

A la plenitud humana personal por la educación de la libertad

► **O80**
Bioética

TO THE PERSONAL
HUMAN FULLNESS BY THE
FREEDOM EDUCATION

A REALIZAÇÃO HUMANA
PESSOAL ATRAVÉS DA
EDUCAÇÃO DA LIBERDADE

► **Alejandra Peñacoba Arribas***

► Fecha de recepción: junio 17 de 2014

► Fecha de evaluación: agosto 22 de 2014

► Fecha de aceptación: octubre 14 de 2014

* Doctora en Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Coordinadora de Evaluación Docente, Departamento de Humanidades, de la Universidad Católica de Colombia. Correo electrónico: apenacoba@ucatolica.edu.co. Bogotá, Colombia.

RESUMEN

Este artículo es resultado de un trabajo de investigación realizado en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, de la Universidad Complutense de Madrid. En él se muestran las relaciones necesarias de la libertad con la verdad del hombre en un marco educativo que orienta la libertad hacia la plenitud humana. La educación, despliegue progresivo de uno mismo hasta el más pleno desarrollo posible, es factible porque el hombre no es perfecto. Ese despliegue se realiza buscando libremente los hábitos que permitan el desarrollo. Esto conlleva el riesgo que implica la búsqueda permanente y estable de lo bueno, lo verdadero y lo bello. La libertad así ejercida no es independencia sino vinculación. El sujeto debe preguntarse sobre sí mismo para acertar en una elección que le perfeccione. Así, todas las dimensiones de la persona intervienen en las decisiones que se toman buscando la plenitud. Sin embargo, solo el hecho de entusiasmar al educando en un proyecto de vida centrado en un ideal estable le ayudará a caminar hacia el fin perseguido: su propio perfeccionamiento.

Palabras clave

Plenitud humana, educación, libertad, perfeccionamiento, autorrealización.

O81

SUMMARY

This article is a result of a research work realized in the Department of Theory and History of the Education, of the Complutense University of Madrid. It shows the necessary relations between freedom and the truth of human being, in an educational frame that orientates freedom towards human fullness. Education, progressive deployment of oneself until the most full development possible, it is feasible because person is not perfect. That deployment is made by seeking freely habits that allow the development. This entails the risk that involves the permanent and stable search of the good, the real and the beautiful. The freedom thus exercised, is not independence but instead, connection. The person should wonder about itself in order to get right in a choice that can perfect it. Thus, all the dimensions of the person intervene in the decisions that are taken seeking the plenitude. However, it is only by instilling enthusiasm to learner in a project of life centered on an stable ideal, that he or she may be helped to walk towards the pursued end: his or her own improvement.

Keywords

Human plenitude, education, freedom, improvement, self-fulfillment.

RESUMO

Este artigo é o resultado de um trabalho de pesquisa realizado no Departamento de Teoria e História da Educação, da Universidad Complutense de Madrid. Nele amostram-se as relações necessárias da liberdade com a verdade do homem num quadro educacional que orienta a liberdade para a plenitude humana. A educação, desdobramento progressivo de si mesmo para o maior desenvolvimento possível, é viável por que o homem não é perfeito. Este desdobramento é feito livremente à procura de hábitos para se desenvolver. Isto pode levar o risco que envolve a procura permanente e estável do bom, do verdadeiro e o belo. A liberdade exercida desse jeito não é independência mas sim vinculação. O sujeito tem que se perguntar sobre si mesmo para acertar numa eleição que lhe aperfeiçoe. Assim, todas as dimensões da pessoa intervêm nas decisões feitas procurando a plenitude. No entanto, apenas o fato de excitar ao educando é um projeto de vida centrado num ideal estável irá ajudá-lo a caminhar em direção ao objetivo procurado: seu próprio aperfeiçoamento.

Palavras-Chave

Plenitude humana, educação, liberdade, aperfeiçoamento, a autorealização.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se aborda en estas líneas se produce en un momento en el que nos encontramos en nuestra sociedad con un juego de aspectos en pugna. En efecto, se trata de algunas concepciones que intentan conseguir el primer puesto en el horizonte de sentido de los hombres del siglo XXI. El relativismo, el pensamiento débil y también una cierta apología del sinsentido generan un mundo de cortos ideales, pragmático y fragmentado. Esto produce unos hombres desestructurados, sin ideales, aquejados de miedos y depresión en medio de la cultura del bienestar; unos hombres que se agobian por superar su categoría social, dada la competitividad, pero a quienes les falta la ilusión por superarse como persona, porque no saben en qué consiste ser tal.

Esta situación está respaldada por algunas justificaciones ideológicas que se concretan en posturas pedagógicas fragmentadas y negadoras del sentido. En efecto, en la modernidad se niega la naturaleza y se sustituye por fenómenos. En todo caso se habla de la naturaleza equiparada a la del animal, una naturaleza que es “inocente”, roussoniana o freudiana, y que hay que dejar que se desenvuelva según la libre espontaneidad del instinto.

El reto mayor no es la situación de hecho, sino superar las justificaciones ideológicas que la sustentan. La corriente más perniciosa, por ser el fundamento de las demás, es el relativismo. Millán-Puelles (1976a) dedica amplio espacio a criticarlo y a defender la verdad absoluta. El realismo que este autor promueve es más necesario hoy, momento histórico en el que, precisamente, más en peligro está. Por ello creo que es tan actual porque no está de moda.

Más peligroso —por estar algo más encubierto— es el subjetivismo específico o antropologismo. Está más encubierto porque se oculta tras la admisión de una verdad intersubjetiva, pero uno y otro, en el fondo, se basan en la afirmación de Protágoras acerca de que el hombre es la medida de todas las cosas. Este lema siempre ha tenido éxito porque, como decía Sartre (1943), “el hombre es, fundamentalmente, el deseo de ser Dios” (p. 653). Así, el hecho de que la realidad procede del pensamiento y la razón humana es aparentemente admisible como defensa de la dignidad del hombre y del verdadero humanismo.

La crisis de la verdad se traduce en negar la metafísica: el ser y la naturaleza se sustituyen por fenómenos; la perfección moral, por el “bienestar” o el “sentirme a gusto

conmigo mismo”; los valores se entienden como valoraciones y la esencia del hombre se sustituye por los accidentes: de calidad (“vida de calidad”), cantidad, relación, etc., a cuya búsqueda se dedicarán las distintas pedagogías (Martínez García, 2002), según los fines que imponga la política o los medios de comunicación. Pero “el fin” en la pedagogía ha desaparecido al desaparecer la verdad y el ser.

Podríamos decir que el problema ontológico queda resuelto al deshacer el problema disolviendo el ser. Todo problema educativo se ha ido reduciendo a un problema más bien técnico: el de cómo acomodarse a las exigencias sociales o promover el cambio de estructuras sociales; en algunas ocasiones se trata de un problema de métodos más que de fondo. Ante esta situación, aclararse sobre la verdad de lo que es el hombre y su fin es el reto principal al que la sociedad se enfrenta.

Por un lado, se niega la naturaleza, aunque se afirma una libertad absoluta por la que el hombre se da a sí mismo sus fines. Por otro lado, se defiende una naturaleza sin libertad —curiosamente, a veces, por las mismas personas que afirman la libertad absoluta—. En efecto, por una parte se dogmatiza acerca de los “hechos positivos” como única realidad, diciendo que solo hay causas biológicas o físicas, es decir, solo hay naturaleza, y por otra se defiende la libertad de construir la realidad, aun en contra de los mismos hechos biológicos (cf. ingeniería genética, ideología de género, etc.). Así, se termina en una dictadura del subjetivismo, individual o antropológico y es la lógica consecuencia de negar la verdad del ser del hombre y su fin último, trascendente. Tal subjetivismo, en sus diversas formas, hace imposible la concepción de la educación como educación de la libertad para la búsqueda de la plenitud personal.

Lo anterior tiene una influencia enorme en el desenvolvimiento del hombre, ya que se sustituye la verdad objetiva por los pareceres u opiniones, el “ser” esencial del hombre por sus “estados”, el “bienser” como objetivo por el “bienestar”, y los valores se entienden en muchos casos como algo circunstancial y acomodaticio.

Por otro lado, y en coherencia con lo anterior, se piensa que el hombre es libre de hacerse como quiere. Así, en lo educativo no hay propiamente un fin, sino fines y, por ello, no existe una pedagogía sino pedagogías, tantas como sean los fines que se impongan desde instancias influyentes, como pueden ser la política o los medios de comunicación. Educar se entenderá, de este modo, como acomodar a las exigencias sociales

o, por el contrario, como la promoción del cambio de estructuras sociales o, en fin, como lo que cada educador quiera. Sin embargo, esta ausencia de fin origina una disgregación que conduce a un sinsentido ineficaz y desintegrante. Se escinden razón y realidad; razón, voluntad y corazón; individuo y sociedad; fe y razón. En definitiva, se escinde el hombre en un abanico de posibilidades supuestamente válidas por igual.

Ante este panorama, es preciso un pensamiento que recupere la metafísica y con ella la naturaleza, el fin y la libertad, que recupere al hombre y su realidad. Es preciso preguntarse, en primer lugar, si es posible hacer algo desde la educación para conseguir que el hombre se llene de entusiasmo en el arduo trabajo de realizarse a sí mismo y a la sociedad, y en un segundo momento, cómo se puede llevar a cabo esa tarea. Una respuesta afirmativa a ambas preguntas significaría volver a dar al hombre una posibilidad de crecimiento, de perfectibilidad, de realización.

Y AHORA, ¿QUÉ?

Se trata de un tema clásico. La vocación a la plenitud es tan antigua como el hombre mismo. Son muchos los autores que lo tratan en sus obras. Así, ya lo intuía Píndaro con la célebre expresión que aparece en su poema *Pythia II*: “Ilega a ser el que eres”. Platón, por su parte, lo reafirmaba con su tesis de la aspiración del hombre al mundo de la verdad y del bien. También Aristóteles, entre otros, vuelve con fuerza sobre la aspiración a la perfección, es decir, la plenitud del entendimiento y la felicidad.

Esta vocación del hombre a la plenitud requiere la educación; educación que, como formación del carácter o perfeccionamiento, es elemento clave que conduce a esa plenitud. Se trata de la teoría aristotélica del acto y la potencia, pensamiento que aparece también en la visión tomista del hombre. Un hombre que es una criatura imperfecta pero que tiene potencialidades por desarrollar a través de sus decisiones libres. “Somos libres, o sea, no estamos hechos del todo; pero somos, o sea no todo lo tenemos que hacer” (Millán-Puelles, 1974, pp. 304, 305).

Partimos de una realidad ya hecha y vamos hacia otra no hecha pero sí incoada, de un ser que no es plenamente ser, pero que tampoco es plenamente no ser. Por eso es posible el cambio y por eso es posible también la educación (la cual es una acción que se da con movimiento, con cambio).

La crisis de la verdad se traduce en negar la metafísica: el ser y la naturaleza se sustituyen por fenómenos; la perfección moral, por el “bienestar” o el “sentirme a gusto conmigo mismo”; los valores se entienden como valoraciones y la esencia del hombre se sustituye por los accidentes: de calidad (“vida de calidad”), cantidad, relación, etc., a cuya búsqueda se dedicarán las distintas pedagogías, según los fines que imponga la política o los medios de comunicación.

EL HOMBRE, SER PERFECCIONABLE Y BUSCADOR DE FELICIDAD

En la actualidad, después de la crítica de la modernidad a la metafísica, y en plena crisis postmoderna, reaparece el tema de la vocación a la plenitud. En efecto, no es posible ignorar la inclinación del hombre al absoluto y su búsqueda de la verdad y del bien. Esto nos obliga a plantearnos el fin de lo que hacemos, el fin de la educación, cuál es el tipo de hombre que queremos que sean los que más amamos y, en definitiva, cómo queremos que sea la humanidad del mañana.

En este marco vemos que el hombre es mendigo de su crecimiento. Para conseguirlo, no puede ir “por donde quiera” (Barrio Maestre, 2007). Solo se crece a partir de un fundamento, de una base: esta base en el hombre es su naturaleza (así como existe la naturaleza de cada cosa, se da la del hombre). Es preciso tener en cuenta que no vale ir hacia cualquier sitio si se quiere

llegar a un lugar determinado. En el campo educativo, no todo el mundo aceptaría que es igualmente valioso un resultado en el que el alumno haya adquirido una serie de virtudes o, por el contrario, que lo que le haya aportado la supuesta educación sea un amasijo de vicios o posturas antisociales. No es suficiente sustentar una supuesta libertad absoluta si luego, en el campo educativo, no se acepta que, precisamente en congruencia con esa postura, tenga igual valor un logro que su contrario, una virtud conseguida en el educando que el vicio opuesto.

En ese sentido, se puede afirmar que el ser del hombre no depende de su subjetividad (Millán-Puelles, 1994). Por ello, la bondad o maldad morales se corresponden con que los actos libres sean adecuados o no, respectivamente, a la naturaleza de ese ser. Naturaleza libre que es, en lenguaje de Millán-Puelles (1976a, p. 37), un “principio de operaciones fijo pero no un principio fijo de operaciones”. El deber —o los deberes— que implica esta afirmación se muestran en las tendencias —inclinaciones, disposiciones— naturales que tiene el hombre y a las que este responde de una manera libre.

Ese camino del crecimiento no es unidireccional: puede tener avances, pero también retrocesos. Avances hacia el ser más y retrocesos en sentido contrario hacia el ser menos. El hombre así es el mismo pero no lo mismo: ha adquirido una segunda naturaleza. Con todo, del mismo modo que hay diversas maneras de llegar a

un lugar, las hay también diferentes de crecer, pero esas maneras son accidentales, no esenciales, y por tanto son solo algunas, no son todas las que cada uno quiera. Lo innegable, por observable, es que el hombre, en el marco de su vida mortal, puede decidir su propio ser, su propia, podríamos decir, evolución en el ser con el que nace; puede, así, autorrealizarse (Barrio Maestre, 2009).

El final de ese crecimiento es la plenitud. El hombre solo puede ser de verdad o en plenitud, que es lo mismo, si es con otros. Cada ser humano puede ser más o menos hombre en todos los campos de la vida social. No puede ni desentenderse de ninguno, ni ser en solitario. Una cosa es ser individuo y otra muy diferente ser individualista. En efecto, la persona humana es un individuo subsistente dotado de una naturaleza racional, pero ser individuo subsistente no se identifica con ser individuo insolidario o egoísta. La insolidaridad no es un efecto de la individualidad del ser humano, sino de un mal uso de su naturaleza racional.

En este marco, se entiende que solo hay crecimiento personal cuando se busca el bien común, y dado que el bien común es el mejor bien particular, ese bien común engloba todo lo que constituye la plenitud del hombre, ya que engloba los bienes materiales necesarios, la paz que es fruto de la justicia y asegura la convivencia libre, y los valores éticos y espirituales que son lo más elevado del hombre. En consecuencia, en la búsqueda del bien común está una vía segura de plenificación del hombre. Del amor a sí mismo se parte para amar a los demás buscando el bien común.

Ahora bien, esos seres humanos que buscan el bien común en la vida social son hombres y mujeres. Respecto a este aspecto se nota una deficiencia en la antropología de Millán-Puelles, aunque se da también en otros pensadores (él sí se refiere a la mujer (1976b), pero faltaría profundizar en ello). Esta carencia se refiere al tema de la identidad y la diferencia sexual. Así, del hombre se ha estudiado la racionalidad, la libertad, la voluntad, incluso el corazón, aunque menos, de ahí la deficiencia del estudio de la afectividad que lamenta Von Hildebrand (2001). Sin embargo, hemos empezado a percatarnos de la importancia del estudio de la naturaleza de lo sexual y de lo grande de la diferencia, a raíz del movimiento feminista, que ha puesto a la mujer en el punto de mira, que ha reivindicado su dignidad y sus derechos.

Pero la ideología de género ha ido más allá, queriendo acabar con la diferencia sexual: todo da igual, tu eres lo que quieres ser, lo natural no importa sino tu decisión

(choice). El reduccionismo de tantas filosofías modernas supone esta idea de igualdad enloquecida. En efecto, el rechazo de la diferencia es, en el fondo, querer que todos sean iguales a mí, no aceptar al otro en cuanto otro, a la realidad en cuanto otra. Es importante, por tanto, afirmar que hay una naturaleza común, pero dos modos de ser de esa naturaleza: la "masculinidad" y la "feminidad". Ambos componen la naturaleza humana.

Con todo, esto no está en Millán-Puelles porque no se ha estudiado la sexualidad; sin embargo, con algunos personalistas se está haciendo un acercamiento a este elemento. En las antropologías se habla del hombre en general, pero la humanidad se realiza de forma masculina o femenina, inevitablemente de forma diferente (Castilla, 1996). Y esa diferencia atraviesa todas las dimensiones de la persona. Se trata de una naturaleza humana en dos modos de ser persona, diferentes siempre, complementarios siempre, llamados a unirse y a colaborar en la creación en una corresponsabilidad. Pero los dos hacen las cosas de manera diferente y por ello deben aportar cada uno lo suyo.

En la familia y en la educación cada uno tiene su papel. La madre con el apego aporta la semejanza, la autoestima del niño. El padre, en cambio, ejerce la función de diferenciador, debe abrir al niño a la realidad, a lo otro que él mismo, sacarle de su egocentrismo, lo cual hace poniéndole límites, diciéndole "no", haciéndole ver que en el mundo hay algo más que sus caprichos.

Hay que educar a hombres y mujeres según su ser, para que lleguen al estado perfecto que les corresponde. Y esto supone una educación de la afectividad, de la generosidad, de la entrega al otro para formar con él comunión, pero a partir de la aceptación de la propia identidad y diferencia que es irrefutable, que nunca desaparece. La plenitud del hombre está en la comunión, en la entrega, en el don de sí por amor, saliendo de sí mismo e intentando comprender al otro, lo cual no puede estar más a tono con el sano realismo de Millán-Puelles (1976a).

La esencia humana es tan rica que no se realiza en un individuo. Cada uno es un mundo, y es un mundo también el ser masculino y femenino, la esencia de la feminidad y masculinidad (Nubiola, 1994). Significa que la naturaleza común se manifiesta en cada uno de una manera, lo cual es muy importante para tener en cuenta en la educación y en los papeles del hombre y de la mujer en la familia y en la sociedad.

La sexualidad es un "modo de ser" personal. Hombre y mujer tienen las mismas capacidades para todo tipo de cosas y no hay papeles exclusivos para uno u otra, pero lo hacen cada uno a su modo. Por lo mismo, no hay virtudes propiamente masculinas o femeninas, pero cada uno las vive a su modo. Es preciso buscar la importancia de la diferencia antropológica, de qué es lo propio de la mujer y del varón. Para ello hay que distinguir lo natural de lo accidental y cultural, lo cambiante de las inclinaciones naturales que son propias o más adecuadas de la mujer y del varón. Ambos han de complementarse, aportando cada uno lo específico suyo. De ahí también la importancia del padre y la madre en la educación. Se trata, por tanto, de educar en la diferencia, de aceptar al otro. Esto supone el amor. Muchos matrimonios se separan cuando descubren la diferencia del otro, porque le habían aceptado solo en cuanto se acomodaba a sí mismo.

Lo anterior tiene una serie de aplicaciones. Por un lado, es preciso mantener la figura del padre en la educación, el que ponga límites, el que diga "no", el que abra a la realidad. Por otro lado, es importante tener todo esto en cuenta en la educación diferenciada: somos de naturaleza humana idéntica, idéntica dignidad, pero diferentes. Otra aplicación se refiere al campo de la educación de la afectividad. La esencia del hombre es el don de sí; de ahí que sea tan importante educar en el amor. De esto Millán-Puelles no trata, y en sentido clásico, identifica el deseo, el amor, con la voluntad, considerando dos facultades, no tres, como por ejemplo postula Von Hildebrand (2001). Y una cuarta sería la aplicación que se refiere a la corresponsabilidad hombre-mujer en todos los sectores de la vida social.

IMPORTANCIA Y LÍMITES DE UNA VIDA DE LIBERTAD

Todo lo que se viene afirmando no es posible sin la libertad (Millán-Puelles, 1995). Si el ser humano, hombre o mujer, no fuera dueño de sus actos no podría aprender, planear un futuro diferente y trabajar por él, y perfeccionarse, por tanto. La palabra clave aquí es adecuación. En efecto, si se ve que el hombre tiene la posibilidad de crecer o no, de ir en un sentido o en otro (con una variedad de recorridos tanto en un sentido como en el otro), es porque elige y su elección es decisiva: con unas se acierta y con otras no (el animal

siempre acierta). Sin la libertad no hay deberes, ni tampoco moralidad, ni normatividad ética, ni posibilidad de educación, ni perfeccionamiento.

Claro que no se trata de una libertad absoluta. Los reclamos de libertad que se dan hoy en algunos ambientes responden a un anhelo de independencia respecto de todas las ataduras, de modo que siendo que se busca una mayor plenitud personal, lo que se halla es o los mismos

defectos, o algo contradictorio, ya que se anhelaba

una liberación total de las ataduras y se encuentra al final del proceso una insatisfacción mayor. El resultado es un alejamiento progresivo de lo que constituye un hombre pleno. Por el contrario, la libertad

es compromiso con aquello que se ve como bueno. Por eso, solo amando (comprometiéndose) se consigue libertad y también avance en la plenitud (Millán-Puelles, 1994).

A más libertad, más dignidad y más plenitud, es decir, crecimiento personal. Sin embargo, esto no ocurre de modo espontáneo o, podríamos decir, natural, sin esfuerzo ni intervención de las facultades propias del hombre. En efecto, entendimiento, voluntad y también corazón deben ser educados para facilitarlos. Educación que, de no darse, incapacita al hombre y lo deja inválido, inhábil para crecer. La educación de la cabeza, la voluntad y los afectos facilitará el desarrollo hacia la plenitud al favorecer el crecimiento de la libertad por la consecución de las virtudes morales.

Ahora bien, la clave para poder dar una respuesta válida al interrogante de por dónde deben ir las opciones libres del hombre para contribuir a la plenitud de este es

tener en cuenta la relación de la libertad con la verdad (Barrio Maestre, 2004). La absolutización del libre albedrío y la negación teórica o práctica de la verdad natural del hombre van de la mano, de modo que unas decisiones anulan el efecto positivo de otras, dando como resultado no solo un no perfeccionamiento sino, más aún, una degradación del ser humano concreto.

Esto mismo ocurre en el campo de la libertad absoluta para el uso de la inteligencia. Algunas corrientes sustentan que la inteligencia crece por la construcción de la realidad, pues dado que —dicen— no se puede llegar al conocimiento de la verdad de las cosas —su realidad—, no estamos ante lo que las cosas son sino ante lo que parecen ser y, por tanto, la inteligencia tiene la tarea de construir esa realidad. Sin embargo, es cierto que hay un amplio sector del pensamiento que está construido, pero el error radica en pensar que lo significativo de las cosas es lo que pensamos o sentimos de ellas prescindiendo de lo que realmente son.

En efecto, en todo proceso lógico se va desde el fundamento a lo fundamentado, mientras que aquí es lo contrario: no hay fundamento y, por tanto, no existe base para lo fundamentado. Considero que la inteligencia solo crece si se apropia la realidad de la cosa, de la verdad.

La libertad facilita ese proceso de formación, el cual es proceso de crecimiento, de perfeccionamiento, de educación. Perfección es lo mismo que persona formada. Así, en la educación no basta con instruir sino que es preciso formar las facultades. Es importante educar la voluntad libre para que el hombre pueda obrar

En la actualidad, después de la crítica de la modernidad a la metafísica, y en plena crisis postmoderna, reaparece el tema de la vocación a la plenitud. En efecto, no es posible ignorar la inclinación del hombre al absoluto y su búsqueda de la verdad y del bien.

fácilmente en el camino de su crecimiento. Si a la verdad y al bien se llega mediante un proceso de decisiones libres, estamos ante la educación de ese hombre o esa mujer (Millán-Puelles, 1989). Dicho de otro modo, nos encontramos con que el estado perfecto del hombre coincide así con el fin último del hombre, esto es, con la felicidad. Y como ese estado perfecto se consigue con la educación, es con esta con la que caminamos hacia la perfección de ese estado feliz.

Podríamos preguntarnos si este fin es dependiente de las distintas culturas o, por el contrario, es independiente de los distintos fenómenos culturales y, por consiguiente, común a todos los hombres sin importar en qué medio cultural se desenvuelvan. El estado de virtud (*status virtutis*), al que se llega por ese perfeccionamiento que constituye la afirmación libre de nuestro ser (Millán-Puelles, 1989), lo es independientemente de la cultura donde viva cada ser humano, pues este tiene un ser. Obrando así se llega a crecer en ese ser nuestro. Puesto que el fin de la educación debe ser la “conducción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud” (ST, Supl. III, q. 41, a. 1, citado por Millán-Puelles, 1989, p. 27), por el hecho de pertenecer al hombre como hombre, estamos ante el mismo fin para cualquier ser humano, independientemente de que pertenezca a un ámbito cultural o a otro. Ante esto podemos preguntarnos cómo se puede formar el criterio. Son dos los elementos que intervienen en dicha formación: por un lado, se trata de una cierta instrucción ética y, por otro, del robustecimiento de la fuerza moral para ser capaz de obrar de acuerdo con el juicio propio (Barrio Maestre, 2007).

Así, el proceso de maduración en libertad supone aprender progresivamente a superar obstáculos, buscando lo que dignifica a la persona. Para ello debemos preguntarnos continuamente el “porqué” y el “para qué” de las acciones que se realizan, junto con la finalidad en relación al bien que buscan. De este modo, se alcanzará ese estado de virtud que es el fin propio de la educación y que constituye la libre afirmación de nuestro ser. Este fin educativo es universal, porque al corresponder de un modo esencial a la educación es algo independiente de la evolución histórica de las culturas y también de los recursos y medios de cada época. Además, esto es así porque el estado perfecto del hombre en cuanto hombre recae sobre el hombre, cuya esencia está por encima de los cambios circunstanciales que dan lugar a las distintas

El proceso de maduración en libertad supone aprender progresivamente a superar obstáculos, buscando lo que dignifica a la persona. Para ello debemos preguntarnos continuamente el “porqué” y el “para qué” de las acciones que se realizan, junto con la finalidad en relación al bien que buscan. De este modo, se alcanzará ese estado de virtud que es el fin propio de la educación y que constituye la libre afirmación de nuestro ser.

manifestaciones culturales. En efecto, ese fin es común a todos los hombres, independientemente de los diferentes medios que se puedan utilizar para conseguirlo.

CONCLUSIONES: EDUCACIÓN Y LIBERTAD, BINOMIO EFICAZ EN EL PROCESO PERFECTIVO

Teniendo en cuenta los puntos anteriormente desarrollados, se puede concluir que en este proceso perfectivo el hombre no camina exclusivamente hacia adelante: puede retroceder de modo que en lugar de acercarse a la posesión del propio ser, según hemos indicado, se aleje del mismo. Esto conlleva dos resultados importantes. Por un lado, el hecho de que el hombre puede no aceptar esta realidad y negarla disfrazando sus actos con la defensa de una supuesta autonomía total que le permita hacerse como quiera y con la misma eficacia positiva en todos sus actos. Por otro, el hecho de la posibilidad de retroceso en el camino perfectivo abre una puerta para un trabajo educativo que recomponga el ser del hombre.

En esa tarea educativa hay que prestar atención a los fines y a los medios. Ocurre que quizá hoy se da gran importancia a los medios y, sin embargo, hay una gran peregrinidad en lo relativo a los fines. Con todo, esto no puede ser eficaz, pues los medios deben ser proporcionados y adecuados al fin, ya que son las vías hacia el mismo. Por el contrario, en la actualidad educativa en general estamos inmersos en una racionalización técnica, en la que priman los medios exteriores al hombre, mientras que queda en segundo lugar la racionalización moral, es decir, aquella en la que tienen la primacía los medios que son el hombre mismo, su libertad y su virtud. Esos medios técnicos no tienen una consonancia con un elenco de fines que correspondan al ser del hombre. En efecto, si no hay valores ni deberes morales que, podríamos decir, están ya fijados de antemano y el hombre puede conocer, surge la pregunta en todo educador —y, por supuesto, en el mismo educando— respecto hacia dónde se debe dirigir la acción educativa, cuál es el modelo de hombre que se debe buscar.

Así pues, el fin de la tarea educativa debe ser habilitar la libertad para una toma de decisiones en las que se descubran ciertos valores, se acepten, se dé una penetración del sujeto con ellos y, por fin, se organice la vida en función de ellos. Pero una cosa es ver claro y otra diferente poder hacerlo. Hace falta fomentar la motivación. En ese proceso, el ideal nos dará fuerzas.

Este aprendizaje requiere prever consecuencias y asumirlas, buscar motivos, saber renunciar superando estados de ánimo, no ser esclavos de las modas y tener proyectos personales. Se trata de educar entusiasmando con la verdad de lo que se persigue, pues el entusiasmo supone la creencia en la posible realización del ideal (Morales, 2003). En definitiva, estamos ante una educación de la libertad que implica educar la inteligencia, la voluntad y también el mundo de los afectos. De este modo, los motivos serán no solo el placer o la utilidad sino aquellos que susciten las virtudes.

La labor del educador es de gran importancia (Millán-Puelles, 1989), pues este se convierte en una figura de primera magnitud para ser él mismo modelo, por una parte, y para mostrar, por otra, pautas de conducta encarnadas en personas que hayan sido, o lo sean en tiempo real, hitos de valor humanizador para la sociedad (Martínez García, 2002). El maestro eficaz debe enseñar a pensar, a querer, a amar, y lo debe hacer amando a su vez y entusiasmando. Enseñar a pensar equivale a estimularle para que encuentre por sí mismo la verdad. Enseñar a querer implica forjar la voluntad para que el educando tenga la energía conveniente para llevar a cabo aquello que se propuso. Enseñar a amar es educar el corazón, el cual, si se educa, enseña a pensar mejor y ayuda eficazmente a la voluntad (Morales, 2003). Todo esto debe hacerse amando al educando y entusiasmándole con la tarea de perfeccionarse.

Los educadores deben apuntar, sobre todo, a la formación de las virtudes, porque quien posee la virtud moral siempre que actúa lo hace moralmente bien. Por otro lado, las virtudes morales son las que hacen buena la voluntad, de modo que el hombre virtuoso tiene lo necesario para ser un hombre perfecto, y como la voluntad es la potencia que rige las demás, la formación de la voluntad será fundamental (Jiménez Abad, 1994), y junto con ella la formación de virtudes concretas. En efecto, no habría perfeccionamiento sin educación y tampoco se daría ese progreso perfectivo si no se llegara a las virtudes.

La formación afectiva, por su parte, tiene un importante carácter que se puede llamar colaborativo y mutuamente influyente, tanto con la facultad intelectual como con la voluntad o los apetitos sensibles. En lo intelectual, una afectividad fuerte promueve entusiasmo y una voluntad inmovible que favorece la motivación y el aprendizaje (Morales, 1971). Las ideas frías solo se convierten en acción fecunda y permanente cuando se funden al calor de una afectividad pacientemente educada.

En el campo de la formación moral es necesario orientar las pasiones para que no ahoguen el corazón impidiendo que ame, sino que lo preparen, podríamos decir, para amar. Por otra parte, educar el corazón es vigorizar la voluntad, ya que una sensibilidad delicada, rectamente educada, pone al servicio de la idea una fuerza irresistible que la plasma en acto, no solo por un momento, sino con permanencia. De este modo, es preciso tener en cuenta la influencia de los movimientos afectivos y, a la vez, contar con su educación para facilitar el desarrollo de las potencias intelectual y volitiva de cara al perfeccionamiento del hombre.

Considero que en muchos casos la pedagogía moderna olvida con facilidad no solo la educación de la voluntad, sino también la del corazón. Pretende, quizá, desarrollar casi exclusivamente una sola de las facultades racionales del educando: la cognoscitiva, mientras que desprecia la volitiva y olvida casi en absoluto la afectiva. De esta manera, se forman personas sin corazón y razones sin gobierno.

De lo anterior se deduce que es necesario un pensamiento que recupere la metafísica y con ella la naturaleza, el fin y la libertad, que recupere la realidad sobre el hombre. Son precisos también unos educadores que presenten este ideal entusiasmando con él y que ayuden a hacerlo vida; y lo son, lógicamente, unos medios o estrategias para realizarlo. Pero todo ello debe hacerse ejercitando una gran constancia en el empeño, a pesar de las dificultades de dentro y fuera que puedan aparecer.

La tarea que aparece ante nuestra vista es inmensa. La actual emergencia educativa incrementa la demanda de una educación que conduzca a la plenitud del hombre a través de decisiones libres coherentes con la naturaleza humana, que permita crecer en bien y terminar de ser.

REFERENCIAS

- Barrio Maestre, J.M. (2004). (3ra. edición). *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid: Rialp.
- Barrio Maestre, J.M. (2007). Dimensiones del crecimiento humano. *Educación y Educadores*, 10(1), 117-134.
- Barrio Maestre, J.M., (2009). Libertad y verdad. Hacia una perspectiva realista de la libertad. En L. Jiménez (Dir.), *La juventud a examen*. Madrid: Fundación Familia Española.
- Castilla, B. (1996). *Persona masculina, persona femenina*. Madrid: Rialp.
- Hildebrand, D. Von. (2001). *El corazón. Análisis de la afectividad humana* (4ta. edición). Madrid: Palabra.
- Jiménez Abad, A. (1994). Un aspecto concreto: la formación de la voluntad. En V. García Hoz (Coord.). *La orientación en la educación institucionalizada. La formación ética* (pp. 100-125). Madrid: Rialp.
- Martínez García, E. (2002). *Persona y educación en Santo Tomás de Aquino*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Maritain, J. (1950). *La educación en este momento crucial*. Buenos Aires: Desclee de Brouwer.
- Millán-Puelles, A. (1974). *Economía y libertad*. Madrid: Confederación de Cajas de Ahorro.
- Millán-Puelles, A. (1976a). *Sobre el hombre y la sociedad*. Madrid: Rialp.
- Millán-Puelles, A. (1976, b). La libertad y el ser de la mujer. En M.Á.Chavarría (Ed.), *Mujer y Entorno social* (pp. 103-130). Madrid: Fundación General Mediterránea.
- Millán-Puelles, A. (1989). *La formación de la personalidad humana* (4ta. edición). Madrid: Rialp.
- Millán-Puelles, A. (1994). *La libre afirmación de nuestro ser: una fundamentación de la ética realista*. Madrid: Rialp.
- Millán-Puelles, A. (1995). *El valor de la libertad*. Madrid: Rialp.
- Morales T. (1971). *Coloquio Familiar*. Valladolid: CSM.
- Morales, T. (2003). *Hora de los laicos*. Madrid: Encuentro.
- Nubiola, J. (1994). Emancipación, magnanimidad y mujeres. *Anuario filosófico, jornadas sobre la obra filosófica de Antonio Millán-Puelles*, 27(2), 641-654.
- Sartre, J.P. (1943). *El ser y la nada*. París: Gallimard.