, gatear de manera coordinada y por último sostenerse recto guardando bien el equilibrio. Andar exige una *técnica*, un saber *hacer*, que los buenos pedagogos realizan con los niños. Además, este tipo de ejercicios resultan mucho más provechosos de lo que parece en una primera impresión puesto que sirven también para lograr una buena lateralidad, que resultará decisiva para el posterior aprendizaje de las distintas habilidades humanas.

Para poder sobrevivir y desarrollarse los hombres necesitamos *hacer*. El ser humano nace mucho más limitado que cualquier otro animal; al niño se le hace imprescindible una espera y una ayuda para salir al mundo. “Hasta tal punto el hombre es un animal técnico que la evolución humana sólo se puede explicar si se tiene en cuenta la *técnica*”²⁹. En este ámbito del aprendizaje es donde la psicomotricidad alcanza un gran valor. El buen desarrollo motor es básico desde el nacimiento para el mismo desarrollo psíquico, porque está asociado al desarrollo neuronal del ser humano. Actualmente su importancia se ha convertido en una obviedad que todos los especialistas en educación infantil comparten.

Dentro del aprendizaje técnico destaca el uso de las manos: “Aprender a usar las manos es mucho más largo y fecundo que aprender a andar. La mano como decía Aristóteles es el instrumento de los instrumentos”³⁰. Un instrumento que puede ser muchos instrumentos, pero que por su misma capacidad de modulación y de control exige un enorme desarrollo de las conexiones nerviosas a todos los niveles. Por tanto, resulta natural que llegar a tocar

28. *Ayudar a crecer*, 51.

29. *Ibid.* Cfr. asimismo: *Ética*, cap. 1.

30. *Ayudar a crecer*, 51.



un instrumento musical como el piano exija un aprendizaje técnico muy prolongado y sofisticado.

Sin manos el hombre no podría hacer prácticamente nada. Escribimos con las manos, saludamos con ellas, nos expresamos, y así en una infinidad de facetas humanas. Por eso el aprendizaje manual, el buen uso de las manos, su desarrollo es decisivo en todo el posterior perfeccionamiento humano. Tanto es así que, el propio pensamiento puede expresarse a través de las manos si éstas han logrado desplegar todas sus posibilidades o capacidades. Si observamos como, por ejemplo, los italianos se expresan con las manos, nos percataremos de que con un solo gesto dicen muchas cosas: pensamientos, sentimientos, deseos. “El hombre es un animal técnico, *faber*, precisamente porque tiene manos”³¹.

En algunos sectores educativos se ha considerado que el aprendizaje de la escritura según determinados moldes estéticos y prácticos, restaba espontaneidad y autenticidad. Si, además, se tiene en cuenta la irrupción masiva de la informática, se comprenderá que la enseñanza de la escritura se haya desvalorizado de manera crítica. Escribir con letras redondas, grueso arriba y fino abajo, marcando de abajo arriba... se considera una pérdida de tiempo o algo peor todavía. En realidad lo que es una pérdida es darle poca importancia a escribir con belleza y de forma que muchos te entiendan; pero la mayor pérdida se produce porque la mano se entorpece, se incapacita, se inhabilita. Además, el esfuerzo por escribir con perfección, lo mismo que realizar cualquier tarea manual con rigor, es un camino para aprender a trabajar bien, ya desde la primera etapa de la vida humana.

Hemos hablado de aprender a *andar* y de la importancia de las *manos*; hay, además, un tercer elemento que es el *habla*. “También el aprendizaje del lenguaje es una larga tarea. Los niños tardan más de un año a aprender a chapurrear, pero aprender a usar bien el lenguaje requiere muchos años”³². El lenguaje en primer lugar es una técnica humana que sirve para comunicarse a un nivel práctico, otros niveles vendrán más tarde. “La conexión del lenguaje con la teoría pura es posterior... El lenguaje sirve para comunicarse en el orden práctico, es decir, para dar instrucciones”³³. Hay una técnica del lenguaje necesaria para comunicarse bien, con corrección. Téngase en cuenta que aprender a dominar el lenguaje es la base para, más adelante, utilizarlo como vehículo del pensamiento.

31. *Ibid.*, 53.

32. *Ibid.*

33. *Ibid.*

Todas estas consideraciones hay que entenderlas formando un todo sistémico, porque aisladamente pierden gran parte de su sentido. El conocimiento analítico es más limitado para conocer al hombre que el sistémico, en el cual unos elementos están unidos a otros y los explican. Es preciso considerar todas estas cosas a la vez: andar, manos, lenguaje: “Se puede percibir ahora que todos estos rasgos son sistémicos. El hombre nace débil, sin saber mover su musculatura, sin saber comportarse prácticamente, porque está llamado a un comportamiento mucho más complicado que el de un animal”³⁴. De ahí que, la mejor manera de *entender la esencia humana sea según un ‘modelo’ sistémico*.

4. El desarrollo sistémico de la esencia humana

“Los elementos de la esencia humana están *interrelacionados*, y constituyen una realidad compleja”³⁵. Para estudiar adecuadamente la esencia humana tendremos que hacerlo desde una perspectiva que se corresponda con la realidad tratada. Desde Descartes, el conocimiento ha estado marcado por el análisis. Pero un método que divide la realidad y luego la reconstruye como si de un rompecabezas se tratase, aunque sea adecuado y resulte sencillo en geometría, se vuelve imposible para los seres vivos. Además, es muy difícil realizarlo correctamente, ya que los seres humanos son más complejos de lo que se podía esperar. Se puede preguntar, además, si los seres vivos son la pura suma de sus partes.

De la misma manera que Descartes no pudo explicar la unión del alma y del cuerpo, nos encontramos con que el ser humano tampoco es explicado por sus continuadores modernos. Tratar de concebir el cuerpo humano al estilo de una máquina es un reduccionismo que sigue vigente entre muchos científicos, pensadores y teóricos de la educación. Esta reducción afecta a la comprensión de los seres vivientes. “También los animales son sistémicos, pero la esencia del hombre es mucho más. Una de las dificultades mayores para entender al hombre, y en general al ser viviente, es que su estudio se emplea habitualmente como método el *análisis*, que ha tenido gran desarrollo en la Edad Moderna”³⁶. Quizá esta reducción sea una de las razones por las que en la sociedad occidental contemporánea se piensa a veces que el animal y el ser humano se encuentran en el mismo plano de la realidad.

34. *Ibid.*, 54.

35. *Ibid.*

36. *Ibid.*

“El método analítico es un procedimiento mental, un modo de pensar sumamente interesante, y que sirve para conocer una serie de realidades. Sin embargo, la realidad no se acaba de conocer analíticamente”³⁷. Para conocer la esencia humana hay que abandonar el límite mental instaurado por el método analítico. Este método es atractivo para el entendimiento y la voluntad, porque el conocimiento que proporciona se puede abarcar en su totalidad y de algún modo se posee plenamente. De esta forma se pueden usar o manipular casi todas las cosas al servicio caprichoso del hombre. De aquí surge la convicción de que nos hacemos dueños y señores del mundo, y el vértigo que esta situación provoca en el espíritu humano. Pero conocer las cosas así es también un límite, en el sentido de que se trata de un conocimiento limitado de la realidad, y que no debe tener pretensiones de explicarlo todo. Este límite resulta muy evidente cuando estas cuestiones se refieren a los hombres, a su desarrollo y a su educación³⁸.

Por eso sostiene Polo: “El método analítico termina en la ceguera, incapacita para ver las cosas de un modo global. Por eso se suele decir un poco en broma que unos saben todo de nada (los especialistas) y otros nada de todo (los filósofos). Aunque el método analítico es un método estupendo con el que se consiguen grandes éxitos, no todo puede considerarse analíticamente”³⁹. Los asuntos humanos no pueden llegar a entenderse bien únicamente utilizando el método analítico, puesto que hay que estudiarlos de manera global.

¿Cuál es la diferencia entre un sistema vivo y una realidad mecánica? En que en el sistema vivo las partes no pueden funcionar ni entenderse aisladas, puesto que al formar ese todo se influyen necesariamente unas sobre otras, y el todo influye también a su vez en cada una de ellas. En cambio, en la máquina sí cabe un funcionamiento aislado, por eso se puede montar y desmontar. Polo pone el ejemplo de un automóvil. “Según ha sido planeado, el sistema mecánico funciona por partes. El motor puede moverse desconectado de las ruedas, para ello basta poner la palanca de cambios en punto muerto”⁴⁰.

La esencia humana, por ser un organismo vivo, hay que entenderla de modo sistémico, donde unas partes influyen en otras. El desarrollo humano, por ser de un ser vivo, también es sistémico. Toda intervención en el creci-

37. *Ibid.*

38. Cfr. C. S. LEWIS, *La abolición del hombre: reflexiones sobre la educación*, Andrés Bello, Barcelona, 2000.

39. *Quién es el hombre*, 45.

40. *Ayudar a crecer*, 55.

miento afecta de alguna manera, en distinto grado, al todo: “Así pues, *el cuerpo humano es sistémico*. La cabeza, el cerebro, el bipedismo, las manos, el lenguaje, están interrelacionados. Y ese sistema *está llamado a crecer más allá del nacimiento*. Cuando el hombre nace su sistema corpóreo no está completamente constituido sino más bien esbozado”⁴¹.

Por otro lado, un ser humano aislado no se puede desarrollar, y no alcanza el crecimiento que le es debido a su esencia como ser humano. Como es el caso de los niños ferales o salvajes⁴². Para Polo, como ya desde Aristóteles, puesto que el hombre es un ser social, sólo en sociedad puede crecer como tal y llegar a la perfección a la que está llamado. La sociedad primera es la familia y se desde ella se amplía a todo el arco de formas sociales que favorecen este desarrollo.

Hay una dependencia del ser humano con respecto a la sociedad, sociedad en la que tiene que aceptarse y darse, de lo contrario no puede llevarse a cabo un desarrollo adecuado. “Por tanto, también hemos de pensar —y esto tiene que ver con el hecho de que el hombre es conscientemente hijo— que *el hombre fuera de la sociedad no se puede desarrollar*. Para el hombre la sociedad es condición de viabilidad. Es viable en sociedad, no fuera de ella (...). En consecuencia, *la relación entre seres humanos también es sistémica*”⁴³. Estas consideraciones vienen a remarcar la afirmación de que “*La esencia humana es la manifestación de la persona*. Manifestarse equivale a *aportar*. En tanto que el hombre es capaz de aportar va más allá de la mera relación de instrumentos y se abre a la relación con los otros seres humanos”⁴⁴. Los hombres son seres abiertos, que se comunican entre ellos y forman una comunidad humana.

Lo propio de la comunidad humana es lo público, que algunos definen por su contraposición a lo que es meramente privado. Pero esta distinción requiere muchos matices. “En rigor, nada es estrictamente privado sino que

41. *Ibid.*, 58.

42. “Se han estudiado poco más o menos un centenar de casos de «niños salvajes», es decir, niños abandonados al poco tiempo de nacer, que han sobrevivido bajo el cuidado de animales que les adoptaban (en la mayoría de los casos cánidos), y que al ser recogidos nuevamente por el hombre han resultado irrecuperables para el lenguaje. (...). Parece, pues, que la incidencia del lenguaje y quizá de todos los patrones culturales sobre el encéfalo humano se tiene que producir en el momento en que se tiene una determinada plasticidad, a saber, la que tiene entre 0 y 2 años. (...). Esto podría explicar que, transcurridos los primeros años en estado salvaje, los niños sean irrecuperables para el lenguaje y, en general, para la cultura humana”, J. CHOZA, *Manual de antropología filosófica*, Rialp, Madrid, 1988, 154.

43. *Ayudar a crecer*, 58.

44. *Ibid.*, 84.

existen ámbitos en que ciertas relaciones humanas no tienen cabida. Para hablar de privacidad estricta hemos de referirnos a la noción de *individuo*. Pero si el individuo comporta aislamiento, la persona es primariamente *coexistente*⁴⁵. Por eso, no es correcta la división, que en ocasiones se establece entre educación pública y privada. Toda educación es por su propia naturaleza algo público, porque pertenece a la comunidad humana. En consecuencia, lo que se llama educación privada, se denominaría con mucha más propiedad como no estatal. En ningún caso como algo ajeno a la vida social.

Y como la educación es un servicio social, es la sociedad la que tiene que proporcionar los medios necesarios para que se lleve a cabo. Esto incluye su sostenimiento económico. La financiación de los colegios es una obligación de la sociedad, un derecho de los ciudadanos, un deber con las familias que son las titulares de la educación de los hijos. El titular primero de la educación no es el Estado, sino la familia. Considerar una concesión, dudosamente debida, a los centros educativos no estatales, es tanto como hacer una concesión en el carácter coexistente de la persona, que se manifiesta en lo social de modo privilegiado. Puesto que, la sociedad se compone de personas y no individuos, la privación económica a los centros no estatales, en el fondo, es una cierta agresión a la persona humana.

La educación siempre es una tarea social, pero todavía puede decirse más: sociedad y educación se corresponden. Sin un mismo lenguaje no habría diálogo; sin diálogo no sería posible una interacción social verdaderamente humana, y la sociedad sería una ficción. Así, el lenguaje se aprende en sociedad y la sociedad supone el aprendizaje. “Lo público no es lo anónimo, sino la interrelación personal mediada por el diálogo”⁴⁶. El lenguaje se convierte en un medio necesario para la sociabilidad⁴⁷. El diálogo, la comunicación entre personas, es de tal importancia que es también una tarea educativa. Nadie nace sabiendo hablar, o se aprende en sociedad o no se aprende. “Es indispensable educar para el diálogo: una tarea siempre pendiente. Con frecuencia no sabemos dialogar”⁴⁸. El individualismo en el que vive nuestra sociedad no favorece la apertura y se dialoga poco y en muchos casos mal. El ser humano se abre a los demás como tal hablando. Cuando habla busca ser escuchado, atendido y comprendido, el que escucha debe tener una acti-

45. *Ibid.*

46. *Ibid.*, 85.

47. “El ciudadano requiere la mediación lingüística. En el ámbito público hablar es enunciar pensamientos con la esperanza de que otros los escuchen, los procesen comparándolos con su propio parecer y emitan una respuesta”, *Ibid.*

48. *Ibid.*, 46.

tud abierta, debe querer comprender, de lo contrario la conversación se convierte en un diálogo de sordos⁴⁹.

En la actualidad el modelo de gobierno social más reconocido en Occidente es el democrático. Puesto que la educación cívica reside en el diálogo, la educación para la democracia debe contemplarse como una educación en el diálogo, aunque en realidad y de manera sorprendente esta educación parece demasiado escasa. La razón de esta carencia reside en el fondo en el hecho de que vivimos socialmente según un peculiar equilibrio de poderes, en el que se reservan para el saber y la sabiduría un espacio demasiado estrecho. Para superar esta situación es menester romper decididamente con el individualismo que nos aqueja. “Uno de los grandes dialogantes, Sócrates, decía que le gustaba ser refutado. En efecto, cuando se busca la verdad no se teme que el parecer del otro sea más válido que el propio. Es necesario aceptar que el conocimiento no es mejor por ser propio, sin embargo esta aceptación no es fácil para muchos”⁵⁰.

Este carácter sistémico de la esencia humana que venimos comentando depende de la propia persona que posee la esencia. Por tanto, la actividad y la sistemicidad de la esencia humana no explican de modo suficientemente radical la educación y es preciso mirar a la persona para que el crecimiento en interiorización y de libertad que se buscan sean reales.

5. La educación de la esencia humana debe mirar a la persona humana

“La esencia del hombre depende o deriva de los trascendentales personales. Por eso, en cierto modo es analítica, en tanto que disocia dichos trascendentales: no depende sólo del trascendental co-ser, sino también de los otros trascendentales personales. Asimismo, en ella se expresan los trascendentales metafísicos que se llaman relativos: la verdad y el bien. Por consiguiente, esos trascendentales en antropología deben entenderse como manifestación o expresión de los trascendentales personales”⁵¹. También la educación de las personas, que se realiza en el nivel esencial, ha de tener esto en cuenta: que lo que se da en la esencia humana deriva de la persona humana.

49. “Las asambleas parlamentarias, hechas para el diálogo, se han estropeado: en ellas nadie escucha a nadie porque cada uno defiende su propio programa, de manera que la oposición nunca acepta el parecer del partido del gobierno, y al revés. Se trata de una perversión bastante notable del parlamento, que atenta contra la estructura del mundo público”, *Ibid.*, 86.

50. *Ibid.*, 85.

51. *Antropología*, I, 185.



Por eso, la educación en última instancia debe derivar de los trascendentales personales y ha de buscar en ellos el modo de educar; porque como reza el adagio clásico *operari sequitur esse*.

Por eso, en estas páginas, para tratar el análisis de esta relación, se utiliza también el modelo analítico, esperando que sea sin merma del sistémico. La razón es que puesto que los trascendentales pueden disociarse para analizar sus correspondientes manifestaciones o expresiones, así la esencia humana será iluminada por cada uno de ellos, de una forma diferente. Es oportuno, por tanto, poner en relación los trascendentales personales con sus expresiones en la esencia humana, especialmente en tanto que éstos influyen en la tarea educativa. De forma esquemática se podría abreviar de este modo:

1.— El *amor* personal se expresa a través del amor donal. Esta correspondencia permite ver la *familia* como el mejor lugar donde primero se expresa este trascendental. Este amor tiene tres dimensiones: dar, don y aceptación.

2.— El *intelecto* personal se expresa en el desarrollo de la facultad *intelectiva* en toda su complejidad.

3.— La *libertad* trascendental se expresa a través de sus modalidades dispositivas que son el *interés* y lo *interesante*.

4.— El carácter de *además* se corresponde con la *virtud*, por la cual la propia esencia puede crecer sin limitación.

No es este el momento de desarrollar detenidamente las consecuencias educativas de cada uno de los trascendentales personales, porque exigirían una investigación mucho más amplia que la que pueden contener estas páginas. La idea central es que la educación, aunque sea un actividad práctica, pone en relación a dos personas de forma tan singular que, sin tener suficientemente en cuenta su respectiva condición personal, no puede ofrecer los resultados deseados. La educación es una forma de coexistencia de cada persona que resulta decisiva en el discurrir temporal de los seres humanos y de la sociedad, y que esa coexistencia tiene mayor semejanza con el amor propiamente dicho que con el uso de instrumentos o el manejo de cualquier tipo de máquinas. El encuentro de dos personas sólo puede darse a través de la coexistencia libre, intelectual y amorosa. Obviamente hay muchas clases de encuentros, pero el educativo consiste en un servicio imprescindible para el que lo recibe y personalizador para que lo efectúa. Por esa razón, quizá, se puede hablar de co-ser con el prójimo y también la actividad educativa

ofrezca una fenomenología especialmente oportuna para abogar por la singularidad de esta dimensión de la existencia humana⁵².

La importancia de dirigir la mirada a la persona viene marcada por la necesidad educativa de saber a dónde hay que conducir al ser humano. Lo que Polo denomina una orientación global: “La *orientación global* sólo es posible si tiene una comprensión de sí mismo suficientemente profunda, de lo contrario no se da. ¿Qué significa ser hombres?, ¿cuál es nuestra verdad fundamental? Se trata de esa verdad esencial que buscaba Sócrates: el saber acerca del hombre. Ese saber es muy especial, porque el hombre es una criatura especial”⁵³. Y la idea que guía lo que resta puede resumirse diciendo que nuestra *verdad fundamental* es que somos personas y que la educación debe *orientarse* desde aquí.

Pensamos que después de lo dicho hasta ahora puede afirmarse que tan es así, que debemos aspirar a que la esencia alcance a la persona: “aunque hablar de este alcanzar es conjeturar, me atrevo a decir que la esencia humana llegará a ser solidaria con la persona”⁵⁴. Hacia este proyecto ha de encaminarse la acción educativa. Esta tarea reviste un gran valor, por el alcance que está llamada a tener, aunque la labor educativa sea en sí misma fundamentalmente asistencial. En esta empresa nos jugamos el ser o no ser de las vidas de los que amamos, y la manera de educar no es algo secundario para conseguir el fin deseado: su plenitud personal.

6. Modelo del educador: la sindéresis

En toda tarea educativa hay que partir de un presupuesto irrevocable: el educando puede mejorar⁵⁵. Esta es una convicción que el educador debe siempre renovar, para empezar o continuar cualquier tarea educativa. El ser humano puede mejorar porque está en condiciones de crecer, de perfeccionarse. Su esencia es capaz de crecer a través de los hábitos. Puede aprender y adquirir conocimientos, así como desarrollar adecuadamente conductas pertinentes. Para eso es preciso actuar de manera personal, es necesario ‘perso-

52. Cfr. S. PIÁ, *El hombre como ser dual. Estudio de las dualidades radicales según la “Antropología trascendental de Leonardo Polo”*, Eunsa, Pamplona, 2001, 359-384.

53. *Ayudar a crecer*, 219.

54. *Antropología*, II, 241.

55. Cfr. *La persona humana*, 134.



nificar' el propio comportamiento. "Para personificar hay que orientar, hay que influir, en una palabra educar"⁵⁶.

Esto no es dirigismo en la misma medida en que el educador parte de que el educando puede mejorar: "Por ejemplo, intentar enseñar a pensar exige admitir que el alumno puede llegar a pensar por su cuenta. Este postulado determina que la meta de la enseñanza no es que el alumno «se entere de los conocimientos del profesor», sino despertar sus energías, para que actualicen sus potencialidades"⁵⁷. ¿Cómo se logra este objetivo de crecer como personas, respetando la libertad de cada cual? A través de los hábitos. El educador ha de procurar que el educando adquiera hábitos, perfecciones intrínsecas, que permiten a la esencia humana ser capaz de un crecimiento sin limitaciones. "Si lo importante es la adquisición de hábitos, el proceso educativo humano ha de concebirse como colaboración, como incorporación a una tarea en marcha"⁵⁸.

Por eso la labor del educador es *asistencial*, no es constitutiva de los hábitos: ni de los intelectuales, ni de las virtudes. Por eso no puede realizarse sino a través de un respeto exquisito a la libertad del que se está educando. No hay metas *a priori* que determinen el alcance hasta dónde puede llegar el discente. El saber educativo es, como vimos antes, eminentemente práctico: "Por eso, las metas educativas, desde el punto de vista de los contenidos, son en gran parte indeterminables *a priori*. Al educador hay que pedirle, a la vez, rigor y elasticidad"⁵⁹.

En esta investigación proponemos que en el hábito de la sindéresis puede encontrarse un modelo que el educador puede seguir con seguridad en su tarea. La razón es que este hábito cumple la función de actualizar las potencias de la inteligencia y la voluntad. Desde este aspecto es un modelo, porque, "el educador acierta si ayuda a que las energías del alumno se pongan en marcha"⁶⁰, que también puede utilizarse para ilustrar de manera asequible diversas dimensiones de la sindéresis.

Como se acaba de decir, el hábito de la sindéresis realiza la función de activar directamente la inteligencia y la voluntad, y a través de ellas al resto de las potencias sensibles. La sindéresis ilumina la voluntad —querer-yo—.

56. *Ibid.*

57. *Ibid.*

58. *Ibid.*

59. *Ibid.*

60. *Ibid.*

Por otro lado es luz iluminante de la inteligencia —ver-yo—⁶¹. A la voluntad le transmite el mensaje de «haz, actúa», y en el ámbito práctico: «quiere, obra el bien»; y secundariamente «evita el mal». “La palabra sindéresis es apropiada porque significa atención vigilante. En cuanto que la sindéresis va hacia abajo vigila y organiza”⁶². El quehacer educativo es vigilar, estar atento. El formador que ve más, tiene una visión más alta, puede, por tanto conducir y organizar. Sólo esta atención vigilante puede y debe respetar la libertad del educando.

Cada persona humana debe también aprender a respetar su propia esencia: “«¡Persona, ten compasión de tu esencia!», «¡respete tu esencia!», «¡no abuses de tu esencia!». ¿Pero cómo se puede abusar de la esencia? Confundiendo el disponer con lo disponible, lo cual se puede hacer en una doble dirección, creyendo que lo disponible es el disponer (lo cual es en definitiva la moral del éxito), o creer que con mi esencia puedo hacer lo que me dé la gana, cuando, realmente, la única manera de disponer de ella es *según* ella, si no, voy contra ella, la vulnero, la confundo con aquello que no la debo confundir”⁶³. Gracias a la libertad, que es la que articula la unión entre la *persona* humana y la *esencia* humana, es cómo se respeta la esencia. La libertad trascendental descende hasta la libertad esencial a través de la sindéresis. *Mutatis mutandis* el educador debe saber respetar la libertad del educando, educándole *en* libertad.

¿Cómo el formador puede educar en libertad? Esta es la labor de la sindéresis en cada ser humano. Éste es un hábito innato del que dependen los hábitos adquiridos, ya que los ilumina y activa los hábitos racionales. El que educa bien, no sólo respeta la libertad, sino que ayuda a hacerla posible. Para Polo la relación entre la persona humana —libertad trascendental—, y la esencia humana —libertad esencial—, y de ésta con la naturaleza, se articula de la siguiente manera: “El gozne, la dimensión según la cual o a través de la cual la libertad humana toma contacto con la naturaleza es el hábito; lo que permite la libre disposición es el hábito. Para llegar, para que pueda tener ladera la libertad hacen falta hábitos; los hábitos no se adquieren libremente, sino que la libertad empieza con los hábitos (la libertad esencial)”⁶⁴. Por lo tanto, educar para la formación de hábitos será la primera tarea de los formadores. Los hábitos adquiridos son posibles gracias a la sindéresis; y la libertad esencial da comienzo con ellos.

61. *Antropología*, II, 61.

62. *Ibid.*, 294.

63. *La libertad trascendental*, 56.

64. *Ibid.*, 60-61.

No hay ningún deber previamente impuesto por parte del educador. No hay dirigismo: “Así pues, la sindéresis anima a la voluntad. No se trata siquiera de un deber moral impuesto, sino del principio mismo de la moralidad: quiere, haz el bien, porque el querer es tu verdad”⁶⁵. Algunos teóricos de la educación proponen la espontaneidad de los educandos como el criterio más importante para orientar la labor de los educadores, —porque consideran que la voluntad es sólo pura espontaneidad—, pero así renuncian sin más a la educación. En el fondo, admiten que cada ser humano posee una libertad tan frágil, que mejor es no tocarla, porque incidir de cualquier manera en ella es sencillamente eliminarla. Esta visión convierte la voluntad humana en algo parecido a una urna de cristal, brillante pero que se mancha si la tocamos y, por esa razón, está destinada exclusivamente a protegerse de las influencias externas. Pero, si se concibe así la voluntad, como una urna que no se puede tocar sin «contaminarla», sin «infectarla» de elementos que no son «suyos», la educación resulta imposible y desaparece la humanidad del hombre.

Sin embargo, esta no es la visión de Polo: “La equiparación primaria de voluntad y libertad es kantiana. Ahora bien, si la voluntad es potencia pasiva pura, no se puede decir que se mueva por sí misma o espontáneamente. Se mueve libremente en virtud de los hábitos”⁶⁶. La voluntad es pasiva, necesita de la sindéresis para activarse. “En cambio, si la voluntad es espontánea la libertad no es un accidente, sino una causa sin causa. Si la voluntad fuera como dice Kant sería un *factum* radical y autosuficiente”⁶⁷. Tan autosuficiente que no convendría que nadie entrase a ayudar, a asistir, a orientar. Porque introduciría elementos ajenos en el sujeto, algo así como agentes nocivos al propio cuerpo y que las defensas del organismo deberían eliminar.

“Aquí se dice que la voluntad no se mueve espontáneamente, sino que ejerce sus actos en tanto que la sindéresis los constituye. En ello reside su verdad, es decir, la iluminación del acuerdo de la voluntad consigo”⁶⁸. Sin la iluminación no se constituyen los actos voluntarios. El buen educador ayuda a *activar los resortes del querer*. No hay otro camino para lograr la perfección que se adquiere con las acciones buenas, porque para querer el bien hace falta, en primer lugar, *querer*. Lo importante es querer, querer cada día más. Hay una gran bondad en el crecimiento del querer. El mal está sobre todo en desactivar el querer: “La voluntad se destruiría, si se negase a querer

65. *Antropología*, II, 143.

66. *Ibid.*, 142.

67. *Ibid.*, 121.

68. *Antropología*, II, 144.

(...) Por tanto, la inclinación al mal se entiende como una paralización de lo voluntario⁶⁹. Podríamos afirmar que *ayudar a crecer es ayudar a querer*. Ahora bien, ¿cómo se enseña a querer? A querer se enseña queriendo⁷⁰.

“Un hombre que no quiere, que no llega nunca a querer, es un ser inmóvil e indiferente. Aunque entendiera muchas cosas, ignoraría la verdad de su voluntad. El querer es imprescindible. Insisto: la tesis es optimista⁷¹. Es optimista porque afirma que la voluntad no está primordialmente corrompida, como pensaba Lutero. Por lo tanto, en la educación de las personas habrá que tener miedo, no tanto a la equivocación —de la que se puede obtener experiencia para el futuro—, sino a la paralización, al desinterés, a la inmovilización.

El educador conviene que centre sus esfuerzos en la activación de las facultades de los que dependen de él. Es un impulsor de lo que ya hay en cada persona, para que se desarrolle todo lo que pueda en el mundo que le ha tocado vivir: “El educador no fabrica tornillos, trabaja con personas, y su oficio no consiste ni en controlarlas ni en moldearlas de una manera prefijada, sino en fomentar y promover su condición personal⁷². La sindéresis interviene moviendo: “Lánzate a la vida, aporta, pon de tu parte, no te quedes corto⁷³. La sindéresis ilumina las facultades humanas, porque “*ver-yo* y *querer-yo* son los dos ojos que proceden de la intimidad de la co-existencia: la persona no es un cíclope... El carácter de *además* se alcanza en tanto que el hábito de sabiduría le acompaña⁷⁴. Podemos afirmar que *mirar procede de la persona*⁷⁵. En este mismo sentido, el educador ha de procurar mirar con los ojos de la sabiduría.

Esta afirmación apunta a conocer al ser humano como persona, darse cuenta siempre de que quien tiene delante es un *alguien* y no meramente algo comprendido sólo bajo una categoría que generaliza (alumno, ciudadano...): “Un educador —dice Guardini— debe tener este sentimiento (...) «¡tú, niño, único en tu relación conmigo!»». Quien no hace eso es un criador de individuos (...), pero no un educador de seres humanos⁷⁶. Gracias al

69. *Ibid.*, 145.

70. Cfr. C. CARDONA, *Ética del quehacer educativo*, Rialp, Madrid, 2001, 104.

71. *Antropología*, II, 145.

72. J. ARANGUREN, *Paraisos encontrados*, Eiuinsa, Pamplona, 2004, 61.

73. *Ética*, 163.

74. *Antropología*, II, 82.

75. Cfr. *Ibid.*

76. R. GUARDINI, *Ética*, BAC, Madrid, 1999, 698.

hábito de la sabiduría el educador es capaz de conocer su propia intimidad, y también la de otras personas como él. Y con ese conocimiento educarlas como lo que son: personas distintas. Así como en la *sindéresis* su mirada procede del hábito de la sabiduría, el formador ha de tener presente en su acción educativa que está educando una persona: irrepetible, única, insustituible, cuyo valor es imponderable: posee dignidad.

Otra de las labores de la *sindéresis* se dirige a lo que Polo denomina *plexos*. Hay que partir de que la tarea educativa es un saber práctico. Polo prefiere hablar de *plexos mediales* cuando hace referencia a la razón práctica, a lo que la filosofía tradicional llamaba los usos mediales. “Prefiero la palabra *plexo*: los medios no son cosas separadas, aisladas, sino que forman *plexos*. Por eso, la razón práctica no conoce cada medio intencionalmente; más que un concepto universal se trata de una comprensión”⁷⁷. Un martillo sólo puede entenderse correctamente con relación al clavo, porque como cosa aislada no se comprende. La ciudad, por ejemplo, es un *plexo* que consta de muchos medios: “Bilbao es una ciudad situada en un valle atravesado por una ría, y con industrias en el margen de la ría: una ciudad no ecológica, con muchos humos, tiznada, encajonada, cubierta de nubes. Ahora se ha acometido la tarea de estudiar cómo hacer de Bilbao un *plexo*, es decir, una ciudad habitable”⁷⁸.

La *sindéresis* tiene una actitud de vigilancia sobre los *plexos*: “Es la vigilancia de la *sindéresis* sobre el *plexo* medial en cuanto moralmente bueno; es la promoción valorante de la determinación práctica más que una crítica basada en la sospecha”⁷⁹. Es sugerente este modo de proceder para el que tiene que preocuparse de la elección de los medios por parte de aquel al que está formando o que se refieren a él. Esa preocupación ayuda a adquirir la virtud de la *prudencia*. Una ayuda que no está basada en la sospecha—sospechar no es síntoma de prudencia, sino de malas experiencias que paralizan la acción propia y ajena—, ni en una crítica de alguien que desconfía. Más bien, al contrario: promueve, valora, las decisiones o determinaciones que la persona ha ido tomando. “La etimología de la palabra «*sintereo*» alude a esto: «*sintereo*», vigilo con atención acompañando. Una luz superior ilumina la praxis medial erigiéndose en criterio de admisión”⁸⁰. El educador es un acompañante, que está en vilo, sin distraerse de quien está a su cargo;

77. *Antropología*, II, 161.

78. *Ibid.*, 154.

79. *Ibid.*, 161.

80. *Ibid.*



Iluminando la razón práctica —la praxis medial— mientras formula un juicio de aceptación o rechazo⁸¹.

Una observación más sobre el modo de proceder del educador: la sindéresis mantiene su luz, aunque haya malas inclinaciones: “Se nota también en la aspiración al amor manifestación viva de la sindéresis no borrada por la mala disposición de la voluntad”⁸². Hay en toda persona una *aspiración al amor*, que no desaparece aunque la conducta sea mala. En esta verdad tiene que apoyarse la *esperanza* del educador para no cejar en la ayuda. Ha de ser inasequible al desaliento, porque el amor, que ha de poner el educador, es más constructivo que la desolación que el vicio provoca en el educando.

La actitud contraria no es educativa. El comportamiento educativo basado en el pesimismo o la desconfianza, que piensa que el educando ya no da más de sí, que no puede crecer más, desactiva todo posible perfeccionamiento: “Del pesimismo, o incluso de la desconfianza, no sale ninguna educación auténtica. Quien no está dispuesto a percibir en el alumno la posibilidad, las buenas disposiciones que en él radican, la ocasión que va unida a toda libertad como tal, quien no se siente en situación de atreverse, ése no puede ser educador”⁸³. “Ayudar a crecer no es sólo arreglo o progreso, sino una asistencia, una aportación que el que crece paga sobradamente: nada menos que creciendo. Lo más grandioso que en este mundo cabe encontrar es un vivir humano en crecimiento”⁸⁴. No hay mayor retribución para el educador que ver cómo los que tiene a su cargo crecen realmente; además, puede tener la convicción que él ha crecido y ha mejorado con ellos. Así el amor personal, el más alto de los transcendentales personales, se ha manifestado de forma especialmente plena al ofrecer el don de la propia atención y trabajo y ha sido aceptado de la mejor manera posible: creciendo.

Jesús María Izaguirre
e.mail: jironda@alumni.unav.es

Enrique R. Moros
Universidad de Navarra
e.mail: enmoros@unav.es

81. “Desde luego, la sindéresis siempre puede advertir que es posible desasistir un acto voluntario concreto. Y que, a veces, es obligado hacerlo si el acto es malo. En ese caso, *querer* está obligado a rechazarlo, (recuérdese que los actos malos no son constituidos, sino simplemente ejercidos, por lo que no son posibles sin la turbación de la sindéresis). Pero, insisto, de modo global los actos buenos no deben ser revocados”, *Ibid.*, 200.

82. *Ibid.*, 174.

83. R. GUARDINI, *Ética*, BAC, Madrid, 2000, 701.

84. *La persona humana*, 107.