

FINALIDAD Y LIBERTAD EN EDUCACIÓN

FRANCISCO ALTAREJOS

The division between theory and practice is one of the consequences of Rousseau's heritage. In Educational Knowledge, it falls into the notion of finality, which is conceived mentally from the perspective of the result's principle. Thus, the opposition is reduplicated, confronting finality and freedom. Dilemma can be surpassed with a Plato's freedom enlargement in his transcendental anthropology, setting up as well the possibility of human unrestricted improvement.

1. Teoría y práctica: la disyuntiva pedagógica.

La separación entre teoría y práctica educativas es más que un tema u objeto de estudio, todo lo importante que se quiera; es el nombre certero y apropiado para la posible fuente de todas las dificultades y problemas pedagógicos. W. Carr ha descrito las manifestaciones de tal desconexión radical y concluye en un balance que recuerda –en más de un sentido– el aforismo kantiano: “intuiciones sin conceptos, son ciegas; conceptos sin intuiciones son vacíos”. Similarmente puede decirse respecto de la educación: práctica sin teoría, es ciega; y teoría sin práctica, es vacía.

Sin embargo, el desarrollo del saber educativo ha obviado esta dicotomía, al menos en los últimos siglos, siguiendo la senda abierta por Rousseau. Su *Emilio* es el mejor ejemplo de la teoría vacía, esto es, sin relación con una práctica educativa. Esta vacuidad no responde sólo ni principalmente a la ausencia de dedicación pedagógica en Rousseau. G. Kerschensteiner consideraba el abandono de sus hijos en la infancia como motivo sobrado para prescindir de toda la doctrina pedagógica del *Emilio*. Posteriormente, Rousseau va a arrepentirse de tal acción inhumana con sentidas palabras en las *Confesiones*; e incluso va a atreverse a reprochar a sus críticos que no le hayan reprochado tal abandono y sí otras cosas menos importantes... Pero no se arrepiente de haber escrito el *Emilio*.

Es lógico: este libro es la exposición de una teoría aislada conscientemente de cualquier práctica real. No podía ser de otra manera: Rousseau considera toda práctica educativa viciada por el estado corrupto de la sociedad humana, que no es el estado de naturaleza. Por eso, intencionalmente se describe una práctica impracticable, sólo como ejemplo o ilustración de la teoría. No puede pretenderse educar en las condiciones exigidas y descritas por él –un solo discípulo, sólo dependiendo de su influencia, etc.–; *Emilio* es la antítesis del edu-

cando. No puede extrañar entonces que, cuando un personaje de la nobleza le escribe, fervorosamente entusiasmado por la lectura del *Emilio*, contándole que ha dispuesto la educación de sus hijos según las pautas precisas y concretas de su obra, Rousseau le responda airadamente que no ha entendido nada de su libro.

Rousseau no se arredra ante la utopía; al contrario, más bien la busca decididamente. Parece pensar –y no le falta razón desde su propio sentir– que cuanto más se aleje de la realidad efectiva, más se aproximará a la realidad ideal que postula; que cuanto menos práctica sea su acción, más «practicable» debe ser. Y tal podría ser el lema de la realidad educativa en su posteridad y, curiosamente, tanto para los teóricos como para los prácticos. Pues en efecto, aquéllos piensan que cualquier teoría pedagógica será más verdadera en cuanto que se halle menos contaminada por la contingencia de las acciones educativas; es el dictado de la epistemología neopositivista. Pero quienes practican la educación, quienes educan de hecho, parecen llegar a la misma conclusión: cuanto más se diferencien las posibles prácticas propuestas de las concretas prácticas tradicionales, mejores serán –tal es la herencia de la Escuela Nueva–. En este caso, es el fruto del desengaño respecto de las teorías pedagógicas, que prescinden de la práctica en su constitución. En unos y en otros se revela la consideración utópica que es el legado de Rousseau.

Cabría hablar de ruptura entre teoría y práctica si alguna vez hubieran ido unidas, pero cabe dudar de ello. En la modernidad pedagógica al menos, parecen haber discurrido por separado; y así se explica la constitutiva referencia utópica tanto en una como en otra: más que considerar la realidad educativa –conceptos y acciones– como son, se atiende a cómo deberían ser. Este punto de partida, insalvable principio lógico de la pedagogía actual, tanto teórica como práctica, incide especial e intensivamente en la consideración del fin, verdadero principio sapiencial de la educación.

2. La fragmentación de la finalidad educativa.

Todas las numerosas propuestas sobre la finalidad educativa se realizan dentro de un mismo esquema lógico indiscutido. Según éste, el fin de la educación es la síntesis de todas las finalidades parciales de la misma. Reconociendo que la educación tiene diversas dimensiones respecto de su sujeto –educación estética, moral, intelectual– y por otra parte tiene también diferentes momentos y tipos según el tiempo y la edad, se piensa entonces que la finalidad educativa debe desglosarse en distintos objetivos que expresen la necesaria concreción operativa de la finalidad superior. Sin embargo, pese a la inmediata diversidad de los objetivos, también se reconoce que éstos deben concurrir

en el fin de la educación, que debe ser único, puesto que uno es el hombre y una es cada persona. Así es como debe ser.

Pero de hecho es otra cosa. En primer lugar, la consideración del fin como divisible en partes susceptibles de recomponerse en una unidad posterior, es una idea confusa. No se ve ni se explica cómo pueda realizarse la integración final, máxime cuando ésta parece tener la forma de una suma o agregación de partes diversas, pues de ninguna de estas partes u objetivos parciales puede surgir el elemento unificador –que no sería entonces un objetivo más dentro de la diversidad–. El fin de la educación queda así prendido en el aire, y resulta inconsistente, tanto en su naturaleza como en su consecución. No obstante, tal esquema es de común aceptación, y –también una vez más– lo es tanto para los teóricos como para los prácticos. La finalidad, en efecto, es un asunto que tarde o temprano debe afrontar la teoría pedagógica; y también debe plantearse de inmediato en la práctica educativa, pues en uno y en otro caso es ineludible la respuesta a la pregunta de para qué hacemos lo que hacemos. Y en este marco conceptual no se llega a dar una respuesta válida. Pero de algún modo se sabe que tiene que existir una relación entre objetivos parciales y fin final de la educación. Se manifiesta así expresivamente la vivencia de la complejidad, definitoria para L. Polo de la situación actual, junto con el estupor y la perplejidad que suscita: “¿Cuál es la clave de la complejidad? ¿cómo acertar a gobernarla? Es una experiencia, una situación psicológica sorprendente, la de nuestro presente: sabemos que todo tiene que ver con todo, y a la vez nos sentimos desbordados por ello, y, por lo mismo nos inclinamos a olvidarlo. Seccionamos nuestra conducta en trozos o tramos inco nexos: la producción y el consumo, lo privado y lo público”¹. El fin final y los objetivos de la educación, podría añadirse.

Y tal situación –como advierte L. Polo– tiende a agravarse en la misma medida en que se intenta solucionar, pues adolece de un defecto originario que es su planteamiento mediante el método analítico. Fragmentar la finalidad resulta atrayente en un primer momento, pues parece facilitar la operatividad, gracias a la consideración analítica. Pero “el tratamiento analítico de asuntos humanos es, por lo menos, arriesgado: provoca más problemas de los que resuelve. (...) El método analítico termina en la ceguera, incapacita para ver las cosas de un modo global. (...) Aunque con el método analítico se consiguen grandes éxitos, no todo puede considerarse analíticamente. Además, tampoco cabe recomponer en un todo un análisis pretendidamente exhaustivo”². L. Polo señala un elemento que muestra la incapacidad del análisis para el estudio de lo humano, harto significativo en el contexto

¹ L. Polo, *Introducción a la filosofía*, Eunsa, Pamplona, 1995, 208 (cit. *Introducción*).

² L. Polo, *Quién es el hombre. Un espíritu en el tiempo*, Rialp, Madrid, 1991, 45 (cit. *Quién es el hombre*).

del saber pedagógico, y aún de la psicología: la memoria. “La memoria no tiene un valor analítico, sino sintético. La memoria permite, digámoslo así, engrosar el presente con el pasado, de manera que el pasado no se pierda y no estemos siempre empezando”³. Como la memoria se resiste a ser abarcada por el método analítico, se prescinde de ella: por ejemplo, acusando a toda la pedagogía precedente de «memorismo».

Por otra parte, la finalidad así considerada, como suma de objetivos, tiene carácter terminal y no principal. Tanto el fin final como los objetivos de la educación son siempre algo que puede alcanzarse, algo a lo que se llega en un momento determinado del llamado «proceso» educativo. Pues, en efecto, como secuela de la antedicha consideración de la finalidad, la actuación educativa sólo puede entenderse con un carácter procesual: en una determinada fase se alcanzan tales objetivos parciales; posteriormente otros, y luego otros ... y en algún momento, tal vez, el fin final. Hay quien –consciente de la precariedad de tal esquema– pretende salvarlo arguyendo que el fin final, además de ser un posible resultado, está presente a lo largo de todo el proceso educativo, inspirando e iluminando los objetivos parciales. Pero, al cabo, es lo mismo, pues entonces el fin final tiene un carácter enteramente lógico-formal; es un mero componente intelectual del diseño de actuación pedagógica; pero no puede ser nunca un elemento intrínseco de la misma acción educativa. El fin, ciertamente, puede estar en la cabeza del educador, pero puede no operar en la acción formativa del educando. En todo caso, si el fin final puede guiar u orientar la elección de los objetivos parciales, es verdad que puede estar presente en todo el proceso educativo, incluido el inicio del mismo... pero el comienzo de la actividad, por bueno que sea, no es principio de acción.

3. Finalidad y libertad: la contradicción pedagógica.

La noción de finalidad ahorma todo saber práctico, y de tal modo ocurre en el saber educativo, en la pedagogía. La confusión a que aboca la consideración expuesta de la finalidad educativa parece anunciar algo más que incertidumbre en la práctica y en la teoría educativas; y así es, en efecto, pues genera una radical contradicción en el desarrollo de la pedagogía. I. Falgueras proporciona las claves para su comprensión, resumiendo un aspecto –dirimente para esta cuestión– del pensamiento de L. Polo⁴.

³ L. Polo, *Quién es el hombre*, 50.

⁴ I. Falgueras, “Leonardo Polo ante la filosofía clásica y moderna”, en I. Falgueras / J.A. García / R. Yepes, *El pensamiento de Leonardo Polo*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, Pamplona, 1991.

“En la filosofía moderna el hombre es concebido como un dinamismo o eficiencia en busca de su forma”⁵. El optimismo del pensamiento griego, fruto del hallazgo del *nous* –primera formulación de la dignidad humana–, junto con la confianza en la firmeza de lo real, empieza a decaer en la filosofía tardomedieval –Ochkam, Escoto–, y se convierte en actitud reflexiva del conocimiento sobre sí mismo para delimitar sus posibilidades y no alargar el brazo teórico más que la manga cognoscitiva. “No todo es posible para el hombre, de ahí que haya de determinarse qué es en concreto posible para él, cuál es su poder, y de ahí también que el único modo de determinarlo –frente a interminables y bizantinas discusiones medievales– sea el ejercicio efectivo y exitoso de sus posibilidades”⁶. El hombre descubre sus posibilidades ejerciéndolas; en el dinamismo de su actuación encuentra su sentido; estrictamente dicho, encuentra su forma, esto es, se hace a sí mismo. Ésta es la razón de la libertad.

Sin embargo, la libertad así entendida tiene un sentido insuficiente que, a la larga concluye contradiciendo a su mismo fundamento. Pues la filosofía moderna, con su originario talante reflexivo, “nace ya con una restricción de horizontes que le obliga a cuestionarse preliminarmente por las auténticas posibilidades del ser humano y a tomar como criterio para resolver esa cuestión el principio del resultado”⁷. El resultado de la acción determina en su más amplio sentido el valor de la acción: según sea el valor del producto, del resultado obtenido con la acción humana, se avalora ésta.

Tal es precisamente el estado de la pedagogía en la actualidad. Las acciones educativas determinan su valor por el resultado, o sea, por la evaluación; ésta no es sólo un indicio valioso para la constitución del saber pedagógico, sino que la misma actuación educativa está determinada en su valor por la evaluación de resultados. La calidad de la educación se resuelve en los resultados obtenidos; qué sea una educación de calidad, es una pregunta que queda sin verdadera respuesta, pues sólo puede contestarse deícticamente: señalando con el dedo la realidad factual. Una educación de calidad es ésta que se hace aquí y ahora, por la simple razón de que ha obtenido positivos resultados en la evaluación. Ésta –o sea el principio del resultado– domina la práctica y, por ende, la teoría educativas.

Pero tal postulación, tal petición de principio –nunca mejor dicho, del principio del resultado– contradice a otro principio indiscutible de la pedagogía moderna: el principio de la libertad. Puede argumentarse sobradamente recurriendo otra vez a Rousseau, pero no hace falta. Es evidente, especulativa y vivencialmente, que el resultado contradice

⁵ I. Falgueras, 16.

⁶ I. Falgueras, 16.

⁷ I. Falgueras, 16.

prácticamente a la libertad como guía de la acción. Tal es la índole de la confrontación de principios que recorre la pedagogía moderna, aunque se la formule más frecuentemente de otra manera: libertad *versus* autoridad. Pero ésta es una expresión que responde a una consideración epigonal, pues la autoridad obviamente se determina por el resultado. Desde Rousseau hasta Illich, pasando por Freire, Rogers o Neill –e incluso por el freudianismo–, el denominador común es la opresión y la represión en pugna con la libertad del educando: el educador ordena y manda en función del resultado que quiere obtener. Y si se pretende la mejora del hombre, sólo cabe sacudirse la tiranía del resultado en bien de la libertad; sólo cabe una pedagogía de la liberación. Ante este dilema se abren dos alternativas: una, mostrar que la libertad no tiene carácter absoluto, remitiéndola a su fundamento, el bien, y remitiendo éste a su vez, a través de la doctrina de los trascendentales, al ser; es la respuesta del pensamiento clásico. La otra alternativa es proclamar la libertad humana como su propio fundamento, como autofundada; es la respuesta moderna.

Llegados a este punto, aparece precisamente el mayor peligro teórico de nuestra situación, según L. Polo: el riesgo de optar por una de las dos alternativas. Quedarse en el planteamiento moderno es admitir lo inadmisibile: la absolutización en la noción de libertad. Pero reafirmar el pensamiento clásico es tanto como cambiar de lenguaje, e incluso de objeto. Que la filosofía moderna esté equivocada no significa que su intento de fondo sea erróneo; puede haberse apuntado en la dirección correcta y, no obstante, errar en la diana. Por eso, “a la filosofía moderna hay que corregirla en sus propios términos, no con argumentos sacados de la filosofía clásica, porque la filosofía clásica es metafísica y la antropología moderna no es propiamente una metafísica”⁸.

4. La insuficiencia de la libertad como absoluto.

“No se pueden forzar las cosas. “Como es cuestión de libertad, [la educación] puede salir mal; pero si se prescinde de la libertad, todo se acabó”⁹. El dilema resultado-libertad se zanja por el saber pedagógico actual remitiendo la libertad al mismo terreno formal de la finalidad: ambos son principios que inspiran e iluminan la acción educativa. Así, el fundamento antropológico queda salvado, pero la operatividad pedagógica queda seriamente comprometida. El carácter fundamentante

⁸ L. Polo, *Presente y futuro del hombre*, Rialp, Madrid, 1993, 155 (cit. *Presente y futuro*).

⁹ L. Polo, *Quién es el hombre*, 108.

de la libertad se aviene mal con la prosecución de resultados operativos.

Para superar esta contraposición hay que abrirse a un nuevo horizonte especulativo; tal es la invitación de L. Polo. Según él, la clave de este dilema es precisamente el carácter trascendental de la libertad, reemplazado en el pensamiento al uso –tanto clásico como moderno– por el carácter fundamental. “La libertad hay que ponerla en el plano trascendental, pero no puede ser entendida desde el ser principal. No puede ser entendida como fundada, porque una libertad fundada es contradictoria. En una libertad dependiente y principiada no se conserva la noción de libertad: eso es la anulación de la propia noción de libertad. Para ser libre es menester, no digo independencia, pero sí no estar precedido por una instancia más profunda y más radical, y por tanto, no estar fundado”¹⁰. Tal sería la vía para la respuesta dentro del pensamiento clásico: la remisión de la libertad a su fundamento, que es el ser. Ésta posibilidad es válida, pero es una respuesta que inscribe la cuestión en el nivel metafísico; por lo tanto, es una crítica inadecuada –según se dijo antes– y, además, deja intacta la problemática en el orden práctico. Esto, sobre todo, es la causa del justificado rechazo de tal planteamiento en la antropología moderna. La libertad no puede entenderse como fundada, pues de esa manera se merma la operatividad humana.

“Sin embargo, la libertad tampoco debe confundirse con el fundamento. A la libertad no le corresponde ser fundamentada ni ser fundamento. Ninguna de las dos cosas son compatibles con la libertad”¹¹. Al menos, si la libertad es el fundamento, no puede admitirse como conclusión el principio del resultado. Al concebir al ser humano como dinamismo o eficiencia en busca de su forma, de su configuración individual a través de la acción, “se imposibilita todo proyecto optimizador del hombre, ya que de entrada las operaciones humanas son entendidas como *kínesis*, no como *praxis*, es decir como faltas de forma o perfección (...). En otras palabras, las operaciones humanas no son capaces de una perfección superior, porque están afectadas previamente por el problema de su propia imperfección constitutiva. La libertad será exaltada por la mayoría de los modernos, pero no será entendida como libertad para lo óptimo, sino como la mera tarea de la autorrealización”¹².

La autorrealización, en efecto, es la formulación de mayor éxito pedagógico respecto de la finalidad educativa. Su significado contiene referencias de intenso valor en la modernidad. Por una parte, implica la noción de dominio de sí, tan querida por el pensamiento antropológico.

¹⁰ L. Polo, *Presente y futuro*, 151.

¹¹ L. Polo, *Presente y futuro*, 151.

¹² I. Falgueras, 16.

gico; además, consolida la dimensión de fuerza, de energía espontánea. Pero inevitablemente se acaba recayendo en contradicción con el principio del resultado. Sólo hay un modo de salvar la dificultad: postulando un resultado final con carácter absoluto, un término que justificara todos los logros parciales. Poco a poco, trabajosamente, se irían obteniendo resultados concretos que, si bien se opondrían al principio de la libertad en cuanto tales, se obtendrían de modo que permitieran un uso restringido de la libertad humana: tal es la propuesta de las «pedagogías no-directivas», desde Rousseau hasta C. Rogers. La enseñanza queda reducida a su mínima –en ocasiones, nula– expresión; las acciones del educando deben proceder de sí mismo, a fin de ejercer y ejercitar su libertad, que cobra así carácter absoluto; de esta forma, el resultado parece subordinarse al principio de la libertad. Es sencillamente, la autorrealización como fin de la educación.

Sin embargo, es precisamente al revés: la libertad aparece entonces como resultado eminente del «proceso educativo». Y así se intensifica la problemática pedagógica, pues un fin como término, por excelso que sea, contradice una de las tesis intemporales del saber educativo: la duración permanente de la educación. Dicho de otro modo, se contradice la posibilidad real del crecimiento humano, pues, mientras se admita la posibilidad de un término, y precisamente por el carácter absoluto que reviste, se afirma implícitamente que la educación concluye; es decir, que en cierto momento el hombre deja de aprender. Se gana sentido para la acción educativa y se logra el *status* de preeminencia para la libertad; pero a costa de truncar el perfeccionamiento humano poniéndole un término: se ha perdido, según L. Polo, la noción de crecimiento, esencial a su vez para la noción de persona. Por eso, la noción de autorrealización es insuficiente y generadora de confusión en la teoría y en la práctica educativas. Pues “crecer es mucho más que autorrealizarse, porque autorrealizarse es poner el absoluto en el término. En cambio, crecer es precisamente estar más allá del término. ¿El absoluto es el resultado? Con eso se está pensando el absoluto al margen del crecimiento, porque el absoluto como resultado no es más que un balance, y además insuperable: ya no hay más. Pero el crecimiento es precisamente ser más capaz”¹³.

5. El crecimiento: principio radical de la educación.

La afirmación de la libertad como absoluto conlleva la anulación de la posibilidad de crecimiento irrestricto. Esto significa que la educación tiene un posible término y supone la negación de la educación como apta para el hombre a lo largo de toda su vida. Cabe decir entonces, en

¹³ L. Polo, *Presente y futuro*, 200.

algún momento: ya soy libre, o bien, ya estoy educado. No obstante, para L. Polo, decir esto supone decir también: no soy persona, pues el crecimiento es el rasgo definitorio de la esencia de la persona. “Todos los crecimientos de que el hombre es susceptible son finitos, salvo uno, que es precisamente su propio perfeccionamiento como hombre. (...) El hombre es un ser capaz de un crecimiento irrestricto, un ser que nunca acaba de crecer. Ciertos tipos de crecimiento dan de sí hasta cierto punto –el crecimiento orgánico se acaba, la formación de los circuitos neuronales también; tales crecimientos no son irrestrictos–, pero el hombre en cuanto tal es capaz de crecer sin coto. Por eso, para el hombre, vivir es radicalmente, principalmente, crecer”¹⁴.

El crecimiento humano se tematiza en el pensamiento de L. Polo con el «además», que es el “primer trascendental antropológico”¹⁵. Aunque resulte una expresión forzada, Polo la mantiene por su carácter adverbial –ni nombre ni verbo–, en el intento de resaltar la nueva perspectiva de su antropología trascendental”¹⁶. “El carácter de *además* permite entender que el ser humano es inagotable como acto. Por tanto que no se consuma en un resultado, sino que redunde en la esencia como perfección de la naturaleza aunque ésta no es su réplica. De ninguna manera es *causa sui*. Con la noción de *causa sui* lo único que se consigue es satisfacer una necesidad; establecer un balance: es *causa sui*, y ya está. Pero del ser humano no puede decirse “ya es”, porque el ya es un carácter del objeto”¹⁷.

La noción de libertad debe ser, pues, superada; o más que superada, debe ser «ampliada». La libertad no es *causa sui*, como pretende la antropología moderna. Pero tampoco es *causa sibi*, como apunta el pensamiento clásico. “Es libre, dice [Aristóteles], quien es dueño de sus actos, y es dueño de sus actos el que verdaderamente es fin de ellos; ser libre, por tanto, es ser *causa sibi*. El que es dueño de sí es libre, pero ello se justifica por la tendencia racional a un fin propio”¹⁸. Más allá de esta justificación de la libertad, está la consideración de la esencia humana, la radicalidad personal del ser del hombre desde el «además», esto es, desde la constitutiva capacidad humana de crecer proyectada en el tiempo: el hombre no sólo es dueño de sus actos, sino que puede desbordarlos, trascenderlos. No sólo es dueño de sus actos, sino también dueño de su vida y, por lo tanto, dueño de su tiempo, sobre todo, dueño de su futuro. “El hombre es dueño de su vida, y hasta cierto punto, dueño de su futuro: su libertad es más que *causa sibi*. Dejando

¹⁴ L. Polo, *Quién es el hombre*, 110.

¹⁵ R. Yepes, “La antropología trascendental de L. Polo”, *El pensamiento de Leonardo Polo*, 64.

¹⁶ L. Polo, *Presente y futuro*, 202.

¹⁷ L. Polo, *Presente y futuro*, 201.

¹⁸ L. Polo, *Introducción*, 210.

a un lado el pesimismo de los existencialistas, conviene señalar que el hombre es capaz de agregar algo nuevo a lo que existe y, por tanto, de dar, de aportar"¹⁹.

El saber pedagógico actual, en sus múltiples manifestaciones, se olvida obstinadamente de esta realidad radical: que es consustancial a la educación la posibilidad de que educador y educando trasciendan los objetivos en pro de la finalidad, que es el perfeccionamiento humano entendido propiamente como crecimiento irrestricto. Se prefiere fundar la pedagogía desde la anticipación de las metas, lo cual proporciona seguridad al quehacer educativo. Al cabo, el saber pedagógico es una réplica del esquema positivista de Comte: saber, prever, proveer. La previsión, sobre todo, es la férula que parece sostener hoy a la pedagogía. No cabe pensar en un diseño de actuación educativa que no se formalice desde la previsión de las acciones; dicho de otra manera: ¿a quién se le ocurre hoy educar desde la imprevisión? No obstante, "cada persona humana es el ser más improbable que existe"²⁰, y por eso precisamente, la actuación educativa se sustenta en la apertura a lo improbable, o al menos, a lo imprevisible. Esto no significa ni espontánea arbitrariedad ni caótica irracionalidad en la actuación pedagógica, sino atenta apertura al «además» antropológico, al verdadero sentido de una educación propiamente humana, esto es, teórica y prácticamente personal.

La consideración del «además» habría mostrado *ab initio* la insuficiencia radical del esquema estímulo-respuesta que ha troquelado efectivamente a la teoría pedagógica en las últimas décadas. Hace tiempo que se superó a Skinner, pero no ha ocurrido así con la inspiración conductista que empapa toda la metodología educativa actual. Pues se puede rechazar de plano todo planteamiento teórico de rai-gambre conductista y, sin embargo –y debido a la habitual disociación entre teoría y práctica–, enraizar las decisiones pedagógicas en el marco del esquema estímulo-respuesta. Se puede censurar teóricamente a Skinner y a su posteridad, al tiempo que se educa prefijando y previendo al máximo la índole estimular de la acción del educador y –sobre todo– pensando que la respuesta del educando es función directa y unívoca de tal acción, prejuzgando las respuestas imprevistas del educando como disfuncionales, y cerrando por tanto toda posibilidad a su consideración de aportaciones formativas. En el momento presente, este talante –«progresivo» según la terminología al uso, no-personal o, sencillamente «impersonal» según la antropología trascendental– se designa con el epíteto definitorio y definitivo de «constructivismo». Desde esta perspectiva, en efecto, la educación aparece una vez más como laborioso proceso de construcción, de

¹⁹ L. Polo, *Introducción*, 224.

²⁰ L. Polo, *Introducción*, 210.

agregación y ensamblamiento de ladrillos que son los objetivos de la enseñanza. Este proceso, en su raíz, se cierra a toda aportación «efusiva» del que aprende; al menos, no la admite en el proceso educativo. Con esto se despersonaliza intrínsecamente la educación, pues de suyo, y según L. Polo, “si el bien es *difusivo*, la persona es *efusiva*”²¹.

6. La esencial dimensión ética de la educación.

No puede extrañar entonces que la pedagogía soslaye el concepto primario de virtud, del hábito operativo conveniente al hombre. Polo insiste en la necesidad de contemplar el perfeccionamiento humano desde la noción de virtud, entendida como “crecimiento en el orden de la capacidad”²², que es “garantía del carácter irrestricto del perfeccionamiento humano”²³. Sólo la noción de virtud permite afirmar el perfeccionamiento ilimitado del ser humano, pues si bien es cierto que las capacidades orgánicas se detienen en su crecimiento e incluso amoran su potencia, las capacidades espirituales en cambio son susceptibles de crecimiento irrestricto: siempre se puede querer más o entender mejor.

Esta característica del crecimiento verdadera y plenamente humano, –es decir, del crecimiento radical de la persona– resulta inalcanzable para las conceptualizaciones al uso en el saber pedagógico. Debido a la insuficiencia de la noción de libertad como *causa sui* respecto del perfeccionamiento humano, junto con el tratamiento analítico de las cuestiones, la mejora del hombre por medio de la educación se considera como suma o agregación de mejoras parciales de las diversas potencialidades humanas. La perfección también se contempla como proceso iterativo, cuyos mojones indicativos son las diversas capacidades que arroja el método analítico en el estudio de la personalidad humana. Los aspectos a mejorar se desglosan en diferentes capacidades operativas e incluso –con un sentido más globalizador– en actitudes; tales son los contenidos conceptuales de los objetivos de la educación. En uno u otro caso, tanto se trate de capacidades de acción, como de actitudes ante la realidad circundante, tienen unas y otras un significado meramente funcional: se definen «en función» del resultado que se persigue. Y se impide así *a radice* la consideración de un perfeccionamiento intrínseco de dichas capacidades o actitudes; de un crecimiento que no se determina en función de la tarea a realizar, sino que

²¹ R. Yepes, 73.

²² L. Polo, *Presente y futuro*, 200.

²³ L. Polo, *Quién es el hombre*, 125.

se refiere directamente a sí mismo, en sí mismo. Tal es el sentido de la noción de virtud, que aparece así como el engarce entre naturaleza y libertad: la naturaleza se perfecciona a sí misma, desde sí misma. Esto, y no otra cosa, son los hábitos: “la prolongación, la extensión, la influencia, la redundancia de la libertad en la esencia humana”²⁴.

A través de esta conexión entre esencia humana y libertad, que es la virtud, pueden establecerse regularidades en el comportamiento humano que se expresan en las normas éticas. Pero, congruentemente con el carácter trascendental de la libertad, dichas normas no son prescriptivas de acciones concretas, sino que tienen rango y expresión negativas; no imperan ninguna acción particular, sino que ésta debe quedar abierta al crecimiento personal, posibilitando la aportación, la ejecución efectiva del «además». Así, “si enfocamos la ética como la dimensión intrínseca del ser humano dinámicamente considerado, entonces se evita la superficialización o parcialización de lo ético: esa alternancia u oscilación entre lo que es ético y lo que no lo es”²⁵. La elección no estriba entre lo ético y lo no ético, entre lo bueno y lo malo, sino entre lo mejor y lo peor; en rigor y de hecho, se rebasa la misma elección mediante la decisión por lo mejor. De esta manera, toda consideración de la educación como represión, se esfuma en su inconsistencia, pues en verdad “las virtudes aumentan la capacidad de ejercicio de la libertad”²⁶. Más aún: las virtudes son susceptibles de expresar la finalidad educativa, de modo que se atienda a la diversidad a la vez que a la unidad del ser humano. Y, en definitiva, a través de la virtud se alcanza la intrínseca dimensión ética de la educación y la insoslayable vertiente pedagógica de la ética. La pérdida del componente ético constitutivo en la educación es otra manifestación de la divergencia entre teoría y práctica, expresada aquí como disociación entre ética y técnica.

El pensamiento de Leonardo Polo no pretende de suyo desbancar ninguna filosofía. Es sencillamente una invitación a ir más allá de la antropología moderna, en pos de la «libertad posible». “El ofrecimiento filosófico de L. Polo –pues se trata de un verdadero ofrecimiento, sin pretensión de exclusividad ni de exhaustividad– es por tanto el de una vía metódica nacida del nuevo aliento de una libertad que (...) se muestra capaz de superar en nuestra situación histórica el ocultamiento, también histórico, del ser”²⁷. “¿Es imprescindible hacerlo? No. ¿Es oportuno? ¿conviene hacerlo? Sí. Más aún, esa oportunidad es justa-

²⁴ R. Yepes, 73.

²⁵ L. Polo, *Ética: hacia una versión moderna de los temas clásicos*, Unión Editorial, Madrid, 1996, 17 (cit. *Ética*).

²⁶ L. Polo, *Ética*, 114.

²⁷ I. Falgueras, 24.

mente nuestra situación, nuestro presente histórico”²⁸. El quehacer inmediato de la pedagogía no es criticar sin más el pensamiento educativo vigente; si acaso, podría decirse que partiendo desde su crítica interna, la misión del saber educativo, tanto teórico como práctico, es lograr “la ampliación de lo trascendental”²⁹; esto es, la apertura a un nuevo horizonte para todo saber práctico –como, por ejemplo, la pedagogía– desde la afirmación y la perspectiva formal de la libertad verdaderamente radical, o sea, la libertad auténtica y propiamente personal.

La tarea merece la pena, no sólo por los logros teóricos y prácticos que puedan obtenerse; esta esperanza podría resultar estéril por ser una reformulación del principio del resultado. La tarea merece la pena por el mismo intento de salir y rebasar la situación actual, certeramente expresada por Ortega y Gasset y que L. Polo acoge como diagnóstico válido: no sabemos lo que nos pasa, y eso es precisamente lo que nos pasa. Pero más que saber lo que nos pasa, se trata en el fondo de saber quiénes somos. El juicio situacional de Ortega y Gasset lo expresa L. Polo con otras palabras, no sólo inquietantes, sino incluso dolorosas, recogiendo el reto implícito que contienen: “nos hemos empequeñecido. No nos atrevemos, y entonces nos conformamos con un pensamiento crepuscular. Pero la cuestión de *quién soy* es central”³⁰. Esta cuestión es aparentemente trivial; pero de su respuesta depende que la educación pueda cumplir plena y verdaderamente su esencia que, como muchos han afirmado, puede expresarse con rigor en la vetusta sentencia de Píndaro: “llega a ser el que eres”.

Francisco Altarejos
Dpto. Psicopedagogía.
Facultad de Filosofía y Letras.
Universidad de Navarra
31080 Pamplona España

²⁸ L. Polo, *Presente y futuro*, 154.

²⁹ L. Polo, *Presente y futuro*, 154.

³⁰ L. Polo, *Introducción*, 203.