

ENTRE LA ACTITUD CULTA DEL ALUMNO Y LAS VIRTUDES DEL PROFESOR*

Jorge Peña Vial

Dado el carácter dialógico de la relación docente, el autor analiza tanto la actitud adecuada del alumno frente al saber como las virtudes del profesor que la facilitan. A lo primero la denomina actitud culta distinguiéndola pormenorizadamente respecto de la actitud instruida. Se señala que cada vez es menos raro encontrarse con personas que disponen de una altísima educación superior, llenos de perfeccionamientos y postgrados, y, sin embargo, carentes de una actitud culta ante el saber pese a su alto grado de instrucción. Parfraseando a T. S. Eliot, no es lo mismo la información, el conocimiento y la sabiduría, y cada vez es más necesario discernir sus rasgos diferenciales. Las notas distintivas de la profesión docente exigen no sólo eficiencia sino también ejemplaridad. Es un quehacer

JORGE PEÑA. Doctor en Filosofía por la Universidad de Navarra. Es autor de *Imaginación, Símbolo y Realidad* (Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica, 1987), *Lévinas: El Olvido del Otro* (Ediciones Universidad de los Andes, 1996). Su libro más reciente es *Poética del Tiempo; Ética y Estética de la Narración* (Ed. Universitaria, 2002). Ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas, dedicada preferentemente su atención a temas de antropología y estética. Es profesor de Antropología Filosófica en la Universidad de los Andes, Santiago.

* Quisiera agradecer a través de este ensayo a los alumnos y profesores del Colegio Tabancura, por todo lo que aprendí de ellos durante los doce años que allí trabajé. Vaya mi agradecimiento especial a: Diego Ibáñez, Juan Cox, Paula Ibáñez, Francisco Javier Valdés, Ulpiano Baranda, José Araus, Guillermo Santana, Magdalena Vial, Manuel Danemann y Jorge Montes.

Ensayo presentado el 1° de octubre de 2003 en el marco del ciclo para estudiantes universitarios "La Educación: ¿Para Qué?", organizado por el Centro de Estudios Públicos.

que requiere el despliegue de un cortejo de virtudes. La alegría es un índice de las mismas, y como lo ha enfatizado Gabriela Mistral, el derecho de los niños a la alegría y la esperanza es esencial en la tarea docente. Si hay algo que paraliza el crecer —y educar es ayudar a crecer— es la tristeza.

La dificultad propia de la enseñanza estriba en la prudencia con que el profesor debe conciliar exigencias contrarias: autoridad y libertad, exigencia y gratuidad. Esta armonía entre contrarios se lleva a cabo cuando se sabe obtener de los alumnos el consentimiento de lo que es obligado, de lo que es de rigor exigirles, cuando se dan cuenta que aquello que se les propone o manda, no procede de ninguna voluntad arbitraria sino que se inscribe dentro de las finalidades más propias perseguidas por ellos mismos. Finalmente el autor analiza el perfeccionamiento en relación a los tres fines de la educación: transmisión de conocimientos, adquisición de destrezas e irradiación de un sentido de la vida. Cuando el profesor deviene maestro, enseña, pero enseña otra cosa. Su más alta enseñanza no está en lo que dice, sino en lo que no dice, en lo que hace, y, sobre todo, en lo que es. Es eso lo que realmente comunicamos porque irradiamos lo que somos y amamos. Desde esta perspectiva toda enseñanza puede servir de pretexto para otra cosa que trasciende a la mera instrucción. Pareciera que lo esencial queda reservado entre las líneas del programa y como sobre-entendido, y la verdadera pedagogía se burlara de la pedagogía.

La actividad docente siempre ha sido dialógica. Olvidarlo lleva a enfoques unilaterales que no dan cuenta de la complejidad de la actividad educativa. Un Sócrates o un Platón poco pueden hacer ante un alumno poco receptivo o mal dispuesto ante el saber. Por muchas virtudes didácticas que posea el profesor no se puede sembrar sin antes preparar el terreno. A veces con entusiasmo ofrecemos a los alumnos soluciones y respuestas a grandes cuestiones. Y desde luego nos afecta cierta impavidez e indiferencia de los alumnos ante esos sublimes interrogantes que quizás otrora desencadenaron grandes pasiones en otras generaciones y en torno a esos mismos asuntos. Seguramente será porque nos adelantamos a darles respuestas a problemas y preguntas que ellos mismos no se han planteado. Por ello lo primero que habrá de hacer el docente es saber suscitar esas grandes preguntas, levantar esas cuestiones, introducir dudas quemantes y apremiantes, problemáticas que reclamen y exijan sus respuestas. No podemos presentar soluciones preparadas antes de que nuestros alumnos estén en condiciones de plantear-

se personalmente esos problemas. No es conveniente distribuir el alimento sin antes intuir el estado de las entrañas de nuestros comensales; sólo así nuestra clase logrará hacer coincidir el hambre y los alimentos que les ofrecemos.

Dado el carácter inevitablemente dialógico de la relación docente, quisiera analizar, primeramente, cuál es la actitud adecuada del alumno frente al saber, que aquí denominamos actitud culta, y, después, ver cuáles son las virtudes del profesor que tienden a despertar esa actitud. La conjunción o el encuentro de ambas hacen posible tanto el crecimiento autónomo por parte de los alumnos como de la enseñanza algo apasionante y, desde luego, la máxima gratificación en alegría a la que puede aspirar un profesor.

1. Actitud ante el saber

Frecuentemente se oye decir a los profesores y padres que tal alumno tiene una actitud negativa ante sus estudios, ante el saber o frente a una determinada asignatura. Desde luego el término actitud es vago y ambiguo. Con ello se pretende decir que el alumno no sintoniza con los contenidos impartidos, que no le interesan, que le dejan indiferente. Pero ¿cuáles son los motivos que llevan a un alumno a desinteresarse, a permanecer indiferente, distante o ajeno ante el saber o una asignatura? Prescindiendo de posibles causas de tipo psicológico o social, de orden personal o familiar, que sin duda tienen incidencia, quisiera detenerme en el análisis de la actitud frente al saber.

El alumno puede disponerse frente al saber ya adoptando una actitud culta o una actitud instruida. Dicha actitud no obedece tanto a los contenidos de la asignatura como a la disposición subjetiva del alumno frente a ella. Por tanto, principalmente alude a la disposición de sujeto frente al saber o conocer.

Una persona puede poseer una abundante instrucción y, paradójicamente, no ser culta. A la inversa, se puede tener una escasa instrucción y, a pesar de ello, ser culto. Cada vez es menos raro encontrarse con personas que disponen de una altísima educación superior, lleno de perfeccionamientos y postgrados, de una preparación técnica muy especializada y elevada, y, sin embargo, carentes de una actitud culta ante el saber pese a su alto grado de instrucción. Por el contrario, a veces quedamos conmovidos y gratamente sorprendidos ante personas de escasísima educación, pero que son tan cabales en su humanidad, tan atinados en sus juicios y tan certeros en su apreciación de la realidad que la de muchos hombres colmados de instrucción y rebosantes de erudición. No disponen de mayores conoci-

mientos pero tienen sabiduría, no gozan de una adecuada educación, pero tienen un sentido innato de la realidad y de las cuestiones últimas capaces de iluminarla.

Resulta desconcertante y paradójico a la vez comprobar cómo en nuestros días, cuando se imparte una instrucción generalizada y técnicamente muy superior a la de otros períodos históricos, nuestras autoridades educativas y universitarias se quejan del evidente apagón cultural que parece cernirse fatalmente sobre la sociedad. Pareciera que la tarea de la universidad en los primeros años —y así reiteradamente lo dicen sus académicos— fuera destinada únicamente a rellenar los forados y lagunas que traen los alumnos de una cada vez más deficiente educación secundaria. Todo parece sugerir que la actual educación, con su prodigioso despliegue informático, técnico y audiovisual, está produciendo en masa hombres instruidos, pero no personas cultas.

2. Instrucción y cultura

Debemos determinar y precisar mejor qué se entiende por instrucción y cultura. Esta última tiene variadas acepciones, desde ser “una continuación de la naturaleza”, ser vista como la actividad propia y específicamente humana que le permite sobrevivir, o se la identifica con el mundo tercero de Popper, hasta considerarla como la objetivación de toda acción humana. Nosotros no emplearemos la palabra cultura en ninguna de estas acepciones, sino que adoptaremos una perspectiva más psicológica para su descripción. Se define lo que es cultura en la medida en que se determine e identifique cuál es su noción opuesta. Así, por ejemplo, es distinta la noción que se maneje de cultura si consideramos que su contrario es *naturaleza*, que cuando dialécticamente la oponemos, como pretendemos hacerlo ahora, a instrucción¹. Instrucción alude a la acumulación de conocimientos, datos, hechos o sucesos. Para ello se requiere de un ejercicio de repetición a fin de grabar dicha información; es decir, es indispensable la memoria para archivar ese caudal de conocimientos necesarios. No hay instrucción sin archivo y rememoración. La actitud culta presupone y requiere de instrucción aunque, como veremos, va más allá de ella, trasciende y supera el mero conocimiento de datos y hechos relevantes. Un moderno aparato de

¹ Con la palabra cultura sucede algo semejante a lo que acontece con la palabra naturaleza, que adopta, como bien lo ha visto Spaemann, un significado distinto según la realidad a la que se la contraponga. Cfr. Robert Spaemann en *Lo Natural y lo Racional* (1989). Para este intrincado asunto puede consultarse mi artículo “Diversas Acepciones de la Naturaleza en su Relación con la Cultura” (2000), pp. 25-57.

registro, una computadora capaz de almacenar una ingente cantidad de datos, puede ser instruida mas nunca culta.

Por cultura entendemos, tal como la definió Gustave Thibon, “la participación vital del sujeto en aquello que conoce”². El sujeto, por tanto, no permanece al margen de lo que conoce sino que participa vitalmente de lo conocido o aprendido. Aquellos contenidos lo afectan personalmente, lo remueven y adquieren una personal resonancia en su interior. Por ejemplo, un profesor de Castellano pide a sus alumnos que se aprendan de memoria —para una posterior recitación en clase— un poema de Quevedo que alude a la muerte del ser amado. No sería extraño que un alumno sepa magistralmente dicho poema, lo recite conforme a las reglas del arte retórico con los énfasis oportunos y la dicción adecuada al caso. Se haría merecedor de una buena calificación por la fuerza y *pathos* de su declamación poética. Pero es asimismo posible que dicho poema no lo haya afectado personalmente ni removido interiormente, y haya simplemente recitado el poema conforme a las reglas del arte. Cabe también la posibilidad que otro alumno, más tímido y menos resuelto en público, se haya trabado en la recitación e incluso haya titubeado en la declamación, pero sin embargo ese poema le ha afectado profundamente, ha seguido resonando en su interior a la par de ilustrarle acerca de la experiencia del amor, la muerte y su mutua relación. Este último, aunque quizás haya obtenido una peor calificación, tiene sin embargo una actitud culta pese a sus torpezas en la ejecución. Ese poema le ha afectado, lo ha removido interiormente, vitalmente, le ha abierto horizontes para una mejor comprensión del misterio del amor y de la muerte. Tendrá un sabor personal y concreto del poema, y sabrá apreciar la recreación del amor y de la muerte a través de la palabra poética.

Lo mismo puede acontecer en cualquier otra asignatura o área del saber. Ante una determinada cultura histórica, manifestación artística, invento científico o cuestión matemática, en definitiva, ante el saber, el alumno con actitud culta sabe reaccionar personalmente, interiormente, vitalmente. Aquello no le es indiferente, le interesa, le afecta, lo ilumina o remueve de alguna manera. Dichos contenidos o asignaturas logran repercutir en él, provocando una resonancia interior e íntima. Por ello esos alumnos son capaces de entusiasmarse, de establecer relaciones y aplicaciones novedosas, extraer conclusiones personales y recrear originalmente lo

² Gustave Thibon, “Instrucción y Cultura” (1975), p. 8. Parfraseando el famoso *dictum* de T. S. Eliot cuando decía que “la cultura es lo que queda cuando se ha olvidado todo”, Thibon agrega que “la cultura es lo que falta cuando se ha aprendido todo”. Me parece que en este último giro Thibon apunta más a la sabiduría, que a lo que propiamente aquí consideramos como cultura. En todo caso, la sabiduría es más cercana a la actitud culta que a la meramente instruida.

conocido. El alumno con actitud culta sabe establecer relaciones personales inéditas entre los distintos datos de la instrucción.

Por supuesto es imposible, y sería demasiado utópico el pretenderlo, que un alumno tenga una actitud culta respecto a todas las asignaturas o áreas del saber. No cabe una actitud personal e íntimamente vital frente a todo el saber, en una especie de éxtasis continuado, global y sin discriminación. Sin embargo, esa actitud culta en una área o asignatura particular, es una pista privilegiada para poder discernir la futura vocación profesional. Este debiera ser el criterio decisivo, más que la rutinaria, aburrida y absoluta carencia de originalidad que manifiestan muchos a la hora de elegir, volviendo una y otra vez a escoger las consabidas carreras de siempre simplemente porque se llevan, están más de moda o son más rentables. A este respecto me recuerdo del consejo que solía dar Jean Guitton a sus estudiantes: “Quien hace de su pasión su vocación, no se equivoca nunca”³.

3. Notas características de ambas actitudes

La instrucción es de orden cuantitativo, mira a la cantidad, a la extensión de los conocimientos. La actitud culta, contando con dichos conocimientos indispensables, es de tipo cualitativo, apunta a la calidad, al modo de poseer dichos conocimientos.

La instrucción es externa y el sujeto permanece al margen de lo conocido. En la cultura el sujeto se ve modificado interiormente: los conocimientos repercuten internamente o tienen una resonancia en el interior de la persona.

Empleando dos expresiones algo tópicas en el hablar filosófico, la instrucción se refiere al *tener*; la cultura se desenvuelve en el orden del *ser*. Se tienen las cosas, los autos, los juguetes, la ropa, y, del mismo modo, los conocimientos. Se usan y una vez utilizados (para la prueba o examen) se dejan y prontamente se olvidan. La cultura, en cambio, nos afecta en nuestro modo de ser, en nuestra manera de ver el mundo, a los demás, a nosotros mismos. Dichos conocimientos, obtenidos a partir de una actitud culta, no se olvidan fácilmente sino que persisten influyendo en nuestra conducta, en nuestro modo de ser y vivir. No se olvida aquello en lo que realmente estamos implicados, cuando estamos todo y del todo en lo que hacemos. ¡Cuántos presuntos trabajos de investigación no son sino una mera copia mecánica de enciclopedias o libros más especializados sin que el alumno ponga nada de su parte! Una de las ventajas de Internet y de las nuevas

³ Guitton, Jean, *El Trabajo Intelectual: Consejos a los que Estudian y a los que Escriben* (1981), p. 35.

técnicas informáticas es que el propio alumno discierne mejor la diferencia existente entre el mero *copy and paste* y el auténtico trabajo de recabar información, jerarquizarla, seleccionarla y redactarla. *Inglés, Informática e Internet* no son ninguna panacea educativa si no va acompañada de una actitud culta. El mono sigue siendo mono delante del computador.

Hay algo de triste y lamentable, aunque en algunos pocos casos es comprensible, en la “jubilosa” quema de cuadernos, que cual rito de liberación, hacen algunos alumnos al término del año escolar. Es un indicio de la poca implicación del alumno en lo vertido en aquel cuaderno: nada hay personal, nada propio, sino impersonal, ajeno, ya usado y, por tanto, digno de olvidarse, tirarse o quemarse. Aún conservo algunos cuadernos que recogían las clases de ciertos profesores que me marcaron. Al releerlos comprendo que eran mundos que se me abrían, y entusiasmado, estaba dando los primeros pasos. Curiosamente, y no creo que sea una mera casualidad, tenían cierta afinidad por temas a los que más tarde volví.

En la actitud instruida hay una mera apropiación de los contenidos con un fin utilitario inmediato; en la actitud culta, una verdadera asimilación personal del saber, un saber que penetra e ilumina la intimidad del sujeto.

La instrucción aumenta por extensión, por amplitud, por acopio de cada vez mayor información. En cambio, en la cultura se profundiza continuamente. Y al cavar en profundidad se linda con el misterio. Por tal entendemos una realidad a la que nunca se podrá dar una respuesta exhaustiva y cabal; una oscuridad luminosa de la que podemos participar y de la que no nos podemos desentender. Frente al misterio del ser, de la realidad, del saber, sólo cabe el silencio maravillado y respetuoso, la profundización en la propia ignorancia. En cambio, el alumno con actitud meramente instruida sólo conoce problemas, es decir, lo que se puede resolver. Actúa de modo resuelto y eficaz; lo que no se puede resolver es mandado a las ignotas tinieblas exteriores de lo metafísico, aquella enfermedad del lenguaje que sigue atenazando y esterilizando a tantos. Nunca lograrán ni siquiera atisbar lo que late tras los problemas.

Hemos abundado en estos pares de conceptos (cantidad-cualidad, externo-interno, impersonal-personal, tener-ser, apropiación-asimilación, amplitud-profundidad, problema-misterio) para delimitar lo que entendemos por actitud culta contrastándola con lo que hemos llamado actitud instruida. Indudablemente nos parece que una unilateral y excesiva preocupación por la calificación, la nota o el rendimiento perjudica una adecuada relación con el saber. La nota o calificación debe ser meramente una consecuencia natural de ese afán de saber, su lógica derivación, pero nunca lo primariamente buscado o anhelado.

T. S. Eliot en su célebre *Cuatro Cuartetos* se pregunta: “¿Dónde se halla la sabiduría que hemos perdido por el conocimiento?, ¿dónde se halla el conocimiento que hemos perdido por la información?”. Comentando la riqueza que late en este poema, y arriesgándome a traicionarlo en un banal parafraseo, cabe distinguir entre sabiduría, conocimiento o saber e información. La mucha información no conduce al saber y los abundantes conocimientos no necesariamente desembocan en sabiduría; muchas veces, incluso, constituyen un obstáculo. Se suele lamentar la ausencia de sabiduría, sobre todo ante urgentes cuestiones éticas que golpean a nuestra conciencia y a nuestra avanzada ciencia, a pesar del incremento prodigioso del saber y la información. Y apreciamos cómo el saber, la ciencia, sin sabiduría, andan errantes, sin norte ni brújula, con grave peligro de tornarse autodestructivos o de desencadenar imprevisibles efectos perversos. A su vez las humanidades, sin sabiduría, avanzan raudamente hacia la inhumanidad y la barbarie —como tristemente hemos comprobado en el siglo que hemos dejado atrás— o se convierte en un aquellarre o feria de vanidades. Ya es un manido tópico hablar de la “sociedad de la información” y de que quien dispone de más y mejor información, tiene mayores posibilidades estratégicas que le permiten acertar y ganar. Se habla de autopistas informativas y de diversas navegaciones. Pero, lo reiteramos, la información no es cultura y está muy lejos de ser sabiduría.

Nuestra relación con el medio exterior no sólo pasa por los medios de comunicación informativos, sino también por ese sistema de ideas que reciben, filtran y escogen lo que nos aportan los medios de comunicación. Ese sistema de ideas que hemos incorporado a través del estudio y la actitud culta ha sido vitalmente asumido. Solamente se asimila aquella información para la que existen marcos conceptuales previos, aquella información en la que de alguna manera estoy vitalmente o personalmente implicado. El resto, en terminología de la teoría de la información, es sólo ruido.

El desafío del docente es llevar a los alumnos a que adquieran una auténtica cultura y que, a partir de ella, se abran a la sabiduría. Es lo que intentaremos analizar cuando veamos las virtudes del profesor. Por ahora, consideremos que lo importante es promover y despertar, desde nuestra asignatura, una actitud culta por parte de los alumnos. Sólo así lograrán adquirir un profundo respeto por la verdad, por el saber, por ese “mundo” lleno de posibilidades y horizontes que es cada asignatura. Todo esto requiere —como es natural— de profesores con actitud culta, profesores capaces de irradiar en sus alumnos una efectiva participación vital en aquello que conocen y aprenden.

4. Virtudes del profesor

Son muchas las expectativas que están puestas en los profesores. Quizás se espera demasiado de nosotros y se nos exige en demasía. Los cantos y loas que se elevan a nuestra excelencia y dignidad no se corresponden con el reconocimiento social y retribución económica de que seríamos merecedores. No sólo se espera que seamos profesionalmente competentes, sino que se nos pide, y aun exige, que seamos ejemplares. Esto no acontece en las demás profesiones en que sólo se tiene en cuenta la competencia profesional y técnica; que simplemente se haga bien el trabajo de acuerdo a parámetros objetivos de rendimiento y nada más. Lo que sea ese trabajador, ese ingeniero, médico o arquitecto en su vida privada, no es un criterio relevante para lo “estrictamente profesional”. En cambio, de los profesores, no sólo se espera eficacia, competencia técnica, sino además ejemplaridad. Se nos exige eficacia y ejemplaridad. Esto obedece a una razón profunda y quizás es una de las notas distintivas de nuestra ocupación. Nuestra vocación es voraz y exclusivista, lo pide todo, tanto la vida pública como la privada, tanto competencia técnica como ejemplaridad, que no sólo seamos profesores sino maestros.

Son muchas las virtudes que vivimos. No necesariamente somos conscientes de ellas, pero pareciera que nuestra profesión de alguna manera nos las exigiera. Debemos ser *justos*: constantemente evaluamos, premiamos y castigamos, alabamos y exhortamos, juzgamos; un profesor debe ser *prudente*, debe medir los efectos de sus medidas y disposiciones, no sólo los fines directamente perseguidos sino también los efectos secundarios y perversos que puedan derivarse de su acción. A la par debe tener presentes tanto los principios universales que guían la acción educativa como las circunstancias concretas y singulares en las que se desenvuelve. Debe ser *sereno* y *paciente*: estamos constantemente sometidos a pruebas y contradicciones, nos alteran e impacientan la desobediencia de los alumnos, las bromas y tallas inoportunas, la desatención, la apatía, el desinterés, la flojera y la falta de respeto. Todo ello exige de nosotros paciencia y serenidad, pues de otro modo la educación corre el riesgo de convertirse en una batalla y muchas veces el castigo esconde una venganza. La serenidad de nuestro talante manifiesta externamente que somos educadores y no afectados ni ofendidos. Así podríamos seguir con el resto de las virtudes que, si somos realmente maestros, casi inevitablemente se ponen en juego en nuestro trabajo bien hecho. El profesor debe ser ordenado, constante, optimista, leal (a la dirección del colegio, a los demás profesores, a los alumnos, a la propia conciencia). Y así, suma y sigue. Por eso no es una mera generalización decir que la clave de la autoridad y del ascendiente que el profesor

tiene sobre sus alumnos radica en esas virtudes encarnadas que se irradian desde una presencia concreta, singular, viviente y cercana.

Pero por curiosa y enigmática razón, a pesar de este verdadero despliegue de virtudes que normalmente debe protagonizar un profesor, estas virtudes, la mayoría de las veces, no se aprecian, están ocultas o simplemente no existen porque han sido sepultadas por una ruma de pequeñeces, malestares, disgustos y gestos malhumorados. Pareciera que los alumnos sólo percibieran tedio, conformismo, y un dejo amargo y resentido. Las razones pueden ser varias y diversas.

Una de ellas es que las virtudes forman un sistema, de modo que es necesario no sólo hacer unos actos aislados y ocasionales de fortaleza y virtud, sino poseer una actitud constante y habitual. Pero lo que es más difícil, es que sólo se puede llamar virtuoso al que vive *todas* las virtudes. Las virtudes se reclaman mutuamente entre sí, de modo que no es virtuoso el que sólo vive la valentía pero no la justicia y la prudencia. Las virtudes forman un entramado en el que se coimplican entre ellas de modo ordenado, estructurado y armónico. Además, mantienen entre sí una tensión armónica, pero tensión al cabo. De modo que sólo podemos saber si alguien tiene la virtud de la mansedumbre, cuando esa misma persona es capaz de ejercitar la virtud que está en el extremo opuesto del espectro, cuando la ocasión lo exija, de fortaleza. La misericordia será virtud en una persona cuando, cambiadas las circunstancias, esa misma persona está pronto a vivir la justicia porque la situación así lo requiere. Es equívoco llamar a una persona comprensiva, cuando lo que cabe esperar, por su bien y el de los demás, es que sea exigente. No son actos virtuosos meros actos misericordiosos, mansos y comprensivos si esa misma persona o profesor no es igualmente justo, fuerte y exigente cuando la situación así lo demanda y exige.

El viejo Aristóteles, en una obra clave para la ética de Occidente, *Ética a Nicómaco*, decía que “las virtudes no se producen ni por naturaleza ni contra naturaleza, sino por su aptitud natural para recibirlas y perfeccionarlas mediante la costumbre”⁴. Si las virtudes se produjesen por naturaleza todos los hombres serían virtuosos. Si fuesen *contra natura* no podrían originarse o, al menos, significarían una corrupción para el hombre que las poseyese. Hay, en cambio, en el hombre una “aptitud natural para recibirlas”.

Es difícil, y no es el momento de hacerlo, agotar todo lo que contiene la fórmula aristotélica de que hay (en el hombre y, más específicamente, en algunas de sus potencias) una aptitud natural para recibir las virtudes.

⁴ Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, II 1, 1103a, 24-26.

Baste aquí con decir que el lugar apto para el crecimiento de las virtudes es todo aquello que en el hombre es *ad opposita*. En sentido estricto, no cabe hablar de virtudes en el aparato digestivo o en el ojo, porque ambas capacidades tienen una finalidad muy precisa y la logran sin necesidad de entrenamiento. Estas potencias son unidireccionales, actúan de modo necesario: *ad unum*. En cambio, las potencias que dicen relación a lo bueno y lo malo, a lo verdadero y lo falso, o a determinados placeres, presentan una cierta ambigüedad. Con respecto a estas realidades podemos comportarnos de modo variable. De hecho vemos que los hombres se comportan de modo diverso ante el bien o el placer; tan diferentes que pueden desarrollar modos de vida muy distintos o incluso opuestos. Lo propio de las potencias racionales, entonces, es ser *ad opposita*, bidireccionales. Lo que hace la virtud (o el vicio) es volver a instalar en ellas una cierta unidireccionalidad. Por eso en la tradición aristotélica se dice que las virtudes constituyen una suerte de segunda naturaleza. Lo propio del virtuoso es comportarse de una determinada forma frente a ciertos estímulos y objetos. Esa forma de comportarse es estable y en un cierto sentido parece natural.

Me gustaría abundar en estas consideraciones filosóficas a las que estoy inclinado por dedicación y oficio, pero permítanme un último alcance en este sentido. Es célebre el principio establecido por Aristóteles: “Lo que hay que hacer sabiendo, lo aprendemos haciéndolo”⁵. Aristóteles recurrió en primer lugar, a ejemplos tomados de las artes: “Nos hacemos constructores construyendo casas y citaristas tocando cítara”. De igual manera sucede en el campo de la ética, donde “practicando la justicia nos hacemos justos, practicando la templanza, templados, y practicando la fortaleza, fuertes”⁶.

Es difícil y comprometido pronunciarse sobre la presencia de las virtudes en un determinado profesor o alumno. Afortunadamente disponemos de una vía indirecta casi infalible. Me refiero a la alegría. No es propiamente una virtud, pero la verdadera alegría las requiere y exige, y ella no puede darse sin el cultivo de *todas* las virtudes. Por cierto me refiero a una alegría profunda, que tiene motivos para estar alegre, no epidérmica, superficial o explicable fisiológicamente. La alegría es el fruto de las virtudes, la consecuencia del ejercicio de todas las virtudes. Tomás de Aquino la llamaba “el acto de las virtudes”. Es bueno saberlo porque a la alegría no se llega directamente, intencionalmente, sino *per consequentiam*. No adquirimos “alegría”, como ocurre con las virtudes *strictu sensu*, ejercitándonos en los actos propios de ella. A la alegría no se llega a través del ejercicio de la risa, el canto y el baile. Es una consecuencia, el efecto natural de las virtudes: el fruto del amor es la alegría.

⁵ *Ibidem*, II 1, 1103a 32-33.

⁶ *Ibidem*, II 1, 1103a 34-1103b2.

Por ello es que de vez en cuando conviene preguntarse ¿Existe una atmósfera de alegría en mi colegio, liceo o establecimiento? ¿En mi vida, en mi casa, en mis clases, en mis alumnos hay alegría, hay esperanza? Con acierto lo decía esa gran maestra que fue Gabriela Mistral: “Yo les respondo que de la felicidad, a lo menos del ánimo alegre del maestro, vale en cuanto manantial donde beberán los niños su gozo, y del gozo necesitan ellos tanto como de adoctrinamiento”⁷. Los alumnos requieren y necesitan de la alegría. En la tarea educativa los alumnos deberían exigir como un derecho inalienable —si esto pudiera postularse— un derecho a la alegría y a la esperanza. Cuando se está triste no hay interés por nada, y nadie quiere pensar, comer ni moverse, si es éste el afecto predominante. Si algo paraliza el crecer —y la educación no es más que ayudar a crecer— es la tristeza.

Si hay una comunidad de hombres que, cuando se reúnen, deberían aprender a beber en las fuentes de la alegría y la esperanza, somos nosotros. Pero la verdad es que nos reunimos para otras cosas.

Desde siempre se oye decir en distintos tonos: “Los profesores estamos muy mal pagados”. Esta frase expresa una gran verdad y una gran mentira. Una gran verdad: nunca el maestro será suficientemente remunerado. Es que no hay dinero en el mundo para pagar ese trabajo, en su mayor parte invisible, que el verdadero profesor realiza; como no lo hay para pagar lo que una madre hace y una madre es. La alegría de un trabajo bien hecho, una sonrisa, son... impagables; no entran en las leyes del mercado o éstas simplemente vuelan por los aires al intentar acoger algo que las trasciende. Pero también expresa una gran mentira, porque el profesor tiene a su disposición una fuente inagotable de remuneraciones en alegría y esperanza. Las alegrías de un maestro son incomparables. Tenemos el singular privilegio de trabajar con personas, de ayudarlos a crecer, y de contribuir de modo muy decisivo a configurar el patrimonio ético y cultural con el que regirán su existencia.

Nada de lo que hacemos en servicio de los demás se pierde; tenemos que tener fe en que estamos formando a las personas que transformarán la sociedad del mañana. No es verdad de que todo es muy complejo y que nuestras acciones son una insignificancia que a nadie llega y a nadie transforma. Havel, el actual presidente checo, prefirió persistir con obstinación aparentemente inútil desde la cárcel a permitirse la resignación pesimista. Mostró a la larga que los sistemas no son tan irreformables como imaginan

⁷ Creo que una de las mejores cosas que he leído sobre educación (lo pondría al lado de los *Propos*, de Alain, y del ensayo de Josef Rassam, “El Profesor y los Alumnos”) corresponden a las reflexiones de nuestra poetisa premio Nobel de Literatura, Gabriela Mistral. Cfr. *Magisterio y Niño* (1979).

los desencantados y pesimistas, ni tan consolidados como quisieran los tiranos⁸.

Si no mantenemos viva la esperanza, si no nos enamoramos de nuestro trabajo, la fatiga peculiar del trabajo pedagógico, que es de los más desecadores, irán disminuyendo la frescura de la mente y la llama del fervor. Primero se insinuará la indiferencia para luego declinar en áspero pesimismo. Y el vino de la juventud, lleno de ilusión y esperanza, va a transformarse paulatinamente en vinagre. Y cuando esto dura veinte años, la operación didáctica ya es cumplida dentro del aburrimiento y aún de la inconsciencia. Hay demasiado hastío en una pedagogía fría, triste y seca, porque quienes la imparten carecen de ese fervor de espíritu que da vida, y puede transmitirse como vida a lo que se sabe. Y un tedio profundo corroe desde dentro y va trabajando como anemia espiritual.

En cambio, si amamos nuestro trabajo, si ponemos en lo que hacemos toda nuestra imaginación, cabeza y corazón, motivaremos, irradiaremos entusiasmo, seremos amenos. No un tipo mustio, árbol de cementerio regado con aguas amargas. Ya hemos sugerido que este amar nuestra realidad debe ir acompañado de un ineludible deseo de superación. Ahora bien, para ayudar a crecer —tarea y vocación de todo profesor— debemos primero aprender a crecer nosotros. Son felices, puso Platón en labios de Sócrates, “los que continuamente están transformándose en mejores”, y por eso sostenía de modo desafiante ante su amigo y discípulo Glaucón, que nadie era más feliz que él. Como profesores no podemos ceder en este esfuerzo de autosuperación, de ilusión y de progreso constante. Para eso es necesario fijarse metas más altas, provocar la ruptura del techo convencional de las rutinas. Por ello la pregunta que podemos hacernos ahora es, ¿en qué campos podemos mejorar? Mejorar es salvar la distancia entre una situación de hecho y una meta alcanzable. Antes de responder a esta pregunta quisiera mencionar alguno de los rasgos característicos de la naturaleza del arte pedagógico. Después, preguntaremos cuáles son los fines de la educación y, en función de ellos, veremos los dominios en que podemos mejorar.

5. Algunos rasgos característicos del arte pedagógico

La dificultad propia de la enseñanza estriba en la prudencia con que el profesor debe conciliar exigencias contrapuestas, autoridad y libertad, exigencia y gratuidad. Esta alianza entre contrarios se encuentra en todos

⁸ Sobre este tema de la esperanza y la juventud lo he abordado en otro trabajo: Cfr. Jorge Peña Vial, “Heroísmo y Utopía (o de la Esperanza)” (1997), pp. 225-286.

los niveles. El profesor debe hacer prueba a la vez de un extremado rigor y de una extremada flexibilidad, ser severo e indulgente, enérgico y bondadoso, exigente y tolerante, serio y sonriente, distante y próximo, discreto y benévolo. La verdadera autoridad que debe ejercer debe saber hacerse invisible y silenciosa, no mostrarse de modo clamoroso u ostentoso, sino callada y eficazmente. En el momento en que la autoridad se hace palpable y estrepitosa resulta insoportable y está condenada a desaparecer por el fragor y el estruendo que hace. La mejor autoridad es la que no se nota. Y las mejores clases son aquellas en que los alumnos se encuentran a la vez tensos y contentos, simultáneamente atentos y relajados, exigidos pero serenos.

Esta armonía entre contrarios se lleva a cabo cuando se sabe obtener de los alumnos el consentimiento de lo que es obligado, de lo que es de rigor exigirles. Y se obtiene este consentimiento mostrando a los alumnos, sin necesidad de decirlo abiertamente, sino por determinada manera de ser y hacer, que las exigencias que el profesor impone, las pautas de su actuación didáctica, obedecen a las aspiraciones más profundas de ellos mismos. Si uno sabe resaltar esta correspondencia la partida está ganada. Y ese pacto implícito de correspondencia se establece desde el momento en que los alumnos se dan cuenta de que los diferentes ejercicios que se les propone o manda (lección, lectura, explicación, control oral, ejercicio escrito, deber, disertación, etc.) no proceden de la voluntad arbitraria del profesor, sino que se inscriben dentro de las finalidades más propias y auténticas perseguidas por ellos mismos. Desde luego suscitar el interés y el consentimiento de los alumnos no es, evidentemente, recurrir a fáciles recursos retóricos, renunciar a las exigencias inherentes de toda disciplina sería o abdicar del ejercicio de la autoridad.

La autoridad del profesor y la libertad de los alumnos, lejos de excluirse, son sumamente necesarias la una a la otra, en virtud de la misma naturaleza de las cosas y de la naturaleza dialógica de la actividad educativa. Por supuesto no se suprimirán nunca completamente los conflictos ocasionales, aunque de hecho, se pueden evitar más o menos. Pero es posible conjuntar la libertad de los alumnos y la autoridad del profesor, con la condición de que este último dé ejemplo de una autoridad verdadera. Únicamente con esta condición, los alumnos se darán cuenta de que su propia libertad no se confunde con sus altibajos de humor o las veleidades del momento.

Todo esto lo dice espléndidamente Josef Rassam, y aunque el texto es algo largo, es merecedor de ser recogido en su integridad: “Los alumnos aceptan la autoridad del profesor desde el momento en que es ejercida, no

como un privilegio, sino como una tarea al servicio de su propia autonomía, como una ayuda destinada a prepararlos para pensar por ellos mismos, a controlar su dinamismo afectivo con el fin de conquistar la libertad interior y espiritual (...) La enseñanza es ya de por sí una educación, y una instrucción, es decir una excelstitud, puesto que contribuye a hacer salir al niño de su infantilismo y al adolescente de su egocentrismo, con el fin de devolverlos a ellos mismos, de hacer de ellos personas capaces de gobernarse por la inteligencia y la voluntad. Cuando la autoridad del profesor se pone al servicio de la autonomía de los alumnos, los alumnos comprenden que su docilidad es el precio que deben pagar para acceder a esta autonomía. Puesto que la docilidad, primera cualidad del alumno, no es pasividad, inercia o sumisión. Ser dócil es hacerse apto para que le enseñen”⁹.

6. Perfeccionamiento en relación con los fines de la educación

Tradicionalmente se afirma que los fines de la educación son tres: transmisión de conocimientos, adquisición de destrezas, irradiación de un espíritu o fomento de actitudes fundamentales. Su orden de importancia es el inverso al orden en que los he formulado. Más importante que los conocimientos son las destrezas conquistadas pues esto posibilita un progreso autónomo por parte del alumno. Pero las actitudes radicales, la transmisión de un espíritu y de unos ideales —ante la vida, el trabajo, la sociedad, los demás, etc.— son aun más importantes pues constituyen el marco y el criterio que les permitirá usar en el futuro de esas destrezas y conocimientos.

Veamos cómo se puede mejorar en la primera finalidad, la transmisión de conocimientos, tanto nosotros como nuestros alumnos. Quizás lo decisivo es saber darles a los alumnos lo esencial, claramente, con solidez. Es un tópico muy acertado el viejo adagio pedagógico: primero el profesor enseña lo que no sabe, luego lo que sabe, y finalmente lo que conviene. La madurez se da cuando el profesor enseña y sabe lo que realmente conviene que sepan los alumnos. El profesor no necesita saberlo todo, ni siquiera necesita saber mucho, pero es indispensable que lo que sepa lo *sepa bien*. Parece de Perogrullo, pero en el adverbio *bien* está contenido todo el senti-

⁹ Josef Rassam, “El Profesor y los Alumnos”, traducción de separata de Publications de l’Université de Toulouse de Mirail, s.f. Este ensayo es fruto de su labor docente en Montpellier.

do de su sabiduría. En este sentido puede darse un saber sin pensamiento y otro que podríamos llamar un saber pensado¹⁰.

A este respecto hay que salir al paso de la falsa concepción de creer que los científicos, los historiadores, los matemáticos y los filósofos son los que piensan, y, por otro lado, estamos nosotros, que nos compete divulgar y simplificar lo que los otros han pensado. De este modo la pedagogía sería una mera cuestión de medios, de métodos para hacer llegar a los alumnos lo que otros han pensado. No hay nada más engañoso y falso que esto. La pedagogía es ocupación de pensamiento. Lo dice acertadamente García Morente: “El que piensa enseña y aprende. El que enseña y aprende, piensa. Lo gravemente peligroso y dañino sería que pudiese enseñarse y aprenderse sin pensar”¹¹. Ya decía Aristóteles que el criterio discriminador para determinar cuando algo realmente se sabe o no solamente se tiene cuando se es capaz de enseñar ese saber a otros. Cuando el alumno, añadimos nosotros, conquista cierta independencia respecto al texto estudiado y puede traducirlo a su propio lenguaje. Por todo ello no existe, propiamente, un aprender y un enseñar sin pensar.

Muchas veces la pedagogía contemporánea, seducida por el practicismo y la eficacia de ciertas técnicas, cae en el error de conferir a esos métodos de enseñanza más virtud que al pensamiento e imagina posible el enseñar y aprender sin pensar. Así se cae en el automatismo didáctico, en el error de buscar recursos para proveer la mente no de conocimientos plenos sino de esquemas mecánicos. En vez de ideas se enseñan técnicas y el saber es sustituido por trucos. Con ello se habría logrado la temible victoria de poder enseñar y aprender sin pensar.

Pensar no es difícil y pesado sino que constituye la actividad natural en el hombre. Se requiere en el profesor este saber pensado para poder ser enseñado y, sobre todo, para ser aprendido. El saber auténtico, pensado, tiene siempre algo de incomunicable. Uno proporciona al alumno ejemplos, demostraciones, razonamientos, pero la evidencia misma, la chispa luminosa que aquietta toda inquietud en el alma al encenderse (la que en los comics aparece con expresiones como “cáspitas”, “ampolleta”), disipando toda oscuridad, ésa no puede comunicarse. Lo lamentable, dirá García Morente, es que el alumno en vez de llegar a esa “evidencia intelectual íntima que

¹⁰ El concepto de saber pensado lo tomo del magnífico ensayo de Manuel García Morente “Virtudes y Vicios de la Profesión Docente”, artículo originariamente publicado en *Revista de Pedagogía* (enero 1936), pp. 1-13. Recogido en *Obras Completas I (1906-1936)*, Vol. 2 (1996), pp. 456-466. Para esta distinción entre saber pensado y saber sin pensamiento, cfr. pp. 456-458.

¹¹ Manuel García Morente, “Símbolos del Pensador. Filosofía y Pedagogía” (1931), pp. 241-252. Recogido en *Obras Completas I (1906-1936)*, Vol. 2 (1996), p. 280.

constituye el auténtico saber, el saber pensado, puede sin embargo apropiarse de la costra exterior, de la fórmula práctica y útil, del saber sin pensamiento. Esa fórmula práctica y mecánica de las verdades se comunica fácilmente. La memoria la conserva y la inteligencia la aplica correctamente¹². La mayor parte del saber que acumulan los hombres es de esta especie: un saber externo, formulario, una colección de recetas mecánicas.

La sabiduría del profesor debe ser un saber pensado, con evidencia interna. Poco o mucho —no importa la cantidad— el profesor ha de saber bien lo que sepa, limitándose a lo que se ha comprendido bien. Porque sólo sabiéndolo con saber auténtico puede intentar, con alguna probabilidad de éxito, despertar en sus alumnos la chispa de la evidencia, la del verdadero conocimiento. Sólo así puede despertar en los alumnos lo que hemos denominado una actitud culta ante el saber.

Para despertar una actitud culta en los alumnos hay que tener en cuenta que el saber pensado no es cosa de aficionados y exige preparación y adiestramiento. A este respecto me he repetido muchas veces la frase de Gabriela Mistral: “Cuando yo he hecho una clase hermosa, me quedo más feliz que Miguel Ángel después del Moisés. Verdad es que mi clase se desvaneció como un celaje, pero es sólo en apariencia. Mi clase quedó como una saeta de oro atravesada en el alma siquiera de una alumna. En la vida de ella mi clase se volverá a oír, yo lo sé”¹³. Es estimulante poder algún día decirse esto: “en la vida de él o ella mi clase se volverá a oír”; a veces lo sé, otras no.

Toda clase es susceptible de más belleza, de más preparación. Para ello usar la imagen, ser sencillo y dar bajo la apariencia simple el pensamiento más hondo. Si nos instalamos en el plano abstracto, el de las ideas y definiciones, seremos unos lateros insoportables. Debiéramos tener un lema a la hora de enseñar: hay que pasar constantemente de la imagen a la idea. Partir de un ejemplo, el planteamiento de un problema o una paradoja, un suceso —para que esto sirva de motivación—, y de ahí, pasar gradualmente a la idea, a la fórmula que ordena los hechos, que sintetiza, compendia y resume. ¡De la imagen a la idea!, y una vez entendida, volver a la imagen. Es imperativo ser concreto. ¡Concretar!: hay que pensar en esta palabra. Lo abstracto es perjudicial y molesto. Ocuparse de cosas, objetos, gente, no de ideas. Así nuestra clase ganará en amenidad y claridad.

Para ello debemos cultivar un arte que ojalá paulatinamente vayamos dominando. Me refiero al arte de contar, el arte de narrar. Hemos comprobado el hechizo y el atractivo que ejerce sobre los niños, y no sólo

¹² Manuel García Morente, *Obras Completas I (1906-1936)*, Vol. 2 (1996), p. 458.

¹³ Gabriela Mistral, *Magisterio y Niño* (1979).

ante los niños. Todos necesitamos narraciones, entre otras cosas, para que nuestra propia vida sea también digna de ser contada, y no “un cuento narrado por un idiota, henchido de furia y de ira, pero que nada significa”, según el decir de *Macbeth* de Shakespeare. Es bastante sabio el viejo adagio judío: “Dios creo al hombre para oírle contar historias”¹⁴. Por tanto, debemos conocer los resortes retóricos del saber contar. Cuidar el lenguaje, hacerlo justo, preciso, sobrio, que tenga belleza porque esclarece la realidad. Sin vacuas retóricas profesoriles, plagadas de estereotipos, procuremos dar belleza a la clase de todos los días. El adjetivo preciso que descubre el carácter, el giro hábil que pone en movimiento el relato, el sustantivo transparente que nombra la virtud exacta. Ser claro, pero no conformarse con ello cuando se puede ser elegante, sobrio y riguroso. Hay que cuidar la palabra, que sea sobria, natural, viva.

Debemos resistir el enorme empobrecimiento del lenguaje que, por diversas razones, se puede apreciar en la actualidad, sobre todo en la juventud. Está lo humano comprometido en ello, y no vanas razones del mero hablar bien. Está proliferando una novísima pedantería de nuevo cuño que, amparado en razones de espontaneidad y desenvoltura, impide hablar con justeza y propiedad, hablando de la “cuestión”, haciendo trizas la sintaxis, y con un lenguaje gestual próximo a un primate de bajo rango. Es penoso ver como en clase se abuchea a quien se expresa con propiedad por considerarlo *cursi* o poco natural: es el terrorismo de la mediocridad, cuando no de la zafiedad. Cuando algunas veces se entrevista u oigo hablar a algunos de esos jóvenes representativos (más bien habría que decir expresarse, dado su media lengua y el primado de lo gestual), con su tan cacareada naturalidad, me es imposible no sentir cierta pena, no por superficiales razones de buen hablar sino por la rebaja en la dignidad humana que ello supone. Gente joven, buena pinta, sanos, atléticos... pero cuando les toca referir algo, parecen tullidos de la expresión, verdaderos inválidos del habla que padecen de grave impotencia lingüística. Todo ello inspira compasión. Frase llenas de interjecciones, más gestuales que verbales, y con la omnipresencia del “ón”, inefable comodín sin cuya ayuda muchos jóvenes se tornarían inexpresivos y mudos. Después no es de extrañar que se vuelvan incapaces de objetivar lo que les pasa, de referir lo que les sucede, y simplemente no se “hallan” o no se entienden ni siquiera a ellos mismos.

Decía Gabriela Mistral: “Cuando descuidas tu lenguaje, robas algo a la verdad que enseñas: le robas atractivo sobre los niños, les robas dignidad”. Robamos verdad, atractivo, dignidad. Nos equivocamos si pensamos

¹⁴ Estos aspectos los abordo con más profundidad y extensión en *Poética del Tiempo: Ética y Estética de la Narración* (2002).

que ellos no son sensibles a esto. Todo radica en saber contar, saber narrar. La botánica no es menos contar que la zoología; la geografía requiere describir y narrar; la química es un contar propiedades que dan para el mejor de los relatos maravillosos. La historia es contar, aunque no estén de más fechas, lugares y nombres.

El niño no puede educarse sin admiración y sin veneración. Debemos saber crear un clima de respeto y confianza. El respeto llama al respeto de la misma manera que la confianza suscita confianza. Respetar a los alumnos es primeramente aceptarlos tal y como son, es decir, no solamente admitir que sean diferentes a nosotros, sino incluso otra cosa distinta de lo que hubiéramos deseado que fuesen. Después, respetar a los alumnos es, sobre todo, presentarles una enseñanza de calidad, pues son extremadamente sensibles a las lecciones estructuradas con rigor, precisión y firmeza. Por último, respetar a los alumnos es, por este esfuerzo de penetración y de claridad, de fuerza y delicadeza, que no es sino expresión del amor de la verdad, alcanzar en ellos el fondo del alma, allí donde cada uno de ellos siente la necesidad de buscar la verdad.

7. Adquisición de destrezas

El segundo aspecto en que debemos fijarnos, para mejorar, es en la enseñanza de las destrezas. Esto es más importante que la transmisión de conocimientos porque posibilitan el avance autónomo de nuestros alumnos. Saber leer, saber escribir, saber calcular, saber pensar. Esto último, objetivo suficientemente amplio, implica una variedad de destrezas intelectuales: saber sintetizar y condensar, analizar y resumir, preguntar y seleccionar, distinguir sin separar, unir sin confundir, explicar sin reducir, comparar y relacionar, etc. Al compás de las diversas asignaturas debieran irse logrando estas destrezas y habilidades fundamentales. Darles a nuestros alumnos las herramientas básicas que les permitan progresar, de modo que luego autónomamente puedan seguir estudiando o investigando. Que sepan distinguir lo medular de lo accidental, que rehagan un escrito una y otra vez hasta que sea de verdad claro e inteligible, que aprendan a sintetizar e ir a lo esencial no perdiéndose en detalles, a preguntar, a acudir a las revistas y libros especializados. Una destreza, a mi entender la más decisiva de todas, es despertar el placer y la pasión por la lectura. Hacer leer como se come, todos los días, hasta que la lectura sea como el mirar, ejercicio natural pero gozoso siempre. El hábito no se adquiere si no promete y otorga placer. ¡Que *capeen* cada vez más televisión!, y se aficionen a modos de entretenerse.

ción cualitativamente superiores. En todo caso, al iniciar en la lectura, cuidar los comienzos, que lo que se lee no aburra, ya que de ser así, puede constituirse en un bloqueo psicológico que impide el acceso a mundos cualitativamente más ricos.

Debemos enseñar los métodos de estudio pertinentes para nuestra propia asignatura. Es un hecho que son pocos los que llegan a la universidad sabiendo estudiar y escribiendo con rigor. Los libros de Jean Guitton a este respecto son muy útiles: enseñan a pensar (con sus tres momentos: elegir o escoger, distinguir y contradecir) y a redactar¹⁵.

¹⁵ Cfr. Jean Guitton, *El Trabajo Intelectual: Consejos a los que Estudian y a los que Escriben* (1981) y *Nouvel Art de Penser* (1946) (traducción al castellano, 2000); asimismo *Apprendre a Vivre et a Penser* (1959) (traducción al castellano, 1968). Estos dos libros de Guitton están llenos de ideas sugerentes y útiles de cara a la enseñanza de destrezas y habilidades, sobre todo aplicables al ámbito humanístico. Me acuerdo que los leí cuando me iniciaba como profesor y recuerdo que me fueron muy útiles. Por ejemplo Guitton considera que se aprende a pensar cuando se realizan tres operaciones básicas: elegir, distinguir y contradecir. Primero, escoger. Por tanto, si voy al museo de Louvre elegir un cuadro entre todos, por ejemplo, "Los discípulos de Emaús", de Rembrandt. Y en torno a ese cuadro, despertar la curiosidad, hacerme preguntas antes de acudir a verlo: ¿Dónde estará colocado Cristo? ¿Cómo será su rostro? ¿Humano o sobrepasando la condición de humano? ¿De dónde vendrá la luz?... En una palabra ir al Louvre cargado de problemas. Un instante me bastará para darles respuesta. El simple vistazo que haré a la pintura estará cargado de pensamiento. Saber escoger esos autores que despiertan y estimulan el pensamiento. Cada cual puede encontrar el suyo. Se los reconocerá por esta señal: a su contacto la inteligencia se pondrá en movimiento, la potencia de reflexión en actividad y muchos juicios en estado de suspenso. Pero elegir, amar lo que se ha escogido, tener la fuerza de concentrar la atención. La necesidad de escoger confiere inteligencia a muchos por el mero hecho de concentrarse. Leer es también elegir. Retener unos compañeros entre una multitud. De esos compañeros hay que conservar los amigos, los rarísimos, aquellos que no se dejan, los que se volverán a leer, porque a cada vuelta de la vida se los comprenderá mejor. Guitton en el *Nouvel Art de Penser* aconseja no leer nunca una prosa fresca todavía. No leer un libro que acaba de aparecer. Hay que dejar al tiempo, gran cribador, el cuidado de realizar su silenciosa tarea: eliminar. ¿Qué es una obra clásica? Es un libro que se está imprimiendo todavía, que no *cesa de aparecer* y acaba de reaparecer. También aconseja leer sólo lo que nos impacta, lo que nos emociona o implica profundamente. Ahora bien, el peligro de la elección es la exclusión. Ciertamente en la realidad hay un elemento principal y dominador, pero no hay un elemento exclusivo. En todo caso, no es extendiéndose como el espíritu humano alcanza toda su fuerza, porque está obligado a recurrir a conocimientos engañosos, sino permaneciendo sobre una idea fundamental concreta, penetrándola más y más. Pero como ya se ha dicho, el peligro de la elección es que con frecuencia la verdad es más compleja, más estructural. Esto lo vio bien Pascal cuando decía que la verdad está hecha de dos verdades que parecen contradecirse. Las verdades corren el riesgo de alterarse o de corromperse si se separan del conjunto donde tienen vida y que es la verdad.

El segundo momento del pensar es saber distinguir, disociar nociones que tienden a confundirse, darles nombres diferentes que permitan manejarlas separadamente y oponerlas una a la otra. Distinguir los sentidos de la palabra naturaleza, de la palabra amor. Los filósofos en esto son maestros: Aristóteles (distinción entre género y diferencia, acto y potencia, contradicción y oposición, inducción y deducción, sustancia y accidentes, argumento dialéctico y demostrativo), Descartes (lo infinito de lo indefinido, claridad de la distinción, orden y medida), Pascal (espíritu de fineza y espíritu de geometría), etc. Y así podremos distinguir entre socialismo y comunitarismo, el orden y la tiranía, la obediencia de la servi-

8. Irradiación de actitudes y de un sentido de la vida

Y finalmente llegamos a la finalidad educativa más decisiva, la irradiación de un sentido. Es más elusiva que las dos anteriores, pero es su fuente motriz e inspiradora, ya que, sólo desde actitudes existenciales radicales, no transmisibles por tecnología alguna, se tendrán motivos para acrecentar y usar los conocimientos y destrezas adquiridas. Las dos primeras finalidades de la educación forman parte, en terminología de García Hoz, de la pedagogía visible; la irradiación de ideales es la pedagogía invisible que se contagia en y a través de la visible. Efectivamente, se puede irradiar, a través de lo que hacemos, un sentido de la vida, del trabajo, del dolor, de la misión en nuestra vida, en una palabra, convicciones e ideales. Éstos se comunican, lo queramos o no, ya que en este terreno no cabe asepsia o neutralidad, a través y con ocasión de lo que hacemos. Sobre todo es en este ámbito donde se nos exige el ser coherentes y ejemplares.

El profesor es contemplado por aquellos mismos sobre quienes actúa profesionalmente. En la actividad diaria el profesor está constantemente conminando y exhortando a los alumnos a que hagan esto y eviten aquello, que practiquen cierta conducta y no otra. El alumno, sobre todo el adolescente, capta inmediatamente si se da coherencia entre lo que el profesor públicamente recomienda y lo que privadamente practica. Es muy sensible a esa congruencia. Quizás la crisis de la autoridad de los padres y mayores comienza a darse cuando el hijo o el alumno despliega sus capacidades críticas que le permiten captar las fisuras e incoherencias entre lo que, por una parte se dice y proclama, y por otra, se hace y se es. Paulatinamente empieza a sospechar que las monsergas de sus padres y profesores es sólo

dumbre, la libertad y el libertinaje, etc. Y sabremos hacer comparaciones, aproximaciones, contrastes.

Ahora pensar es salir al encuentro de los obstáculos, y este es el tercer momento, proponerse dificultades y arrojarse voluntariamente en la perplejidad y la duda. Platón lo sabía muy bien y lo planteaba teatralmente en la forma de diálogo, Santo Tomás utiliza en cada capítulo de la *Summa* la fórmula: *sed contra est*. Alojjar al adversario en la propia casa, autorizarle plenamente a que nos contradiga, es en el orden de los pensamientos algo semejante al valor. El pensamiento que pasó por la contradicción es un pensamiento probado, por lo menos ha ganado en este duro pasaje en agilidad y ductilidad. Guitton decía a sus alumnos: “¿Cuáles son las palabras que mayormente ayudan a pensar? Son tres partículas: *Se dirá qué* ... (y con esto se introduce la objeción), *Sin duda* ... (y aquí se hace la concesión), *Pero* ... (se formula el juicio). Impongan esta forma a sus ideas, y tal vez construirán ustedes pensamientos”. Elegir, pero lo esencial; asimismo, no conviene sostener distinciones sino cuando ellas nos permiten descubrir la vinculación del ser consigo mismo, y no es bueno contradecir sino cuando se ha encontrado el punto donde concuerdan los contrarios, como Pascal. Guitton aconseja no apegarse a los métodos, ya sea la ironía de Sócrates, la dialéctica de Platón, la lógica de Aristóteles, el método de Descartes, el sistema de Kant, la tríada de Hegel, ya que son medios y conviene no quedarse en ellos y superarlos con el encuentro vivo con la verdad.

un teatro bien montado con presuntos fines educativos, pero que está lejos de ser una realidad viviente y encarnada en hechos; detecta mera búsqueda egoísta y mera habilidad y astucia para recubrirse con nombres de virtudes sonoras pero en definitiva huecas, y lo más triste, inexistentes.

El maestro enseña, pero enseña otra cosa. Su más alta enseñanza no está en lo que dice, sino en lo que no dice, en lo que hace, y, sobre todo, en lo que es. Pero, claro está, siempre existirá la posibilidad de instalarse confortablemente en el pequeño recinto de la especialidad y mirar la educación con la mirada de un gerente de grandes almacenes con múltiples sucursales que forman el conjunto de una red de distribución. Para ellos sólo se trata de repartir el saber que detentan; les basta, y con ello ya tienen suficiente, con los problemas técnicos allí implicados: ¿cómo hacer para que el mayor número de alumnos llegue a la media en inglés o en geometría? Sería un craso error, quizás frecuente, creer que con ello ya han cumplido como docentes. “Se me paga para enseñar matemáticas o inglés. ¡Dejémonos de romanticismos o misticismos de realidades invisibles transmitidas por no sé qué irradiación!”, argumentaba con vehemencia un profesor, por otro lado muy eficiente y pragmático.

Pero lo verdaderamente decisivo es lo que uno es y eso es lo que realmente comunicamos: irradiamos lo que somos. Ése es el contenido real que misteriosa pero verdaderamente comunicamos, lo que somos y luchamos por ser. El profesor tendrá prestigio y tendrá ascendencia sobre los alumnos, va camino a ser un maestro, si existe unidad y congruencia entre lo que dice, hace y es. Su labor será auténtico testimonio de humanidad. El estudiante tiene cada vez más profesores, cuya competencia técnica estima distintamente. Pero la aparición, entre los profesores, de un maestro digno de tal nombre, es muy difícil y cada vez más va camino de ser un acontecimiento. Muchos hombres enseñan —una disciplina intelectual o manual, una técnica, un oficio—, pero muy pocos gozan de ese excedente de autoridad que les llega, no de su saber, no de su capacidad, sino de su valor como hombre. Eso que hace que su vida se imponga a todos o algunos como una lección de humanidad.

Desde esta perspectiva, y entiéndase bien, toda enseñanza puede servir de pretexto para otra cosa trascendente a la mera instrucción. Sí, el alumno admira la inteligencia del profesor, la facilidad de su palabra, la amplitud de su saber, pero por encima de todas esas cualidades y poderes pide silenciosa, pero elocuentemente, una lección de vida.

No cabe duda que hay una verdad hecha, una verdad dada, enunciada en los libros, en las instituciones, en la enseñanza de los profesores autorizados. Pero todos sabemos que lo que otorga un sentido más profun-

do a cuanto hacemos brota, un buen día, cuando esos sistemas de seguridad se borran, y el hombre que gravitaba apaciblemente en torno a certezas ajenas se ve obligado a dar lo más propio y personal. Sin embargo, una gran parte de las relaciones humanas, de sus reglas de cortesía, están destinadas a evitar que esos asuntos cruciales afloren a la superficie. El buen profesor sabrá superar esa corteza socialmente correcta y afrontar esas cuestiones decisivas con delicadeza, a veces de modo indirecto, con pudor y siempre respetando la libertad. Dicho de otra manera, la enseñanza es siempre más que enseñanza. El objeto pedagógico, en cada situación particular, desborda ampliamente los límites de esta situación; afecta, progresivamente, la existencia personal en su conjunto.

Por todo lo dicho pareciera que lo esencial queda reservado entre las líneas de los programas y como sobre-entendido. Lo que esencialmente está en juego no es aquello de lo que se habla. Lo que se habla es sólo un pretexto. Pareciera que debemos admitir que la verdadera pedagogía se burla de la pedagogía. La educación esencial pasa por la enseñanza; pero se realiza si es preciso pese a ella y sin ella. La realidad de los programas, horarios y manuales, cuidadosamente reglamentado por los tecnócratas ministeriales es solo un pretexto. Los años de la escuela pasan y se olvidan la regla de tres, las fechas de la historia y la clasificación de las vértebras. Lo que queda para siempre es la lenta y difícil toma de conciencia de una personalidad.

Como ha mostrado George Gusdorf, en todos los casos en que nuestra memoria recuerda a algún maestro, hay que reconocer que está vinculado a algo que estaba fuera del saber propiamente dicho, y que contaba más. El saber, es cierto, constituía la ocasión o el pretexto para el encuentro. Era una especie de juego: se jugaba el juego escolar, se respetaba la regla, pero nadie se engañaba. Una especie de convivencia más o menos confesada vinculaba clase y maestro. Cada nueva lección era el lugar de una discusión, de la que siempre se esperaba otra cosa, y otra cosa mejor, de aquella que figuraba en el orden del día. Se escuchaba al profesor, pero a través del profesor, se acechaba al maestro¹⁶.

¹⁶ Cfr. George Gusdorf, *¿Para qué los Profesores?* (1969). Gusdorf traza con acierto los rasgos diferenciales entre un mero profesor y un maestro. En su explicación recurre a abundantes e interesantes ejemplos históricos: la relación de Sócrates con sus diversos discípulos (Jenofonte, Platón, Antístenes, Alcibíades), de Rilke con Rodin y Cesanne, de Malebranche con Descartes, etc. Esa verdad encarnada en un individuo no es sólo su verdad; también detecto que de alguna manera es la mía; desde ese momento esa verdad me ha comprometido, so pena de ser infiel no sólo al maestro reconocido, sino también y ante todo ante mi propia exigencia. La relación con el maestro, que en un principio parece ligarme a otro, oculta una relación más importante conmigo mismo. Por mediación de una revelación exterior me dirijo a una conciencia mayor de mi ser propio.

De este modo, el profesor de matemáticas enseña matemáticas, pero también, aunque no la enseña, enseña la verdad humana; el profesor de historia enseña historia, pero también, aunque piense que no se le paga por eso, enseña la verdad. Nadie se ocupa de la formación espiritual, pero todo el mundo lo hace, e incluso ese mismo que no se ocupa.

Toda verdad auténtica, esa que llega y duele, no es solamente verdad del discurso, sino verdad y expresión del hombre que habla. Hay que trascender lo estrictamente profesional para tratar esos temas humanos en los que se puede orientar, dar criterio; literatura, historia o matemáticas, da lo mismo, todo puede servir para ir a esos temas nucleares que toda persona se plantea. Educar el sentido del humor, del respeto, la tolerancia, el amor a la verdad, que eviten prejuicios económicos, clasistas, racistas (bachicha, turco, judío), etc. Es en esos momentos donde se pone en juego lo mejor de nosotros mismos y no cuando creemos que hemos dado una clase magistral. La enfermera dotará de verdadero sentido y valor a su trabajo cuando por encima de sus tareas técnicas y de servicio (diagnosticar con precisión y retirar excrementos) es capaz de iluminar el sufrimiento y la enfermedad del paciente. En todo trabajo debemos aprender a ver lo que está más allá de lo técnicamente exigido. Sólo así el trabajo adquirirá plena significación y sentido.

El educador engendra por una palabra amada. Sólo se comunica aquello que se tiene en el corazón como amado. Lo importante en una obra educativa es amar una verdad, ser capaz de presentar a otros una verdad que puedan amar. Todo profesor sabe que todo su esfuerzo va dirigido a que el que aprende ame una verdad. En las clases, aunque se esté hablando de algo difícil, hay ciertos alumnos a los que de golpe se les alegra la cara: se han encontrado frente a un conocimiento que puede ser amado. Hay un error en las modernas metodologías pedagógicas que tienden en demasía a abajarse, a ponerse en el lugar del alumno abaratando su contenido. No, los alumnos y todos, buscamos una verdad que nos trascienda, llegar a una verdad que nos supere. Lo que en el fondo se quiere es conversar con alguien sobre la verdad y sobre el amor.

La autonomía que deben conquistar los alumnos en la forja de su personalidad y su destino exige la conjunción dialógica a la que hemos aludido. De parte de ellos, una actitud culta ante el saber; de parte de sus profesores, la constante autosuperación de siempre tornarse mejores y, específicamente, en lo referente a la transmisión de conocimiento, la enseñanza de destrezas y la irradiación de un verdadero sentido de la vida. A los padres junto a los profesores les corresponde el privilegio de formar el corazón, de forjar el patrimonio cultural y ético de una persona, de transmi-

tirles un sentido a la vida que se irradie a través de lo que hacen. Y ese patrimonio cultural, ético y religioso que son las convicciones, la pasión por la verdad, el amor a la libertad, la capacidad de relativizarse a sí mismo por amor a los demás, acompaña a la personalidad junto con constituir la y forjarla. Se conserva incluso más allá de la muerte. Ello debería constituir para nosotros una fuente inagotable de alegría y esperanza.

REFERENCIAS

- Alain (Émile Chartier). *Propos sur des Philosophes*. París: Les Presses Universitaires de France, 1961 [piezas escritas entre 1922-1935].
- Aristóteles. *Ética a Nicómaco*. Trad. de M. Araujo y J. Marías. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1989.
- García Morente, Manuel. "Símbolos del Pensador. Filosofía y Pedagogía". *Revista de Pedagogía*, año X, N° 114 (junio 1931). [Recogido en *Obras completas I, Vol. 2*, edición de Juan Miguel Palacios y Rogelio Rovira, Madrid, Ed. Anthropos, 1996.]
- García Morente, Manuel. "Virtudes y Vicios de la Profesión Docente". *Revista de Pedagogía*, año XV, N° 169 (enero 1936). [Recogido en *Obras Completas I (1906-1936), Vol. 2*, edición de Juan Miguel Palacios y Rogelio Rovira, Madrid, Ed. Anthropos, 1996.]
- García Morente, Manuel. *Obras completas I, Vol. 2*. Edición de Juan Miguel Palacios y Rogelio Rovira. Madrid: Ed. Anthropos, 1996.
- Guitton, Jean. *Nouvel Art de Penser*. París: Ed. Aubier-Montaigne, 1946. (Trad. al castellano de María Leonor Quesada, ediciones Encuentro, Madrid, 2000).
- Guitton, Jean. *Apprendre a Vivre et a Penser*. París: Ed. Fayard, 1959. [Trad. al castellano de María Angélica Berho Esteves, ediciones Goncourt, Buenos Aires, 1968.]
- Guitton, Jean. *El Trabajo Intelectual: Consejos a los que Estudian y a los que Escriben*. Trad. al cast. de Francisco Javier Fuentes Malvar. Madrid: Ed. Rialp, 2ª edición 1981.
- Gusdorf, George. *¿Para qué los Profesores?* Trad. al castellano de Carlos Rodríguez Sanz y León Temblada. Madrid: EDICUSA, colección Cuadernos para el Diálogo, 1969.
- Mistral, Gabriela. *Magisterio y Niño*. Editado por Roque Esteban Scarpa. Santiago: Ed. Andrés Bello, 1979.
- Mistral, Gabriela. *La grandeza de los Oficios*. Santiago: Ed. Andrés Bello, 1979.
- Peña V., Jorge. "Heroísmo y Utopía (o de la Esperanza)". *Estudios Públicos*, N° 65 (verano 1997).
- Peña V., Jorge. "Diversas Acepciones de la Naturaleza en su Relación con la Cultura". *Anuario de Filosofía Jurídica y Social*, N° 18 (año 2000), Sociedad Chilena de Filosofía Jurídica y Social.
- Peña V. Jorge. *Poética del Tiempo: Ética y Estética de la Narración*. Santiago: Ed. Universitaria, 2002.
- Rassam, Josef. "El Profesor y los Alumnos". Trad. de separata de Publications de l'Université de Toulouse de Mirail, s.f.
- Spaemann, Robert. *Lo Natural y lo Racional*. Trad. al cast. de Daniel Innerarity. Madrid: ed. Rialp, 1989.
- Thibon, Gustave. "Instrucción y Cultura". *Nuestro Tiempo* N° 255-256 (sep-oct. 1975). Vol. XLIV. □